



**EL SISTEMA DE ACCESO
A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA:
TRES ESTUDIOS PARA ACLARAR
EL DEBATE**

Mercedes Muñoz-Repiso
F. Javier Murillo
Irene Arrimadas
Rosario Navarro
Patricia Díaz-Caneja
Ana Isabel Martín
Elisa Gavari
Julia Molinuevo
Azucena Gómez
Eva Fernández

Ministerio de Educación y Cultura

CIDE

**EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
EN ESPAÑA:
TRES ESTUDIOS PARA ACLARAR EL DEBATE**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

EDITA: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
NIPO: 176-97-038-9
ISBN: 84-369-3000-2
Depósito legal: M. 17.201-1997
Imprime: Imprenta Fareso, S. A. Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

**EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
EN ESPAÑA:
TRES ESTUDIOS PARA ACLARAR EL DEBATE**

Mercedes Muñoz-Repiso
F. Javier Murillo
Irene Arrimadas
Rosario Navarro
Patricia Díaz-Caneja
Ana Isabel Martín
Elisa Gavari
Julia Molinuevo
Azucena Gómez
Eva Fernández

ÍNDICE GENERAL

	<i>Págs.</i>
INTRODUCCIÓN	15
1. La necesidad actual de replantearse la forma de acceso a la universidad: elementos a tener en cuenta	15
2. El actual sistema de acceso a la universidad	16
3. Los estudios sobre el acceso a la universidad	18
4. Cuestiones que debe tener en cuenta la propuesta de modificación del sistema de acceso	22
5. Tres estudios que pueden contribuir a la reflexión sobre la modificación del sistema de acceso	23
PRIMERA PARTE: EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA	27
1. Introducción	27
2. Estudio comparado del acceso a la universidad en países de la Unión Europea	29
3. Descripción por países de los sistemas de acceso a la universidad	53
4. Bibliografía utilizada	102
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA	107
1. Introducción	107
2. Estudio global de los resultados en las PAU	110
3. Estudio de los resultados en las pruebas de la Universidad Autónoma de Madrid	136
4. Algunas conclusiones derivadas de los estudios sobre los resultados en las pruebas de acceso a la universidad	154
Anexos	161
TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. JUNIO 1995	189
1. Introducción	189
2. Análisis de las pruebas	191

	<i>Págs.</i>
CONCLUSIONES GENERALES DE LOS TRES ESTUDIOS	243
1. Resultados más relevantes sobre el sistema de acceso a la universidad en general	244
2. Sobre las pruebas de final de la educación secundaria y acceso a la enseñanza superior	246
3. Sobre el ingreso en la universidad tras la superación de la prueba	250
4. Sugerencias para futuros estudios	251
BIBLIOGRAFÍA GENERAL SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	253

ÍNDICE ANALÍTICO

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCIÓN	15
1. LA NECESIDAD ACTUAL DE REPLANTEARSE LA FORMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ELEMENTOS A TENER EN CUENTA	15
2. EL ACTUAL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.....	16
3. LOS ESTUDIOS SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD.....	18
4. CUESTIONES QUE DEBE TENER EN CUENTA LA PROPUESTA DE MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACCESO	22
5. TRES ESTUDIOS QUE PUEDEN CONTRIBUIR A LA REFLEXIÓN SOBRE LA MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACCESO	23

PRIMERA PARTE

EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

1. INTRODUCCIÓN	27
2. ESTUDIO COMPARADO DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA	29
2.1. Cuestiones generales relativas al acceso a la universidad	29
2.1.1. La enseñanza secundaria	29
2.1.2. Titulaciones exigidas para el acceso a la universidad	30
2.1.3. Competencias en la regulación del acceso	32
2.1.4. Coordinación entre la enseñanza secundaria y la superior	33

	<i>Págs.</i>
2.2. Las pruebas de acceso a la universidad	33
2.2.1. Elaboración de las pruebas	34
2.2.2. Desarrollo de las pruebas	40
2.2.3. Corrección de las pruebas	42
2.3. Ingreso en la universidad	48
2.3.1. El ingreso en la enseñanza superior en función de los tipos de centros ...	48
2.3.2. Limitaciones en el acceso a la universidad	48
2.3.3. Mecanismos de ingreso en la universidad	49
2.4. Síntesis de resultados: implicaciones para el sistema de acceso a la universi- dad en España	50
3. DESCRIPCIÓN POR PAÍSES DE LOS SISTEMAS DE ACCESO A LA UNI- VERSIDAD	53
3.1. Alemania	53
3.1.1. La enseñanza secundaria superior	53
3.1.2. El acceso a la universidad	55
3.1.3. El ingreso en la universidad	57
3.2. Dinamarca	59
3.2.1. La enseñanza secundaria superior	59
3.2.2. El acceso a la universidad	60
3.2.3. El ingreso en la universidad	62
3.3. España	62
3.3.1. La enseñanza secundaria superior	63
3.3.2. El acceso a la universidad	70
3.3.3. El ingreso en la universidad	75
3.4. Francia	77
3.4.1. La enseñanza secundaria superior	77
3.4.2. El acceso a la universidad	78
3.4.3. El ingreso en la universidad	85
3.5. Italia	86
3.5.1. La enseñanza secundaria superior	86
3.5.2. El acceso a la universidad	88
3.5.3. El ingreso en la universidad	90

	<i>Págs.</i>
3.6. Portugal	91
3.6.1. La enseñanza secundaria superior	91
3.6.2. El acceso a la universidad	93
3.6.3. El ingreso en la universidad	97
3.7. Reino Unido (Inglaterra y Gales)	98
3.7.1. La enseñanza secundaria superior	98
3.7.2. El acceso a la universidad	99
3.7.3. El ingreso en la universidad	101
4. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	102

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN	107
1.1. Objetivos	107
1.2. Metodología	108
1.2.1. Estudio global de los resultados en las PAU	108
1.2.2. Estudio de los resultados en las pruebas de la Universidad Autónoma de Madrid	109
2. ESTUDIO GLOBAL DE LOS RESULTADOS EN LAS PAU	110
2.1. Descripción general	110
2.2. Descripción de los resultados globales	116
2.3. Análisis de los resultados por opciones y universidad	122
2.4. Análisis de los resultados por materias y universidad	130
3. ESTUDIO DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	136
3.1. Descripción de los alumnos matriculados en las pruebas	136
3.2. Descripción de los resultados en las pruebas	140
3.3. Estudio de las relaciones entre las pruebas	147
3.3.1. Relaciones entre las calificaciones en el bachillerato y los resultados en las PAU	147
3.3.2. Relaciones entre las pruebas que componen las PAU	149
3.3.3. Ponderación de los resultados en las PAU	151
4. ALGUNAS CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS ESTUDIOS SOBRE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	154
4.1. Conclusiones del estudio global de resultados	155

	<i>Págs.</i>
4.2. Conclusiones del estudio de los resultados en la Universidad Autónoma de Madrid	157
 ANEXOS	
Anexo 1: Resultados generales en las PAU	161
Anexo 2: Resultados en las pruebas de la UAM	174
 TERCERA PARTE	
 ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. JUNIO 1995	
1. INTRODUCCIÓN	189
2. Análisis de las pruebas	191
2.1. Primer ejercicio: las materias comunes	191
2.1.1. Comentario de texto	191
2.1.2. Lengua	193
2.1.3. Idioma extranjero (inglés)	196
2.1.4. Filosofía	200
2.2. Segundo ejercicio: opciones A y B	203
2.2.1. Matemáticas I	203
2.2.2. Química	206
2.2.3. Biología	209
2.2.4. Dibujo técnico	212
2.2.5. Física	214
2.2.6. Geología	217
2.3. Segundo ejercicio: opciones C y D	220
2.3.1. Matemáticas II	220
2.3.2. Literatura	223
2.3.3. Historia del mundo contemporáneo	227
2.3.4. Historia del arte	231
2.3.5. Latín	233
2.4. Panorámica general de las pruebas	237

	<u>Págs.</u>
CONCLUSIONES GENERALES DE LOS TRES ESTUDIOS	
1. RESULTADOS MÁS RELEVANTES SOBRE EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN GENERAL	244
2. SOBRE LAS PRUEBAS DE FINAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR	246
3. SOBRE EL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD TRAS LA SUPERACIÓN DE LA PRUEBA	250
4. SUGERENCIAS PARA FUTUROS ESTUDIOS	251
BIBLIOGRAFÍA GENERAL SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	253

INTRODUCCIÓN

El problema del acceso a la universidad no es nuevo; para analizar sus orígenes hay que remontarse a comienzos de este siglo. Antes de la Guerra Civil ya existía y, después de ésta, en el curso 1940-41, entra en vigencia el llamado *Examen de Estado*, implantado por la *Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, de 20 de septiembre de 1938*, y destinado a los alumnos que cursaban séptimo curso de bachillerato. Con esta prueba se estableció un sistema único para el control del acceso a la universidad en el que eran las universidades las encargadas de la evaluación de la madurez y los conocimientos alcanzados en el nivel previo al bachillerato. Desde su puesta en marcha recibió críticas de todos los sectores, siendo acusado, entre otras cosas, de ser un examen masificado y aleatorio, de promover desigualdades y de generar una deficiente formación intelectual y falta de preparación científica. Afirmaciones muy semejantes a las que se hacen respecto a la actual selectividad, aun cuando el *Examen de Estado* tuviera un carácter muy distinto a ésta y fuera realizado por aproximadamente un 10% de la población.

Por la *Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la ordenación de las enseñanzas medias* se regula un nuevo sistema de acceso a la universidad: la llamada *Prueba de Madurez*. Aunque la polémica en torno a la prueba fue menor que la producida por el *Examen de Estado*, tampoco recibió el beneplácito de toda la sociedad. Las críticas, como suele ser habitual, se producían en los meses previos a la realización de las pruebas y los argumentos a favor y en contra eran muy similares a los esgrimidos antes de su aprobación.

El actual modelo es fruto de la *Ley General de Educación (LGE)* de 1970 y fue regulado mediante la *Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre las pruebas de aptitud de acceso a las facultades, colegios universitarios, escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias*. Las críticas, surgidas como siempre desde el primer momento, tampoco respetaron esta propuesta.

Sin embargo, un nuevo elemento ha entrado en juego estos últimos años: el cada vez mayor desajuste entre la oferta de plazas universitarias y la demanda de estudios superiores. Esto ha hecho que las pruebas de acceso a la universidad estén cumpliendo un objetivo para el cual no fueron inicialmente diseñadas. Ya no sólo «seleccionan» a los alumnos para su entrada en la educación superior, sino que los «ordenan» para cubrir las plazas en aquellas carreras, cada vez más numerosas, donde la demanda supera la oferta.

1. LA NECESIDAD ACTUAL DE REPLANTEARSE LA FORMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ELEMENTOS A TENER EN CUENTA

La experiencia actual en España proviene de los veinte años de vigencia de la prueba de acceso para los alumnos del COU y de los tres años en que ha habido pruebas para los alumnos del nuevo bachillerato. Atendiendo a esta experiencia, la reflexión para la reforma del acceso debería considerar, en primer lugar, la conveniencia de mantener aquellos aspectos organizativos de las actuales pruebas que ofrecen resul-

tados positivos, tanto en uno como en otro modelo y, en segundo, debería realizarse un inventario de las dificultades detectadas en estos años. Una reflexión ponderada sobre esos extremos puede ayudar a delimitar competencias entre el bachillerato y la universidad, y a realizar propuestas de cambio en la nueva normativa susceptibles de resolver algunos de los problemas planteados y de mejorar el modelo actual.

Además de considerar la experiencia del sistema de acceso español, su reforma debe plantearse atendiendo a las nuevas enseñanzas definidas por la LOGSE. En esta ley se establece *que para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una prueba que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará con carácter objetivo la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.* Este precepto, además de establecer la obligación de realizar una prueba, impone a ésta tres características fundamentales: debe tomar en consideración las calificaciones obtenidas en el bachillerato, debe medir la madurez académica de los alumnos y debe versar sobre los conocimientos adquiridos en aquél.

Teniendo en cuenta estos referentes, la reforma que se emprenda debe ir precedida de la reflexión y el estudio necesarios, para elaborar en un plazo no superior a un año el sistema definitivo de acceso a la universidad, de acuerdo con lo previsto en la LOGSE.

En el sistema de acceso que finalmente se establezca es necesario, por un lado, respetar el espíritu de la legislación vigente, que concede un gran margen de autonomía a las comunidades y a los centros para establecer sus currículos y a los estudiantes para seguir sus propios itinerarios formativos; y, por otro, asegurar el cumplimiento de los requisitos para la homologación de los títulos que otorga el Estado y garantizar una base de conocimientos común para todos los estudiantes que accedan a estudios superiores en cualquier universidad española. Es un bien irrenunciable para la sociedad el que sus jóvenes puedan moverse libremente por la geo-

grafía española y acceder en idénticas condiciones a las enseñanzas que ofrecen todas las universidades del Estado, como garantía, además, del principio de igualdad de oportunidades, que exige la equidad en el acceso a los estudios de cualquier nivel. Y en un futuro no lejano habrá que tener también en cuenta la homologación de los estudios de educación secundaria españoles con los del resto de Europa a efectos de la movilidad de los estudiantes dentro de la Unión.

Además, hay que tener en cuenta el adecuado equilibrio entre las capacidades que se adquieren en el bachillerato y las necesarias para cursar con éxito los distintos estudios universitarios. Todo ello exige una eficaz coordinación entre la educación secundaria y la universidad. Los profesores de secundaria tienen que velar porque se respeten los objetivos formativos del bachillerato y se vean reflejados en la prueba. Los profesores de universidad han de hacer un esfuerzo por explicitar sus demandas en cuanto a las capacidades básicas que deben poseer los alumnos para poder seguir con éxito estudios superiores, y juntos deberían reflexionar sobre las aptitudes y conocimientos adecuados para cursar los distintos tipos de carreras.

2. EL ACTUAL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Las actuales pruebas fueron concebidas inicialmente como pruebas de «madurez» con el propósito de garantizar que los alumnos de bachillerato pudieran seguir con éxito los estudios universitarios. Además, estas pruebas se convirtieron en la única evaluación externa del sistema, que permite contrastar las calificaciones obtenidas por los alumnos y la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados. En este sentido, desempeñan un papel fundamental en el equilibrio de las enseñanzas impartidas y en la homologación de los distintos centros que las imparten, sean éstos públicos o privados.

Como se ha dicho, a medida que ha ido aumentando el número de alumnos que acceden a

la universidad y el número de solicitudes para cursar determinadas enseñanzas, se ha confiado a las pruebas y al expediente académico la misión de ordenar a los alumnos para que tengan prioridad en la elección, según las calificaciones obtenidas. La influencia determinante de esta ordenación de los alumnos en el acceso a los distintos estudios ha desarrollado una sensibilidad aguda hacia la objetividad de las calificaciones y del proceso selectivo que implican.

Ahora bien, el problema fundamental al que se enfrenta en la actualidad el sistema de acceso a la universidad, en España y en el resto de los países, es la diferencia entre la demanda de puestos universitarios y el número de plazas disponibles en determinados estudios. Por citar algunos ejemplos, en algunas universidades españolas, en los últimos cursos ha habido un número de solicitudes tres veces superior al de plazas en estudios de odontología, enfermería, telecomunicaciones, arquitectura o periodismo. Esta circunstancia se presenta en las universidades de todos los países desarrollados, en los que es elevado el número de jóvenes que desean seguir estudios superiores.

Este desfase es consecuencia, por una parte, de la generalizada incorporación de los jóvenes españoles a la universidad, como pone de manifiesto la evolución del número de alumnos matriculados y las tasas de escolarización resultantes. Efectivamente, en educación secundaria se ha pasado de poco más de 1.100.000 alumnos en el curso 1975/76 a más de 2.600.000 en el 1995/96. Es decir, se ha multiplicado el número de alumnos por 2,4. En la universidad se ha pasado de algo más de 500.000 alumnos en 1975 a casi 1.500.000 en la actualidad; por tanto, hay hoy el triple de alumnos universitarios. La tasa de escolarización a los 21 años supera el 40%, una de las cifras más altas del conjunto de los países desarrollados.

Pero, por otro lado, no se pueden atender todas las solicitudes en determinados estudios porque es imposible acomodar a su vertiginoso crecimiento la dotación de centros, equipamientos y profesorado adecuadamente preparado. Y ade-

más porque, aunque técnicamente pudiera hacerse, no tiene tanto sentido destinar los recursos limitados de un país a satisfacer la demanda en determinados estudios y a formar licenciados o ingenieros que no necesita la sociedad y que, en ningún caso, podrían desempeñar una profesión acorde con los estudios realizados. Y esto ocurre así, como se viene señalando, en España y en todos los países de Europa.

En consecuencia, para ofrecer las plazas disponibles en los estudios más solicitados a aquellos alumnos que acrediten mayores méritos académicos y para que éste sea el único criterio de selección, se ha encomendado a las pruebas que, junto con el expediente de los alumnos, realicen esa función ordenadora para establecer la prioridad en la elección de carrera.

Por esta razón, y a fin de mejorar progresivamente los resultados obtenidos y el rigor y la objetividad de las pruebas, en los últimos años se han introducido modificaciones en las condiciones en las que se realizan. El objetivo fundamental de estas modificaciones ha sido conseguir que las funciones señaladas se realicen del modo más adecuado, garantizando la mayor objetividad posible del procedimiento y la mayor precisión y justicia en la ordenación de los alumnos. En síntesis, con dichas modificaciones se ha pretendido:

- favorecer la coordinación entre los profesores que imparten las clases, los responsables de elaborar los ejercicios para las pruebas y los encargados de corregirlas;
- adecuar los ejercicios planteados al currículo;
- mejorar la validez, fiabilidad y capacidad de discriminación de los ejercicios;
- ajustar la corrección de los ejercicios, que debe ser precisa y cuidada, a los criterios específicos de corrección previamente establecidos;
- y, con todo ello, mejorar la objetividad de las calificaciones.

No obstante, con toda probabilidad, el sistema de acceso a la universidad es aún suscepti-

ble de mejora y, sobre todo, en el momento actual se plantea la necesidad de diseñar la prueba que homologue los estudios de bachillerato en España y de acceso a las universidades españolas y europeas.

3. LOS ESTUDIOS SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El Centro de Investigación y Documentación Educativa ha estado estudiando el tema del acceso a la universidad desde hace más de ocho años. A lo largo de ese período, este organismo ha realizado dos estudios sobre las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad y un estudio comparado de los sistemas de acceso a la educación superior en seis países de la Comunidad Europea, y ha financiado la realización de un buen número de investigaciones por expertos universitarios.

En 1988 se inicia en el CIDE un estudio cuyo objetivo general era conocer la coherencia entre el rendimiento de los alumnos a lo largo del bachillerato y las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad (Muñoz-Repiso, Martínez e Ibáñez, 1988). Este estudio muestra que las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso eran mucho más bajas que las del expediente (cerca de dos puntos como promedio), con diferencias significativas entre los distritos universitarios en cuanto a la media de las calificaciones obtenidas en el examen de acceso y entre los tribunales en relación a la variable «examen de acceso». Sin embargo, no se encontraron indicios de que ningún grupo de centros elevara intencionadamente las notas del expediente académico, pese a las diferencias que sí se hallaron entre tipos de centros. Por último, cabe destacar el hallazgo de que sí existían diferencias significativas en la opción de estudios, ya que los alumnos de ciencias presentaban mejor nota media en el expediente pero peor rendimiento en el examen, no habiendo diferencias en el rendimiento de las pruebas en cuanto al sexo.

Como consecuencia de este primer informe, el CIDE realizó otro estudio en la misma línea

de investigación, que se encuentra publicado con el nombre de *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad* (Muñoz-Repiso y otros, 1991). Sus objetivos eran conocer las calificaciones medias de los alumnos en las PAU y estudiar su congruencia con las puntuaciones medias en BUP y COU para estudiar las relaciones entre tales calificaciones y una serie de variables (universidad, tribunal calificador, titularidad del centro en el que ha estudiado el alumno, opción de estudios en COU, sexo y nota del expediente académico) y analizar la influencia de las modificaciones efectuadas en las PAU durante los cursos 87/88 y 88/89 sobre los resultados de los alumnos en dichas pruebas.

De este estudio se desprenden una serie de conclusiones, de las cuales las más relevantes son: existen importantes diferencias de calificación entre los tribunales de cada universidad; asimismo, las calificaciones de los alumnos son diferentes según el tipo de centro en el que hayan estudiado, siendo los centros religiosos los que obtienen mejores resultados tanto en el bachillerato como en las PAU. En relación con la opción elegida por los alumnos en COU, se observa que los alumnos de ciencias tienen los mejores expedientes; sin embargo, el porcentaje de aprobados es menor y las calificaciones en el examen son semejantes a las de los alumnos de letras. Igualmente, se observa que el porcentaje de mujeres que se presenta a las PAU es mayor que el de hombres, teniendo éstas una calificación media en el expediente ligeramente más alta, aunque los resultados en la prueba de acceso son similares entre ambos sexos. Por último, la correlación entre la nota de bachillerato y la calificación de las pruebas es de .63, lo que indica bastante coherencia entre las dos medidas.

González y Valle (1990), también en el CIDE, realizaron un estudio comparado acerca del acceso a la educación superior en seis países de la Unión Europea. El objetivo del mismo era conocer el sistema de acceso en varios países del entorno español (Bélgica, Francia, Italia, Reino Unido y República Federal de Alemania) y

comparar entre ellos una serie de parámetros relativos al sistema de acceso y a la prueba en sí misma. Una vez analizados los países se observó que, en cuanto al sistema de acceso, podían generalizarse entre otros los siguientes aspectos: en todos los países, menos en Bélgica, se establecen pruebas que tienen validez nacional y que deben ser superadas para poder ingresar en la enseñanza superior; la concepción de esta prueba es siempre académica y en casi todos los países supone la obtención de un certificado o diploma que acredita su superación y que en la mayoría de los casos es diversificado según los estudios realizados. La edad para obtener este diploma oscila entre los 18 y los 19 años; en todos los países, excepto en España, hay centros universitarios que exigen, además del certificado de acceso, otros requisitos tales como examen de entrada, entrevistas, etc.; un aspecto común a todos es la limitación de plazas en algunas carreras universitarias cuya entrada está condicionada a la obtención de una buena calificación en las pruebas de acceso; todos los países cuentan con unos sistemas de acceso especiales para alumnos cuyas condiciones y circunstancias difieran de las establecidas para los alumnos del régimen general y ordinario. En cuanto a la prueba en sí misma, algunas de las características encontradas son, entre otras, que en la mayoría de los países las pruebas se organizan de forma externa y generalmente la presidencia de los tribunales está encomendada a un profesor universitario, aunque en todos ellos los profesores de secundaria participan en el proceso de acceso a la enseñanza superior; el expediente académico es valorado, aunque de distinta forma, en casi todos los países; la mayoría examinan a sus alumnos de las materias cursadas en el último año de secundaria y su número suele oscilar entre cuatro y siete y en casi la totalidad de los países comparados la lengua oficial es una de las materias del examen. En todos, excepto en España, las pruebas se realizan de forma oral y escrita.

Por último, el CIDE realizó un estudio de carácter experimental consistente en la elaboración y validación de unas pruebas objetivas sobre los programas de COU, para comprobar si

este tipo de pruebas permite valorar mejor el rendimiento de los alumnos y establecer una ordenación más justa de cara al acceso a la universidad. Entre las conclusiones (CIDE, 1991) se destaca, en primer lugar, que las calificaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas objetivas eran más bajas que en las pruebas de selectividad, especialmente si se penalizaban los errores en las pruebas objetivas. En segundo lugar, se encontró que en las pruebas de selectividad se obtenían más puntuaciones con valores extremos y que en ellas había más irregularidades en la distribución porcentual que en las pruebas objetivas. Por último, también se pudo concluir que las pruebas objetivas servían para evaluar la enseñanza impartida en COU y BUP al mismo nivel que las pruebas de selectividad y que no había un área determinada, como letras o ciencias, que fuera más fácil o difícil de medir que otra mediante las pruebas objetivas. Con este estudio se abrió un debate acerca de la conveniencia de elaborar pruebas de carácter objetivo para el acceso a la universidad. Sin embargo, y a pesar de las conclusiones positivas extraídas de este estudio, finalmente la propuesta no llegó a desarrollarse.

Aparte de estos estudios, el CIDE, en cumplimiento de su objetivo de coordinación y fomento de la investigación educativa en España, ha financiado la realización de otros estudios sobre esta temática. Entre ellos, destacan los dos trabajos llevados a cabo por un equipo de la Universidad Autónoma de Madrid coordinados por Aguirre de Cárcer. El objetivo del primer estudio (Aguirre de Cárcer, Franco y Guzmán, 1984) era analizar la capacidad de predicción del éxito académico en el primer curso de universidad de dos tipos de pruebas de acceso: una de carácter general y otra específica por facultades. Los resultados mostraron que, en realidad, la capacidad predictiva de ambas modalidades era escasa. El segundo estudio (Aguirre de Cárcer, 1986a) pretendía determinar si los centros que pertenecían al distrito único de la Universidad Autónoma sobrevaloraban los expedientes de sus alumnos. Como conclusión se extrajo que no parecía existir evidencia

estadística de que los centros privados en su conjunto sobrevalorasen las calificaciones de sus alumnos de COU.

En 1987, el profesor Tomás Escudero finalizó un estudio, con financiación CIDE, donde se realizaba un seguimiento de las pruebas de acceso a la universidad en España (Escudero, 1987b). Se pretendía establecer las relaciones del rendimiento académico a lo largo de toda la carrera con las puntuaciones en la prueba de acceso y sus componentes, así como elaborar modelos de predicción de rendimiento a partir de diversas variables: rendimientos previos, madurez académica, examen de acceso, aptitudes y personalidad. Se confirmó la escasa capacidad predictiva de rendimiento del examen de selectividad en su conjunto; las distintas partes del examen también mostraron bajas correlaciones con el rendimiento académico, siendo el ejercicio correspondiente a las asignaturas específicas el que mostró unas correlaciones más altas con el rendimiento posterior. Por otra parte, parece ser que el examen de selectividad tiene menos capacidad predictiva que otros tests o pruebas (pruebas de madurez o de aptitud académica) y que el expediente de secundaria tiene mayor relación con el rendimiento posterior que el examen de acceso.

Una tercera investigación financiada por el CIDE es la desarrollada por el equipo de Rosa María González Tirados (González Tirados, 1990) con datos de la Universidad Politécnica de Madrid. En él se estudió la influencia que pudiera tener el nivel de acceso de los estudiantes a la universidad, expresada en su nota de acceso y en su progreso académico durante el primer curso de permanencia en los centros de Ingeniería de dicha universidad. En los resultados obtenidos se aprecia que en las escuelas técnicas superiores existía una correlación positiva entre las calificaciones previas a su ingreso en la universidad y su rendimiento académico durante el primer año, mientras que en las escuelas técnicas universitarias no se encontró dicha correlación.

En la Universidad de Cantabria se llevó a cabo una nueva investigación sobre las pruebas

de acceso por asignaturas (Sanz, 1992) cuyos objetivos fueron, por un lado, determinar en qué medida el examen propuesto en las pruebas de acceso, considerado globalmente, discrimina entre los alumnos presentados y, por otro, determinar la validez de los exámenes propuestos para cada asignatura y en qué medida cada uno de estos exámenes discrimina entre los alumnos presentados. Los principales resultados muestran, por una parte, que en el examen de acceso es fácil aprobar pero difícil sobresalir; se comprueba que elimina a los alumnos más bajos en COU, pero rebaja más las calificaciones de los alumnos de nivel alto, y que los tribunales parecen influir en la nota final. Por otra parte, los resultados por asignatura parecen diferir notablemente, tanto en dificultad como en dispersión de notas. Las asignaturas comunes en general y el comentario de texto en particular parecen ofrecer los resultados menos discriminadores, y las medias más bajas y las dispersiones más altas se dan en general en las asignaturas de ciencias; se comprueba también que no se ha establecido suficientemente un criterio común de corrección, puesto que se aprecian diferencias notables entre los tribunales. La correlación interna más baja corresponde al comentario de texto, siendo también baja la correlación entre asignaturas comunes y específicas.

Fernando Muñoz Vitoria (1993) realiza un estudio de carácter histórico, que el CIDE ha publicado, sobre el acceso a la universidad en España a lo largo de 50 años. Resalta en su informe que la demanda de la educación superior está muy por encima de las previsiones realizadas y de las posibilidades ofertadas por los distintos sistemas educativos, lo que provoca un continuo conflicto en todo lo referente al acceso a la universidad. El autor considera que la actual prueba de acceso ha pasado de seleccionar a los alumnos a distribuirlos, es decir, no se trata de seleccionar, sino de reconocer que todos están capacitados para iniciar estudios universitarios y distribuirlos armónicamente. Sin embargo, la estructura de las pruebas tiene unas características que responden más a una selección que a una distribución, lo que provoca una serie de efectos no deseados, entre los que se

encuentra el «efecto rentabilidad», que consiste en aprovechar al máximo la puntuación obtenida en la prueba, independientemente de que sean esos estudios los que el alumno quisiera hacer de no existir esta selección; de esta manera se dedican mejores recursos humanos a carreras técnicas (que exigen mayor puntuación) en lugar de a otras, como las humanidades. Por otra parte, las carreras que exigen puntuaciones más altas no son las más difíciles, sino que responden a otras causas.

Ese mismo 1993, el profesor de la Universidad de Oviedo Mario de Miguel finalizó una investigación donde se realizaba un análisis y seguimiento de las pruebas de acceso en su universidad (De Miguel, 1993). Entre las conclusiones de su estudio destaca la idea de que son los sujetos que obtienen medias más altas los que eligen carreras más difíciles (experimentales y bio-sanitarias). Respecto al centro, parece ser que los centros públicos obtienen los resultados más altos (mayor porcentaje de notas elevadas que en los privados), aunque también obtienen más porcentaje de suspensos. Otra conclusión que extrae es que las mujeres obtienen mejores resultados en junio que en septiembre, ocurriendo lo contrario en esta convocatoria.

Por último, se está llevando a cabo en la actualidad otra investigación sobre esta temática financiada por el CIDE a través del *Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa* de 1995. Este trabajo, dirigido por Manuel Martí Recober, se centra en los sistemas de corrección de las pruebas de selectividad en España y tiene como objetivo medir con eficacia la variabilidad de la corrección y sus componentes. Para conseguirlo plantea, en primer lugar, analizar los tipos de exámenes y los sistemas de corrección de la prueba de selectividad en las diferentes administraciones educativas; en segundo lugar, calibrar el efecto debido al corrector mediante el cálculo de medidas de la calidad de la corrección y, por último, elaborar propuestas para la mejora de las pruebas de selectividad y de la calidad de su corrección. Habrá que esperar hasta 1997 para contar con la memoria final donde se detallen los resultados.

No toda la investigación realizada en España sobre esta temática ha sido financiada por el CIDE. Así, por ejemplo, el profesor Juan Manuel Moreno (1992) realizó un estudio comparado de la graduación en secundaria y el acceso a la universidad en seis países (EE.UU., España, Francia, Inglaterra y Gales, Italia y la República Federal Alemana). En él se comparan los diferentes países en función del tipo de administración y control del sistema de exámenes, del currículo, de los usos y funciones de los exámenes, del estatuto socioeducativo y de las políticas alternativas para el diseño de sistemas de exámenes.

También hay que destacar los trabajos presentados a las *Jornadas sobre el acceso a la universidad* organizadas por la Universidad Autónoma de Madrid y celebradas en abril de 1983 (Aguirre de Cárcer, 1984b). Entre estas ponencias destaca el estudio realizado por Javier Tourón con alumnos de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Navarra. Su conclusión fue que las pruebas de selectividad no son un mecanismo eficaz para predecir el éxito en la carrera, mientras que es más significativo el valor medio del expediente académico de secundaria. En el estudio presentado por R. Llopis se concluyó que los resultados en el examen de acceso son más bajos que los obtenidos durante el curso, los contenidos de COU no están suficientemente representados en las pruebas y se observa una gran dispersión en los criterios de corrección de los tribunales. R. Valdés y S. Martín aportaron una serie de sugerencias para mejorar el examen de acceso, entre las que destacan que los ejercicios sean calificados por especialistas, que se haga un reparto equitativo de la corrección y que se eliminen las opciones para que las pruebas tengan dificultad similar.

En las *Jornadas Internacionales sobre demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad* celebradas en Madrid en 1986, Aguirre de Cárcer presentó un trabajo titulado *Opción de estudios y preparación académica de los candidatos*. En él se concluye que la preparación académica previa de los alumnos influye fuertemente en las opcio-

nes de estudios universitarios que realizan. Otro trabajo presentado en estas jornadas por P. Apodaka refleja que el comportamiento de los alumnos ante la selectividad es distinto según el tipo de centro del que provienen o el tipo de opción de estudios cursada en COU.

Por último, en las *Jornadas en torno a la investigación educativa sobre la universidad, organizadas en 1990 por la Universidad Politécnica de Madrid y el CIDE*, se presentaron una serie de ponencias y comunicaciones cuyos resultados y conclusiones resultan interesantes para este estudio. Así, por ejemplo, Tomás Escudero (1990b) constata la necesidad que existe en la mayoría de los países de establecer límites «*numerus clausus*» para controlar el ingreso de los alumnos en determinados estudios universitarios. El profesor Apodaka y sus colaboradores (1990) presentaron un estudio circunscrito al distrito universitario de la Comunidad Autónoma Vasca en el que se afirma que los alumnos brillantes en cualquier tipo de asignatura lo serán también en el resto y que el acceso a los estudios universitarios tiene bastante que ver con el expediente, siendo el propio alumno quien analiza sus posibilidades. También destacan los dos estudios de A. Sans, en el primero de los cuales (Sans, 1990a) se analiza la fiabilidad y consistencia del proceso de selectividad, tomando una muestra de alumnos de la Universidad Autónoma de Barcelona donde se comprueba que el factor «tribunal» tiene un mayor peso en las calificaciones, especialmente en las asignaturas de letras. En su segundo estudio (Sans, 1990b) se constata que los alumnos procedentes de los centros privados obtienen mejores resultados que los de los públicos, tanto en COU como en las pruebas de acceso.

4. CUESTIONES QUE DEBE TENER EN CUENTA LA PROPUESTA DE MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACCESO

Considerando tanto los estudios disponibles como la experiencia generada por la práctica de

los últimos años, la propuesta del futuro sistema definitivo de acceso a la universidad que exige la LOGSE debe dar respuesta, al menos, a las siguientes cuestiones:

- 1.º Es necesario establecer un procedimiento que garantice una coordinación eficaz entre la educación secundaria y la universidad y decidir cuáles deben ser las titulaciones previas exigibles para el acceso a estudios universitarios y cuáles las excepciones, contemplando las diferentes situaciones, transitorias o definitivas que afectan a los alumnos, según provengan de COU, del nuevo bachillerato o hayan realizado sus estudios en el extranjero.
- 2.º Es preciso garantizar que los alumnos que accedan a la universidad han recibido una formación adecuada en sus respectivos centros de secundaria, que ésta ha sido valorada con criterios similares en cada uno de esos centros, que poseen la madurez adecuada y que, en caso necesario, sólo el rendimiento académico medido con equidad pueda decidir qué alumno tiene prioridad para realizar determinados estudios.
- 3.º Con respecto a la prueba, la propuesta que se realice debe especificar cómo ha de ser y cuándo ha de realizarse. En particular, es necesario decidir si, para garantizar la homologación de los estudios de secundaria impartidos por los distintos centros, habrá una misma prueba, o una parte común, para todos los alumnos, sea cual sea la universidad y carrera a la que pretendan acceder y, en este caso, con tribunal único o con múltiples tribunales, o si la prueba, siendo distinta, será regulada de forma idéntica para todas las universidades y carreras.
- 4.º Conviene precisar si debe encomendarse a distintas partes de la prueba o a pruebas distintas la valoración de los méritos de los alumnos en función de los

estudios posteriores y si esta valoración tendrá validez estatal, independientemente de la universidad que la realice.

- 5.º Otra cuestión importante es la de las materias que deben entrar en el examen. Conviene cuidar en extremo este aspecto a fin de que la inevitable influencia que cualquier prueba ejerce sobre los estudios anteriores sea, en este caso, en el sentido deseado, y no se ponga en peligro la consecución de los objetivos educativos de la educación secundaria. Hay que establecer qué materias deben ser comunes para todos los alumnos, cuáles específicas de rama de estudios y cuáles optativas. Si todas las materias deben tener el mismo peso en la nota final o deben ponderarse las calificaciones según los estudios posteriores. En este último caso, qué asignaturas deben contar más para cada tipo de carreras y cómo se establecería la nota final de cada alumno (única o diferente según se aspire a un tipo u otro de carreras).
- 6.º Deben también precisarse las condiciones concretas de realización de las pruebas: número de exámenes, duración, características pedagógicas, criterios de corrección, requisitos técnicos, etc. Y es preciso encomendar la confección y la realización de la prueba a los especialistas adecuados.
- 7.º Finalmente, es necesario atender al procedimiento de ingreso en cada estudio y universidad. Hay que decidir cuál debe ser el peso del expediente de los alumnos y de la prueba para la calificación final y si deben tenerse en cuenta otras circunstancias de los alumnos, tales como el lugar de residencia, el año de finalización de estudios, el itinerario seguido en bachillerato, etc.Cuál debe ser el orden de prioridad de los diferentes criterios de ordenación (por ejemplo: distrito, calificación global, opción de estudios, convocatoria, etc.). Y, por último, si hay posibilidad de que un alum-

no varíe su posición en la ordenación y cómo (repitiendo la prueba, cambiando de distrito, etc.).

5. TRES ESTUDIOS QUE PUEDEN CONTRIBUIR A LA REFLEXIÓN SOBRE LA MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACCESO

El presente volumen recoge tres estudios sobre el acceso a la universidad que el CIDE ha realizado durante el año 1996. En los mismos se aborda esta temática desde tres perspectivas, planteamientos y metodologías; sin embargo, tienen la misión de complementarse para aportar una visión global de esta compleja realidad. Los estudios son los siguientes:

1. *Estudio comparado de los sistemas de acceso a la universidad en algunos países de la Unión Europea.*

Se analizan en profundidad y detalle los actuales sistemas de acceso a la universidad en cinco países europeos, además de España (Alemania, Dinamarca, Francia, Italia y Reino Unido), abordando no sólo las cuestiones de sentido y organización general de las pruebas, sino también sus condiciones concretas de realización. El objetivo es conocer qué respuestas se adoptan en cada uno de los sistemas educativos como una información útil a la hora de decidir la solución más adecuada para el sistema educativo español. El hecho de que el CIDE sea la unidad española de Eurydice (red de información sobre educación de la Unión Europea) ha facilitado la recogida de información pormenorizada que se ofrece en este estudio comparado.

2. *Análisis de los resultados en las pruebas de acceso a la universidad en España en 1995.*

Se estudian los resultados de las pruebas españolas actuales de acceso a la universidad realizadas tanto por los alumnos de COU como por los alumnos del bachillerato LOGSE anticipa-

do. Se han recogido los datos estadísticos disponibles sobre los resultados obtenidos en las pruebas por los alumnos en las convocatorias del curso 1995/96, tanto en lo que se refiere a los alumnos aprobados en cada opción como en cada materia, en cada una de las 43 universidades donde se realizan pruebas en España. Se trata de comprobar el funcionamiento real de las pruebas actuales a través de sus resultados, y si éstos son aceptables de acuerdo con las funciones exigidas al examen de acceso a la universidad y los objetivos perseguidos.

La necesidad de analizar con más detalle los resultados en las pruebas y profundizar, desde un punto de vista científico, en algunas de las propuestas formuladas para su mejora, han motivado un estudio con una muestra más reducida pero con un mayor número de variables. Para ello, se han analizado las distintas calificaciones de los alumnos que realizaron las pruebas en la Universidad Autónoma de Madrid, su expediente previo, el centro de origen, etc. En el estudio, por ejemplo, se ha abordado la posibilidad de ponderar las calificaciones de los alumnos en función de la carrera que desean estudiar, analizando las repercusiones de esta medida.

3. Estudio descriptivo de las pruebas para el acceso a la universidad propuestas en junio de 1995.

El tercer estudio, con una pretensión modesta y muy concreta, revisa las característi-

cas esenciales de los ejercicios propuestos en las distintas materias y universidades en la convocatoria de junio de 1995. Con este análisis se trata de describir las características técnicas y la selección muestral de los contenidos de cada una de las pruebas con el objetivo de mostrar las analogías y diferencias de los exámenes propuestos por los diferentes distritos universitarios. En ningún momento se pretende juzgar la bondad de los ejercicios en función de los contenidos y su adecuación al currículo oficial, tarea que debería corresponder, en cada caso, a los especialistas pertinentes.

Con estos tres estudios se pretende proporcionar elementos para un debate sereno, no basado en tópicos ni en visiones subjetivas o superficiales del problema, que tenga en cuenta todos los elementos y los datos reales de la cuestión. El problema es de imposible solución satisfactoria para todos los implicados. Se trata, por tanto, de encontrar un punto de consenso que respete al máximo las «reglas del juego», esto es, que tenga un sentido positivo desde el punto de vista educativo (no sería aceptable una solución que genere distorsiones en el enfoque formativo de la secundaria), desde el punto de vista de la equidad (una solución igual para todos en todo el Estado) y de la justicia individual (cada alumno debe tener la garantía de que no es el azar el que decide su ordenación para la demanda de una plaza universitaria).

PRIMERA PARTE

EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

1. INTRODUCCIÓN

El primer estudio de esta trilogía implica una mirada al exterior. A pesar de que cada país europeo cuenta con sus propias tradiciones educativas y culturales que dan lugar a características diferenciadoras para sus sistemas educativos, el común horizonte hace que la búsqueda de respuestas a problemas comunes deba ser iniciada analizando la situación en los países vecinos. Así, es imprescindible tener en cuenta la experiencia comparada de los países más cercanos al entorno español en la reforma del actual sistema de acceso a la universidad.

Mediante este estudio se pretende conocer cómo han resuelto los países de la Unión Europea algunos de los problemas que se plantean respecto al acceso a la universidad, estudiar las reformas introducidas en cada uno de ellos en los últimos años, así como las razones que las han motivado y los aspectos a los que han dado respuesta. Para ello, se han escogido países con tradiciones educativas parecidas a la española o con una organización educativa similar, y también otros representativos de sistemas educativos muy distintos del español. Así, dentro del primer grupo se ha seleccionado a *Francia, Italia y Portugal*; y a *Alemania*, como representante del modelo germánico, *Reino Unido (Inglaterra y País de Gales)*, dentro del modelo anglosajón, y *Dinamarca*, por encuadrarse plenamente en el modelo nórdico.

La metodología utilizada se enmarca dentro de la más pura tradición comparada. Así, se han seguido los tres pasos clásicos de este tipo de investigación: descripción, yuxtaposición y comparación.

En primer lugar se elaboró una guía-cuestionario donde se planteaban los puntos concretos a los que era necesario dar respuesta para conocer la situación de este tema en los países seleccionados. Su contenido es el siguiente:

1. Cuestiones generales

- ¿Cuáles son las titulaciones previas exigibles con carácter general para el acceso a estudios superiores?
- ¿De qué administración es competencia la regulación del acceso a la universidad (estatal, regional, local...)?
- ¿Cómo se establece la coordinación entre los dos niveles educativos implicados (secundaria y universidad)?
- ¿Existe una prueba de certificación de los estudios de secundaria superior? Y, en ese caso, ¿qué valor tiene?, ¿de homologación, de condición para el acceso a la universidad o ambas?
- En caso de no existir prueba de certificación de secundaria, ¿hay una prueba general de acceso a la universidad? Si es así,

¿qué funciones cumple (valoración de madurez, homologación de los estudios de secundaria, ordenación de los alumnos, etc.)?

- Además de la prueba, ¿hay otros medios adicionales de selección para los alumnos (entrevistas, otros exámenes, etc.)?, ¿para todos los tipos de estudios o sólo para algunos?

2. *Cuestiones relativas a la prueba de acceso*

- ¿Cómo son las pruebas de acceso? ¿Es la misma para todos los alumnos sean cuales sean los estudios de secundaria, los universitarios a los que desean acceder o el centro de estudios? ¿Está regulada de forma idéntica para todas las universidades?
- ¿Quién o quiénes elaboran las pruebas?
- ¿Qué materias entran en el examen? ¿Cuáles son comunes, cuáles específicas de la rama de estudios y cuáles optativas?
- ¿De qué curso es el programa de contenidos de las materias de examen?
- ¿Qué condiciones concretas de realización reúnen las pruebas (duración, número, lugar de realización)?
- ¿Los exámenes son escritos, orales, prácticos...?
- ¿Quién corrige las pruebas?
- ¿Cuál es el plazo de corrección y cuántos exámenes revisa cada corrector?
- ¿Todas las materias tienen el mismo peso en la nota final o se ponderan las calificaciones según las asignaturas? En este último caso, ¿qué asignaturas cuentan más para cada tipo de carreras? ¿Cómo se establece la nota final de cada alumno?
- ¿Cuántas convocatorias hay por curso? ¿Cuántas veces puede presentarse un alumno a las pruebas?

- ¿Se tiene en cuenta el expediente de secundaria de los alumnos para la calificación final?, ¿de cuántos cursos?, ¿en qué proporción?, ¿en qué casos?

- ¿Existe un dispositivo de verificación de las calificaciones finales, tales como doble corrección, comparación entre las notas del expediente y de la prueba, etc.?

- ¿Hay posibilidad de reclamación y/o revisión del examen?

3. *El ingreso en la universidad*

- ¿Se tiene en cuenta para el ingreso otras circunstancias de los alumnos (lugar de residencia, año de finalización de los estudios, itinerario académico seguido, edad, discapacidades, etc.)?
- ¿Cuál es el orden de prioridad de los diferentes criterios de ordenación?
- ¿Hay alguna posibilidad de que un alumno varíe su posición en la ordenación?, ¿cómo?

A continuación se realizó una búsqueda de la información que diera respuesta a estas cuestiones. Para ello, se han utilizado las fuentes documentales de la Red EURYDICE (informes, documentos comparados, base de datos de preguntas y respuestas elaboradas por las distintas unidades de la Red, etc.) y del propio CIDE. También se han enviado cuestionarios a las unidades de los países implicados en el estudio para actualizar y concretar puntos de interés. Asimismo, se han realizado entrevistas a personas responsables en estos aspectos.

Con estas informaciones se realizó la «yuxtaposición» y «comparación». En la parte segunda del capítulo se recogen los resultados del estudio comparado, cuya estructura sigue el esquema del cuestionario anterior. El obje-

tivo de esta estructura es presentar la información de manera sistemática, clara y ordenada. En primer lugar, se abordan algunas cuestiones generales previas al acceso a la universidad, como son la estructura y ordenación de la enseñanza secundaria, las titulaciones exigidas para el acceso, las competencias en la regulación del acceso y la coordinación entre la enseñanza secundaria y superior. En segundo lugar, se detallan las cuestiones relativas a las pruebas de acceso. Con el objetivo de facilitar la comprensión se ha organizado esta información en tres bloques: primero, la elaboración de las pruebas, donde se incluyen las modalidades de las mismas, las materias que integran, las instituciones competentes en su elaboración y los tipos de exámenes; segundo, el desarrollo de las pruebas, es decir, el número de convocatorias y las fechas de las mismas, el tiempo y lugar de realización y su duración; y, tercero, las cuestiones relativas a la corrección de las pruebas, la composición de los tribunales, el plazo de corrección y el número de exámenes por corrector, el sistema de calificación, los dispositivos de verificación y las cuestiones relativas a la reclamación y revisión.

Como conclusión a esta parte se presenta una síntesis de resultados que sitúan el sistema de acceso a la universidad en España en función de lo presentado hasta ese momento.

Por último, en la parte tercera de este capítulo se presenta una ficha por país analizado donde se describe el sistema de acceso a la universidad en cada uno de ellos. La descripción del sistema de acceso a la universidad en España es considerablemente más extensa que la de cualquier otro país, ya que debe servir de base informativa para el resto de los estudios recogidos en este volumen. La estructura de cada ficha es análoga a la del estudio comparado.

Las conclusiones de este estudio se presentan, junto con las de los otros dos, en el último capítulo de este documento.

2. ESTUDIO COMPARADO DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

2.1. CUESTIONES GENERALES RELATIVAS AL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El sistema de acceso a la universidad en cada país, y las pruebas que realizan los alumnos, está determinado por ciertos aspectos propios de la organización y gestión de su sistema educativo. Por ello, es conveniente conocer previamente cómo es su enseñanza secundaria, su modelo de administración educativa o de qué instancia depende el acceso a la universidad.

En este apartado se revisan brevemente algunas cuestiones generales, tales como la organización de la enseñanza secundaria en los distintos países, las titulaciones exigidas para el acceso a la universidad y las competencias en cuanto a la regulación y la coordinación de la propia prueba.

2.1.1. La enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria acoge, en la mayoría de los países analizados, a alumnos de 12 a 18 ó 19 años de edad, y suele dividirse en dos etapas. La secundaria inferior es una etapa educativa de carácter obligatorio y finaliza generalmente a los 16 años de edad, excepto en *Portugal*, donde acaba a los 15, y en *Italia*, donde actualmente finaliza a los 14, aunque está prevista una reforma que ampliará la enseñanza secundaria obligatoria hasta los 16 años.

En estrecha relación con la duración de la enseñanza secundaria inferior está la de la etapa posterior. La norma general es que los alumnos finalicen la secundaria superior con 18 ó 19 años de edad, variando los años de escolaridad en esta etapa en función de la edad de finalización de los estudios de secundaria inferior y del carácter común o diversificado del último año de ésta. Así, en *España* y el *Reino Unido* dura

dos años; en *Alemania, Dinamarca, Francia y Portugal* su duración es de tres años, y en *Italia* es de cinco.

Más determinante que los años de escolaridad en la enseñanza secundaria superior es su organización. La tendencia general es que exista una rama general o académica y otra de formación técnica o profesional. La primera tiene como uno de sus objetivos primordiales la formación para el acceso a la universidad. La formación profesional, aun teniendo como finalidad básica la capacitación del alumnado para el ejercicio de una profesión, suele permitir el acceso a la universidad. Esta situación general tiene algunas excepciones, como es la nueva formación profesional de grado medio en España, dado que para que sus titulados accedan a la universidad deben cursar el nuevo bachillerato.

La situación más habitual en los países analizados es que los alumnos cursen los estudios de primaria en centros diferentes de los estudios de secundaria. Este es el caso de *Alemania, España, Portugal y Reino Unido*. Así, en *Alemania*, la primaria se estudia en la *grundschule* y la secundaria inferior y superior en el *gymnasium*; en *España*, la primaria se imparte en los *colegios* y la secundaria en los *institutos de educación secundaria*; en *Portugal*, en las *escolas primarias* y en las *escolas preparatórias/secundárias*, respectivamente; y, en el *Reino Unido*, la primaria en la *infant y junior schools* y la etapa posterior en las distintas *secondary schools*. Sin embargo, no hay un único criterio dentro de la educación secundaria. Efectivamente, mientras que en ciertos países la secundaria inferior y la superior se imparten en los mismos centros (*España y Portugal*), en otros se imparten en diferentes centros (*Dinamarca, Francia e Italia*). En un tercer grupo de países los alumnos deben cambiar de centro en determinadas modalidades de secundaria superior, pero no en otras (*Alemania e Inglaterra y Gales*).

Por regla general, en casi todos los países analizados la secundaria superior de carácter

académico se suele dividir en distintas ramas (humanística, científica y técnica). Asimismo, todos los países tienen un núcleo de asignaturas obligatorias en esta etapa, que incluye generalmente la lengua extranjera y la lengua materna. El programa de estudios se complementa con otras asignaturas de carácter optativo y, en algunos casos, voluntario. En este sentido, destaca el *Reino Unido*, cuyo sistema educativo está muy especializado, y donde los alumnos preparan durante dos años un número reducido de asignaturas que escogen libremente.

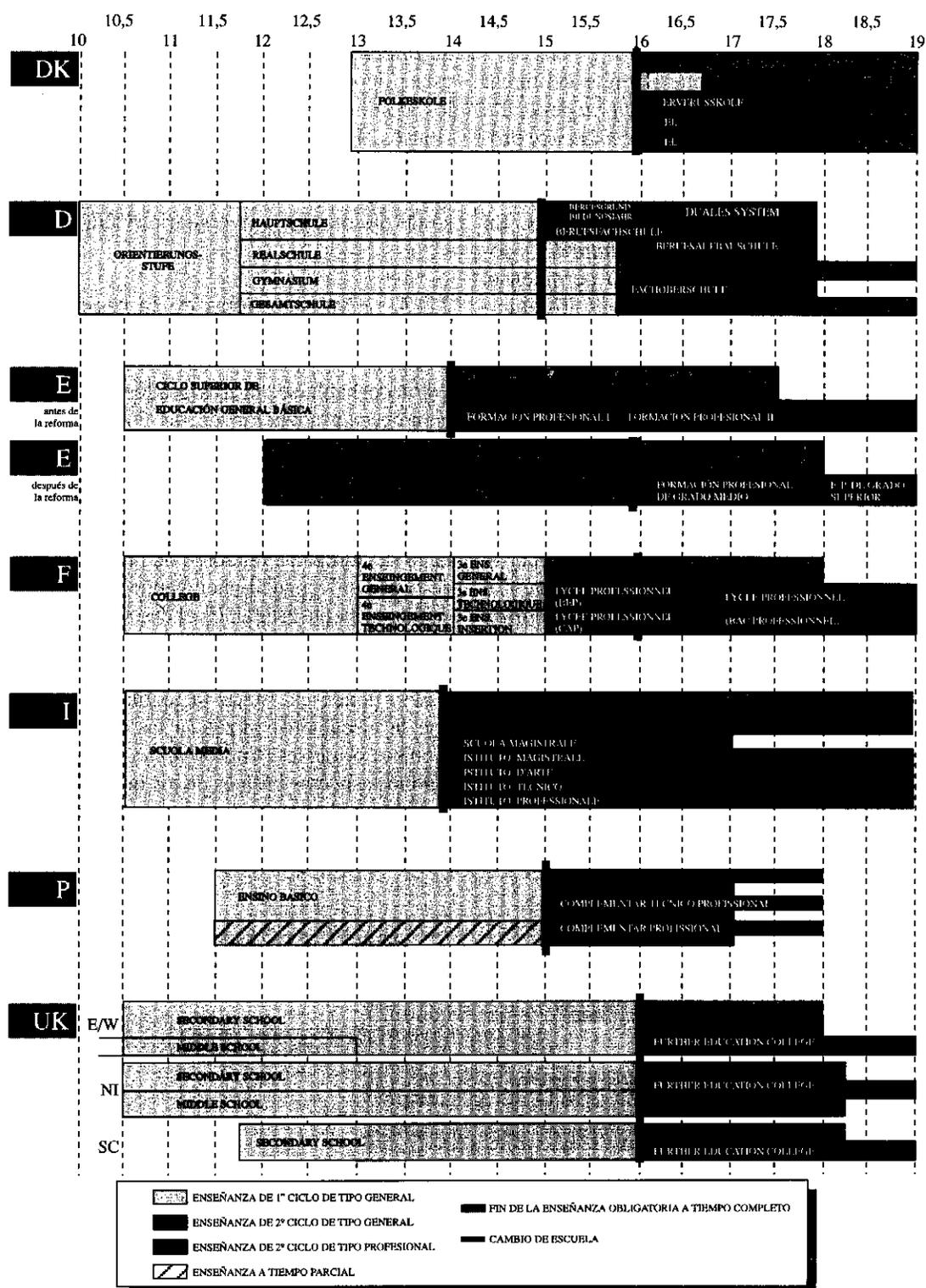
Por otro lado, el número de alumnos que siguen la rama general o académica en la secundaria superior suele ser menor que el número de los que siguen la rama profesional, salvo en *España, Francia y Portugal*, donde hay un mayor número de estudiantes en la rama general.

2.1.2. Titulaciones exigidas para el acceso a la universidad

En todos los países analizados es requisito indispensable para acceder a la universidad poseer el título que se otorga al finalizar la educación secundaria superior. Este título, por un lado, certifica los estudios realizados y, por otro, permite el acceso a la universidad, junto con otros requisitos. En algunos casos, las calificaciones obtenidas en la prueba que otorga dicho título también sirven para ordenar a los alumnos en su entrada a la universidad.

La denominación de la titulación requerida es diferente en cada uno de los países. En *Alemania* existe un certificado de madurez para el acceso a la enseñanza superior en todas las disciplinas que se denomina *Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife* y otros dos que permiten el acceso a la enseñanza superior especializada (el *Zeugnis der fachgebundenen Hochschulreife* y el *Zeugnis der Fachhochschulreife*). La prueba externa que, junto a otros requisitos, permite obtener el certificado, es el *Abitur*. En *Dinamarca* se otorga el título *Bevis for Studentereksamen* o el *Bevis for Højere Forberedelseeksamen* al final de la rama académica de los estudios de secundaria superior. Los

GRÁFICO 1.1. ORGANIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LOS PAÍSES ANALIZADOS



títulos que se otorgan después de realizar los estudios de formación profesional técnicos y comerciales de secundaria superior también permiten el acceso a estudios universitarios.

En *Francia*, el título que permite continuar estudios superiores es el *Baccalauréat* general o tecnológico; existe también el *Baccalauréat* profesional, que sólo permite el acceso, con un expediente excelente, a muy contadas plazas de determinadas enseñanzas superiores técnicas. En *Italia* se obtiene un *Diploma di Maturità*, y todas las modalidades de este título permiten el acceso a la universidad. En *Portugal*, los alumnos que realizan satisfactoriamente los *cursos de nueva enseñanza secundaria* generales o tecnológicos reciben, respectivamente, el *Diploma de Estudos Secundários*, que especifica los cursos completados y las notas finales obtenidas, y el *Diploma de Qualificação Profissional*. Ambos certificados permiten el acceso a la universidad.

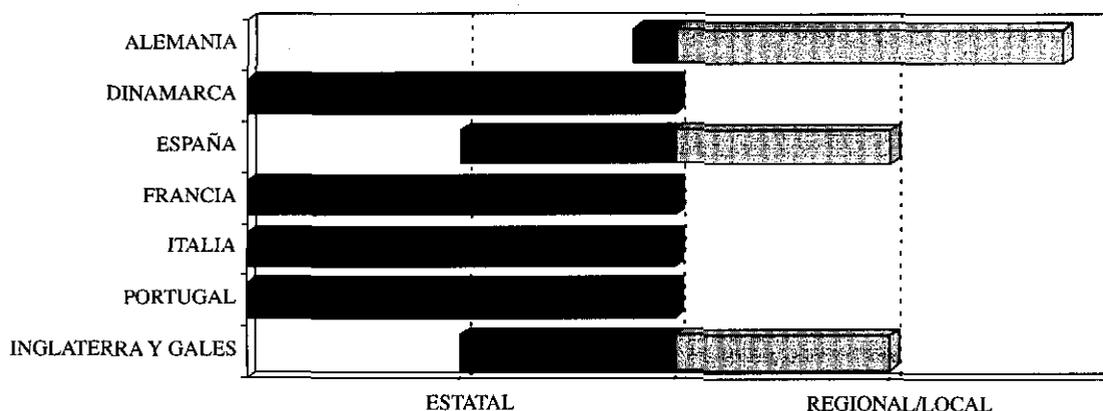
El *Reino Unido* tiene como peculiaridad el otorgar dos certificados en edades diferentes: el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, que se obtiene a los 16 años y homologa los estudios de secundaria inferior; y el *General Certificate of Education Advanced level (GCE A level)* o el *General Certificate of Education Advanced Supplementary (GCE A S level)*, que se obtiene a los 18 años y permite el acceso a la universidad.

Por último, se encuentra *España*, cuya característica principal es que para el acceso a la universidad, además del título que certifica la etapa de enseñanza secundaria superior (*Título de Bachiller*), es necesario aprobar un examen específico de acceso que evalúa la madurez de los alumnos para entrar en los estudios universitarios. Para el sistema regulado por la Ley General de Educación (LGE) es necesario, además, haber superado satisfactoriamente el curso de orientación universitaria (COU).

2.1.3. Competencias en la regulación del acceso

Puede hablarse de tres grados de centralización/descentralización de las competencias en materia de regulación y gestión de los sistemas de acceso a la universidad (gráfico 1.2). El mayor grado de centralización viene definido por un grupo de países en los que la responsabilidad, tanto de la regulación como de la gestión del acceso a la universidad, incluyendo las pruebas, es exclusivamente estatal. Es el caso de *Dinamarca*, *Francia*, *Italia* y *Portugal*. En una posición intermedia se encuentran *España* e *Inglaterra y Gales*, donde es estatal la regulación, mientras que la ejecución compete a las autoridades regionales o locales. En *Alemania*, si bien existen algunos aspectos básicos en los que la regulación es federal, el sistema de acceso está en su mayor

GRÁFICO 1.2. COMPETENCIAS EN LA REGULACIÓN DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD



parte descentralizado. Así, constituye el país con mayor grado de descentralización, como es lógico por tratarse de un Estado federal.

En *Dinamarca*, los exámenes que conducen a la obtención de los títulos de finalización de estudios de secundaria superior son regulados por el Ministerio de Educación, a través del Departamento de Enseñanza Secundaria Superior. En *Francia* es la Dirección General de *Lycées y Collèges (DCL)* quien se encarga de los pormenores. En *Italia*, la regulación del examen para la obtención del *Diploma di Maturità* depende directamente del Ministerio de Instrucción Pública. En *Portugal* también depende del ministerio correspondiente, a través de la Comisión Nacional de Acceso a la Enseñanza Superior y del Consejo Nacional de los Exámenes de Enseñanza Secundaria.

En el caso de *España*, los distritos universitarios son los encargados de organizar el acceso y elaborar los distintos exámenes, de acuerdo con disposiciones de carácter estatal. En el *Reino Unido*, la *School Curriculum Assesment Authority (SCAA)* establece unos criterios que deben ser respetados por las *juntas de exámenes*, encargadas de confeccionar y corregir las pruebas, estando cada una de las mismas adscritas a una o varias universidades.

En *Alemania*, la regulación de la prueba de acceso a la universidad tiene carácter regional, pues es competencia de cada *Land*, aunque la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales ha establecido criterios unificados para la mayoría de las materias del examen de *Abitur*.

2.1.4. Coordinación entre la enseñanza secundaria y la superior

Otro de los aspectos de máxima preocupación en *España* y con una significativa variabilidad entre países es la coordinación entre los dos niveles educativos implicados en el acceso a la universidad: la enseñanza secundaria y la superior.

Fundamentalmente, las respuestas de los países a este tema son dos. Por un lado se encuentran *Alemania* y *Dinamarca*, donde la planificación de los estudios y la definición y organización de las pruebas de acceso depende enteramente del nivel de secundaria, por lo que la implicación de la universidad es nula. En el lado opuesto se encuentran *España*, *Francia*, *Italia*, *Portugal* y *Reino Unido*. En estos países ambos niveles están implicados y, por tanto, se da una coordinación entre ellos.

En *España*, en el nuevo sistema educativo, las comisiones que elaboran las pruebas y los tribunales que las evalúan están formados por profesores de ambos niveles; en el caso del sistema regulado por la LGE, la elaboración de las pruebas corre a cargo únicamente de profesorado de la universidad, pero los tribunales están formados por profesores de ambos niveles. En *Francia*, los presidentes de los distintos tribunales que se forman para la obtención del *Baccalauréat* son profesores universitarios, así como el presidente de la comisión que selecciona los temas del examen, pero también participan profesores de enseñanza secundaria. En la elaboración de las pruebas del *Diploma di Maturità* italiano y en la comisión evaluadora de las mismas participan profesores de ambos niveles educativos, y lo mismo ocurre en el *Reino Unido*, donde intervienen profesores de secundaria y universidad en las siete *juntas de exámenes*. En *Portugal*, la definición y organización de la prueba depende del nivel de secundaria; sin embargo, existe una Comisión Nacional de Acceso a la Enseñanza Superior, con representantes del ámbito universitario, encargada de todo el proceso de ingreso en la enseñanza superior.

2.2. LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

En este apartado se realizará un estudio comparado de las pruebas de acceso a la universidad existentes en cada uno de los países analizados. Con el objeto de proporcionar una visión exhaustiva y a la vez sencilla de la respuesta

que cada país ha dado en relación a las pruebas, se ha optado por agrupar la información en tres grandes bloques: elaboración de las pruebas, desarrollo de las mismas y corrección. Cada uno de ellos se compone de una serie de aspectos específicos que se abordan de manera independiente. De esta manera, a través de 13 subapartados se profundiza en cuestiones tales como las modalidades de la prueba, las materias que entran en la misma, los órganos competentes, las características concretas de su desarrollo, los tribunales, etc.

2.2.1. Elaboración de las pruebas

El primer aspecto diferenciador de las pruebas de acceso en los siete países estudiados lo constituyen las características propias de la prueba, así como los organismos competentes para su elaboración. En este apartado se van a abordar cuestiones tales como las modalidades de las pruebas, las materias que las componen, los tipos de exámenes y la distribución de competencias en la elaboración de las pruebas.

A. Modalidades de la prueba

A pesar de que la regulación de las pruebas de acceso a la universidad es igual dentro de cada país sean cuales sean los estudios a los que aspire el alumno, no todos los candidatos tienen que realizar idéntico examen. En ese sentido, se pueden distinguir tres fuentes de variación: los estudios de secundaria cursados por el alumno, los estudios superiores que pretenda realizar y la región o centro docente donde estudie el alumno.

Respecto a la primera, en todos los países estudiados las pruebas son diferentes en función de los estudios cursados. Así, en *Alemania, Dinamarca, Francia, Italia, Portugal y Reino Unido* la prueba es distinta según la rama o modalidad elegida en secundaria superior o las asignaturas de las que el alumno haya decidido examinarse en los exámenes que conducen a la obtención de los títulos de finalización de la secundaria superior.

En *España*, el tipo de prueba depende tanto de los estudios realizados (opción de COU o modalidad de bachillerato), como de las enseñanzas universitarias que se pretenden cursar (segunda fuente de variación); es decir, cada modalidad de bachillerato cuenta con una o dos opciones de prueba de acceso cuya realización determina el ingreso posterior en unos estudios universitarios determinados. No obstante, no se excluye legalmente la posibilidad de cursar cualquier carrera, aun sin haber realizado la opción de prueba vinculada a la misma.

Como se observa en el gráfico 1.3, en cuatro de los siete países en cuestión los alumnos realizan las mismas pruebas sean cuales sean los estudios a los que deseen acceder. La situación es la contraria en *España* (ya comentada), *Portugal e Inglaterra y Gales*. Así, en *Portugal*, las disciplinas específicas de las que se examina el alumno en el *exame nacional* están en función de los estudios universitarios a los que el alumno pretenda acceder. Por su parte, en *Inglaterra y Gales*, donde los alumnos pueden elegir las asignaturas, se examinan de aquéllas que ellos consideran necesarias para ser aceptados en la carrera o universidad en la que deseen ingresar.

A través del tercer punto se analiza si los ejercicios son iguales para todos los alumnos del territorio nacional que se examinan de una misma materia o si varían dependiendo del centro o lugar donde se realicen las pruebas (gráfico 1.4). La respuesta de los países en este punto es desigual. Mientras que la prueba es la misma en *Francia, Italia y Portugal*, en *Alemania, Dinamarca y Reino Unido* el tipo de ejercicio para una misma materia sujeta a examen varía dependiendo del centro donde se examinan los alumnos. En este grupo se incluye *España*, donde las pruebas varían en función del distrito universitario o grupo de universidades de cada comunidad autónoma, que, a efectos de acceso, se organizan como una única universidad.

B. Materias

Las pruebas de acceso a la universidad de los diferentes países incluyen la evaluación de los

GRÁFICO 1.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS PAÍSES SEGÚN SI LAS PRUEBAS SON IGUALES O DIFERENTES EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS POSTERIORES

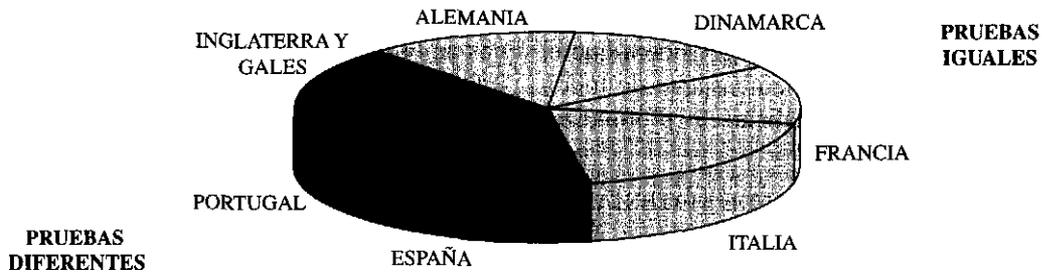
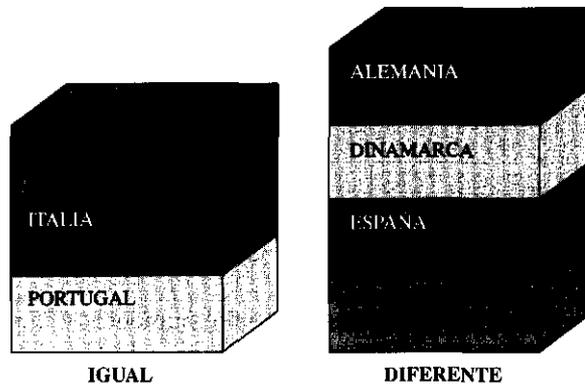


GRÁFICO 1.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS PAÍSES ANALIZADOS SEGÚN SI TODOS LOS ALUMNOS DEL TERRITORIO NACIONAL REALIZAN LA MISMA PRUEBA O DIFERENTE



conocimientos adquiridos en determinadas materias que, lógicamente, serán distintas en cada país. En este apartado, más que describir cuáles son esas materias en cada uno de ellos, se analizarán otros aspectos determinantes: ¿quién las determina?, ¿cuántas son?, ¿cuál es el programa de contenidos?, ¿existen materias obligatorias y/o optativas?, etc.

La selección de las materias de examen, en prácticamente todos los casos, es responsabilidad del Ministerio de Educación. En *Alemania* la selección de las materias de examen se realiza desde los ministerios de Educación de los *länder*.

El número de asignaturas de que consta la prueba varía según los países (gráfico 1.5). Así, mientras los alumnos se examinan de menos de cinco asignaturas en algunos países, como en el

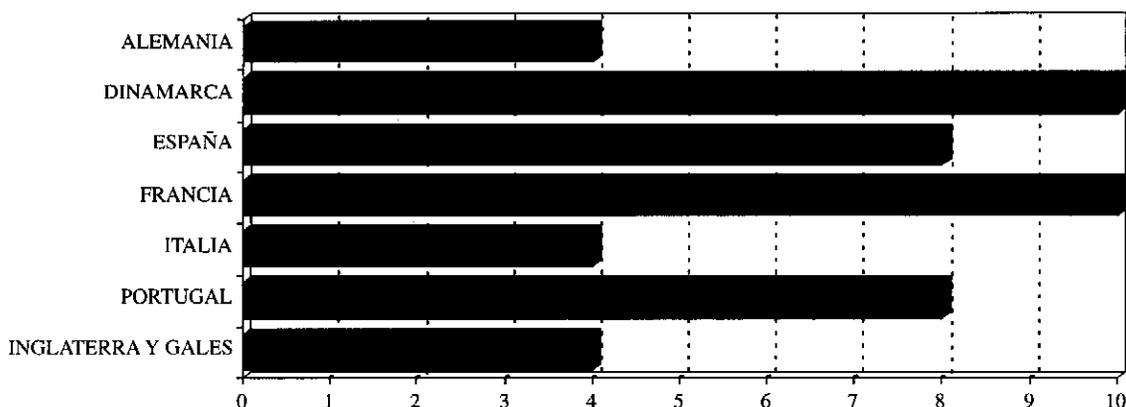
Reino Unido (de dos a cuatro) y *Alemania* e *Italia* (generalmente, de cuatro), en otros (*Dinamarca* y *Francia*) el número de asignaturas puede ascender hasta diez. Una posición intermedia la ocupan *Portugal*, donde el número de materias objeto de examen varía de seis a ocho, y *España*, donde los alumnos se examinan de ocho asignaturas, tanto si se consideran las pruebas para alumnos procedentes del COU como del nuevo bachillerato.

La razón de estas diferencias podría estribar en el concepto que unos y otros países tengan de cuál es el mejor sistema para «evaluar» correctamente: evaluar «todo» lo que se ha estudiado, lo que supone el máximo posible de materias en el examen, o evaluar sólo algunos aspectos concretos pero en profundidad, lo que reduce el número de materias de examen respecto a las estudiadas. En algún caso, como en *Reino Unido*,

esta limitación del número de materias no es sólo característica del examen, sino de la propia enseñanza secundaria superior. Es decir, que mientras que en unos países (*Dinamarca, Francia* e incluso *España y Portugal*) se considera que el alumno debe saber «un poco-bastante de todo» para poder después especializarse o profundizar

en determinadas áreas con una amplia base cultural, por el contrario, en otros (*Reino Unido*), el alumno debe elaborar su propio conocimiento mediante el estudio en profundidad de unos pocos ámbitos. En los estudios que completan este informe se analiza, desde otra perspectiva, esta situación.

GRÁFICO 1.5. NÚMERO DE MATERIAS QUE COMPONEN LAS PRUEBAS EN LOS PAÍSES ANALIZADOS



En todos los países los contenidos de la materia examinada coinciden con el de algún curso de secundaria. La variación radica en el **curso específico al que pertenecen las materias de examen**. En este aspecto, se puede distinguir entre aquellos países que incluyen materias sólo del último curso de secundaria (*España, Italia y Portugal*) y los que también incluyen materias de cursos anteriores (*Alemania, Dinamarca y Reino Unido*). En *Alemania*, por ejemplo, de las cuatro asignaturas de las que consta el *Abitur*, dos de ellas «de rendimiento», pertenecen a los cuatro últimos semestres del *gymnasium*. En *Dinamarca*, los alumnos se tienen que presentar a los diez exámenes en régimen externo a lo largo de los tres años de estudios del *gymnasium*. En el *Reino Unido*, los alumnos se examinan de las materias que han estado preparando en los dos últimos cursos de secundaria.

En *Francia*, el examen del *Bac* sólo versa sobre las materias cursadas en *terminale*, pero en las «pruebas anticipadas» los alumnos se examinan de una o dos materias que no estudiarán

al año siguiente, y cuya nota se incluirá en la calificación final del *Bac*. Por lo tanto, podría clasificarse este país dentro del segundo grupo.

La diferencia entre los dos grupos de países puede tener que ver con que se conciba el final de la secundaria superior como el conjunto de un ciclo o como un curso-resumen de todo el ciclo. En *España*, en el caso del COU el propio nombre del curso hace referencia a la segunda posibilidad y, en el caso del nuevo bachillerato, aunque provisionalmente la prueba versa sobre el último curso, no se ha decidido el modelo definitivo.

En todos los países, excepto en el *Reino Unido*, los alumnos tienen que presentarse **obligatoriamente** al menos a una materia común. Cuando es sólo una, como en el caso de *Italia*, ésta es la lengua materna. Otras asignaturas de las que frecuentemente se deben examinar todos los alumnos, además de la mencionada, son el idioma extranjero y las matemáticas. En algún país, como *Alemania*, las tres áreas de es-

tudio en las que se agrupan las distintas materias (idiomas/literatura/arte, ciencias sociales y matemáticas/ciencias naturales/tecnología) deben estar representadas tanto en la trayectoria escolar de cada alumno como en el *Abitur*, por lo que siempre habrá en éste al menos una asignatura de cada una de dichas áreas. En otros países existen materias obligatorias para todos los alumnos de una misma rama: en *Francia* todos los alumnos de una misma *serie* se examinan, en principio, de las mismas materias y algo similar ocurre en *Dinamarca*. En *Portugal* es obligatorio hacer el examen final en todas las materias de componentes de formación general y específica del 12º año, excepto educación moral y religiosa y educación física.

En *España*, las materias obligatorias de examen para todos los alumnos, sea cual sea la modalidad de COU o de bachillerato cursada, son tres: lengua materna, idioma y filosofía, en el caso de COU, y lengua materna, idioma e historia o filosofía, en el caso del bachillerato LOGSE. Como se puede apreciar, el modelo español coincide con la mayoría de los países estudiados en el hecho de que los alumnos deban examinarse de las materias de lengua materna e idioma; sin embargo, prima el estudio de asignaturas más humanísticas frente a las de corte más científico, de ahí que también entre las obligatorias de examen se sitúen la filosofía o la historia, a diferencia de otros países donde se da preferencia a las matemáticas. Esto, además, no ha variado en el actual sistema educativo.

Como se ha dicho anteriormente, en el *Reino Unido* no existe ninguna materia obligatoria para todos los alumnos, pues éstos eligen libremente aquellas de las que desean examinarse. Sin embargo, lo más frecuente es que la lengua materna forme parte de esta elección.

Además de asignaturas obligatorias para todos los alumnos, en la mayoría de los países analizados existen materias **optativas**. Los candidatos eligen entre distintas posibilidades, generalmente dentro de una misma rama de ense-

ñanza secundaria, como ocurre en *Alemania*, donde optan entre materias de cada una de las tres áreas, y *Dinamarca*, dentro de cada una de las dos ramas. En ocasiones, por ejemplo en *España* y *Portugal*, además de existir materias optativas dentro de cada rama, cada modalidad u opción de la educación secundaria superior cuenta con unas materias obligatorias. La elección de unas materias u otras puede condicionar los estudios que se desee realizar después. Por último, destaca *Francia*, por su mínima optatividad entre las materias dentro de una rama. En otros países, dicha optatividad se refiere más directamente a las materias que el alumno elige en la prueba de acceso; éste es el caso de *Italia*, donde se elige una de las dos asignaturas de la prueba oral (*colloquio*) entre las cuatro que propone el Ministerio.

Algunos países, además, incluyen en el examen asignaturas de las que el alumno se puede examinar **voluntariamente**. Así, en *España*, en el sistema LOGSE de momento, si el candidato proveniente del nuevo bachillerato y desea ampliar el abanico de posibilidades de estudios futuros, puede presentarse a más de una opción de la prueba de acceso, teniendo en cuenta que deberá examinarse de todas las «materias-llave» vinculadas a cada opción. En *Francia*, el alumno puede presentarse a un máximo de tres exámenes voluntarios con el fin de mejorar el resultado final del *Bac*; estas pruebas nunca influyen negativamente en la calificación.

Como se deduce de todo lo expuesto anteriormente, en los países analizados la prueba de acceso a la enseñanza superior es muy variada en cuanto a las materias que la componen. Las diferencias son a veces extremas, entre una prueba de libre confección, como ocurre en el *Reino Unido*, y una prueba absolutamente estructurada y definida, como es el *Bac* en *Francia* o el *examen nacional (disciplina base y disciplina específica)* en *Portugal*. Pero el modelo más usual es el de algunas materias comunes para todos los alumnos y otras optativas (generalmente por series o ramas de estudio), modelo en el cual *España* estaría incluida.

C. Competencia en la elaboración de las pruebas

El tercer aspecto a considerar es sobre qué ámbito de decisión recae la responsabilidad de elaborar las pruebas de acceso a la universidad. En ese sentido, se puede distinguir entre aquellos países en los que la confección y realización de los temas de examen es competencia del Estado (*Dinamarca, Francia, Italia y Portugal*) y en los que dicha responsabilidad corresponde a ámbitos regionales (*Alemania*). En aquellos países en los que la responsabilidad es estatal, el Ministerio de Educación es el principal encargado de confeccionar dichos exámenes, delegando esta función en una comisión que, en todos los casos, se compone de profesores de enseñanza secundaria y, en algunos, también por profesores de universidad, como ocurre en *Italia*.

En *España* son los distritos universitarios los encargados de elaborar sus propias pruebas, aunque existen criterios comunes para todas las universidades en cuanto a la estructura de aquéllas; en el nuevo sistema educativo, las comisiones encargadas de confeccionar los temas están formadas por profesores de secundaria y universidad, tal y como ocurre también en el *Reino Unido*. En este país, la *School Curriculum and Assessment Authority (SCAA)*, de ámbito estatal, establece unos criterios comunes que regulan los exámenes, si bien las pruebas varían según la *junta de exámenes* en la que se realicen. El trabajo de la junta comienza con la constitución de un comité para cada una de las asignaturas de examen. Cada comité tiene la responsabilidad de elaborar el examen de la materia correspondiente y de supervisar hasta el más mínimo detalle de su administración a los alumnos. El funcionamiento de las juntas está supervisado por el *School Examination and Assessment Council (SEAC)*, cuyos miembros son designados por el ministro responsable del *Departamento de Educación (DEF)*; ningún programa de exámenes tiene validez legal si no lleva el «visto bueno» del *SEAC*.

En *Alemania* corresponde a los *länder* la responsabilidad de la confección de las pruebas.

En ese sentido, y como se ha dicho anteriormente, las distintas comisiones centralizadas por el Ministerio de Educación de cada *Land* pueden fijar los temas de examen.

Por último, cabe señalar que, en alguno de los países, por ejemplo *Francia*, durante el proceso de elaboración de los exámenes se lleva a cabo la experimentación o puesta a prueba de los mismos, controlando la adecuación de los temas elegidos al programa de secundaria, a las directrices pedagógicas y al reglamento de examen, para modificarlo si es preciso (repetiendo el proceso) hasta que se llegue a dar la versión definitiva.

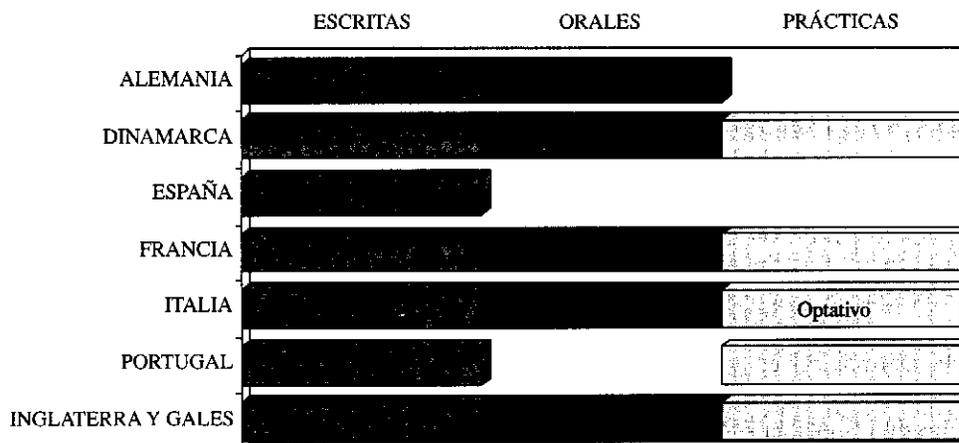
D. Tipos de exámenes

Las pruebas de acceso pueden ser de tres tipos: escritas, orales y prácticas, siendo la opción más habitual que dos o más tipos de exámenes compongan las pruebas de cada país.

Como puede observarse en el gráfico 1.6, en todos los países existe la modalidad de **examen escrito**, evidentemente por la teórica mayor objetividad en su corrección, así como por el menor plazo de tiempo que exige su realización.

Sin embargo, y pese a estas ventajas, en todos los países, excepto *España y Portugal*, el examen de acceso consta también de **pruebas orales**. Así, en *Alemania*, los alumnos son examinados oralmente de una de las asignaturas del *Abitur*. En *Dinamarca*, en el *gymnasium*, el número de exámenes orales, cinco o seis, varía en función del número de asignaturas elegidas a nivel superior; el *Departamento de Enseñanza Secundaria Superior* determina, al azar y para cada centro, cuáles son las asignaturas que serán objeto de prueba oral. En el *HF* se realizan exámenes orales y escritos de danés, inglés (optativa), alemán/francés (nivel de continuación como optativa), matemáticas (nivel obligatorio), matemáticas (optativa) y de las asignaturas elegidas a nivel superior; del resto de asignaturas sólo se llevan a cabo exámenes orales. En *Francia*, una parte de la prueba anticipada

GRÁFICO 1.6. TIPOS DE PRUEBAS DE ACCESO EN LOS PAÍSES ANALIZADOS



de francés, el segundo o, en su caso, el tercer idioma extranjero, el primer idioma «reforzado», la lengua regional, las lenguas clásicas y alguna «enseñanza de especialidad» son pruebas orales en el *Bac* general; en el tecnológico, una parte de la prueba anticipada de francés y la totalidad de la prueba anticipada de geografía e historia, así como el primer y segundo idiomas extranjeros, también son de carácter oral. Además, el segundo grupo de pruebas de control se lleva a cabo mediante exámenes orales. Hay que decir, sin embargo, que una prueba oral «clásica» en el *Bac*, como era la del primer idioma extranjero, se ha suprimido a partir de 1995 en el *Bac* general.

En *Italia*, la tercera prueba del examen de *Maturità* es oral y se denomina *colloquio*; en ella, el alumno se examina de dos asignaturas, una elegida por él mismo entre las cuatro que propone el Ministerio y la otra seleccionada por el tribunal. Se intenta que en esta última el alumno no salga perjudicado y para ello se tiene en cuenta la opinión del representante del liceo, siendo de gran importancia dentro de la comisión evaluadora. El Ministerio establece cada año las cuatro materias entre las que se seleccionan las dos del examen oral y la materia que, junto con la lengua italiana, forma parte del examen escrito. Por último, en el *Reino Unido* existen exámenes orales para los idiomas.

En algunos de los países estudiados, además de los anteriores tipos de exámenes, también se llevan a cabo ejercicios **prácticos**. Esto ocurre en *Dinamarca*, *Francia*, *Portugal* y *Reino Unido*. En *Dinamarca*, todos los alumnos del *gymnasium* realizan un trabajo escrito al final del tercer curso sobre lengua danesa, historia o alguna de las materias elegidas a nivel superior; en el *HF*, el trabajo escrito versa sobre la especialización en alguna materia que hayan elegido. En ambos casos, la puntuación de dicho trabajo se tiene en cuenta a la hora de evaluar los resultados del examen global. En *Francia* se llevan a cabo exámenes prácticos en artes, biología, ecología, tecnología industrial, de laboratorio, comunicación en salud y acción social, construcción electrónica, informática y gestión, etc., y en *Portugal*, en materiales y técnicas de expresión plástica, diseño y geometría descriptiva.

De esta manera, se ha visto que *España* es el único país donde exclusivamente se llevan a cabo exámenes de tipo escrito, sin que el alumno esté obligado a examinarse de pruebas orales o prácticas. Esto supone una mayor facilidad a la hora de su realización y corrección por parte de los responsables encargados de la prueba, así como para el alumno, quien sólo debe realizar un tipo de examen. Ahora bien, limitar la prueba de acceso a un solo tipo (escrito) puede dar lugar a una evaluación parcial, dejando fuera aptitudes del alumno muy valiosas para su

vida universitaria y, por tanto, perjudicando a los candidatos más dotados en capacidades orales o prácticas.

2.2.2. Desarrollo de las pruebas

Aunque a primera vista pueden parecer aspectos secundarios, las características más formales del desarrollo de las pruebas constituyen cuestiones básicas a tener en cuenta en la planificación de un sistema de acceso a la universidad. Esta afirmación es válida tanto porque supone una condición necesaria y no-suficiente para el éxito de las pruebas, como porque la sociedad es muy sensible a estos aspectos y cualquier pequeño problema puede transformarse en graves críticas. En este apartado se analizará cuántas convocatorias se ofrecen por curso y cuántas veces un alumno puede presentarse a las pruebas, cuándo y dónde se realizan los exámenes y la duración concreta de cada uno de los ejercicios.

A. Convocatorias por curso y número de veces que un alumno puede presentarse a las pruebas

La mayoría de los países han establecido una sola convocatoria por curso para realizar las pruebas de acceso. Sin embargo, existen algunas variaciones, como en *Alemania*, donde esta afirmación no es válida para todos los *länder*, o en *Francia*, donde, a pesar de ofrecer una sola convocatoria por curso propiamente dicha en el mes de septiembre, se realiza una sesión de *remplacement* para aquellos alumnos que, por causa de fuerza mayor, no han podido presentarse a la sesión de fin de curso. Esta sesión de *remplacement* debe ser autorizada por el rector de la *académie*.

Verdaderas excepciones son *España* y *Portugal*, donde se realizan dos convocatorias por curso. Ambos países se diferencian entre sí en lo que se refiere a la fecha en que se realiza la segunda de las convocatorias, ya que en *España* se lleva a cabo íntegramente durante el

mes de septiembre (con lo cual, los alumnos disponen de todo el verano para repasar los contenidos académicos de los que se examinan en las pruebas de acceso), mientras que en *Portugal*, la primera fase de esta segunda convocatoria se realiza en la primera quincena de julio, con lo que los alumnos cuentan con un margen más estrecho de tiempo para repasar los contenidos de los que se examinan; y la segunda fase de dicha convocatoria sí tiene lugar en el mes de septiembre. Asimismo, en *España* se ofrece a los alumnos que han superado el COU o el último curso de bachillerato LOGSE en septiembre, la oportunidad de presentarse a las pruebas de acceso a la universidad en ese mismo curso académico, de manera que no pierdan un año.

Normalmente se permite al alumno presentarse más de una vez a las pruebas de acceso a estudios superiores, aunque, como siempre, el número máximo de oportunidades varía según el país de que se trate: desde dos oportunidades en *Alemania* o tres en *Italia*, hasta un número ilimitado en *Portugal* y *Reino Unido*, donde un alumno puede presentarse las veces que quiera para subir la nota de los exámenes realizados en la primera convocatoria. En *España*, si un alumno aprobado desea mejorar su calificación en las pruebas de acceso, puede presentarse de nuevo a la convocatoria de junio del año siguiente, en la misma universidad; pero el número de convocatorias, ya sea por haber suspendido las anteriores o para mejorar la calificación obtenida, es limitado (cuatro en total). Por último, *Francia* también ofrece la posibilidad de presentarse de nuevo a las pruebas de acceso, aunque normalmente se impone al alumno como condición la repetición del curso.

B. Fechas de realización de las pruebas

En la mayoría de los países las pruebas se realizan al finalizar las actividades lectivas del último curso académico de educación secundaria superior, normalmente entre los meses de mayo y julio. En ese sentido *España* coincide con el resto, ya que sus exámenes de acceso tienen lu-

gar al finalizar el último curso de educación secundaria superior y durante el mes de junio. La excepción es *Alemania*, ya que las pruebas del *Abitur* se llevan a cabo a lo largo del último semestre del último curso de secundaria, esto es, desde el mes de febrero o abril (según los *länder*) hasta el mes de julio; no obstante, si el alumno realiza la prueba oral, ésta se celebra en el mes de julio.

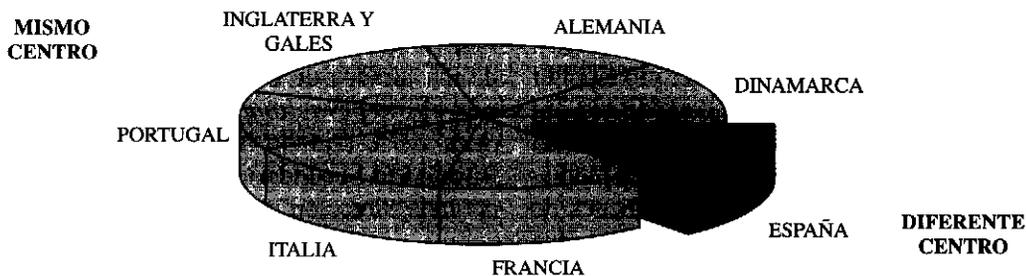
Existen países, sin embargo, en los que la realización de las pruebas no sólo se produce al finalizar el último curso de secundaria, sino que los alumnos tienen que presentarse a determinados ejercicios a lo largo de los años académicos en los que cursan la enseñanza secundaria superior. Así, en *Dinamarca*, los alumnos, además de presentarse a los exámenes de danés y de todas las materias de nivel superior al finalizar el tercer curso, deben presentarse a los de inglés (en la rama lingüística) y a los de matemáticas (en la rama científica) al finalizar el segundo curso. Por otro lado, en *Francia*, al final del penúltimo curso de secundaria, se cele-

bran las denominadas «pruebas anticipadas», que incluyen la o las materias de ese curso que no figuran en el programa de *terminale*.

C. Lugar de realización de las pruebas

Además del momento en el que se examinan los alumnos, es importante tener en cuenta el lugar en el que se realizan las pruebas. En casi todos los casos los exámenes suelen realizarse en los propios centros en los que se han cursado los estudios de secundaria superior, salvo en *España* y en la región de París en *Francia* (gráfico 1.7). En *España*, los exámenes tienen lugar en la universidad a la que está adscrito el centro de secundaria en el que el alumno ha cursado estas enseñanzas; sólo excepcionalmente, cuando el número de alumnos que se va a examinar en una determinada universidad excede la capacidad de ésta para acogerlos o cuando concurren otras circunstancias excepcionales, los exámenes pueden llevarse a cabo en centros de secundaria.

GRÁFICO 1.7. DISTRIBUCIÓN DE LOS PAÍSES ANALIZADOS SEGÚN SI EL CENTRO EN EL CUAL SE REALIZAN LAS PRUEBAS DE ACCESO ES EL MISMO EN EL QUE ESTUDIARON LOS ALUMNOS O DIFERENTE



El hecho de que *España* constituya la única excepción a la realización de los exámenes en los centros de secundaria puede relacionarse con la diferente misión que tiene su prueba de acceso a la universidad. En *España*, las pruebas posibilitan el acceso a la universidad, pero no certifican los estudios de secundaria, por lo que es más lógico que dichas pruebas tengan lugar en los propios centros universitarios.

D. Duración de los ejercicios

Las pruebas suelen realizarse durante varios días, ya sean consecutivos o no. En *Alemania*, como los exámenes se llevan a cabo durante el segundo semestre del último curso de secundaria, se realizan a lo largo de dicho período las pruebas de las cuatro asignaturas de las que se examinan los alumnos, no siendo en días con-

secutivos. Por lo que respecta a *Francia*, teniendo en cuenta que el alumno del *Bac* general se examina de diez asignaturas y en el *Bac* tecnológico, según la serie, se examina de diez o de 11, y considerando que dichos exámenes pueden durar hasta ocho horas, las pruebas deben ser realizadas durante varios días. En *Italia*, el examen de *Maturità* se organiza de forma que la segunda prueba escrita se realiza al día siguiente de la primera; las pruebas orales se inician no más de cinco días después de la última prueba escrita, acudiendo los alumnos por turno y no examinándose más de cinco cada día, de lo cual se deduce que dichas pruebas orales ocupan varios días. El tribunal publica 24 horas antes la fecha del examen oral y la asignatura obligatoria para cada alumno. En *España*, como en el resto de los países analizados, la realización de los exámenes tiene lugar durante tres o cuatro días, siendo estos consecutivos (de manera excepcional puede establecerse una duración de dos días). Sin embargo, en ningún caso los alumnos se examinan de más de dos materias por sesión de mañana o tarde.

No es fácil extraer conclusiones útiles acerca de la comparación de la duración de los exámenes, ya que en cada país las pruebas están conformadas por distinto número de materias con contenidos diferentes, se realizan en fechas distintas y son escritas, orales y/o prácticas. Todo ello conlleva la dificultad de yuxtaponer estas informaciones de manera comparable. En cualquier caso, la duración del examen de cada materia es, como mínimo, de una hora y media. Así, por ejemplo, en *España* los exámenes de las materias obligatorias y optativas duran dos horas, y las comunes entre una hora y media y dos horas y media; en *Inglaterra* el tiempo máximo es de dos horas y en *Francia* de hora y media en adelante.

2.2.3. Corrección de las pruebas

Por último, se analizan los procesos relativos al acceso a la universidad que acontecen tras la realización de las pruebas por los alumnos. Se hace referencia a quién corrige los exámenes, a

cómo se califican y a los dispositivos de verificación y reclamación.

A. Tribunales

Dos aspectos se analizan respecto a las comisiones encargadas de la corrección de los exámenes: su designación y coordinación y su composición.

La **designación** y **coordinación** de los tribunales encargados de la corrección de las pruebas de acceso puede ser llevada a cabo desde ámbitos estatales (*Dinamarca, Italia y Portugal*) o desde ámbitos regionales (*Alemania, España y Francia*). En los primeros, es el Ministerio de Educación el encargado de designar a los componentes del tribunal que evalúa las pruebas de acceso y de coordinar, a través de ciertas instancias, a dichos tribunales en el proceso de evaluación. Así, por ejemplo, en *Dinamarca*, el Ministerio de Educación (en concreto el *Departamento de Enseñanza Secundaria Superior*) supervisa y corrige los exámenes escritos, designando a dos examinadores externos para corregir los exámenes. En *Italia*, la corrección de las pruebas corre a cargo de la comisión evaluadora, cuyos componentes son designados por el Ministerio de Instrucción Pública. En el caso de *Portugal*, la coordinación de los jurados de corrección es llevada a cabo por el *Júri Nacional de Exames do Ensino Secundário* (Jurado Nacional de Exámenes de Enseñanza Secundaria), que tiene delegaciones en cada dirección regional de educación.

Por el contrario, en *Alemania*, además de los propios profesores de secundaria del *gymnasium* que evalúan las pruebas, existe un segundo corrector (evaluador externo) en cada materia designado por las autoridades educativas de cada *Land*, quienes se encargan de coordinar dicho proceso de evaluación. En *Francia*, la designación de los miembros de los tribunales es llevada a cabo por los rectores de las *Académies*.

En *España*, una comisión en cada universidad, o en su caso distrito universitario, tiene

como competencia la constitución y composición de los tribunales que se encargan de la corrección de las pruebas. La comisión de cada distrito universitario está formada por el rector de la universidad correspondiente y tres vocales asesores: uno procedente del profesorado universitario, designado por el rector, otro del servicio de inspección técnica de educación y, en tercer lugar, el director de un centro público de educación secundaria, designados por la administración educativa competente.

Una combinación de ambas posibilidades es la opción elegida por *Inglaterra* y *Gales*, ya que la coordinación de las pruebas es compartida por estructuras estatales y por las siete *juntas de exámenes*. La *School Curriculum and Assessment Authority (SCAA)* supervisa los exámenes de las juntas, que son las encargadas de corregir las pruebas. Por ello, los responsables serán diferentes dependiendo de cada junta examinadora, cuyos miembros elaboran los baremos de corrección y efectúan la corrección propiamente dicha.

Si se analiza la **composición** de los tribunales de estos países, es posible distinguir dos tipos (gráfico 1.8): por una parte, tribunales compuestos exclusivamente por evaluadores externos, es decir, por personal que no ha estado implicado directamente en la formación de los alumnos examinados; es el caso de *España, Francia, Portugal y Reino Unido*. Por otra parte, algunos países (como *Alemania, Dinamarca e Italia*) han optado por tribunales mixtos, es decir con evaluadores internos y externos, al menos para alguno de los ejercicios. En *Dinamarca*, por ejemplo, tanto el profesor de la asignatura correspondiente del centro como el examinador externo intervienen en la calificación de los exámenes orales, mientras que los escritos son corregidos únicamente por el evaluador externo.

La procedencia de los profesores que componen los tribunales que corrigen las pruebas de acceso es diferente según los países: desde aquéllos en los que todos son profesores de enseñanza secundaria (*Alemania, Dinamarca y Portugal*) a aquéllos en los que participan también profesores

de la universidad (*España, Francia, Italia y Reino Unido*). En algunos casos, para poder formar parte de los tribunales, se exige como requisito a los profesores de secundaria haber impartido clase en el nivel educativo al que pertenecen los alumnos (*España y Francia*).

El sector privado participa en el proceso de corrección de las pruebas de acceso a la educación superior en *Francia*, ya que en la composición de los tribunales del *Bac* tecnológico debe haber al menos un profesor de la enseñanza privada, y en *Portugal*, donde la corrección de las pruebas se realiza por jurados constituidos por profesores de enseñanza pública y privada.

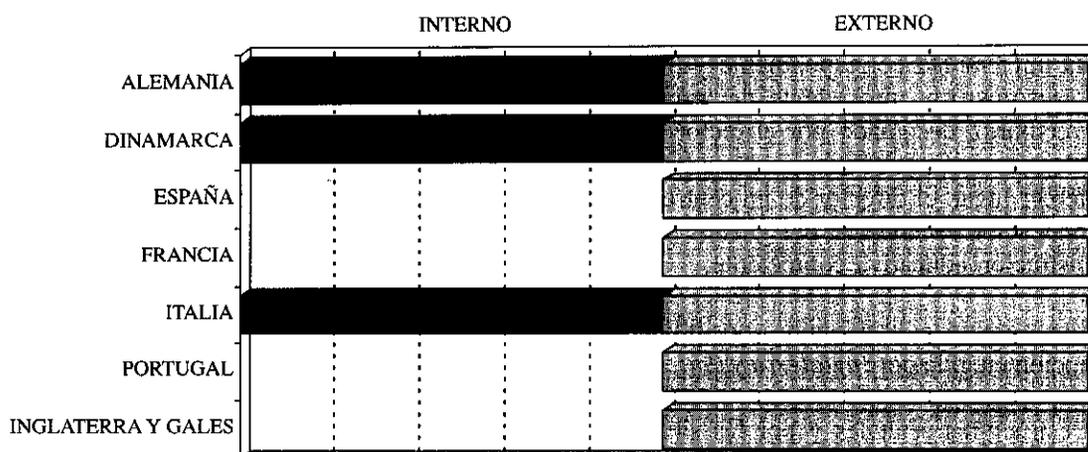
En los tribunales de algunos de los países estudiados participan también otros profesionales, ya sean del ámbito educativo o de otros sectores sociales. En *Alemania*, esto ocurre en lo que respecta a la prueba oral. En *Dinamarca*, un 5% de los miembros pertenecen a otros sectores del sistema educativo o de la industria. En *Francia*, en el caso de enseñanzas artísticas especializadas, pueden participar profesionales que hayan intervenido de modo continuado en ellas; también, en el caso del *Bac* tecnológico, un tercio del total de los componentes del tribunal deben ser representantes de las profesiones correspondientes, empresarios y asalariados. Por último, en el *Reino Unido* participan profesionales de la *junta de exámenes* y pueden intervenir representantes de la administración de la universidad.

B. Plazo de corrección de los exámenes y número de exámenes por corrector/tribunal

Los tribunales cuentan con un periodo de tiempo determinado en el que deben corregir las pruebas que se les asignan. Normalmente guarda relación con el número de ejercicios que debe corregir cada miembro del tribunal y con el momento de realización de cada prueba.

Existen diferencias significativas en el plazo de corrección en función del país. Así, se ex-

GRÁFICO 1.8. COMPOSICIÓN DE LOS TRIBUNALES PARA LA CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS EN CADA PAÍS



tiende desde cinco o seis días en *Italia*, o un mínimo de cinco en *España*, a un mes en *Alemania*. El resto de los países cuenta con un plazo intermedio: de 10 a 25 días en *Francia*, y hasta tres semanas en el *Reino Unido*.

En *Alemania* este plazo es ciertamente considerable, si se tiene en cuenta que cada corrector solamente tiene a su cargo los ejercicios de los alumnos de su grupo que se hayan presentado al examen. En *Francia* el plazo de corrección depende del momento en el que se realiza el examen de la asignatura en cuestión y del número de alumnos que se examinan; así, por ejemplo, el corrector de filosofía, que es el que tiene más ejercicios para corregir (unos 200), cuenta con el mayor número de días, ya que dicho examen se celebra en primer lugar; por tanto, el plazo de corrección de los exámenes varía entre unos 25 días para el de filosofía y 10 a 12 días para las asignaturas cuyo examen se realiza en último lugar. En el *Reino Unido*, aunque el examinador debe corregir como mínimo 200 exámenes y como máximo entre 250 y 300, el plazo de corrección que se le otorga es de tres semanas.

Por el contrario, *Italia* cuenta con el plazo de corrección más reducido de todos los países analizados, dado que en cinco o seis días cada miembro del tribunal lee dos ejercicios escritos (aunque no sean de su especialidad) y que cada

tribunal evalúa a un máximo de 80 alumnos. En *España*, con un número de días similar, cada corrector tiene a su cargo un máximo de 200 ejercicios, luego constituye, junto con Italia, el país donde cada miembro del tribunal más pruebas corrige y dispone de menos tiempo, tanto globalmente como en proporción al número de ejercicios que debe corregir.

El número de exámenes que corrige cada evaluador, por tanto, es variable de unos países a otros. En algunos casos, cuando el tribunal es interno, se trata de una cantidad que depende del número de alumnos que se hayan presentado al examen, pero lo más frecuente es que el número esté fijado previamente. Esto puede explicarse por el hecho de que en dichos países los evaluadores son de carácter externo y su misión en la corrección de los exámenes está ya previamente fijada por las autoridades educativas. La cantidad de exámenes para corregir puede depender de la asignatura, como es el caso de *Francia*. Asimismo, en algunos países no es imprescindible que el corrector se encargue de los ejercicios propios de su especialidad, como ocurre en *Italia*.

C. Calificación de las pruebas de acceso

Todos los países establecen, paralelamente a la elaboración de las pruebas, unos **criterios**

que orientan la evaluación de los exámenes y que garantizan la homogeneidad de los resultados. Así, en *Alemania* se especifican minuciosamente los criterios de corrección y de calificación para cada una de las materias. En *Francia*, la Dirección General de *Lycées* y *Collèges* define el coeficiente asignado a cada asignatura y los modos y criterios generales y específicos de evaluación, junto con otros aspectos, tales como la duración de cada prueba, su modalidad (escrita, oral o práctica), etc. Después, la *académie* responsable de cada tema de examen elabora las consignas de corrección específicas, que son las mismas en todos los lugares para un mismo tema. En *Italia* destacan, como aspectos que deben ser tenidos en cuenta, el estilo, la riqueza de vocabulario, la profundidad y la originalidad en el tratamiento del tema, etc., por lo que los criterios de corrección y calificación se podrían considerar generales y no específicos. En *Portugal*, cuyo sistema de calificación está muy detallado, también se incluyen criterios de corrección. En el *Reino Unido*, las *juntas de exámenes* encargadas de la corrección establecen los criterios específicos junto a los requisitos de examen.

España cuenta con una serie de criterios de corrección, tanto generales como específicos; los primeros son dados a conocer públicamente al comienzo del curso y los segundos, una vez realizadas las pruebas, si bien los tribunales tienen conocimiento de ellos en el momento de realizarse las mismas. Así, *España* se encuentra entre los países donde los criterios de corrección de las pruebas de acceso están más elaborados y especificados.

Si bien la mayoría de los países coinciden en el hecho de tener criterios de corrección más o menos establecidos, no ocurre lo mismo en cuanto al **sistema de calificación**, donde las situaciones son muy variadas y dificultan su comparación. Esto se debe a varias razones: en primer lugar, las escalas de puntuación de las pruebas son muy diferentes entre los países, oscilando desde 6 a 10 en *Italia* hasta la escala de 0 a 100 en el *Reino Unido*, aunque como norma general se considera aprobada la puntuación

media de dicha escala; en segundo lugar, en algunos países se ponderan más unas asignaturas que otras, tal es el caso de *España* (sólo la lengua), *Francia* y *Portugal*; en otros, las notas se compensan entre sí, es decir, no es necesario aprobar todos los exámenes si la calificación global es de aprobado, como en *España* o *Italia*.

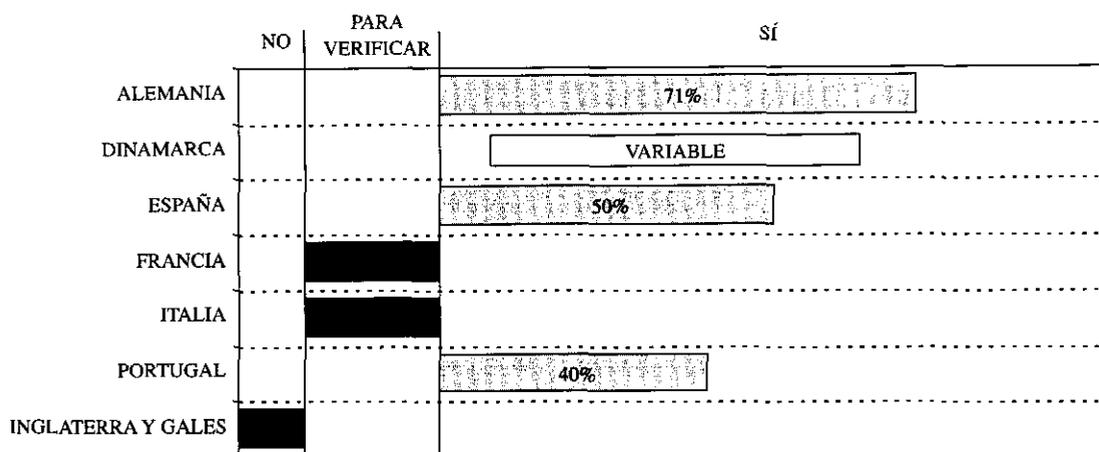
A pesar de que en la mayoría de los países se tiene en cuenta el **expediente académico** obtenido por el alumno en la enseñanza secundaria superior para la calificación final con la que accede a la universidad, el peso que se le da al mismo es diferente de unos casos a otros (gráfico 1.9). Ahora bien, hay que tener en cuenta que en ninguno de los países analizados se otorga calificación final sólo basada en las notas del curso, ni siquiera en *Alemania*, donde la prueba es fundamentalmente interna. En algunos países, como es el caso de *Francia*, el expediente no tiene asignado un tanto por ciento específico, aunque éste se considera en el momento de la calificación; algo similar ocurre en *Italia*. En otros, su peso en dicha calificación está claramente definido: el 71% en *Alemania*, el 50% en *España* y el 40% en *Portugal*. La única excepción en la consideración del expediente de secundaria en la calificación final es el *Reino Unido*, donde lo que sí cuenta, para algunas asignaturas, es un 20% o un 30% de la nota de los trabajos realizados durante el curso.

Así, si se compara con el resto de los países, el sistema de acceso a la universidad en *España* tiene tres características diferenciadoras en lo que se refiere a la calificación. En primer lugar, no todas las materias aportan el mismo peso a la puntuación final, se pueden compensar las calificaciones de unas pruebas con otras y, por último, es uno de los países que más tiene en cuenta el expediente académico previo del alumno en la calificación final.

D. Dispositivos de verificación de las calificaciones finales

Algunos países han establecido dispositivos de verificación de las calificaciones finales con

GRÁFICO 1.9. PESO Y FUNCIÓN DEL EXPEDIENTE PREVIO DEL ALUMNO EN LA CALIFICACIÓN FINAL PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN LOS PAÍSES ESTUDIADOS



el fin de que el alumno reciba una calificación en la prueba de acceso lo más adecuada y justa posible en relación con sus conocimientos.

El carácter de estos dispositivos a menudo tiene que ver con la intervención de un evaluador (interno o externo), de manera que se lleva a cabo una **doble corrección**. Este proceso puede ser de dos tipos: bien un observador externo comprueba la calificación otorgada por el evaluador interno, bien el profesor de la asignatura en el centro (evaluador interno) puede llegar a revisar las notas dadas al alumno por el evaluador externo.

En el primer caso se encuentra *Alemania*, donde, además del profesor que impartió clase a los alumnos examinados, existe otro evaluador (externo) que da su nota individual para ser contrastada con la del profesor del grupo de alumnos y, de esas dos puntuaciones, hacer una nota media posteriormente; en este caso, si no hay acuerdo entre los dos evaluadores a la hora de otorgar la calificación al alumno en una determinada asignatura o si dicha calificación difiere en tres puntos con respecto a la obtenida durante el curso, el alumno pasaría a realizar la prueba oral.

El segundo tipo corresponde a *Dinamarca*, ya que en el *gymnasium* y en el *HF*, cuando el pro-

fesor de la asignatura en el centro no está de acuerdo con la nota concedida en las pruebas escritas del examen externo, se le conceden dos días para la revisión de las mismas; además, tanto el profesor de la asignatura del centro como un examinador externo deciden la nota de los exámenes orales, teniendo éste la última palabra.

Otro tipo de dispositivo de verificación de las calificaciones que, como en los casos anteriores, tiene que ver con la presencia del evaluador para controlar la corrección y otorgar las calificaciones, se refiere a la **corrección múltiple** de las pruebas de acceso. Este proceso consiste en la evaluación de todos los ejercicios realizados por los alumnos por todos y cada uno de los profesores que forman la comisión evaluadora. Así ocurre en *Italia*, donde cada evaluador se lee los dos ejercicios escritos de todos los alumnos que se examinan y además está presente en la prueba oral.

Un tercer modo de garantizar la calidad de las calificaciones de los alumnos es **comparar las notas del expediente previo del alumno y las de la prueba**. Así, en *Alemania*, *España* y *Francia*, si la diferencia entre las calificaciones obtenidas en los ejercicios y las existentes en el expediente del alumno es muy acusada, se considera que éste está siendo perjudicado por el

proceso de examen o corrección de la prueba y se procede a la revisión de las calificaciones.

Cabe destacar también otros dispositivos de verificación, como son la revisión de las puntuaciones dudosas (entre aprobado y suspenso), los casos en que se produce una gran disparidad entre los resultados obtenidos por un mismo alumno en varias materias y las puntuaciones de los alumnos que notificaron al organismo responsable haber sufrido algún tipo de dificultad durante la realización del examen. Uno de los países que reúne todos estos dispositivos es el *Reino Unido*.

E. Reclamación y revisión de las pruebas de acceso

Cuando, a pesar de los dispositivos de verificación mencionados anteriormente, el alumno o su profesor no estén de acuerdo con la calificación final obtenida en las pruebas de acceso, existe la posibilidad de reclamar dicha puntuación y proceder a la revisión de las mismas.

En todos los países, salvo en *Francia*, existe el derecho de presentar un **recurso** con el fin de que los exámenes y las calificaciones sean revisadas. En algunos casos, las personas que se encargan de cursar la **reclamación**, una vez conocidas las notas de las pruebas de acceso, son los mismos profesores del centro en el que ha estudiado el alumno (por ejemplo, en *Dinamarca*), pero en todos los demás la reclamación suele partir del alumno.

También se debe considerar el ámbito (estatal, regional, local) al cual son dirigidas las reclamaciones. En algunos países, como *Dinamarca*, *Portugal* y *Reino Unido*, la instancia a la cual se dirigen es estatal, mientras que en otros, tal es el caso de *Alemania*, *España* e *Italia*, dicha responsabilidad recae en ámbitos regionales o locales (rector de universidad).

Por lo que se ha podido comprobar, en algunos casos existe una persona u organismo que media entre el alumno que decide reclamar y la

instancia a la cual se dirige dicha reclamación. A veces se trata del director del centro al que pertenece el alumno, y otras del tribunal que realiza la corrección de los exámenes. En el primer grupo están *Alemania*, con el mencionado arbitrio del director, e *Italia*, donde los alumnos pueden recurrir la nota de los exámenes al director del liceo, el cual presenta dicha reclamación al *Tribunale Amministrativo Regionale (TAR)*. En el segundo grupo se encuentra el *Reino Unido*, donde el alumno pide a su tribunal que revise el examen y, sólo si no se resuelve y cuenta con el apoyo del centro examinador, se acude a la instancia estatal. En otros países, sin embargo, las instancias se dirigen directamente al organismo encargado del proceso de revisión de las pruebas, que en la mayoría de los casos es de ámbito estatal, como, por ejemplo, en *Dinamarca* y *Portugal*.

En general, la posibilidad de reclamar las calificaciones de las pruebas lleva implícita la **revisión de los exámenes** realizados por el alumno, como ocurre en *España*, *Portugal* y *Reino Unido*. Pero, además, en algún caso, como *Italia*, es posible llegar a repetir el examen, si la reclamación del alumno llega al *TAR* y éste lo considera pertinente.

Ya se ha señalado que *Francia* constituye una excepción en lo que a reclamación y revisión de la prueba de acceso se refiere, ya que la normativa considera al tribunal evaluador soberano, no siendo posible, por tanto, interponer recursos contra sus decisiones, siempre que éstas se hayan tomado reglamentariamente. Sin embargo, sí existe la posibilidad de que, a los candidatos que lo soliciten, se entreguen copias del examen después de los resultados definitivos del primero o del segundo grupo, pero el propósito es muy distinto del que existe en el resto de los países analizados cuando llevan a cabo la revisión de los exámenes, ya que esta entrega tiene como finalidad solamente aportar al alumno información complementaria y permitirle verificar la ausencia de errores materiales de transcripción. Con lo cual se trataría de aspectos formales, que en ningún caso ofrecen la posibilidad de analizar el contenido y, en consecuencia, la rectificación de las calificaciones.

2.3. INGRESO EN LA UNIVERSIDAD

En todos los sistemas educativos objeto del presente estudio, después de la realización de la prueba general de acceso a estudios superiores hay que considerar una segunda fase: el ingreso en la universidad propiamente dicho. Bajo este epígrafe se analizarán los procesos para obtener una plaza en la enseñanza superior solicitada en cada uno de los países. Así, antes de pasar a analizar los mecanismos de ingreso en la universidad y las limitaciones existentes en el mismo, es necesario que se consideren los tipos de centros de enseñanza superior a los que pueden acceder los alumnos tras obtener el certificado de enseñanza secundaria superior.

2.3.1. El ingreso en la enseñanza superior en función de los tipos de centros

En casi todos los países se debe distinguir entre dos grandes tipos de enseñanza superior, la universitaria y la no universitaria. Para el ingreso en las **universidades** se exige generalmente el certificado donde conste haber superado la prueba correspondiente: el *Bac*, el *Abitur*, la *Maturità*, la *Prueba de aptitud* para el acceso a la universidad, etc. Como algunas universidades y algunas carreras son más demandadas que otras —por ejemplo, los estudios de medicina y de algunas ingenierías en *España*, o las universidades de *Oxford* y *Cambridge* o ciertos estudios biosanitarios en *Inglatera*—, además de la calificación obtenida en el expediente académico de secundaria superior y la prueba puede haber mecanismos adicionales para el ingreso en ellas, siendo las condiciones exigidas tanto más estrictas cuanto más solicitada sea la carrera.

El acceso a la **enseñanza superior no universitaria** no es objeto de este estudio y presupone por lo general mecanismos propios de ingreso, tales como exámenes específicos, tests psicotécnicos, etc., aparte del certificado de secundaria superior. Este es el caso, por ejemplo, de las escuelas superiores técnicas o comercia-

les en *Dinamarca*, de las *Grandes Écoles* y de las escuelas de estudios navales en *Francia*, o de los estudios militares, arte dramático y ciertos niveles de los estudios de música y danza en *España*. En este grupo suele jugar un papel importante el prestigio de los centros que imparten estas enseñanzas.

Hay que mencionar también la existencia de **centros privados** dentro de la enseñanza superior. Algunos de ellos son menos exigentes en cuanto a los requisitos de ingreso, pero otros, que gozan de gran prestigio y donde el número de solicitudes excede al de plazas en muchos de los estudios que ofrecen, o quieren un alumnado propio con cualidades distintas a las académicas, son muy selectivos al elegir a sus alumnos. Esta selección suele ser efectuada mediante exámenes específicos de ingreso, entrevistas, etc.

2.3.2. Limitaciones en el ingreso a la universidad

Los distintos países pueden establecer limitaciones en el ingreso en algunos estudios, que se deben a diferentes razones según el país de que se trate. Algunas causas son de tipo estructural, es decir, ocasionadas por el desajuste entre la oferta de plazas y la demanda, o práctico, relacionadas con la inversión necesaria para ofrecer más plazas en una determinada titulación. Otras causas son de carácter político, referidas a las perspectivas futuras de empleo o al deseo de prestigiar determinadas enseñanzas.

En cuanto a las limitaciones de tipo estructural, no es fácil adaptar con la necesaria rapidez la oferta educativa (instalaciones, facultades, profesores) a las necesidades cambiantes de la sociedad o a las demandas de los estudiantes. Por eso, el problema surge cuando hay más solicitudes que plazas en determinados estudios, cosa que ocurre en todos los países, sobre todo en carreras científico-sanitarias. Por ejemplo, en *Alemania*, la limitación se realiza en función de la demanda de plazas existente cada año; las enseñanzas con limitaciones vienen determinadas para cada semestre por la Agencia

Central de Admisión a los Estudios Superiores (*Zweigstelle zur Vergabe von Studienplätzen, ZVS*), afectando a numerosas carreras. La distribución de plazas en estos estudios cae bajo el llamado *proceso especial de distribución*. En *Portugal*, el ingreso está limitado por el número de plazas disponibles, que son fijadas anualmente por la autoridad competente.

En otros países, las limitaciones se establecen también por razones políticas. Este es el caso de *Dinamarca*, donde se estipula un número limitado de plazas anual para cada carrera en función del mercado laboral, siendo éstas muy limitadas en medicina, enfermería, odontología y fisioterapia. En *Francia* se establece un cupo restringido en las carreras sanitarias a partir del segundo curso, por lo que los alumnos deben superar un examen al final de primero; también se establece un número limitado de plazas en derecho, con el deseo de prestigiar esta carrera. Además, se fija un número determinado de estudiantes en las distintas *Grandes Écoles*, los institutos de estudios políticos, las escuelas navales superiores, los institutos universitarios de tecnología y las secciones de técnicos superiores de los *lycées*. Por las mismas razones, en *Italia* existe un número limitado de plazas a nivel nacional para la carreras de odontología y ortodoncia.

El caso de *Reino Unido* debe considerarse aparte, ya que son las propias universidades quienes establecen las limitaciones en el acceso a sus propios centros.

2.3.3. Mecanismos de ingreso en la universidad

En general, el número de plazas correspondientes a cada universidad es determinado por la administración central, previo acuerdo o negociación con las autoridades de las propias universidades. En algunos países existe un organismo específico encargado de esta misión: la *ZVS*, en *Alemania*; la Oficina de la Admisión Coordinada, en *Dinamarca*, o la *Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior*, en *Portugal*. En *España* es el *Consejo de*

Universidades quien, de acuerdo con distintos criterios, tales como capacidad, profesorado, etc., fija anualmente las plazas. Sin embargo, cuando la demanda es superior a la oferta se establecen medios adicionales de selección, que varían según los países. Los más comunes son las entrevistas y los tests de admisión. El establecimiento de estos requisitos puede tener ámbito nacional o propio de cada universidad.

En el *Reino Unido* las universidades tienen total autonomía para elegir a sus alumnos, utilizando medios adicionales muy variados, tales como pruebas de aptitud, entrevistas, expediente académico e incluso informes sobre los intereses y preferencias del alumno, tanto del director del centro de secundaria superior como del propio alumno.

En *Francia* existen medios adicionales de selección para determinadas enseñanzas, que pueden consistir en exámenes muy selectivos (*concours*), entrevistas, etc. En *Alemania*, para acceder a los estudios de medicina es necesario realizar un test de aptitud y entrevistas. En esta línea, en *Italia*, a pesar de que el *Diploma di Maturità* permite, en principio, el ingreso a la universidad, existen algunos tipos de estudios que, debido a su elevada demanda, requieren la realización de un test de admisión para el ingreso. Por último, en *Dinamarca*, donde la tendencia actual es flexibilizar las condiciones de ingreso en los centros universitarios en función de su capacidad, las instituciones sin problemas de plazas fijan ellas mismas las condiciones que han de cumplir los candidatos que quieran acceder a sus estudios, mientras que los centros con problemas de capacidad, o que imparten estudios con posibilidades limitadas de empleo (medicina, estomatología, enfermería, fisioterapia, etc.), se rigen por *numerus clausus* que todos los años fija el Ministerio de Educación, siendo los criterios de selección la nota del certificado final de la enseñanza secundaria superior y la experiencia laboral de al menos nueve meses después de la obtención de éste.

En *España*, aunque en general no existen medios adicionales de selección, los criterios de or-

denación son el distrito dónde se ha realizado la prueba de acceso, la convocatoria de superación de la prueba (tienen prioridad los alumnos que han aprobado en la convocatoria de junio o en años anteriores), la opción escogida (que da prioridad para determinadas enseñanzas) y la calificación final resultante del expediente académico y del examen de *selectividad*.

Por último, algunos países (como *Dinamarca, España y Portugal*) establecen criterios de admisión para el acceso a estudios que exigen de los alumnos determinadas aptitudes específicas (educación física, bellas artes, idiomas, etc.).

2.4. SÍNTESIS DE RESULTADOS:

IMPLICACIONES PARA EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

En ninguno de los países analizados existe suficiente oferta de plazas universitarias en todas las carreras para que la totalidad del alumnado pueda matricularse en los estudios superiores que prioritariamente desea. No sería lógico ni congruente que un Estado invirtiera gran cantidad de recursos en dotar tantas plazas universitarias como fueran solicitadas, independientemente de las posibilidades posteriores de empleo, ya que, si así fuera, inmediatamente la demanda bajaría y en los años sucesivos sobrarían plazas en esas carreras, haciendo aún más inútil la inversión. Ello implica que, indefectiblemente, en todos los sistemas educativos se tenga que «seleccionar» a los alumnos para acceder a aquellas carreras donde la demanda supera a la oferta. A pesar de que no hay dos países que hayan organizado el sistema de manera idéntica, las analogías entre todos ellos superan, con creces, a las diferencias. Ahí se incluye, lógicamente, *España*.

Todos los países han establecido unas pruebas que cumplen la doble misión de seleccionar a los alumnos y de ordenarlos para el ingreso en la educación superior. En el cuadro 1.1 se han resumido de forma gráfica las características diferenciadoras más importantes de las pruebas de acceso en los países en cuestión. En

el mismo se han recogido los aspectos más relevantes abordados en este estudio.

La característica más importante que define las pruebas en los países del entorno español, y que marca muchas de sus peculiaridades, no es compartida por España. En todos los demás países la prueba tiene un doble objetivo: por una parte, **certificar los estudios secundarios** y, por otra, **seleccionar y ordenar a los alumnos para su ingreso en estudios superiores**. Ello implica que casi siempre la responsabilidad, tanto de la elaboración como de la corrección, recaiga en el nivel de secundaria, aunque no siempre exclusivamente, y que las pruebas se realicen habitualmente en el centro de secundaria.

El sistema educativo español constituye una llamativa excepción en este punto: es el único cuyas pruebas no sirven para certificar los estudios de bachillerato, sino únicamente para seleccionar y ordenar a los alumnos para el ingreso en determinados estudios. Esto hace que el sistema de acceso no forme parte propiamente de la secundaria, con lo que se genera un mayor «desapego» por parte de este nivel. Es bastante probable que tenga mucho que ver con la frecuente confusión que se da en la sociedad española entre el *acceso* a la universidad y el *ingreso* en la misma.

La prueba de acceso tiene, en todos los casos, carácter estatal. Es decir, el Gobierno central es el responsable de su regulación, aunque en ocasiones compartiendo la toma de decisiones con las administraciones regionales (es el caso de *Alemania y España*). La elaboración de la prueba, sin embargo, compete –según los países– a las administraciones centrales, regionales o al centro de educación superior. Las diferencias son debidas, fundamentalmente, al grado de centralización-descentralización de la administración educativa en cuestión. Así, mientras que en los países más centralistas (*Francia, Italia y Portugal*) la prueba es común para todos los alumnos, en el resto la competencia en la elaboración recae en la región, la localidad o el centro educativo.

CUADRO 1.1. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS DE ACCESO EN LOS PAÍSES ANALIZADOS

		Alemania	Dinamarca	España	Francia	Italia	Portugal	Ingl. y Gales
CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PRUEBA	Valor de certificación secundaria							
	Aplicación	Externa						
		Interna*						
Ámbito/Regulación	Estatal							
	Local							
MODALIDAD	Diferente según est. previos							
	Diferente según est. posteriores							
LUGAR DE CELEBRACIÓN	En el centro del alumno							
	Fuera del centro							
FECHAS	Antes del final del curso							
	Al final del curso							
ELABORACIÓN PRUEBAS	Ámbito	Único**						
		Dividido						
	Profesores	Secundaria			***			
	Universidad							
MATERIAS	Número	4 ó más	10	7-8	9-10	4	6-8	2-4
	Algunas obligatorias							
	Otros cursos también							
TIPO DE EXAMEN	Escrito							
	Oral							
	Práctico					práctico		
CONVOCATORIAS	Convocatorias por curso	1	1	2	1	1	2	1
	Oportunidades	2		4		3	∞	∞
TRIBUNALES	Interno							
	Externo							
	Secundaria							
	Universidad							
	Otros							
CALIFICACIÓN	Coeficientes							
	Global							
	Por materias							
EXPEDIENTE	No							
	Sólo para verificar							
	Sí	71%	Variable	50%			40%	
CORRECCIÓN	Plazos (días)	30		5 mín.	10/25	8 (escrit.)	30	24
VERIFICACIÓN	Doble corrección							
	Otro							
RECLAMACIONES	Sí							
	No							

(*) La organizan los propios profesores.

(**) Mismo examen en todo el país.

(***) En la LGE la prueba la elaboran sólo los profesores de la universidad. En la LOGSE la prueba la elaboran los profesores de secundaria y universidad.

Subyacen a todo el proceso las diferencias culturales en cuanto a los contenidos educativos que supuestamente configuran la «madurez» del alumno, constituyendo un buen predictor del éxito en estudios superiores. La gama de soluciones alternativas va desde el examen exhaustivo que incluye todas las materias del último curso y se realiza a lo largo de todo un año con pruebas largas y variadas (*Alemania y Francia*), hasta el examen en profundidad de tres o cuatro asignaturas elegidas por el propio alumno (*Reino Unido*). Entre medidas hay una enorme variedad de opciones adoptadas por cada país. El modelo español actual se parece más bien al primer extremo de la gama en cuanto a número de asignaturas que entran en la prueba, pero el examen de cada una de ellas es más breve.

En todos los casos hay materias obligatorias a realizar por todos los alumnos (con la excepción de *Inglaterra y Gales*) y, en la mayoría de los países, el programa de contenidos del examen no es exclusivamente del último curso de secundaria. Este punto tiene que ver con el valor de certificación de los estudios de secundaria que tienen las pruebas analizadas.

España es el único país en el que las pruebas son exclusivamente de carácter escrito. En los demás países la situación más frecuente es que existan partes escritas combinadas con otras de tipo oral y práctico. Este aspecto, poco analizado, resulta relevante a la hora de realizar una buena selección y ordenación de los alumnos, dado que la realización conjunta de diferentes tipos de exámenes garantiza una evaluación más completa.

Otro hecho destacable es el referido al número de convocatorias en cada curso. *España y Portugal* son los únicos países en los que existen dos convocatorias, lo que da a los alumnos una oportunidad extra para superar las pruebas. A pesar de este rasgo común, *España* destaca en dos puntos: por un lado, es el único caso donde un alumno puede presentarse en septiembre a la totalidad del examen (en *Portugal* sólo es en este mes la segunda fase del examen) y, por otro, da la oportunidad de presentarse en el mis-

mo año a los alumnos que finalicen satisfactoriamente la enseñanza secundaria superior en septiembre, de manera que no pierden un curso. Otra cuestión es la utilidad de esta «repeca», dado que en *España* apenas quedan plazas para los alumnos que se presentan en la segunda convocatoria.

Relacionado con el aspecto anterior está el número de veces que un alumno puede presentarse a las pruebas. Aquí el margen de variabilidad entre los países es amplio, ya que mientras algunos dan infinitas oportunidades a los alumnos (*Portugal y Reino Unido*), otros optan por un número limitado de las mismas. Entre ellos sobresale *España* por ser quien más oportunidades ofrece, de manera que un alumno puede presentarse hasta cuatro veces para aprobar las pruebas o mejorar su calificación.

Otro tema en torno al cual se han comparado los países ha sido el sistema de calificación, es decir, el modelo concreto elegido para extraer la puntuación final de los alumnos. Los siete países combinan las tres posibilidades existentes (coeficientes, por materias y calificación global) de diferentes maneras. Hay que señalar el caso de *España*, por ser, con *Francia*, el único país en el que se utilizan las tres formas: existen coeficientes que dan diferentes pesos a las materias, se evalúan las materias por separado en el expediente previo del alumno, de manera que no es posible terminar la secundaria sin haberlas superado todas y, por último, la calificación de las pruebas de acceso es global, es decir, unas materias compensan otras, siempre que el total sea positivo.

Lo habitual es que el expediente tenga peso en la calificación final del alumno. Así, excepto en *Inglaterra y Gales*, se tiene en cuenta la trayectoria seguida a lo largo de la secundaria superior de diferentes maneras. Sin embargo, algunos países la utilizan exclusivamente para verificar la puntuación obtenida en las pruebas. Otro grupo está compuesto por aquellos países que tienen en cuenta el expediente de secundaria para el cálculo de la nota final, aunque con pesos diferentes. Dentro de este grupo, *España*

se sitúa en una posición intermedia, valorando en la misma medida el expediente académico del alumno y la puntuación de la prueba de acceso en sí.

En *España*, además de tenerse en cuenta el expediente para la puntuación final, se utiliza como mecanismo de verificación de las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso, revisando estas últimas en los casos en que se dé un desfase llamativo entre ambas calificaciones. Sin embargo, no se realiza una doble corrección, como ocurre en otros países.

La respuesta al problema del desajuste entre la oferta y la demanda viene estableciendo un orden de prioridades según las calificaciones en las pruebas de acceso. Aunque no es un hecho generalizado, en algunas ocasiones se acude a formas adicionales de selección, fundamentalmente para aptitudes específicas (arte, deporte, etc.) o para el ingreso en centros con un especial prestigio. Suelen ser pruebas adicionales o entrevistas.

En definitiva, todos los países tienen los mismos problemas y adoptan parecidas soluciones. En ese sentido, es posible afirmar que quizá *España* tenga más problemas que otros por la constante crítica a la que las pruebas se ven sometidas por parte de la sociedad, aunque también es posible que conozcamos mejor nuestras propias pruebas que las ajenas; si bien es cierto que el *Bac* francés o el *Abitur* alemán son exámenes con una solera que los lleva a ser casi intocables en lo esencial. Las respuestas españolas difieren ligeramente de las del resto en un punto importante, como es el hecho de no existir una prueba de final de bachillerato, y en otros accesorios, como el lugar de celebración de las mismas, pero que probablemente tienen gran influencia en la mala prensa de la selectividad.

3. DESCRIPCIÓN POR PAÍSES DE LOS SISTEMAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Con el fin de proporcionar un complemento al apartado anterior y facilitar la contextualiza-

ción de los distintos sistemas, en este último apartado del primer estudio se presenta una descripción del acceso a la universidad en cada uno de los países analizados.

Se ofrece la información de los países, ordenados por orden alfabético, organizada en tres bloques: la enseñanza secundaria superior, el acceso a la universidad y el ingreso en la misma.

3.1. ALEMANIA

La legislación educativa y administrativa del sistema educativo alemán es, en su mayor parte, competencia de los estados que forman la Federación (*länder*). De esta manera, cada uno de ellos es responsable de la organización de la enseñanza secundaria y del acceso a la enseñanza superior en su territorio. Esta descripción, por tanto, se va a centrar en las características que comparten la mayor parte de los *länder*, obviando las excepciones y casos particulares.

3.1.1. La enseñanza secundaria superior

La enseñanza secundaria superior en Alemania comienza a los 16 años, edad a la que finaliza la educación obligatoria a tiempo completo. Su duración es de dos o tres años, dependiendo de la modalidad de enseñanza y de los estudios superiores a los que da acceso. Existen varias modalidades de enseñanza secundaria superior: el *Gymnasiale Oberstufe*, o bachiller superior; el *Gymnasium* nocturno, o *Abendgymnasium*; el *Studienkolleg*; el *Gymnasium* profesional, o *Berufliches Gymnasium*; la escuela profesional o *Berufsschule*; la escuela profesional especializada o *Berufsfachschule*; la escuela profesional de capacitación o *Berufsaufbauschule*; la escuela secundaria técnica o *Fachoberschule*; y la escuela especializada o *Fachschule*.

El *Gymnasiale Oberstufe*, o bachiller superior, tiene una duración de tres años, y está compuesto por los cursos 11º, 12º y 13º. Las condiciones de admisión en este nivel incluyen una

titulación específica que normalmente se obtiene al finalizar el 10º curso del *Gymnasium* (enseñanza secundaria inferior). Las materias impartidas se agrupan en tres áreas principales: lenguaje/literatura/humanidades, ciencias sociales y matemáticas/ciencias naturales/tecnología. Generalmente se añade deporte y religión al grupo de materias obligatorias. Cada uno de estos grupos de materias debe estar presente en el historial académico de todos los alumnos y en el examen final (*Abitur*). Las materias se imparten en dos niveles de dificultad: los cursos básicos, que proporcionan una amplia base general, y los cursos avanzados, que profundizan algo más en los contenidos. Los alumnos deben elegir un mínimo de dos materias en el nivel avanzado, una de las cuales debe ser alemán, un idioma extranjero ya cursado, matemáticas o ciencias naturales. El *Gymnastiale Oberstufe* finaliza con el examen *Abiturprüfung* (*Abitur*). Los alumnos que superen este examen obtienen el *Allgemeine Hochschulreife*, título que habilita para el ingreso en la enseñanza superior.

El *Abendgymnasien* es una modalidad del *Gymnasium* en régimen nocturno dirigido a preparar a profesionales que no obtuvieron en su día el certificado de madurez para acceder a la enseñanza superior. Los alumnos deben haber cumplido los 25 años y no pasar de los 40. La duración de estos estudios es de tres años.

Los *Studienkollegs* son instituciones que preparan a aspirantes extranjeros para el acceso a la universidad durante un año.

El *Gymnasium profesional (Berufliches Gymnasium)* otorga un certificado final de madurez universitaria general. Para poder ingresar en esta escuela es necesario haber concluido el ciclo secundario I (la *Realschule* o alguna otra escuela equivalente) con un ámbito profesional principal.

A la *escuela profesional (Berufsschule)* asisten alumnos que se encuentran en la primera etapa de su formación profesional o que después de haber terminado la escuela general tienen una relación laboral sin haber concluido la escolaridad profesional obligatoria. En esta es-

cuela se obtiene un certificado que es otorgado sin examen especial y que, conjuntamente con un certificado de examen de formación profesional (*Gesellenbrief*), permite ingresar en escuelas más avanzadas del sistema escolar profesional (escuelas especializadas).

La *escuela profesional especializada (Berufsfachschule)* es una escuela de tiempo completo destinada a la preparación de una actividad profesional y, al mismo tiempo, promueve la educación general. La duración de esta escuela varía según la orientación profesional especializada y el objetivo que se persiga, aunque se debe permanecer en ella por lo menos un año escolar.

Las *escuelas profesionales de capacitación (Berufsaufbauschule)* son escuelas de formación profesional prolongada a las que pueden asistir alumnos que ya han cursado estudios de formación profesional o cuentan con varios años de experiencia laboral. También pueden asistir a ella alumnos que estén cursando la formación profesional a tiempo parcial. Su objetivo es proporcionar una enseñanza general y una formación profesional más amplias, con el fin de obtener una titulación que les habilite para el ingreso en los estudios superiores.

Las *escuelas secundarias técnicas (Fachoberschulen)* son escuelas que abarcan los cursos 11º y 12º y cuyos alumnos han concluido ya la *Realschule* u otra escuela equivalente. Proporcionan conocimientos especializados de carácter teórico y práctico, así como capacitación técnica. Sus estudios concluyen con el certificado de madurez para escuelas de enseñanza superior especializadas.

La *escuela especializada (Fachschule)* proporciona una formación profesional avanzada para capacitar a personal especializado que ya cuenta con experiencia laboral. Para ingresar en estas escuelas los alumnos deben haber finalizado los estudios de formación profesional reconocidos por el Estado. Tienen un periodo de formación de dos años y concluyen con un examen final, el *Fachoberschule*.

3.1.2. El acceso a la universidad

A. Cualificaciones para la admisión en las instituciones de enseñanza superior

Como ocurre en la mayoría de los países europeos, en el sistema educativo alemán no hay una prueba específica de acceso a la enseñanza superior, sino que se accede con los distintos certificados de madurez que se obtienen al finalizar la enseñanza secundaria.

Como se ha visto anteriormente, son tres los certificados de madurez que dan acceso a la enseñanza superior. El *allgemeine Hochschulreife*, certificado de madurez para la enseñanza superior en general, permite el acceso al estudio de todas las disciplinas en todas las escuelas de enseñanza superior. Normalmente, este certificado se adquiere a través del examen de bachillerato (*Abiturprüfung* o, simplemente, *Abitur*), tras haber realizado el bachillerato en un *Gymnasium*, en un *Gymnasium* nocturno o haber estudiado en un *Kolleg*.

El *fachgebundene Hochschulreife*, certificado de madurez para la enseñanza superior especializada, permite el acceso a determinadas disciplinas en las escuelas de enseñanza superior. Por lo general, se obtiene después de haber cursado un bachillerato con orientación profesional especializada en una *Berufoberschule* o en un *Beruflicher Gymnasium*. Mediante un examen complementario en un segundo idioma extranjero, este certificado puede ser ampliado para acceder a cualquier estudio de carácter superior.

El *Fachhochschulreife* permite el ingreso en las *Fachhochschulen*, escuelas de enseñanza superior especializada, y estudios equivalentes en las *Gesamthochschulen*, escuelas totales de enseñanza superior. Por lo general, dicho certificado se adquiere a través de un examen final en una escuela de enseñanza secundaria superior especializada: *Fachoberschule*.

En este informe sólo se hará referencia a la prueba que proporciona el *allgemeine Hochschulreife*, es decir, el *Abitur*.

B. Características generales de las pruebas del Abitur

La regulación de la prueba de acceso es competencia de cada *Land*, aunque la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales estableció en 1992 criterios unificados de examen para 33 materias del *Abitur*, a fin de garantizar la uniformidad de nivel requerida para obtener el certificado general de acceso a la enseñanza superior.

Al igual que la regulación general, el diseño concreto de las pruebas compete a las autoridades educativas de cada *Land*. Los distintos estados han optado bien porque los propios profesores del *Gymnasium* de cada centro propongan los temas de examen, bien porque lo haga una comisión de distintos cargos del ministerio de educación de cada *Land*.

El caso más común es el primero, donde las propuestas de los temas son presentadas por los correspondientes profesores del último curso. Como dato a resaltar destaca que con cada propuesta se presenta un informe sobre los resultados esperados de la prueba (expectativas académicas), así como los criterios valorativos de la misma. También se adjunta una breve exposición del temario de los dos últimos cursos; una relación de los temas de los exámenes escritos en los dos últimos cursos en alemán, idiomas extranjeros y asignaturas de ciencias; y, dado el caso, las fuentes de los textos propuestos, así como los materiales correspondientes (en caso de idiomas extranjeros, número de palabras del texto, vocabulario de apoyo, eventuales modificaciones o abreviaciones de los textos).

En todos los casos es el propio ministerio de educación de cada *Land* el que revisa y aprueba las propuestas de las diferentes comisiones.

El *Abitur* consta de cuatro pruebas, correspondiendo cada una de ellas a una asignatura (cada *Land* puede ampliar el número): las dos de rendimiento cursadas en los cuatro últimos semestres del *Gymnasium*, una optativa para el

alumno entre las asignaturas que pueden constituir las tres áreas obligatorias que se deben cubrir y, necesariamente, una cuarta prueba oral (distinta de las anteriores) que el alumno elige. Si la primera asignatura de rendimiento cursada en el *Gymnasium* fue alemán, debe haber entre las materias del *Abitur* matemáticas o una lengua extranjera. También se pueden proponer como segunda materia de rendimiento asignaturas de corte profesional y otros idiomas extranjeros, aunque una buena parte de los *länder* limita la oferta a determinadas combinaciones de cursos de rendimiento.

Los temas propuestos no deben parecerse a otros ya resueltos o preparados en clase porque, entonces, su elaboración no requeriría el preceptivo trabajo personal. Se ha de ofrecer al examinando la oportunidad de demostrar su saber, sus conocimientos metodológicos, autonomía de pensamiento, discernimiento y capacidad de exposición en tres aspectos: reproducción de conocimientos, aplicación de los mismos a nuevas situaciones y elaboración de soluciones personales, interpretaciones y valoraciones.

Los alumnos y sus padres o tutores son informados acerca del Reglamento del Examen de Madurez antes de comenzar cada uno de los dos últimos cursos del *Gymnasium*.

Los exámenes se celebran en los propios centros de secundaria de los candidatos, durante el último semestre, comenzando bien en febrero o en abril, según el *Land*. El examen oral se realiza entre junio y julio, pudiéndose prolongar durante las vacaciones de verano. La duración de las pruebas escritas es de cuatro horas para cada materia, pudiéndose ampliar a cinco horas mediante permiso, y la duración de la prueba oral es de, aproximadamente, media hora.

En los informes que elaboran las comisiones se incluyen criterios de corrección minuciosamente detallados para cada una de las materias, señalándose en cada pregunta las indicaciones para su calificación. Por ejemplo, la acumulación de faltas graves de carácter gramatical en

la prueba de alemán disminuye la calificación del examen de 1 a 2 puntos.

El procedimiento seguido en la corrección de las pruebas es el siguiente. En primer lugar, el profesor del alumno realiza una valoración y se reserva la nota; además, cada examen es revisado por un segundo corrector, designado por el director, que añadirá su juicio personal con la consiguiente calificación, debiendo justificar la disparidad en las valoraciones. Estas notas se contrastan y, en caso de que no se llegue a un acuerdo sobre la puntuación final o si la nota difiere en tres o más puntos de la calificación media obtenida en esa asignatura en los cuatro últimos semestres del *Gymnasium*, se somete al alumno a un examen oral de esa materia.

El tribunal de la prueba oral está compuesto por los dos examinadores de la prueba escrita, el director del centro y un representante del ministerio de educación del *Land*. Las cuestiones sobre las que versa no se limitan a las materias tratadas en el último semestre, ni pueden ser repetición de los contenidos de los exámenes escritos. Para su valoración se tiene en cuenta, además de los criterios generales de los exámenes escritos, la capacidad de exposición y la comprensión de las relaciones entre distintas áreas de conocimiento.

La comunicación de los resultados al alumno se hace mediante un impreso en el que se incluyen: las calificaciones previas de las materias contenidas en el examen, los resultados de sus pruebas escritas y, en su caso, los exámenes orales previstos.

El alumno y su familia pueden reclamar la calificación obtenida. En ese caso, el director del *Gymnasium* arbitra en primer lugar, siendo la inspección del *Land* y los tribunales administrativos instancias superiores a las que se puede recurrir. En general, hay pocas reclamaciones, debido a la alta tasa de aprobados.

En la puntuación definitiva para la obtención del *allgemeine Hochschulreife* intervienen tanto las calificaciones obtenidas durante los cuatro úl-

timos semestres del *Gymnasiale Oberstufe*, como es la calificación del *Abitur*. Concretamente, los 840 puntos que, como máximo, se pueden obtener se distribuyen de la forma siguiente:

1. La calificación de los cursos básicos y de rendimiento se encuentra entre 0 y 15 puntos. Teniendo en cuenta que un alumno debe cursar 22 cursos básicos en estos semestres, obtendrá un máximo de 330 puntos. La calificación de los seis cursos de rendimiento debe multiplicarse por dos para formar parte de la puntuación total, por lo tanto, aportará 180 puntos. A ello hay que añadir la calificación de un trabajo escrito sobre una de estas materias, con un valor máximo de 30 puntos. Por tanto, el expediente previo contribuye con un máximo de 540 puntos.
2. La calificación del *Abitur* aporta los 300 puntos restantes. Esta calificación está compuesta por la suma de los resultados de las cuatro pruebas que componen el examen multiplicadas por cuatro, más la suma de las calificaciones obtenidas en estas asignaturas en los cuatro últimos semestres.

Así, la calificación total del certificado de madurez está compuesta en un 71% por las calificaciones del expediente del alumno (540+60 del *Abitur*) y el 29% restante por la puntuación de las pruebas finales. Como cada alumno estudia de ocho a diez materias (dos de rendimiento más las básicas), más de la mitad de las mismas se evalúan exclusivamente por medio de evaluación continua, la cual se lleva a cabo haciendo la nota media de los resultados de una asignatura en los diferentes semestres en que ésta se haya cursado.

Los mínimos exigidos para la obtención del certificado son los siguientes:

1. Hay que obtener, en al menos 16 de los 22 cursos básicos, 5 puntos (sobre 15). En total hay que llegar a alcanzar 110 puntos, o sea 1/3 de los posibles (330).

2. En cuatro de los seis cursos de rendimiento hay que obtener, al menos, 5 puntos y un total mínimo de 70 puntos, o sea 1/3 de los totales (210).
3. En los dos exámenes de materias de rendimiento de *Abitur* hay que obtener en cada uno un mínimo de 5 puntos (sobre 15). La calificación total del *Abitur* tiene que ser un mínimo de 100 puntos, que supone 1/3 de los 300 máximos alcanzables.

Por lo tanto, de los 840 puntos totales posibles hay que alcanzar al menos 280 para la obtención del certificado.

Un alumno que no haya obtenido el certificado de madurez y deje el *Gymnasium* recibirá un certificado que acredita los estudios cursados en el mismo.

Si un alumno no supera el *Abitur*, éste puede ser repetido, por lo general, una vez después de transcurrir un año y haber cursado de nuevo el último curso del *Gymnasium*, teniendo en cuenta solamente las nuevas calificaciones. No se puede repetir un *Abitur* aprobado.

3.1.3. El ingreso en la universidad

En Alemania hay un gran control por parte de las autoridades educativas centrales en la concesión de las plazas universitarias. La Agencia Central de Admisión a los Estudios Superiores (*Zweigstelle zur Vergabe von Studienplätzen, ZVS*) es la encargada de determinar las «cuotas» correspondientes a cada *Land* en la distribución y asignación de las plazas disponibles. Esta agencia, ya desde los años 70, calcula las puntuaciones medias del *Abitur* en todas las escuelas de cada *Land* y procede a un «ajuste» estadístico de las mismas a través de un sistema de compensación interestatal. Para llevar a cabo la concesión de plazas, la ZVS sigue tres procedimientos diferentes:

- a) Procedimiento especial de distribución, que se aplica cuando el número de can-

didatos no es esencialmente superior al de puestos de estudio disponibles. En este caso, la ZVS garantiza una plaza a cada candidato que ha solicitado como primera opción una de las carreras asignadas por este procedimiento. Los estudiantes han de adjuntar, junto a la carrera elegida, una lista con el orden de preferencia de los lugares donde desearían realizarla. Puede ocurrir, sin embargo, que el candidato no pueda iniciar el estudio en la escuela por él deseada, sino que reciba de la ZVS una oferta de puesto de estudio en otra ciudad. Para la elección de la localidad se distribuye, en primer lugar, a los alumnos con minusvalía; a continuación, se da preferencia a los alumnos casados o con algún hijo a su cargo y que quieren estudiar en la universidad más próxima al lugar de residencia de éste; el tercer criterio de selección afecta a candidatos que tengan alguna relación especial (razones de tipo laboral, salud...) con el lugar elegido; el cuarto grupo lo constituyen solicitantes que quieren vivir en el lugar de residencia familiar; y, por último, se tienen en cuenta a los candidatos que no reúnen ninguno de los requisitos anteriores.

- b) Procedimiento general de selección, que se aplica cuando el número de candidatos es esencialmente superior al de puestos de estudio disponibles en toda Alemania. La ZVS determina en primer lugar el número de plazas que se asignan a cada *Land* en función del número de estudiantes que han obtenido allí el certificado de madurez. De esta manera se logra que concurren los alumnos de un mismo *Land*. A continuación comienza el proceso de determinar qué estudiantes pueden cursar los estudios deseados, concediéndose un 60% de las plazas en función de la nota del certificado de madurez y un 40% en función del tiempo de espera desde la fecha de obtención de dicho certificado. Los alumnos que más semestres llevan esperando tienen preferencia, siempre y

cuando hayan solicitado plaza para esa carrera durante los semestres que han transcurrido desde su concesión. Este criterio funciona con independencia del anterior, para posibilitar que bachilleres con notas no excesivamente buenas tengan una oportunidad real de ingreso en los estudios elegidos. El último paso a seguir es la adjudicación del lugar de estudios deseados a estos candidatos ya admitidos, para lo cual rigen los criterios vistos anteriormente en el procedimiento especial de distribución.

- c) Procedimiento de selección específica, que se aplica en aquellos estudios en los que el número de alumnos que solicitan el ingreso sobrepasa considerablemente el número de plazas disponibles, como, por ejemplo, en medicina, estomatología, farmacia y veterinaria. En este caso se sigue el proceso que se explica a continuación.

Un 10% de las plazas son asignadas a grupos especiales de candidatos. Para todos ellos es obligatoria la realización de un test de admisión, excepto para extranjeros, alumnos que ya han estudiado otra carrera y alumnos que poseen un certificado especial de ingreso en la universidad.

El 45% de las plazas se cubren de acuerdo con la ponderación de las calificaciones finales del *Abitur* y los resultados de un test de aptitud. En esta ponderación, las calificaciones de la enseñanza secundaria superior tienen un peso del 55%, frente al 45% que supone el test de aptitud.

El 15% de las plazas se destina a los candidatos seleccionados por los propios establecimientos de enseñanza mediante entrevistas. En ningún caso el número de candidatos convocados a esta entrevista puede ser superior al triple de las plazas disponibles para esta cuota. La selección de los candidatos que se ha de entrevistar es aleatoria, y éstos son distribuidos a las diferentes universidades a través de la ZVS. Cada candidato puede ser entrevistado sólo una vez.

Por último, un 20% de las plazas se completa en función del tiempo de espera desde la obtención del *Abitur*, como en el procedimiento anterior. Una vez que ya han sido seleccionados los futuros estudiantes, se procede a la adjudicación de éstos a las distintas facultades según los criterios vistos en el procedimiento especial de distribución.

Los estudiantes que desean realizar estudios que no entran dentro de las competencias de la ZVS, por no tener un número de plazas limitado, remiten sus solicitudes directamente a los centros superiores donde desean ingresar, especificando las diferentes facultades en que han pedido la admisión. Se asegura de este modo un gran control interfacultativo de las carreras y lugares solicitados por cada alumno.

3.2. DINAMARCA

3.2.1. La enseñanza secundaria superior

En Dinamarca se accede a la enseñanza secundaria superior después de haber cursado la enseñanza obligatoria (*Folkeskole*), que tiene una duración de nueve años. Está destinada a alumnos con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años, y se imparte fundamentalmente en escuelas municipales, denominadas, como el nivel educativo, *Folkeskole*.

A partir del noveno curso de la *Folkeskole*, los alumnos pueden optar por la realización del 10º curso o ingresar en la enseñanza secundaria superior. Ésta se divide en: enseñanza secundaria general (el *Gymnasium* y los estudios para presentarse al examen de ingreso en la enseñanza superior, *Højere Forberedelseksamen -HF-*); y, por otra parte, la formación profesional realizada dentro del sistema escolar (es decir, estudios superiores de economía *-HHX-* y estudios superiores técnicos *-HTX-*).

A. Enseñanza secundaria general

El *Gymnasium* tiene como objetivo la preparación de los alumnos para el acceso a la uni-

versidad y a otras instituciones de educación superior. Estos estudios tienen una duración de tres años y están destinados a alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. Para ser admitidos en el *Gymnasium* es necesario poseer el certificado de aptitud de la *Folkeskole* o haber superado un examen de ingreso en el centro de secundaria correspondiente.

Estas enseñanzas están divididas en dos ramas: lingüística y científica. Ambas tienen un grupo de materias troncales y están complementadas con materias propias de cada rama, algunas obligatorias y otras optativas. Para ciertas materias se ofrecen dos niveles de dificultad: intermedio y superior. Todo alumno debe cursar al menos dos materias del nivel superior.

La forma en que se establece la nota final de cada alumno y la valoración de su expediente académico se realiza a través de una evaluación interna y otra externa. La evaluación interna es de carácter continuo, siendo el curso total evaluado en función de los exámenes, los informes especiales y las «conversaciones». La evaluación externa es por asignaturas y se realiza con propósitos «externos» a partir de las notas del trabajo anual del alumno, de las notas de los distintos períodos de enseñanza, de «informes de recomendación» (*testimonials*) y de las calificaciones obtenidas en los exámenes finales.

Para finalizar los estudios del *Gymnasium* los alumnos deben realizar un examen final de carácter externo, el *Studentereksamen*. Aquéllos que superan esta prueba obtienen el *Bevis for Studentereksamen*, certificado de enseñanza secundaria superior, que les habilita para su ingreso en la universidad. En el Certificado aparecen todas las notas de los años de estudio, las calificaciones de los exámenes, incluyendo las notas de los cursos de las asignaturas de las que no se han examinado, la media de las dos notas anteriores, el resultado total del examen, etc.

El *Studenterkurser* constituye una alternativa al *Gymnasium* y ofrece unos estudios de dos años de duración para aquellos alumnos que hayan finalizado el 10º curso del *Folkeskole*.

Cuenta con las mismas modalidades, niveles y materias que el *Gymnasium*.

Los estudios preparatorios para el examen de ingreso en la enseñanza superior (*HF*) constan de dos años de estudios y un examen final que habilita para el ingreso en la enseñanza superior universitaria y no universitaria. Está destinado a proporcionar a jóvenes y adultos una «segunda oportunidad» en el sistema educativo. Se imparte en el *Gymnasium* y en centros de educación de adultos. Las condiciones para la admisión son: haber asistido durante 10 años a la *Folkeskole* y haber superado los exámenes de enseñanza secundaria básica de la *Folkeskole* de danés (avanzado), matemáticas, inglés y alemán. Estos estudios constan de un tronco común de materias y de tres asignaturas optativas, cuyo nivel es equiparable a las del *Gymnasium*, aunque difieren en el contenido.

Al finalizar el *HF* es necesario realizar el examen «*Højere Forberedelseksamen*», cuya nota es la media de las notas obtenidas en los distintos exámenes que realiza el alumno. La superación de esta prueba otorga el *Bevis for Højere Forberedelseksamen*, certificado de fin de estudios donde aparecen las notas de las asignaturas obligatorias que a su vez no han sido elegidas como optativas, las notas de las optativas, la calificación del trabajo escrito de especialización y la nota media total (calculada con un decimal).

B. Enseñanza profesional realizada dentro del sistema escolar: el *HHX* y el *HTX*

Tanto los estudios superiores de economía (*HHX*) como los estudios superiores técnicos (*HTX*) tienen una duración de tres años y van destinados a jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. La forma de acceso es análoga a la del *Gymnasium*, es decir, los alumnos con el certificado de aptitud pueden ser admitidos de forma directa desde la *Folkeskole* y, en caso contrario, deben realizar un examen. También se puede acceder desde otros estudios de formación profesional.

El primer curso tiene carácter práctico-profesional, mientras que los dos cursos siguientes son exclusivamente teóricos. Las dos terceras partes de las materias que componen el programa de estos estudios son obligatorias y la tercera parte restante son optativas. Conducen, respectivamente, al examen de ingreso en la enseñanza comercial superior (*Højere Handelseksamen*) y al examen de ingreso en la enseñanza técnica superior (*Højere Teknisk Eksamen*). También habilitan para el ingreso en la enseñanza universitaria, aunque fundamentalmente van destinados a la inserción laboral.

3.2.2. El acceso a la universidad

A. Cuestiones generales

En Dinamarca, las titulaciones previas exigibles con carácter general para el acceso a estudios universitarios son las que se otorgan al finalizar los estudios de educación secundaria superior. Estas titulaciones, como se ha visto, son las siguientes: el *Bevis for Studentereksamen*, al finalizar el *Gymnasium*, el *Bevis for Højere Forberedelseksamen*, al finalizar el *HF* y los títulos que se otorgan al finalizar el *HHX* o el *HTX*. De esta manera, en Dinamarca no existe una prueba específica para acceder a los estudios universitarios, aunque, como se verá en el apartado 3.2.3, en algunos casos se exigen requisitos adicionales.

La regulación del acceso a la universidad es competencia de la administración estatal. La educación superior es administrada de manera centralizada por el Ministerio de Educación y se rige por una norma parlamentaria que autoriza al Ministro a establecer las condiciones de admisión. Por su parte, los criterios para la selección son establecidos por el Ministerio de Educación después de ser negociados con las instituciones de enseñanza superior.

B. Los exámenes de fin de estudios secundarios

Los exámenes de fin de estudios secundarios son distintos dependiendo de los estudios de se-

cundaria superior cursados y del centro donde se examinan los alumnos. Estos exámenes, de carácter externo como ya se ha señalado, son de tipo escrito y oral. Además, el alumno debe realizar trabajos escritos que influyen en la nota final obtenida. El Ministerio de Educación (en concreto, el Departamento de Enseñanza Secundaria Superior) es el responsable de la elaboración, supervisión y corrección de los exámenes escritos. También es la instancia a la que se dirigen las reclamaciones de los exámenes. El director del centro de secundaria superior es el representante local del Ministerio y, por tanto, es el responsable de dichos exámenes en su centro.

Las **materias** que se incluyen en los exámenes de cada uno de los estudios de secundaria superior se clasifican en comunes, específicas de cada rama de estudios, optativas y, en su caso, facultativas. Son los siguientes:

En el *Gymnasium*, los alumnos tienen que presentarse a los diez exámenes en régimen externo a lo largo de los tres años de estudios, con las siguientes particularidades: todos los alumnos tienen que presentarse al finalizar el 3^{er} curso a los exámenes escritos de danés y de todas las materias elegidas de nivel superior. Igualmente, al finalizar el 2^o curso es imprescindible realizar exámenes de inglés para los alumnos de la rama lingüística y de matemáticas en la rama científica. Además, hay cinco o seis exámenes orales (varía en función del número de asignaturas elegidas a nivel superior). El Departamento de Enseñanza Secundaria Superior determina al azar y para cada centro individualmente cuáles son las asignaturas a las que deben presentarse los alumnos de cada curso en los exámenes orales. Por otra parte, en el 3^{er} curso los alumnos están exentos de asistir a clase durante una semana para realizar un trabajo escrito sobre lengua danesa, historia o sobre alguna de las materias elegidas a nivel superior.

En el *HF*, los exámenes escritos y/o orales hacen referencia a la casi totalidad de las asignaturas, y se realizan al final del año en que se han cursado las mismas. Tanto unos como otros se realizan de las siguientes asignaturas:

danés, inglés (optativa), alemán/francés (nivel de continuación como materia optativa), matemáticas (nivel obligatorio), matemáticas (optativa) y de las asignaturas elegidas a nivel superior. De las asignaturas restantes, sólo se realizan exámenes orales. Además de los trabajos e informes escritos, que deben presentarse de manera regular en determinadas materias, y de un trabajo escrito de danés y otro de historia en el primer curso, el alumno debe realizar un trabajo escrito de especialización sobre una materia que haya elegido. Dicho trabajo se realiza durante una semana en la que los alumnos están exentos de asistir a clase.

Los exámenes escritos son **corregidos** por dos examinadores externos designados por el Ministerio. Para cada asignatura hay un comité de examen formado por profesores seleccionados y consejeros de la asignatura en el Departamento, así como un grupo permanente de examinadores externos formado por profesores, con un 5% de miembros de otros sectores del sistema educativo o de la industria. En los exámenes orales, deciden la nota el profesor de la asignatura del centro y un examinador externo, pero dicho examinador tiene la última palabra. En el *Gymnasium*, el trabajo escrito que tienen que realizar todos los alumnos al final del 3^{er} curso sobre lengua danesa, historia o sobre alguna de las materias elegidas a nivel superior es evaluado por el profesor de la asignatura y por un examinador externo designado por el Ministerio. La puntuación obtenida se tiene en cuenta a la hora de evaluar los resultados del examen global. En el *HF*, el trabajo escrito de especialización es evaluado por el profesor de la asignatura y por un examinador externo designado por el Ministerio y, como en el caso anterior, la puntuación obtenida se tiene en cuenta a la hora de evaluar los resultados del examen global.

Los exámenes externos, que se califican en una escala del 1 al 13, se realizan al final del curso. Un estudiante puede presentarse a dicho examen si ha cursado los estudios correspondientes, ha realizado el trabajo escrito y ha sido evaluado positivamente por el profesor correspondiente.

Todos los exámenes se realizan en el centro donde se han cursado los estudios de secundaria superior, aunque sea de régimen externo. El Departamento de Enseñanza Secundaria Superior del Ministerio de Educación establece un horario detallado de los exámenes para cada centro, y también de qué asignaturas deben examinarse los alumnos.

Existen ciertos dispositivos de verificación de las calificaciones finales obtenidas por el alumno, en el *Gymnasium* y el *HF*. Así, en el caso de que el profesor de la asignatura en el centro no esté de acuerdo con la nota concedida en las pruebas escritas del examen externo, se conceden dos días para la revisión de las notas.

3.2.3. El ingreso en la universidad

Desde 1977, el Ministerio de Educación estipula un número limitado de plazas anual para cada carrera, basado en las perspectivas de empleo y en las recomendaciones de las instituciones de enseñanza superior. El número de estudiantes admitidos se ha incrementado en cursos con buenas perspectivas de empleo (ciencias naturales, economía, ingeniería, etc.), mientras que ha disminuido en otros (medicina, enfermería, odontología, fisioterapia, etc.). Si el número de solicitudes para una carrera es superior al número fijado de plazas, se da prioridad a los alumnos con mayor nota en el certificado final de la secundaria superior, en la que también cuenta el expediente académico del alumno. Las posibilidades de admisión se incrementan con experiencia laboral de al menos nueve meses después de haber cursado la secundaria superior.

Por otro lado, la tendencia actual es flexibilizar las condiciones de acceso en función de la capacidad de los centros. Las instituciones sin problemas de capacidad fijan ellas mismas las condiciones de los candidatos que quieran acceder a sus estudios.

Además de los requisitos explicados en el apartado 3.2.1, hay condiciones alternativas de acceso para estudios superiores de carácter no

universitario (especialmente en el campo de la formación profesional superior técnica y comercial). Para los estudiantes que no tienen los títulos exigidos con carácter general, estas condiciones alternativas incluyen de nueve a diez años de escolaridad, experiencia laboral, un examen de acceso o una prueba complementaria. Aun teniendo la titulación necesaria, para acceder a estas enseñanzas es necesario que el estudiante haya realizado un curso de formación profesional que se considere relevante para los estudios que desee realizar.

Algunas escuelas universitarias, como, por ejemplo, la Real Academia de las Artes o las academias de música, tienen sus propios tests de aptitud para el acceso. También puede haber condiciones especiales de admisión, tales como experiencia laboral, en ciertas asignaturas de nivel superior.

Todas las solicitudes son centralizadas por la llamada «oficina de la admisión coordinada». Los estudiantes pueden presentar su solicitud en diversos centros, generalmente ocho, rellenando un formulario diseñado a nivel central, aunque sean admitidos sólo en uno.

3.3. ESPAÑA

España se encuentra en pleno proceso de reforma global de su sistema educativo. Los cambios realizados afectan, entre otros aspectos, a la organización de los niveles educativos anteriores a la universidad. En el curso 1996-97 ha comenzado la generalización de las nuevas etapas de secundaria que, según el calendario previsto, estará completada en el 2000-01. Mientras tanto, se están implantando estas enseñanzas de forma anticipada en algunos centros, por lo que en la actualidad conviven dos estructuras: la establecida por la Ley General de Educación de 1970 (LGE) y la regulada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. A pesar de que el sistema de acceso es muy parecido en ambos casos, y con el objetivo de facilitar la comprensión, se distinguirá, donde sea necesario, entre ambos sistemas.

3.3.1. La enseñanza secundaria superior

A. Ley General de Educación (LGE)

Según la LGE, una vez finalizan los alumnos la educación general básica (EGB), enseñanza que equivale a la educación primaria y a la secundaria inferior de algunos países, pueden acceder a las llamadas «enseñanzas medias». La LGE divide las «enseñanzas medias» en dos modalidades, una de tipo académico y otra de tipo profesional. La rama general o académica está constituida por el bachillerato unificado y polivalente (BUP) y el curso de orientación universitaria (COU). La rama profesional comprende la formación profesional de primer grado (FP I) y de segundo grado (FP II).

a. Enseñanza secundaria general

El BUP se estructura en tres cursos, a los que sigue el COU, de un año de duración y obligatorio para los alumnos que deseen acceder a la universidad. La edad aproximada para cursar estos estudios es de los 14 a los 18 años. Los centros que imparten los estudios de BUP y COU pueden ser de dependencia pública (llamados entonces institutos de bachillerato) o privada, y además pueden contar con secciones de formación profesional.

En el programa de estudios de BUP se pueden distinguir materias comunes (que deben cursar todos los alumnos), materias optativas y enseñanzas técnico-profesionales (de las que el alumno ha de cursar una a su elección en el segundo y el tercer curso). En el tercer curso de BUP se ofrecen al alumno dos opciones distintas. Cada una de ellas incluye cuatro asignaturas de las que el alumno ha de elegir tres. Una opción está constituida por las materias de literatura, latín, griego y matemáticas; la otra incluye las asignaturas de literatura, ciencias naturales, física y química, y matemáticas.

El *Título de Bachiller* se obtiene al aprobar todas las asignaturas de los tres cursos de BUP. Dicho título habilita para realizar COU, para ac-

ceder a la formación profesional de segundo grado (FP II) y para desempeñar diversos trabajos de tipo medio que sólo requieren esa titulación.

Por su parte, el COU cuenta con tres materias comunes, cuatro opciones posibles que incluyen dos asignaturas obligatorias y cuatro optativas (de las que el alumno debe elegir dos), y asignaturas voluntarias (segundo idioma extranjero y actividades deportivas). Las cuatro opciones de COU son:

- Opción A: Científico-tecnológica
- Opción B: Biosanitaria
- Opción C: Ciencias sociales
- Opción D: Humanístico-lingüística

En la tabla 1.1 se muestran las materias vinculadas a cada una de las opciones de COU y el horario semanal.

Cursar una u otra opción da a los alumnos prioridad para la elección de un determinado grupo de carreras universitarias, más afines a la misma. Sin embargo, la opción no es prescriptiva, ya que en el caso de existir plazas vacantes, el alumno puede elegir cualquier tipo de estudios.

En la tabla 1.2 aparecen los estudios universitarios vinculados a cada opción del COU.

Se puede acceder desde cualquiera de las opciones a las licenciaturas de Bellas artes, Ciencias de la actividad física y del deporte, Pedagogía y Traducción e interpretación, y a las diplomaturas de Biblioteconomía y Documentación, así como a la de Maestro en sus distintas especialidades.

Los alumnos que hayan superado el COU en su totalidad y deseen acceder a estudios universitarios de ciclo largo deben realizar las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU).

Por otra parte, en los últimos años se han realizado programas experimentales en los centros de «enseñanzas medias», referidos a la or-

TABLA 1.1. PLAN DE ESTUDIOS DEL CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y HORARIO SEMANAL

<i>Materias</i>		<i>Horas semanales</i>	
COMUNES	Lengua extranjera	3	
	Lengua española *	3	
	Filosofía	4	
OPCIONES	OPCIÓN A (Científico-tecnológica)	a) Materias obligatorias:	
		• Matemáticas I	4
		• Física	4
		b) Materias optativas **::	
		• Química	4
		• Biología	4
	OPCIÓN B (Biosanitaria)	a) Materias obligatorias:	
		• Química	4
		• Biología	4
		b) Materias optativas **::	
		• Matemáticas I	4
		• Física	4
	OPCIÓN C (Ciencias sociales)	a) Materias obligatorias:	
		• Matemáticas II	4
		• Hª del mundo contemporáneo	4
		b) Materias optativas **::	
• Literatura		4	
• Latín		4	
OPCIÓN D (Humanístico-lingüística)	a) Materias obligatorias:		
	• Literatura	4	
	• Hª del mundo contemporáneo	4	
	b) Materias optativas **::		
	• Latín	4	
	• Griego	4	
Total		26	

(*) En las comunidades autónomas con lengua propia se cursa también dicha lengua. En el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura, el horario de lengua española se incrementó a cuatro horas semanales a partir del curso 1993-94.

(**) Los alumnos deben escoger dos asignaturas entre las cuatro optativas.

TABLA 1.2. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS MÁS IMPORTANTES VINCULADOS A CADA OPCIÓN DE COU

	<i>Ciclo Largo</i>	<i>Ciclo Corto</i>
OPCIÓN A: CIENTÍFICO- TECNOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> — Administración y dirección de empresas — Arquitectura — Biología — Ciencias económicas y empresariales — Física — Geología — Informática — Matemáticas — Ingenierías superiores 	<ul style="list-style-type: none"> - Estadística - Estudios empresariales - Gestión y administración pública - Ingenierías técnicas - Máquinas navales - Navegación marítima - Óptica y optometría
OPCIÓN B: BIOSANITARIA	<ul style="list-style-type: none"> — Biología — Ciencias del mar — Farmacia — Física — Geología — Ingenierías superiores — Medicina — Odontología — Psicología — Química — Veterinaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingenierías técnicas - Logopedia - Óptica y optometría - Podología - Terapia ocupacional
OPCIÓN C: CIENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> — Administración y dirección de empresas — Ciencias de la información — Ciencias económicas y empresariales — Ciencias políticas — Derecho — Geografía — Historia — Historia del arte — Humanidades — Psicología — Periodismo — Sociología 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación social - Gestión y administración pública - Graduado social - Ingeniería técnica en diseño industrial - Logopedia - Relaciones laborales - Terapia ocupacional - Trabajo social
OPCIÓN D: HUMANÍSTICO- LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> — Ciencias de la información — Ciencias políticas y de la administración — Comunicación audiovisual — Derecho — Filosofía — Geografía — Historia — Historia del arte — Humanidades — Periodismo — Psicología — Todas las filologías 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación social - Gestión y administración pública - Publicidad y relaciones públicas

ganización y a los planes de estudio. Los resultados de la reforma experimental se tomaron en consideración a la hora de reorganizar este nivel educativo mediante la Ley Orgánica de 1990 (LOGSE). Queda aún un pequeño número de alumnos cursando estas enseñanzas.

b. Enseñanza profesional

La formación profesional, según la LGE, está formada por dos niveles: de primer grado (FP I) y de segundo grado (FP II). Ambos pueden realizarse en centros de formación profesional (institutos de formación profesional, en el caso de la enseñanza pública), secciones de formación profesional (en centros en los que se imparten otros niveles de enseñanza) e institutos politécnicos (centros de formación profesional con un número de puestos escolares no inferior a 600, de los que al menos 240 deben corresponder a enseñanzas de formación profesional).

La **FP I** tiene una duración de dos años y la edad en la que se cursan estos estudios es de los 14 a los 16 años, luego constituye una alternativa paralela a los estudios de 1º y 2º de BUP. En estos momentos se encuentra en vías de extinción, debido a la implantación progresiva de la nueva etapa de educación secundaria obligatoria. Pueden acceder a ella todos los alumnos que finalizan la EGB, independientemente de que hayan obtenido el título de *Graduado Escolar* o el *Certificado de Escolaridad*. Esta etapa tiene carácter obligatorio para aquellos alumnos menores de 16 años que hayan completado los estudios de EGB y no cursen los de BUP. Los alumnos que terminan los estudios de FP I obtienen el título de *Técnico Auxiliar*, con el que se puede acceder a la FP II, al segundo curso de BUP, al nuevo bachillerato, a los módulos profesionales de nivel 2, a los ciclos formativos de grado medio y a distintas enseñanzas de régimen especial.

La **FP II** tiene una duración de dos o tres cursos académicos, por lo que la edad en la que se cursan estos estudios es de los 16 a los 19, aproximadamente. Se puede acceder con el título de

Bachiller, de *Técnico Auxiliar* o con otras titulaciones equivalentes procedentes de planes de estudio anteriores ya extinguidos. Los alumnos que superan la FP II obtienen el título de *Técnico Especialista*, orientado a la inserción laboral. No obstante, con este título tienen acceso al curso de orientación universitaria (COU), que les permite continuar cualquier carrera universitaria, o directamente a las enseñanzas universitarias de ciclo corto afines a los estudios cursados de formación profesional. También pueden acceder a los nuevos estudios de formación profesional de grado superior y a distintas enseñanzas especializadas.

B. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Según la LOGSE, una vez finalizada la educación primaria, los alumnos acceden a la educación secundaria obligatoria (ESO), que consta de cuatro cursos académicos (12-16 años de edad). La educación secundaria postobligatoria está integrada por el bachillerato, que conforma la rama académica, y por la formación profesional específica de grado medio y de grado superior, que constituyen la rama profesional.

a. Enseñanza secundaria general

El **bachillerato** consta de dos cursos que se realizan normalmente entre los 16 y los 18 años de edad. Se cursa en centros de educación secundaria (públicos o privados), que pueden impartir además educación secundaria obligatoria y formación profesional. Los centros públicos que imparten cualesquiera de las enseñanzas de educación secundaria se denominan institutos de educación secundaria.

El nuevo bachillerato tiene cuatro modalidades: artes, humanidades y ciencias sociales, ciencias de la naturaleza y de la salud, y tecnología. Estas modalidades están organizadas en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas. En la tabla 1.3 se muestran, como ejemplo, las materias vincu-

TABLA 1.3. MATERIAS COMUNES, PROPIAS DE CADA MODALIDAD Y OPTATIVAS DE SEGUNDO CURSO DEL BACHILLERATO EN EL TERRITORIO DE GESTIÓN DIRECTA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, Y ASIGNACIÓN HORARIA SEMANAL

		Artes	Humanidades y CC. sociales	CC. de la naturaleza y de la salud	Tecnología
OBLIGATORIAS	COMUNES	<ul style="list-style-type: none"> • Historia (3h.) • Lengua extranjera II (3h.) 		<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y literatura II (3 h.)* • Religión/Actividades de estudio (1h.) 	
	ESPECÍFICAS (4 h. semanales c/u)	a) OPCIÓN 1: ARTES PLÁSTICAS <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo artístico II • Historia del arte • Técnicas de expr. gráfico-plásticas b) OPCIÓN 2: ARTES APLICADAS Y DISEÑO <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo artístico II • Historia del arte • Fundamentos de diseño e imagen 	a) OPCIÓN 1: HUMANIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Latín II • Historia de la filosofía • Historia del arte b) OPCIÓN 2: CC. SOCIALES: G ^a E H ^a <ul style="list-style-type: none"> • Geografía • Historia del arte • Historia de la filosofía c) OPCIÓN 3: CC. SOCIALES: ADMÓN. Y GESTIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Matem. aplicadas a las CC. soc. II • Geografía • Economía y organiz. de empresas 	a) OPCIÓN 1: CIENCIAS E INGENIERÍA <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas II • Física • Dibujo técnico/biología b) OPCIÓN 2: CIENCIAS DE LA SALUD <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la tierra y del medio ambiente/matem. II • Química • Biología 	a) OPCIÓN 1: CIENCIAS E INGENIERÍA <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas II • Física • Dibujo técnico b) OPCIÓN 2: TECNOLOGÍA INDUSTRIAL <ul style="list-style-type: none"> • Tecnología industrial II • Electrotecnia • Mecánica
OPTATIVAS (Dos a elección del alumno)	COMUNES (4 h. semanales c/u)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencia, tecnología y sociedad • Comunicación audiovisual • Música 		<ul style="list-style-type: none"> • Segunda lengua extranjera • Tecnología de la información • Materias específicas de otra modalidad 	
	VINCULADAS A MODALIDAD (4 h. semanales c/u)	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de sistemas de representación • Matemáticas de la forma • Talleres artísticos • Volumen II • Las materias propias de la modalidad que no se incluyan en la opción escogida 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de admón y gestión • Griego II • Literatura • Psicología • Las materias propias de la modalidad que no se incluyan en la opción elegida 	<ul style="list-style-type: none"> • Economía • Geología • Las materias propias de la modalidad que no se incluyan en la opción elegida 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios fund. de electrónica • Química • Las materias propias de la modalidad que no se incluyan en la opción escogida

(*) En la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, lengua y literatura II (2h.) y lengua y literatura catalana (2h.).

ladas a cada modalidad del 2º curso del bachillerato para las comunidades gestionadas por el Ministerio de Educación y Cultura.

Los alumnos que cursan satisfactoriamente el bachillerato reciben el título de *Bachiller*, en el que se especifica la modalidad cursada y la calificación media conseguida. Para obtener este título es necesaria la evaluación positiva en todas las materias. El título de *Bachiller* faculta para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso, y para la mayor parte de las enseñanzas universitarias, es necesario superar previamente una prueba de acceso a la universidad.

Cada modalidad de bachillerato cuenta con una o dos opciones de prueba de acceso a la universidad y ciertas materias vinculadas a las mismas, tal y como se especifica más adelante, de las que el alumno deberá examinarse obligatoriamente si desea acceder a determinadas carreras. Todas las opciones permiten acceder a carreras de ciclo largo y ciclo corto, y algunas de ellas a ingenierías, ya sean técnicas o superiores (tabla 1.4).

Todas las opciones permiten el acceso a las licenciaturas de Bellas artes, Ciencias de la actividad física y del deporte, Pedagogía y Traducción e interpretación, y a las diplomaturas de Biblioteconomía y Documentación y de Maestro en todas sus especialidades.

b. Enseñanza profesional

La formación profesional específica que establece la LOGSE se estructura en dos niveles educativos: la formación profesional de grado medio y la de grado superior (también denominados ciclos formativos de grado medio y de grado superior). La **formación profesional específica de grado medio** se sitúa después de la educación secundaria obligatoria, es cursada por alumnos mayores de 16 años y su duración varía en función del ciclo formativo de que se trate (de 1.000 a 2.000 horas, distribuidas en uno o dos cursos académicos, siendo más frecuente la organización del ciclo en uno solo). Para su acceso es necesario hallarse en posesión del tí-

tulo de *Graduado en Educación Secundaria*, que se obtiene al finalizar la educación secundaria obligatoria. No obstante, es posible acceder también sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba diseñada al efecto, el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

Los alumnos que superan las enseñanzas de formación profesional de grado medio reciben el título de *Técnico*, orientado al ejercicio profesional. Este título no permite el acceso a los estudios universitarios. Para aquellos alumnos que deseen continuar su formación académica, el título de *Técnico* permite el acceso directo a determinadas modalidades de bachillerato, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional cursados.

La **formación profesional específica de grado superior** se sitúa después del bachillerato, para alumnos mayores de 18 años y con una duración de 1.300 a 2.000 horas para cada ciclo formativo. Así pues, la formación profesional de grado superior es de nivel postsecundario. Ambas enseñanzas pueden ser impartidas bien en centros de educación secundaria obligatoria y en centros de bachillerato (en este supuesto, las enseñanzas de formación profesional se organizan independientemente de las otras enseñanzas), bien en centros dedicados exclusivamente a impartir formación profesional específica. Para acceder a estos estudios se requiere el título de *Bachiller*, pudiéndose además exigir haber cursado determinadas materias del bachillerato en concordancia con los estudios profesionales a los que se quiere acceder. También es posible acceder a esta formación mediante una prueba para alumnos mayores de 20 años, en la que el aspirante debe acreditar madurez en relación con los objetivos del bachillerato y las capacidades correspondientes al campo profesional de que se trate. De este último requisito pueden quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que se deseen cursar.

Los alumnos que superan las enseñanzas de formación profesional específica de grado supe-

TABLA 1.4. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS VINCULADOS A LAS MODALIDADES DE BACHILLERATO-LOGSE Y OPCIONES DE LAS PAU

Opción PAU	Mod. Bachillerato	Ciclo largo	Ciclo corto
OPCIÓN A: CIENTÍFICO TÉCNICA	* CC. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD * TECNOLOGÍA	— Administración y dirección de empresas — Arquitectura — Biología — Ciencias ambientales — Ciencias del mar — Economía — Física — Geología — Matemáticas — Ingenierías superiores	— Arquitectura técnica — Ciencias empresariales — Estadística — Gestión y administración pública — Óptica y optometría — Todas las ingenierías técnicas
OPCIÓN B: CIENCIAS DE LA SALUD	* CC. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD	— Biología — Ciencias ambientales — Ciencias del mar — Farmacia — Física — Geología — Medicina — Odontología — Psicología — Química — Veterinaria — Ingenierías superiores (agronoma, industrial, montes y química)	— Arquitectura técnica — Enfermería — Fisioterapia — Logopedia — Podología — Terapia ocupacional — Trabajo social — Óptica y optometría — Máquinas navales y navegación marítima — Todas las ingenierías técnicas vinculadas fundamentalmente a la rama agrícola y forestal
OPCIÓN C: HUMANIDADES	* HUMANIDADES Y CC. SOCIALES	— Ciencias políticas y de la administración — Derecho — Filosofía — Geografía — Historia — Historia del arte — Humanidades — Psicología — Publicidad y relaciones públicas — Todas las filologías	— Educación social — Gestión y administración pública
OPCIÓN D: CIENCIAS SOCIALES	* HUMANIDADES Y CC. SOCIALES	— Administración y dirección de empresas — Ciencias políticas y de la administración — Derecho — Economía — Geografía — Historia — Historia del arte — Humanidades — Periodismo — Psicología — Sociología — Publicidad y relaciones públicas	— Ciencias empresariales — Educación social — Estadística — Gestión y administración pública — Logopedia — Relaciones laborales — Terapia ocupacional — Trabajo social — Ingeniería técnica en diseño industrial
OPCIÓN E: ARTES	* ARTES	— Ciencias políticas y de la administración — Comunicación audiovisual — Derecho — Filosofía — Geografía — Historia — Historia del arte — Periodismo — Publicidad y relaciones públicas	— Ingeniería técnica en diseño industrial — Relaciones laborales — Terapia ocupacional — Trabajo social

rior reciben el título de *Técnico Superior*, que tiene carácter terminal. Con este título se puede acceder directamente, sin prueba de acceso, a determinadas enseñanzas universitarias de primer ciclo relacionadas con los estudios de formación profesional cursados. También se puede acceder con esta titulación a otras enseñanzas especializadas o complementarias.

3.3.2. El acceso a la universidad

Como se ha dicho anteriormente, el sistema de acceso a la universidad es análogo en su concepción y organización para los alumnos procedentes del COU y para los que cursan estudios del nuevo bachillerato, variando únicamente en lo referente a las pruebas de acceso concretas. Por ello, en este apartado se presentan conjuntamente, con la excepción de la descripción de las pruebas.

A. Cuestiones generales

Los estudiantes que hayan finalizado el COU o el segundo curso del bachillerato establecido por la LOGSE y estén en posesión del título de *Bachiller* podrán continuar en la universidad su formación intelectual y profesional, para lo que deben pasar una prueba específica de acceso a los estudios universitarios. La superación de la prueba de acceso constituye un requisito imprescindible para cursar enseñanzas universitarias de ciclo largo en las facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios. A las escuelas universitarias se puede acceder directamente, si bien tienen preferencia los alumnos que hayan superado las mencionadas pruebas de acceso. Por lo cual, en el momento actual, la prueba de acceso es prácticamente necesaria para la realización de todos los estudios universitarios. Así, las pruebas de acceso, además de valorar con carácter objetivo la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos, sirve para ordenar a los alumnos de cara al ingreso a la universidad.

Con los títulos de *Técnico Especialista*, que proporciona la formación profesional de segundo grado, y de *Técnico Superior*, otorgado tras

la superación de un ciclo formativo de grado superior, se tiene acceso directo a determinadas enseñanzas universitarias de ciclo corto que se corresponden con los estudios cursados en la especialidad de formación profesional.

La regulación del acceso a la universidad es competencia de la administración estatal y de la administración autonómica. La regulación general de las pruebas de acceso corresponde al Ministro de Educación y Cultura, a la Secretaría General de Educación y Formación Profesional y a la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, previo informe de los organismos correspondientes de las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias en materia de educación, del Consejo Escolar del Estado y del Consejo de Universidades. Por otro lado, los órganos competentes de las comunidades autónomas pueden dictar, en el ámbito de sus competencias, las instrucciones precisas para la aplicación de la normativa general establecida para todo el Estado.

La coordinación de los dos niveles educativos implicados (enseñanza secundaria y universidad) en el acceso a la universidad se establece a través de comisiones de los distritos universitarios, formadas por el rector de la universidad correspondiente (que la preside) y tres vocales asesores, uno procedente del servicio de inspección técnica de educación, otro del profesorado universitario y un director de un instituto de educación secundaria, designados por la administración educativa competente. En aquellos casos en los que varias universidades estén constituidas, a efectos de ingreso, como una sola universidad, actúa como presidente de la comisión el rector que, de común acuerdo, determinen los rectores de las universidades afectadas. Las comisiones informan a los centros de bachillerato de la estructura y organización de las pruebas, y facilitan modelos de examen de las distintas materias. Para la realización de estas tareas puede contar con los profesores especialistas adscritos a la comisión.

Los tribunales que corrigen las pruebas de aptitud están integrados exclusivamente por especialistas de las distintas materias que componen

las pruebas, designados en igual número entre profesores de universidad y profesores de enseñanza secundaria. En caso necesario, y para garantizar la participación de profesores especialistas, las universidades pueden designar a profesores pertenecientes a otras universidades e incorporar un número mayor de profesores de enseñanza secundaria y de escuelas de artes, sin que en ningún caso el número de especialistas profesores de universidad sea inferior al 40% del número total de profesores que integran el tribunal.

B. Características generales de las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad

Las pruebas de acceso a la universidad tienen carácter único cualquiera que sea la modalidad de enseñanza secundaria seguida; es decir, están reguladas de forma idéntica, sin ser la misma para todas las universidades. Versan sobre los contenidos de las materias de 2º de bachillerato (en el caso de la LOGSE) y COU (en el caso de la LGE) seguidas por los alumnos, por lo que dicha prueba es distinta dependiendo de los estudios cursados.

La comisión responsable de la prueba encomienda la **elaboración** de la misma a especialistas y establece las medidas destinadas a garantizar el secreto del procedimiento de elaboración y selección de las pruebas. Así, la comisión puede encargar la elaboración a especialistas de la universidad, a servicios de inspección técnica de educación, a profesores de institutos de enseñanza secundaria, a profesores de las escuelas de artes y oficios y a expertos en el currículo de bachillerato. La comisión establece las directrices a las que debe ajustarse el formato de las pruebas. Los especialistas que elaboren las pruebas adjuntarán los criterios de evaluación-corrección que especifiquen el valor asignado a cada parte de las mismas y todas las precisiones sobre la ponderación de las respuestas para su valoración objetiva. La comisión selecciona, entre los modelos presentados de las distintas materias de examen, las que han de proponer a los tribunales para las convocatorias de junio y septiembre.

Igualmente, y por lo que respecta a las **condiciones concretas de realización**, son competencia de la comisión tanto la convocatoria, fecha y lugar de realización de las pruebas, como las determinaciones sobre la duración y estructura de las mismas. Las pruebas tienen lugar en los centros universitarios a los que está adscrito el centro de secundaria en el que estudió el alumno. El rector establece en cada universidad, a propuesta de la comisión, los días y el horario de los exámenes. En todo caso, las pruebas se realizarán en tres o cuatro días. Excepcionalmente, por razones de dificultad en la realización de las pruebas, puede establecerse una duración de dos días. No obstante, en ningún caso los alumnos se examinan de más de dos materias por sesión de mañana o tarde. Para el caso del COU, se dedica una sesión independiente al examen conjunto de comentario de texto y lengua.

Las universidades constituyen los **tribunales que realizan la corrección de las pruebas de acceso**. El presidente del tribunal es nombrado por el rector entre profesores de los cuerpos de catedráticos y profesores titulares universitarios. Como se ha comentado, cada tribunal está integrado exclusivamente por profesores especialistas de las distintas materias que componen las pruebas, designados en igual número entre profesores de universidad de los cuerpos anteriormente mencionados y profesores de enseñanza secundaria. También forma parte del tribunal un profesor del centro donde el alumno ha estudiado. Las universidades constituyen el menor número posible de tribunales a fin de garantizar al máximo la homogeneidad de las pruebas. Las universidades varían la asignación de ejercicios a los profesores correctores, de modo que en años sucesivos no coincidan los mismos profesores corrigiendo ejercicios de alumnos de los mismos centros.

El tribunal realiza la evaluación de las distintas materias o ejercicios atendiendo a directrices comunes para su evaluación, teniendo en cuenta los criterios establecidos por los coordinadores del curso de orientación universitaria y garantizando el anonimato de los alumnos du-

rante todo el proceso. El tribunal establece, asimismo, las calificaciones definitivas del alumno en función de las notas globales obtenidas a partir de las calificaciones de cada materia o ejercicio. A este acto asiste un profesor del centro cuyos exámenes se estén calificando.

Tanto para el caso LOGSE como para el COU, el **número de exámenes que corrigen** los profesores que componen los tribunales es de 200 como máximo, siendo todos ellos de su especialidad, en un **plazo de corrección** de, al menos, cinco días.

Para la corrección de las pruebas, existen **criterios generales de evaluación** aplicables a cada uno de los ejercicios y materias que componen la prueba. Los exámenes de cada materia deben tratar de comprobar los conocimientos que el alumno tiene del programa. Para ello, cada prueba ha de tener un número suficiente de cuestiones y estar compuesta por preguntas y ejercicios que abarquen del modo más completo el programa y estén adecuadas a las características de cada asignatura. Todo esto implica diversificar el tipo y carácter de las cuestiones planteadas.

La comisión no sólo debe establecer directrices a las que se ajuste el formato de los exámenes, sino que debe comprobar que se utilizan cuestiones con criterios de corrección precisos y que se valoran los conocimientos que el alumno tiene del programa. En caso de existir más de un tribunal en la correspondiente universidad, los presidentes de los distintos tribunales se reúnen con el fin de ajustar los criterios para la homologación de las calificaciones obtenidas por los alumnos.

Los criterios de corrección versan sobre los aspectos que deben ser valorados y son hechos públicos por cada universidad de modo que sean conocidos por alumnos y profesores al comienzo del curso en que se vaya a realizar la prueba. Igualmente, los criterios específicos de corrección deben ser conocidos por los miembros de los tribunales en el momento de realizarse las pruebas, se harán públicos una vez

realizados los exámenes y servirán de base para la corrección de los ejercicios y la resolución de las revisiones de examen que soliciten los alumnos. Asimismo, se hacen públicos una vez realizados los exámenes en los centros en los que los alumnos hayan cursado sus estudios de bachillerato. Los criterios de corrección deben figurar en el protocolo del examen, cada pregunta debe indicar su puntuación máxima y las respuestas a las mismas deben ser elaboradas, es decir, se valorará el contenido y la expresión. Se valorarán las posibles respuestas, estableciendo criterios para los correctores que garanticen la justicia y equidad de los resultados.

En la calificación definitiva para el acceso a la universidad se tiene en cuenta el **expediente de secundaria** de los alumnos. Para el bachillerato LOGSE y el COU, la puntuación definitiva será la media resultante de la calificación de la prueba y del expediente académico del alumno. En ambos casos, para superar la prueba de acceso a la universidad, el alumno debe alcanzar un mínimo de 5 puntos en la calificación definitiva.

El resultado definitivo de la prueba se comunica a los centros y, en esa comunicación, se hace constar la calificación obtenida en todas y cada una de las materias objeto de examen.

Tanto en el bachillerato LOGSE como en el COU, existen dos **convocatorias** por curso. La primera tiene lugar en la última quincena de junio y la segunda en el mes de septiembre. El alumno cuenta con un máximo de cuatro convocatorias para superar la prueba de acceso a la universidad, no considerándose consumida la convocatoria en la que el alumno no se haya presentado a ningún ejercicio. En todo lo no previsto para los alumnos procedentes de los bachilleratos LOGSE (preinscripciones, convocatoria extraordinaria, etc.) se tendrá en cuenta lo dispuesto para los alumnos procedentes del COU.

Los estudiantes tienen la posibilidad de formular **reclamaciones** de sus calificaciones y éstas no pueden devenir en su contra. Teniendo en

cuenta que los criterios de evaluación se hacen públicos una vez realizada la prueba, el alumno que presente reclamación debe exponer los criterios de corrección que estime mal aplicados y las alegaciones oportunas; no se admiten las reclamaciones que no incluyan este requisito. Si se observan defectos o irregularidades, existe la posibilidad de iniciar un procedimiento de **revisión** que puede determinar una nueva calificación.

El plazo de presentación de las reclamaciones es de cinco días hábiles, a contar desde el momento en que se hagan públicas las calificaciones en el lugar que la propia comisión determine. Los alumnos deben presentar las reclamaciones mediante escrito razonado ante el rector de la universidad en la que han realizado las pruebas, quien las resolverá en el plazo de 15 días. Es competencia de la comisión la resolución de las reclamaciones; así, la resolución del presidente de la comisión pone fin a la vía administrativa.

C. Estructura de las pruebas de acceso a la universidad

Tanto para el bachillerato LOGSE como para el COU, las pruebas de acceso a la universidad constan de dos ejercicios y se basan en los contenidos de 2º del nuevo bachillerato o del COU, según los estudios del alumno. Son de carácter escrito y, si así lo exige la naturaleza de la materia, pueden contener cuestiones de carácter teórico y práctico.

Para los alumnos del **curso de orientación universitaria**, el primer ejercicio de la prueba de acceso versa sobre las materias comunes del programa de COU y se compone de tres pruebas, que son:

- Un comentario de texto y lengua española. En él se ofrece al alumno un fragmento de texto y se le solicita un resumen de su contenido y la redacción de un comentario crítico. Su duración es de dos horas y media. En el caso de las pruebas que se celebren en las universidades ubicadas en las

comunidades autónomas con lengua propia, el alumno puede realizar el comentario de texto indistintamente sobre el propuesto en lengua española o sobre el propuesto en la lengua de la comunidad.

- Una prueba de lengua extranjera. Sobre un texto de lengua extranjera de no más de 250 palabras, de lenguaje común no especializado, han de contestarse diversas preguntas relacionadas con el texto. Su duración es de una hora.
- Una prueba de filosofía. Sobre la base de un texto filosófico se proponen cuestiones relacionadas con el mismo. Su duración es de una hora y media.

El segundo ejercicio de la prueba de acceso versa sobre las materias obligatorias y optativas de la opción del COU elegida. Consiste en el desarrollo por escrito de un conjunto de preguntas de entre las propuestas, relativas a los distintos temas que componen los programas de cada una de las materias obligatorias de la opción elegida y de cada una de las materias optativas elegidas. Su duración global es de ocho horas. Si una de las materias objeto de examen fuese el dibujo técnico se puede acordar una duración mayor, no superior a media hora.

Los alumnos se examinan de las materias siguientes: para la opción A (científico-tecnológica), las materias obligatorias son matemáticas I y física, y las optativas, química, biología, geología y dibujo técnico; en la opción B (biosanitaria), las obligatorias son química y biología, y las optativas, matemáticas I, física, geología y dibujo técnico; para la opción C (ciencias sociales), las obligatorias son matemáticas II e historia del mundo contemporáneo, y las optativas, literatura, latín, griego e historia del arte; finalmente, para la opción D (humanístico-lingüística), las obligatorias son literatura e historia del mundo contemporáneo, y las optativas, latín, griego, historia del arte y matemáticas II.

La *calificación* del primer ejercicio se obtiene mediante la aplicación de la siguiente fór-

mula: Nota final = $0,165X_1 + 0,335X_2 + 0,250X_3 + 0,250X_4$. Donde: X_1 es la nota obtenida en la materia de comentario de texto; X_2 es la nota obtenida en la materia de lengua española o, en su caso, media aritmética de ésta y la lengua de la comunidad autónoma; X_3 es la nota obtenida en la materia de lengua extranjera; y X_4 es la nota en la materia de filosofía.

En la calificación del segundo ejercicio, cada una de las materias de este ejercicio es calificada de 0 a 10 puntos y la media aritmética resultante de las calificaciones de las cuatro materias que lo componen constituirá la nota del ejercicio.

La calificación global de la prueba es la media aritmética de las calificaciones del primer y segundo ejercicios. Para ser declarado apto, el alumno debe obtener un mínimo de cuatro puntos.

En el caso de las pruebas destinadas a los alumnos que han cursado el nuevo **bachillerato establecido por la LOGSE**, el primer ejercicio versa sobre las materias comunes del programa de segundo curso de bachillerato LOGSE cursadas por el alumno y consta de tres pruebas, que tienen una duración máxima de cuatro horas y media y son las siguientes:

- Un análisis de texto, de una extensión no mayor de 100 líneas, de lengua española y, en su caso, de la lengua y literatura de la comunidad autónoma.
- Un análisis de texto en la lengua extranjera cursada como primer idioma en el bachillerato, con un máximo de 200 palabras, de lenguaje común no especializado.
- Un análisis de texto y respuesta a preguntas sobre el mismo o a un repertorio de cuestiones, a elección del alumno, relacionadas con filosofía o historia, en función de cuál de estas materias haya cursado el alumno en el segundo año de bachillerato. En el caso de que ambas disciplinas figu-

ren en el segundo curso, los alumnos eligen también la materia de la que desean examinarse.

El segundo ejercicio versa sobre tres materias cursadas por el alumno en segundo curso de bachillerato, de las indicadas como propias de cada modalidad. La duración es de hasta una hora y media para las materias de la modalidad incluidas en este ejercicio; no obstante, este tiempo puede ampliarse hasta tres horas dependiendo de la materia, como es el caso del dibujo técnico.

Cada modalidad de bachillerato LOGSE cuenta con una o dos opciones de prueba de acceso y ciertas materias vinculadas a las mismas (tabla 1.6). Dependiendo de la opción por la que el alumno desee acceder a la universidad, deberá examinarse obligatoriamente de las siguientes materias vinculadas a la opción: para la modalidad de ciencias de la naturaleza y la salud, las opciones son la científico-tecnológica, con matemáticas II y física como materias vinculadas, y la opción de ciencias de la salud, con biología y química; en tecnología hay una sola opción, la científico-tecnológica, con matemáticas II y física; en humanidades y ciencias sociales se ofrecen la opción de humanidades, con el latín II como materia vinculada, y la opción de ciencias sociales, con matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II; por último, en la modalidad de artes existe una sola opción denominada artes con las materias vinculadas de dibujo artístico II e historia del arte.

En cada una de las pruebas de estas materias se ofertan al alumno dos modelos de ejercicios de entre los que éste elige uno. Dichos modelos pueden incluir comentarios, cuestiones o repertorios de problemas o preguntas.

Los alumnos que deseen matricularse en más de una opción deben examinarse de todas las materias vinculadas a las opciones elegidas. Cuando tales opciones impliquen la necesidad de examinarse de cuatro materias, los tribunales ampliarán en 60 minutos el tiempo asignado al segundo ejercicio. En caso de tratarse de

TABLA 1.6. OPCIONES Y MATERIAS VINCULADAS A CADA MODALIDAD DE BACHILLERATO-LOGSE EN LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

<i>Modalidad Bachillerato</i>	<i>Opción prueba de acceso</i>	<i>Materias «vinculadas»</i>
<i>Ciencias de la naturaleza y de la salud</i>	A: Científico-técnica	• Matemáticas II • Física
	B: Ciencias de la salud	• Biología • Química
<i>Tecnología</i>	A: Científico-técnica	• Matemáticas II • Física
<i>Humanidades y ciencias sociales</i>	C: Humanidades	• Latín II
	D: Ciencias sociales	• Matemáticas aplicadas a las CC sociales II
<i>Artes</i>	E: Artes	• Dibujo artístico II • Historia del arte

las opciones de humanidades y ciencias sociales, el alumno se examinará, junto a las materias vinculadas a estas opciones (latín II y matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II), de la tercera materia que haya cursado.

El Ministerio de Educación y Cultura, previa consulta a las administraciones educativas, establece las tres materias sobre las que realizan el segundo ejercicio de la prueba los alumnos de música y danza que hayan obtenido el título de *Bachiller*.

Para el caso del bachillerato LOGSE, es competencia de la comisión la determinación de los *criterios de evaluación* de cada una de las pruebas; la elaboración de las pruebas debe incluir los criterios de valoración para la correcta orientación de los tribunales. Cada prueba parcial se califica de 0 a 10.

La calificación del primer ejercicio, en el bachillerato LOGSE, es la media aritmética de las calificaciones de las tres pruebas que lo componen. La calificación del segundo ejercicio es la media aritmética de las calificaciones obtenidas en cada una de las materias que lo componen. La calificación global de la prueba es la media aritmética de las calificaciones del primer y segundo ejercicios. Para ser declarado apto, el alumno debe obtener un mínimo de 4 puntos.

3.3.3. El ingreso en la universidad

Se puede solicitar el ingreso en cuantos estudios y centros se desee. Hay que formalizar una instancia para cada distrito universitario en la que se detallen, por orden de preferencia, los estudios y centros donde el alumno prefiera matricularse.

No obstante, y como consecuencia del elevado número de estudiantes que desean matricularse en ellas, las universidades de las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña cuentan con un régimen especial, según el cual se puede solicitar plaza si concurren en el aspirante alguna de las siguientes características: si se han realizado los estudios de COU en algún centro de estas comunidades y si se le autoriza al estudiante el ingreso en alguno de sus centros por justificar debidamente el cambio de residencia.

Antes del 30 de junio, cada universidad hace públicos los procedimientos, plazos específicos y documentación necesaria para realizar la solicitud de ingreso en alguno de sus centros. Del mismo modo, las universidades de la Iglesia y las universidades privadas establecen sus propios plazos de matrícula, de los que facilitan información sus respectivos rectorados.

Los **criterios de ordenación** de los alumnos que, cumplidos los requisitos que establece la

legislación vigente, tengan derecho a ingresar en la universidad, son los siguientes: en los centros o estudios donde no exista limitación de plazas pueden matricularse libremente quienes así lo soliciten y, en los centros o estudios donde esté establecida limitación de plazas, las correspondientes solicitudes se someten a criterios de prioridad, preferencia y valoración a efectos de la oportuna adjudicación de plazas.

Los **criterios de prioridad** se refieren a los alumnos que hayan realizado el COU o el bachillerato establecido por la LOGSE en un centro adscrito a la universidad solicitada, los que soliciten cursar estudios que no se impartan en la universidad a la que esté adscrito su centro y los que justifiquen debidamente su cambio de residencia.

En cuanto a los **criterios de preferencia**, las solicitudes se atenderán con el siguiente orden y fases: en primer lugar, los alumnos que hayan aprobado las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad en la convocatoria de junio del año en curso o en convocatorias anteriores; en segundo lugar, los que hayan aprobado las pruebas de aptitud en la convocatoria de septiembre del año en curso; en tercer lugar, y exclusivamente para el ingreso en escuelas universitarias, los que hayan aprobado el COU, el bachillerato LOGSE, el plan experimental, la formación profesional II o módulos de nivel 3 en la convocatoria de junio del año en curso o en convocatorias anteriores y no hayan realizado la prueba de acceso; y, en cuarto lugar, exclusivamente para el ingreso en escuelas universitarias, los que hayan aprobado el COU, el bachillerato LOGSE, la formación profesional II o módulos de nivel 3 en la convocatoria de septiembre del año en curso y no hayan realizado la prueba de acceso.

Dentro de cada fase (junio y septiembre) tienen preferencia las solicitudes de aquellos alumnos que deseen iniciar estudios que se correspondan con la opción cursada en el COU o con la opción de prueba de acceso a la universidad que han realizado los alumnos que han cursado el bachillerato establecido por la

LOGSE o con la modalidad de bachillerato experimental.

Finalmente, en cuanto a los **criterios de valoración**, la adjudicación de las plazas disponibles entre los alumnos que, por aplicación de los criterios anteriores, se encuentren en igualdad de condiciones se hace atendiendo a la calificación académica definitiva.

No obstante lo señalado en los criterios de admisión, las universidades reservan un porcentaje de plazas de todos los centros con limitación de las mismas para ser adjudicadas entre los estudiantes que las hayan solicitado, sea cual sea la universidad que teóricamente les corresponda, su lugar de residencia o la ciudad en la que hubiesen realizado sus estudios secundarios. A la suma de este conjunto de plazas pertenecientes a las distintas universidades públicas del país se le denomina *distrito compartido*. De esta forma, se permite al estudiante la movilidad por todo el territorio del Estado y se le faculta para solicitar el acceso a aquellas titulaciones o carreras universitarias que constituyen el objeto de sus preferencias, del mismo modo que se le posibilita para acceder a cualquiera de las universidades públicas que, por razones académicas, culturales o familiares, puedan ser objeto de su elección.

El *distrito compartido* sólo se aplica en aquellos centros o estudios en los que existe limitación de plazas (en los centros sin limitación se puede acceder directamente a cualquier universidad por el sistema ordinario de ingreso). Las opciones de plazas de *distrito compartido* que cada alumno puede realizar son tres como máximo y su adjudicación se realiza de acuerdo con la calificación académica del expediente, lo que significa que, para los alumnos de COU o bachillerato LOGSE, la calificación académica a considerar es la media entre la calificación global de las pruebas de aptitud y el promedio del expediente académico del alumno, si bien, y del mismo modo que sucede en el régimen ordinario de ingreso en la universidad, se consideran prioritariamente las solicitudes de los alumnos que hayan aprobado la selectividad en

junio y soliciten plaza en estudios universitarios que se correspondan con las opciones cursadas en COU o bachillerato LOGSE; y, para los alumnos procedentes de la formación profesional de segundo grado, módulo 3 o equivalente, el criterio académico está constituido por la nota media del expediente.

En ningún caso puede adjudicarse una plaza de *distrito compartido* a estudiantes cuya puntuación o calificación definitiva sea inferior a la mínima para obtener plaza en el centro de que se trate por el régimen ordinario. Es decir, la calificación del alumno debe ser igual o superior a la nota de corte con la que hayan entrado en cada carrera los alumnos del distrito de que se trate.

El número de plazas que integran el *distrito compartido* se establece cada año mediante la aplicación de un porcentaje sobre el número total de plazas ofrecidas en los distintos centros y enseñanzas. Para el curso 1995-96, el porcentaje mínimo de plazas fue de un 5% del total de plazas establecido por cada universidad para sus distintas enseñanzas, con un máximo de 10 plazas en el caso de que la aplicación de dicho porcentaje arrojara una cifra mayor. Sin embargo, las distintas universidades pueden establecer para un elevado número de enseñanzas un porcentaje que puede llegar al 10% del número total de plazas ofertadas, con un máximo de 30.

La preinscripción y matriculación de alumnos son competencia exclusiva de las distintas universidades.

Existe la posibilidad de que el alumno varíe su posición en la ordenación. Así, si el alumno desea mejorar su calificación en orden a facilitar su ingreso en unos estudios universitarios determinados, puede volver a presentarse a las pruebas de acceso una sola vez, en la misma universidad y en la convocatoria de junio del curso académico siguiente. El alumno tiene la posibilidad de elegir la calificación que más le convenga.

La distribución de plazas entre los alumnos que hayan realizado las pruebas de aptitud para el ingreso en la universidad y los alumnos pro-

cedentes de la formación profesional II o del módulo profesional de nivel 3 se realiza de manera independiente, reservando el 30% de las plazas para los dos últimos en aquellas enseñanzas previstas por la legislación vigente.

Por otro lado, además de la prueba de acceso, en determinados casos existen **otros medios adicionales de selección** de los alumnos, quienes deben cumplir con los requerimientos establecidos para cada carrera universitaria. Existen enseñanzas, como bellas artes, traducción e interpretación y educación física, para cuyo ingreso la legislación exige pruebas de aptitud específicas, que el alumno debe realizar en la universidad a la que pretenda acceder, una vez que le haya sido comunicada su aceptación. Así, para realizar los estudios de bellas artes y de traducción e interpretación, por ejemplo, las universidades pueden realizar pruebas que permitan valorar las aptitudes del alumno para las artes plásticas, en un caso, o para la traducción lingüística de los idiomas extranjeros reconocidos, en el otro. En ambos casos, sólo se otorgan las calificaciones de apto y no apto.

En el ingreso a la universidad, aparte de los criterios de admisión anteriormente mencionados, se contemplan **otras circunstancias de los alumnos**, tales como el acceso a los estudios universitarios de los mayores de 25 años, de alumnos con estudios extranjeros convalidables, de alumnos con discapacidades, etc. Para estos últimos, cada universidad debe reservar un cupo del 3% de las plazas.

En cuanto a las **reclamaciones**, cualquier error que pudiera apreciarse en la tramitación de la solicitud o en la adjudicación de la plaza podrá ser recurrido mediante escrito dirigido al rectorado de la universidad correspondiente.

3.4. FRANCIA

3.4.1. La enseñanza secundaria superior

La enseñanza secundaria en Francia comprende dos ciclos. El primero de ellos dura cua-

tro años y se imparte en los *collèges*. El segundo, que constituye la educación secundaria superior, tiene una duración de tres años, correspondientes a los cursos *seconde*, *première* y *terminale*.

Las enseñanzas de secundaria superior orientadas a la continuación de estudios de tercer nivel en Francia pueden ser de carácter general o tecnológico y son impartidas en los *lycées* generales y los tecnológicos, respectivamente.

El curso de *seconde* es común en ambos tipos de enseñanzas y forma parte de la enseñanza obligatoria, denominándose ciclo de determinación. Los cursos de *première* y *terminale* generales se dividen en tres *séries*: ES (económica y social), L (literaria) y S (científica). En *première* el alumno escoge serie y en *terminale* escoge, además, una «enseñanza de especialidad». La serie ES tiene tres «perfiles» posibles: economía-ciencias sociales, economía-matemáticas aplicadas y economía-lenguas. La serie L cuenta con cuatro opciones: letras-lenguas vivas, letras clásicas, letras-artes y letras-matemáticas. La serie S, por último, tiene cuatro posibilidades: matemáticas, física-química, ciencias de la vida y de la tierra y tecnología industrial.

Los cursos de *première* y *terminale* tecnológicos se dividen en cuatro series: STI (ciencias y tecnologías industriales), STL (ciencias y tecnologías de laboratorio), STT (ciencias y tecnologías terciarias) y SMS (ciencias médico-sociales). Cada serie se divide a su vez en especialidades, excepto la serie SMS.

Al final de *terminale*, el alumno realiza las pruebas del *baccalauréat*, comúnmente denominado *Bac*. Su superación le otorga el diploma de *Bachelier* correspondiente, general o tecnológico, y a la vez le permite continuar estudios superiores.

Las enseñanzas de secundaria superior orientadas a la incorporación al mundo laboral son impartidas en los *lycées* profesionales. Tienen una duración de cuatro años, divididos en dos

ciclos de dos años cada uno, de los cuales el alumno puede realizar uno exclusivamente o continuar con el segundo. Tras la superación del primer ciclo se puede obtener el *Certificat d' Aptitude Professionnelle (CAP)* o el *Brevet d' Etudes Professionnelles (BEP)*. Los alumnos que poseen el *BEP* o el *CAP* pueden continuar sus estudios en el *Bac* profesional. Éste tiene una duración de dos años y constituye el ciclo final de la modalidad profesional (cursos primero y final).

3.4.2. El acceso a la universidad

El requisito ordinario para cursar estudios superiores es, como se ha dicho, estar en posesión del *Bac* general o del *Bac* tecnológico. El *Bac* profesional sólo permite el acceso, con un expediente excelente, a muy contadas plazas de determinadas enseñanzas superiores técnicas. Además, existe un diploma de acceso a los estudios universitarios (*DAEU*), equivalente al *Bac*, destinado fundamentalmente a los adultos, que se obtiene superando un examen específico.

Sin el *Bac*, por lo tanto, es muy difícil acceder a estudios de tercer nivel. Además de los anteriores sistemas de acceso, existen algunas posibilidades en los institutos universitarios de tecnología (*IUT*) y en las secciones de técnicos superiores (*STS*) de los *lycées*. En el primer caso, se accede mediante una prueba; en el segundo, mediante una solicitud que es analizada por una comisión especial; y, en ambos casos, son plazas para alumnos con expedientes muy buenos. También algunas escuelas privadas admiten a alumnos sin el *Bac*, pero suelen hacer exámenes de acceso.

El *Bac* consiste en una serie de pruebas externas de carácter nacional que versan sobre los programas oficiales del curso *terminale* (y, en su caso, de *première*) de los *lycées*. En 1994 se puso en marcha un nuevo dispositivo para la elaboración de los programas de enseñanza secundaria, con el fin de coordinar mejor el papel de las distintas instancias responsables: el Consejo Nacional de los Programas, los «gru-

pos técnicos de disciplinas» (*GTD*) —coordinados por un profesor de universidad y un inspector general de educación— y la Oficina de los Programas y de la Animación Pedagógica.

A. Organización de las pruebas

La regulación del acceso a la universidad es competencia del Estado. El Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección General de *Lycées* y *Collèges* (DLC), es quien dicta el reglamento general del *Bac*: condiciones, organización, etc., así como los decretos relativos a las pruebas y a las materias.

La organización de las pruebas y su confección corren a cargo de las *Académies*, que son autoridades educativas regionales. Existen 28 en toda Francia y cada *lycée* está adscrito a una de ellas.

Aunque la responsabilidad de la elección de los temas de examen recae en el ministro, éste puede delegar, en todo o en parte, en los rectores de las *Académies* y éstos, a su vez, suelen hacerlo en otras personas (no necesariamente «especialistas»).

Cada *Académie* se encarga de la elaboración de unos temas determinados. Estos temas son confiados a una «*commission de choix*», compuesta por un presidente perteneciente a la enseñanza universitaria y tres o cuatro profesores de *lycée*. Cada comisión elabora tres temas, con baremo y/o instrucciones para la corrección. Este proyecto es «experimentado» por uno o dos profesores de «prueba», que disponen de las tres cuartas partes del tiempo de que dispondrá el candidato para realizar la prueba; estos profesores deben entregar el ejercicio realizado y con comentarios. Un inspector general de la materia (o regional, que lo represente) lleva a cabo un control de la adecuación del tema al programa, a las instrucciones pedagógicas y al reglamento del examen; elabora un informe y lo adjunta. El texto vuelve a la comisión, que lo modifica o no en función de las observaciones del inspector. Si hay modificación, se repite el

proceso. El rector, por último, escoge uno de los tres temas; sólo puede ser seleccionado un tema que cuente con el acuerdo del presidente de la comisión, del inspector y del profesor de «prueba». La versión definitiva del o de los temas seleccionados es leída de nuevo por un miembro de la comisión y por una persona ajena al proceso. El presidente da el visto bueno final.

B. Características generales de las pruebas

El *Bac* consta de dos grupos de pruebas: el primer grupo está dirigido a todos los alumnos y el segundo, de carácter oral, está destinado a aquellos que al final del primer grupo obtienen una nota cercana al aprobado. En ambos grupos de pruebas, el alumno se examina de las materias obligatorias y las facultativas, dependiendo de la serie (tablas 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11 y 1.12).

El total de asignaturas obligatorias de las que el alumno se examina en el caso del *Bac* general es de 10, y de 10 u 11 en el caso del tecnológico (contando como dos las de francés escrito y oral), siendo los ejercicios, según la materia de que se trate, escritos, orales o prácticos.

Las pruebas de francés, escritas y orales, del *Bac* general se llevan a cabo anticipadamente al final del curso de *première*, aunque existe actualmente la posibilidad de volver a hacer la escrita en el primer trimestre del curso de *terminale*; en este caso, la nueva nota anula la anterior. Igualmente, en algunas series del *Bac* tecnológico se celebran pruebas orales anticipadas de historia-geografía.

El resto de las pruebas se celebran al final de *terminale*. Sólo existe una convocatoria propiamente dicha, aunque en el mes de septiembre se realiza una sesión de «*remplacement*» para aquellos alumnos que, por causa de fuerza mayor, no han podido presentarse a la sesión de fin de curso. Esta sesión extraordinaria debe ser autorizada por el rector de la *Académie* correspondiente.

TABLA 1.7. OPCIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL (ES) DE LOS CURSOS PREMIÈRE Y TERMINALE GENERALES

	<i>Coefficientes</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Duración</i>
Pruebas anticipadas:			
1. Francés	2	escrita	4 h
2. Francés	2	oral	—
Pruebas terminales:			
3. Historia-geografía	5	escrita	4 h
4. Matemáticas aplicadas a la economía y a las cc. sociales	5 o 7*	escrita	3 h
5. Ciencias económicas y sociales	7 o 9*	escrita	4 h
6. Lengua moderna I	3	escrita	3 h
7. Lengua moderna II o lengua clásica o lengua regional	3	oral	—
8. Filosofía	4	escrita	4 h
9. Educación física y deportiva	2		
Opcativas (Una a elegir por el candidato):			
10. Ciencias económicas y sociales o matemáticas aplicadas o lengua moderna avanzada o lengua moderna III	2	oral	—

(*) En los casos en los que el alumno elige esta materia como optativa.

TABLA 1.8. OPCIÓN LITERARIA (L) DE LOS CURSOS PREMIÈRE Y TERMINALE GENERALES

	<i>Coefficientes</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Duración</i>
Pruebas anticipadas:			
1. Francés	3	escrita	4 h
2. Francés	2	oral	—
Pruebas terminales:			
3. Letras	2	escrita	2 h
4. Historia-geografía	4	escrita	4 h
5. Lengua moderna I	4	escrita	3 h
6. Filosofía	7	escrita	4 h
7. Enseñanza científica	2	escrita	1,30 h
8. Lengua clásica o moderna II o lengua regional*	4	escrita	3 h
9. Educación física y deportiva	2		
Opcativas (Una a elegir por el candidato):			
10. Lengua moderna III	4	oral	—
o lengua moderna extranjera avanzada	4	oral	—
o lengua regional	4	oral	—
o latín	4	escrita	3 h
o griego clásico	4	escrita	3 h
o matemáticas	4	escrita	3 h
o artes (artes plásticas o ciencias o música o arte)	3	escrita y práctica	—

(*) Lengua moderna extranjera avanzada para los alumnos que hayan elegido artes o matemáticas como optativas y artes como facultativa.

TABLA 1.9. OPCIÓN CIENTÍFICA (S) DE LOS CURSOS PREMIÈRE Y TERMINALE GENERALES

	<i>Coefficientes</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Duración</i>
Pruebas anticipadas:			
1. Francés	2	escrita	4 h
2. Francés	2	oral	—
Pruebas terminales:			
3. Matemáticas	7 o 9*	escrita	4 h
4. Física-químicas	6 o 8*	escrita	3,30 h
5. Ciencias de la vida y de la tierra o biología-ecología	6 o 8*	escrita	3,30 h
	5	escrita	3,30 h
	2	y práctica	
o tecnología industrial	6	escrita	4 h
	3	y práctica	
6. Historia-geográfica	3	escrita	4 h
7. Lengua moderna I	3	escrita	3 h
8. Filosofía	3	escrita	4 h
9. Educación Física y Deportiva	2		
Optativas (Una a elegir por el alumno, facultativo para los alumnos que hayan elegido la tecnología industrial, prueba n° 5)			
10. Matemáticas o física-química o ciencias de la vida y la tierra o biología-ecología	2	oral y práctica	30 m

(*) En los casos en los que el alumno elige esta disciplina como optativa.

TABLA 1.10. OPCIÓN CIENCIAS MÉDICO-SOCIALES (SMS) DE LOS CURSOS PREMIÈRE Y TERMINALE TECNOLÓGICOS

	<i>Coefficientes</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Duración</i>
Pruebas anticipadas:			
1. Francés	2	escrita	4 h
2. Francés	1	oral	—
3. Historia-geografía	1	oral	—
Pruebas terminales:			
4. Ciencias sanitarias y sociales-económicas	9	escrita	5 h
5. Biología humana y psicopatología	8	escrita	4 h
6. Bienestar y acción social	8	práctica	40 m
7. Lengua moderna	2	escrita	2 h
8. Matemáticas	2	escrita	2 h
9. Filosofía	2	escrita	4 h
10. Ciencias físicas	2	escrita	2 h
11. Educación física y deportiva	2		—

TABLA 1.11. OPCIÓN CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS INDUSTRIALES (STT) DE LOS CURSOS PREMIÈRE Y TERMINALE TECNOLÓGICOS

	<i>Coefficiente</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Duración</i>
<i>Especialidad acción y comunicación comerciales</i>			
Pruebas anticipadas:			
1. Francés	2	escrita	4 h
2. Francés	2	oral	—
Pruebas terminales:			
3. Historia-geografía	2	oral	20 m
4. Filosofía	2	escrita	4 h
5. Matemáticas	2	escrita	2 h
6. Lengua moderna I	3	oral	—
7. Lengua moderna II	2	oral	—
8. Educación física y deportiva	2	—	—
9. Economía-derecho	8	escrita	3 h
10. Acción y comunicación comerciales (estudio de casos)	8	escrita	4 h
11. Acción y comunicación comerciales (prueba práctica)	6	práctica	40 m
<i>Especialidad Gestión</i>			
Pruebas anticipadas:			
1. Francés	2	escrita	4 h
2. Francés	2	oral	—
Pruebas terminales:			
3. Historia-geografía			
4. Filosofía			
5. Matemáticas			
6. Lengua moderna I			
7. Lengua moderna II			
8. Educación física y deportiva			
9. Economía-derecho			
10. Acción y comunicación comerciales (estudio de casos)			
11. Acción y comunicación comerciales (prueba práctica)			
<i>Especialidad informática y gestión</i>			
Pruebas anticipadas:			
1. Francés	2	escrita	4 h
2. Francés	2	oral	—
Pruebas terminales:			
3. Historia-geografía			
4. Filosofía			
5. Matemáticas			
6. Lengua moderna I			
7. Lengua moderna II			
8. Educación física y deportiva			
9. Economía-derecho			
10. Acción y comunicación comerciales (estudio de caso)			
11. Acción y comunicación comerciales (prueba práctica)			

TABLA 1.12. OPCIÓN CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS INDUSTRIALES (STI) DE LOS CURSOS PREMIÈRE Y TERMINALE TECNOLÓGICOS

	<i>Coefficientes</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Duración</i>
Pruebas anticipadas:			
1. Francés	2	escrita	4 h
2. Francés	1	oral	—
3. Historia-geografía	1	oral	—
Pruebas terminales:			
<i>Especialidad ingeniería mecánica, ingeniería civil, ingeniería energética</i>			
4. Estudio de construcciones	8	escrita	6 h
5. Estudio de sistemas técnicos industriales	9	práctica	6 h
6. Ciencias físicas y física aplicada	5	escrita	2 h
<i>Especialidad ingeniería de materiales</i>			
4. Estudio de construcciones	8	escrita	6 h
5. Estudio de sistemas técnicos industriales	9	práctica	6 h
6. Ciencias físicas y físicas aplicada	5	escrita	2 h
<i>Especialidad ingeniería electrónica</i>			
4. Construcción electrónica	9	práctica	40 m
5. Estudio de sistemas técnicos industriales	8	escrita	6 h
6. Física aplicada	5	escrita	4 h
<i>Especialidad ingeniería electrónica</i>			
4. Estudio de construcciones	6	práctica	4 h
5. Estudio de sistemas técnicos industriales	9	escrita	6 h
6. Física aplicada	7	escrita	4 h
<i>Todas las especialidades STI</i>			
7. Lengua moderna I	2	escrita	2 h
8. Matemáticas	4	escrita	4 h
9. Filosofía	2	escrita	4 h
10. Educación física y deportiva	2	—	—

La inscripción en las pruebas del *Bac* se lleva a cabo en el primer trimestre del curso. Se suele efectuar por medio de minitel, en función de la serie, así como de la «enseñanza de especialidad» cursada (en el caso del *Bac* general); después, el alumno escoge las opciones facultativas. La elección debe ser confirmada más adelante y ya no hay posibilidad de cambio. Por lo tanto, son las enseñanzas previas las que determinan la serie del *Bac* a la que se presentan los alumnos, y no los futuros estudios.

Las pruebas del *Bac* se llevan a cabo en los *lycées*, tanto públicos como privados subvencionados. Los alumnos, excepto los de la región de París, tienen bastantes probabilidades de examinarse en sus propios centros.

Las pruebas se celebran durante varios días. Los candidatos ausentes en un examen pueden presentarse al resto de ellos. La prueba, dentro de cada serie, es la misma para todos los alumnos.

Con el fin de mejorar el resultado final, el alumno puede presentarse a un máximo de tres exámenes facultativos (o de dos, si ha realizado un taller de prácticas). Estas pruebas nunca pueden influir negativamente en dicho resultado final.

C. Corrección y calificación

Los miembros de los **tribunales** son designados por el rector de la *Académie* correspondiente. El presidente es un profesor de universi-

dad o un «*maître de conférences*», que puede ser asistido o sustituido por un presidente adjunto, profesor *agrégé* o, en su defecto, *certifié* o asimilado. El resto de los miembros del tribunal del *Bac* general son profesores de universidad o de enseñanza superior, en activo o jubilados, y profesores de secundaria *agrégés*, *certifiés* o asimilados, de la enseñanza pública o privada concertada, que impartan o hayan impartido clase en los tres últimos cursos (*seconde*, *première* o *terminale*). En el caso de enseñanzas artísticas especializadas, pueden participar en los tribunales profesionales que hayan intervenido de modo continuado en ellas. La composición de los tribunales del *Bac* tecnológico es esencialmente la misma, con la salvedad de que debe haber entre sus miembros al menos un profesor de la enseñanza privada y de que un tercio del total de los componentes deben ser representantes de las profesiones correspondientes, empresarios y asalariados. A menudo, como el presidente tiene que presidir dos o tres tribunales a la vez, su papel se reduce al de árbitro, y la presidencia efectiva es llevada a cabo por un profesor de *lycée*, en quien recae el trabajo pero no la responsabilidad ni la autoridad.

Para obtener la **puntuación** final del *Bac*, cada materia tiene asignado un coeficiente, por el que se multiplica la nota obtenida, que va de 0 a 20 sin decimales. Los coeficientes de las distintas asignaturas varían de 1 a 10, representando los de las materias «dominantes» alrededor de los dos tercios del peso total de los coeficientes (tablas 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11 y 1.12). El tercio restante se distribuye entre el resto de las demás materias obligatorias. Ese coeficiente es definido por el Ministerio de Educación Nacional.

Asimismo, dicho Ministerio determina los modos y criterios generales de **corrección**. En base a esos criterios, la *Académie* responsable de cada tema de examen debe elaborar las consignas de corrección específicas, que tienen que ser las mismas para todo el Estado. En cada *Académie* existe una comisión de «*entente et harmonisation*», presidida por el inspector pedagógico regional, que redacta recomendacio-

nes detalladas a partir de las indicaciones transmitidas por la *Académie* «piloto» y de la corrección de un primer lote de exámenes.

Una vez calificados los ejercicios de las pruebas obligatorias —sobre 20, como ya se ha dicho—, se califican las pruebas facultativas y los talleres de prácticas, en su caso. En ambos sólo se contabilizan los puntos que exceden a 10, que se suman a la calificación de las pruebas obligatorias. La nota final es la media de las puntuaciones obtenidas al multiplicar cada una de las calificaciones de las pruebas por su coeficiente.

Tras deliberación del tribunal al final de este primer grupo de pruebas, los candidatos que han obtenido una nota media igual o superior a 10 son declarados aptos. Según la puntuación, los diplomas otorgados pueden llevar la mención «*assez bien*» (entre 12 y 14), «*bien*» (entre 14 y 16) o «*très bien*» (16 o más). Los candidatos cuya nota ha quedado entre 8 y 10 pueden presentarse a las pruebas de control del segundo grupo. Tras ellas, el tribunal delibera y admite a aquellos que tienen una media igual o superior a 10 en el conjunto de los dos grupos. Los alumnos aptos al final del segundo grupo no tienen derecho a mención. Aquellos que finalmente obtienen ocho puntos como mínimo reciben un certificado de fin de estudios secundarios, pero no obtienen el diploma del *Bac*. Tanto el diploma como el certificado son otorgados por el rector de la *Académie*.

El expediente del alumno (*livret scolaire*) es consultado por el tribunal durante la corrección de las pruebas, y se tiene en cuenta especialmente cuando existe una diferencia importante entre la calificación de la prueba en una materia y la del expediente. Éste puede influir positivamente en la calificación, pero nunca negativamente. Además, antes de suspender a un alumno, el tribunal tiene la obligación de revisar su expediente. En el caso de las series tecnológicas, el tribunal dispone, asimismo, de informes sobre los trabajos concretos —prácticas, trabajo en talleres o en empresas, etc.— que ha llevado a cabo el alumno durante el curso.

La calificación final del *Bac* es, pues, una nota global en la que se compensan las distintas materias, y que consta de las calificaciones de las pruebas anticipadas, de las obligatorias y de la educación física, así como de los puntos complementarios de las pruebas facultativas.

El tribunal es soberano, tal como indica la normativa, por lo que no es posible interponer recursos contra sus decisiones, siempre que éstas se hayan tomado reglamentariamente. A los candidatos que lo solicitan pueden entregárseles copias de sus exámenes. Esta comunicación sólo puede tener lugar al finalizar todas las pruebas, es decir, después de los resultados definitivos del primer o segundo grupo, según el caso. De todas formas, esta entrega de exámenes sólo tiene la finalidad de aportar al alumno información complementaria y permitirle verificar la ausencia de errores materiales de transcripción.

La nota final de cada alumno en el *Bac* es única cualquiera que sea la carrera a la que aspire, la serie o la mención obtenida, puesto que el grado de *Bachelier* que otorga el diploma concede los mismos derechos. La serie del *Bac* aprobada no vincula a unas determinadas enseñanzas, aunque, dentro del dispositivo de información y orientación de los *lycées*, se hacen recomendaciones para seguir estudios según la opción cursada.

Los alumnos que no obtienen el diploma tienen la posibilidad de presentarse de nuevo a las pruebas del *Bac* al año siguiente, repitiendo curso. También pueden prepararse por libre o a distancia, a través del Centro Nacional de Educación a Distancia (*CNED*), pero esto es poco frecuente.

3.4.3. El ingreso en la universidad

El procedimiento de ingreso en la enseñanza superior en Francia varía según si el centro de destino es la universidad o los institutos y escuelas superiores.

A. Las universidades

En principio, las universidades admiten sin selección previa a todos los aspirantes que están en posesión del *Bac* general o tecnológico, sea cual sea la serie y la nota obtenida, así como a los que han superado el *DAEU*. Sin embargo, de forma más o menos encubierta, algunas universidades llevan a cabo algún tipo de filtro a la hora de admitir a los candidatos: generalmente, se trata de las «científicas», que rechazan a estudiantes en posesión del diploma del *Bac* tecnológico, basándose en la «capacidad de admisión». Las más «selectivas», en este sentido, parecen ser: París IX, Bordeaux II, Grenoble I, Nancy I, Aix-Marseille II, Lille I y París VI.

Por otra parte, algunas universidades realizan preinscripción de aspirantes, entrevistas e incluso tests de admisión; en otras existe una sectorización, o prioridad geográfica, que tiene en cuenta el domicilio del aspirante, el lugar de obtención del *Bac*, etc.

En cualquier caso, en aquellos centros en los que se lleva a cabo algún tipo de selección no parece existir un orden de prioridades establecido para la admisión de los aspirantes. Se diría, más bien, que es el conjunto de factores (rama de enseñanzas cursadas, centro en el que se han seguido, expediente académico, resultado de entrevistas, etc.) el que determina el ingreso del candidato en un centro determinado. Hay que tener en cuenta que en Francia existe una especie de derecho a elegir libremente la carrera universitaria. Esta afirmación habría que matizarla señalando la excepción que suponen las enseñanzas médicas y farmacéuticas, en las que sí se realiza una clara y asumida selección inicial de los aspirantes.

B. Otras instituciones de enseñanza superior

Los estudiantes que, estando en posesión del *Bac*, desean ingresar en las *Grandes Écoles*, deben superar un examen de acceso suplementario (*concours*) muy selectivo. Los *lycées* públicos y los centros privados organizan «clases

preparatorias» para la entrada en dichos centros superiores. Estos cursos pueden tener una duración de uno a tres años académicos, aunque lo más frecuente son dos.

En los Institutos Universitarios de Tecnología (*IUT*) también se aplica el «*numerus clausus*». La inscripción se hace a partir del expediente del alumno, siempre que éste posea el *Bac* en la especialidad correspondiente. En algunos casos, los *IUT* solicitan a los preseleccionados una carta en la que expliquen los motivos de la elección del centro en cuestión y, a menudo, se realiza una entrevista, al candidato.

En los *lycées* generales y tecnológicos existen secciones de enseñanzas técnicas superiores (*STS*), donde se imparten enseñanzas superiores de dos años de duración, similares a las impartidas en los *IUT* aunque más especializadas. La selección de los *bacheliers* aspirantes se lleva a cabo a partir del expediente académico.

Por último, los Institutos de Estudios Políticos (*IEP*), las Escuelas Navales Superiores (*ENS*), así como otras escuelas dependientes de distintos ministerios (Escuela de Administración, Escuelas de Minas, centros de enseñanza superior militar, etc.) realizan la selección de los candidatos por medio de un examen de entrada.

3.5. ITALIA

3.5.1. La enseñanza secundaria superior

Tras la escolaridad obligatoria, comienza la enseñanza secundaria de segundo grado o superior, destinada a los jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años. Para ser admitidos en una escuela de enseñanza secundaria superior, los alumnos deben estar en posesión del certificado de la secundaria inferior (*Diploma di Licenza Media*). Existe una gran variedad de tipos de estudios secundarios que se subdividen en más de 100 tipos de especializaciones (*indirizzi*). Estos estudios pueden ser de tres, cuatro o cinco años de duración y ha-

bilitan para el ingreso en la enseñanza superior y/o el acceso al mundo laboral. Los estudios de secundaria superior se dividen en enseñanzas de tipo clásico, artístico, técnico y formación profesional.

El grupo formado por las enseñanzas de tipo clásico es el más importante de cara al acceso a la universidad. Dichas enseñanzas se imparten en los siguientes centros:

— *Liceo Classico*, basado en la tradición cultural humanística, tiene como objetivo preparar a los alumnos para su ingreso en la enseñanza universitaria y superior. Los estudios que se imparten en este centro tienen una duración de cinco años y están divididos en dos ciclos: el ciclo básico, *ginnasio*, de dos años, y el ciclo superior, *liceo*, de tres años.

— *Liceo Scientifico*, tiene por objetivo desarrollar y profundizar la formación de los alumnos que desean realizar los estudios universitarios de ciencias, medicina y cirugía, aunque, desde 1968, habilita para el ingreso en todos los tipos de enseñanza universitaria y superior. Los estudios que aquí se imparten tienen una duración de cinco años, divididos en una etapa básica de dos años seguida de una de tres.

— *Istituto Magistrale*, se dedica a la formación de maestros de enseñanza primaria y permite el acceso a los estudios superiores en la facultad de ciencias de la educación. Los estudios que se ofrecen en este centro tienen una duración de cuatro años, pudiendo ser completados con un quinto curso adicional cuya realización permite el acceso a todas las facultades universitarias.

— *Scuola Magistrale*, forma a los profesores de educación infantil. Los estudios que se imparten en este centro tienen una duración de tres años, tras los cuales se consigue el diploma de habilitación para la enseñanza en las escuelas infantiles.

Estos estudios de secundaria superior finalizan con el examen de *Maturità*, el cual va a

permitir el acceso a las universidades e institutos superiores. Cada tipo de centro de secundaria superior concede una titulación específica (*Diploma di Maturità classica, scientifica, etc.*).

Las enseñanzas de tipo artístico se imparten en el *Liceo Artistico* y en los *Istituti d'Arte*. El objetivo del *Liceo Artistico* es proporcionar formación especializada en las disciplinas de pintura, escultura, escenografía y arquitectura. Estos estudios tienen una duración de cuatro años y se dividen en dos secciones: una dedicada al estudio de las artes figurativas y de la escenografía, que permite el ingreso en los estudios superiores de las escuelas de bellas artes (*Accademia di Belle Arti*); y otra dedicada al estudio de la arquitectura, que habilita para el ingreso en las facultades universitarias de arquitectura. El alumno puede realizar un quinto curso adicional que conduce a la obtención del título de enseñanza secundaria superior en la modalidad artística, *Diploma di Maturità Artistica*, el cual le permite el acceso a todas las facultades universitarias.

Los estudios que se realizan en los *Istituti d'Arte* tienen como objetivo preparar a los alumnos para realizar trabajos y obras artísticas tradicionales en el sector industrial, utilizando las materias primas de la región. Estas escuelas tienen secciones de cerámica, orfebrería, confección, trabajo del coral, del alabastro, técnicas de impresión, ebanistería, mosaicos, etc. Los estudios que se imparten en estos centros tienen una duración de tres años y conducen al examen final que permite la obtención del *Diploma di Maestro d'Arte Applicata*. De forma experimental en algunos centros, se han establecido dos años más de estudios, con la finalidad de que los alumnos puedan obtener el título de enseñanza superior en la modalidad de artes aplicadas, *Diploma di Maturità di Arte Applicata*, que habilita para el ingreso en las escuelas de arte de nivel superior.

La enseñanza técnica tiene como finalidad preparar a los alumnos de cara a diversas pro-

fesiones o a diferentes servicios técnicos o administrativos en los sectores de la agricultura, la industria y el comercio. Existen nueve tipos diferentes de centros de enseñanza técnica, *Istituto Tecnico*: agricultura, comercio, negocios e idiomas extranjeros, turismo, topografía, industria, comercio exterior, sector naval y otras profesiones. Los estudios que se imparten en estos centros tienen una duración de cinco años y están divididos en dos ciclos, el primero de dos años y el segundo, de tres. Si al final de los mismos se ha conseguido una evaluación positiva, se realiza un examen de *Maturità* en la especialización que se ha cursado que permite el acceso a la enseñanza superior.

La formación profesional se imparte en el *Istituto Professionale* y habilita para el ejercicio de una actividad específica, en función de la sección que se haya cursado. Hay cinco tipos de centros de formación profesional para los sectores de agricultura, comercio e industria, comercio, hostelería y otras profesiones. Cada centro cuenta con diferentes especialidades destinadas a responder a los perfiles profesionales que necesita el mercado laboral. La duración de estos estudios es de tres años, aunque hay centros que han establecido programas experimentales de estudios de cinco años de duración, que permiten el acceso al mundo laboral y a la enseñanza superior. Estos estudios de cinco años tienen la finalidad de proporcionar una formación general más amplia y de carácter más práctico. Los alumnos que realizan los estudios de tres años tienen la posibilidad de incorporarse a los de cinco años realizando un curso de integración de dos años.

Tanto en la enseñanza técnica como en la formación profesional, una vez finalizados los cursos básicos en los institutos técnicos, el programa experimental de cinco años o el curso complementario de dos años en los institutos profesionales, se realiza un examen de *Maturità* de la modalidad técnica o profesional en la especialidad elegida. Este examen tiene la misma estructura que en el resto de las enseñanzas de secundaria superior.

3.5.2. El acceso a la universidad

A. Cuestiones generales

La titulación previa exigible para el acceso a la universidad italiana es el *Diploma di Maturità*. Este título tiene, por una parte, el valor de certificación de los estudios de secundaria y, por otra, el de condición de acceso a la universidad; sin embargo, no cumple una función de ordenación de los alumnos en el ingreso a la misma.

La regulación del examen para la obtención del *Diploma di Maturità* es competencia de la administración estatal y depende directamente del Ministerio de Instrucción Pública. El examen de *Maturità* es un examen de madurez, que se desarrolla en una única sesión anual y se realiza al finalizar los estudios de educación secundaria superior en los liceos clásico, científico y artístico y en los institutos técnicos. Esta modalidad de examen de *Maturità* permite el acceso a todo tipo de estudios superiores. Asimismo, se realiza un examen de *Maturità* en los institutos profesionales, la *Maturità Professionale*, y en las Escuelas Normales, la *Maturità Magistrale*.

Existen pruebas adicionales para el acceso a las universidades privadas y a determinadas facultades en las que hay un número limitado de plazas. Generalmente, estas pruebas consisten en un test de admisión y su realización depende únicamente de la universidad, que decide si las lleva a cabo y cómo hacerlo.

B. La prueba de acceso

La prueba de *Maturità*, como ya se ha señalado, se entiende como un examen de madurez, en el cual se pretende hacer una evaluación global de la personalidad del candidato, considerando sus conocimientos y sus capacidades profesionales. Para poder realizar dicho examen, el consejo de clase (conjunto de profesores) del último año de estudios de secundaria debe dar su aprobación.

La prueba está diversificada según el tipo de estudios realizados en la enseñanza secundaria y, por lo tanto, el diploma que se otorga posteriormente es específico: *Diploma di Maturità classica, scientifica*, etc. Sin embargo, el tipo de *Maturità* no se relaciona con la carrera que posteriormente puede realizar el alumno. En realidad, esta prueba no tiene el sentido de una prueba de selección para acceder a la universidad, sino que supone en sí misma la obtención de un título que permite a los alumnos incorporarse al mundo laboral o seguir sus estudios en la universidad.

La confección de las pruebas de *Maturità* está a cargo de una comisión de cada materia formada por profesores de universidad y de secundaria. Esta comisión se reúne en Roma y sus componentes son designados por el Ministerio de Instrucción Pública.

La evaluación de estas pruebas corre a cargo de un tribunal que se establece para cada *liceo*. Los miembros que forman este tribunal son nombrados por el Ministerio y su composición es la siguiente: un presidente, cuatro profesores de otros centros y un profesor del centro del que provienen los alumnos que se examinan. Para ser presidente del tribunal es preciso pertenecer a alguno de las siguientes categorías profesionales: docentes universitarios, aunque no estén en activo; investigadores universitarios con renombre; profesores universitarios adjuntos que pertenezcan a las disciplinas relacionadas con el examen; jefes de estudios o directores de centros de secundaria superior; profesores de secundaria superior que hayan ejercido de directores durante un curso o que hayan realizado el examen de catedrático. Asimismo, para formar parte del tribunal se requiere ser docente en activo y haber impartido la materia sobre la que versa el examen.

El examen de *Maturità* consta de tres pruebas, dos escritas y una oral. Las asignaturas de las que se examinan los alumnos pertenecen al programa del último curso de secundaria. La primera prueba escrita versa sobre lengua italiana, consiste en el tratamiento de un tema escogido por el alumno entre cuatro que se le pro-

ponen y va dirigida a valorar la capacidad expresiva y crítica. La segunda prueba escrita es decidida por el Ministerio y versa sobre las materias propias del *liceo* o instituto. La tercera prueba es oral y se denomina *colloquio*; en ella el alumno se examina de dos materias del programa del último curso: una la elige él mismo entre las cuatro que propone el Ministerio, y la otra la elige el tribunal. Se intenta que en esta última el alumno no salga perjudicado y para ello se tiene en cuenta la opinión del representante del centro, siendo ésta de gran importancia dentro de la comisión evaluadora. A petición del alumno, el *colloquio* puede desarrollarse también sobre cualquier otra materia y, en este caso, el presidente puede nombrar a un miembro adicional con voz pero sin voto. Es necesario que estén presentes por lo menos cinco componentes de la comisión para que se realicen las pruebas orales.

En los centros donde se imparte la enseñanza en una lengua diferente a la italiana, las pruebas se desarrollan en la lengua respectiva y el Ministerio traduce los temas de examen propuestos a cada una de estas lenguas. Así, por ejemplo, en los Valles de la Engadina las pruebas se desarrollan, a elección de los candidatos, en italiano o en alemán.

El Ministerio establece cada año, en torno al 10 de mayo, las cuatro materias entre las que se seleccionan las dos del examen oral y la materia que, junto con la lengua italiana, forma parte del examen escrito de cada tipo de examen. Los temas de cada una de estas materias se elaboran en Roma por las comisiones respectivas.

El examen de *Maturità* se organiza del siguiente modo: en primer lugar, se realizan las pruebas escritas; la primera prueba escrita tiene una duración de seis horas y la segunda se realiza al día siguiente y dura cinco horas. Las pruebas orales se inician no más de cinco días después de la última prueba escrita y los alumnos acuden por turno, no examinándose más de cinco cada día. El tribunal publica 24 horas antes el día del examen oral y la asignatura obligatoria para cada alumno, el cual puede pre-

sentar y defender trabajos de investigación en dicha prueba oral y realizar una «discusión» sobre los exámenes escritos.

Estos exámenes se llevan a cabo en los propios centros, y a ellos acuden las comisiones evaluadoras en función de los alumnos que se examinan. Cada tribunal tiene a su cargo un máximo de 80 alumnos, aunque lo normal suele ser 60.

No existen, a nivel nacional, unos criterios generales rígidos para corregir las pruebas, siendo cada tribunal en los centros quien define sus criterios de corrección. Cuando en el centro hay más de un tribunal, se determinan criterios homogéneos para todos ellos. De manera general, para la prueba de lengua italiana, destacan la corrección formal y la riqueza de vocabulario, así como la profundidad y la originalidad en el tratamiento del tema.

Antes de realizar las pruebas, el tribunal tiene una reunión preliminar en la que se elige al vicepresidente y al secretario; se examinan las listas de los candidatos, las peticiones de inscripción a las carreras y los documentos previstos; se controlan los programas de examen; y se visitan los locales donde se van a realizar los exámenes. Todos los componentes de la comisión tienen la obligación de hacer una declaración en el caso de haber dado clases particulares a los alumnos a quienes se va a examinar y sobre los vínculos familiares que puedan existir entre los miembros de la comisión y los candidatos.

La corrección de las dos pruebas escritas se realiza normalmente durante los ocho días que median entre el inicio de las pruebas escritas y las orales. Cada miembro del tribunal lee los dos ejercicios escritos, aunque no sean de su especialidad. Lo primero que se hace es dar, por mayoría, un juicio de madurez y, una vez tomada la decisión, si se considera que el alumno está maduro, se pasa a calificar cada ejercicio; si no se diera dicha mayoría, el presidente es quien decide. Cada profesor puede emitir una puntuación de seis a diez puntos, por lo que la

calificación global del alumno oscila entre 36 y 60 puntos. Todas las materias tienen el mismo peso en la nota final y no se ponderan las asignaturas según el tipo de carrera que se vaya a elegir.

La valoración final de las pruebas se realiza por consenso. En esta evaluación se tienen en cuenta los resultados del examen, el currículo y otros elementos, tales como los trabajos que haya podido presentar el alumno en el examen oral; además, por cada candidato que ha superado la prueba, la comisión proporciona una orientación que se otorga con vistas a la entrada a la universidad y, en el caso de la *Maturità* artística y de artes aplicadas, con miras a la elección de los estudios en la facultad de arquitectura o en la academia de bellas artes. En la formulación del juicio de madurez, en la concesión de la puntuación global y en la orientación participa la comisión al completo.

En el diploma que se otorga a los alumnos aparece la calificación obtenida en el examen. El juicio de madurez y la puntuación global se almacenan en el registro de los alumnos. El juicio de madurez, así como la orientación que se ofrece para la elección de estudios universitarios, se comunican por escrito a petición del estudiante. El candidato también puede pedir que se le aclaren verbalmente las razones de su evaluación final, lo cual es responsabilidad del secretario del tribunal.

Para realizar el examen de *Maturità* hay una convocatoria por curso, que se lleva a cabo durante el mes de junio. Aquellos alumnos que no superan el examen pueden repetir curso por un máximo de dos años, es decir, se pueden examinar hasta tres veces.

Una vez obtenida la nota global, el alumno puede reclamar a través de una carta formal al director del *liceo* o instituto. Esta solicitud se tramita a través de un recurso administrativo al *TAR (Tribunale Amministrativo Regionale)*; tal recurso se debe presentar en un período de 60 días desde la obtención de la nota y sólo permite la repetición del examen.

3.5.3. El ingreso en la universidad

Los estudiantes presentan su solicitud de ingreso directamente en el centro donde desean matricularse y no pueden inscribirse en dos estudios universitarios al mismo tiempo.

Para la mayoría de las universidades no hay criterios de ordenación, puesto que pueden entrar los alumnos que quieran siempre que hayan superado la prueba de *Maturità*. Sin embargo, el modelo de educación secundaria italiana tan especializado desemboca, de hecho, en una importante canalización en la admisión en los estudios universitarios generales, ya que cada vez existen más casos en los que se pide la orientación sobre los estudios universitarios que acompaña a la nota del examen de *Maturità*, y se establecen condiciones especiales para acceder a la universidad.

Para determinados estudios, como odontología y ortodoncia, se han establecido «*numerus clausus*» a nivel nacional; por esta razón, los alumnos realizan una prueba de acceso, que suele consistir en un test de admisión que es establecido por las facultades correspondientes. En la evaluación final de los estudiantes que desean ingresar en estas facultades, la calificación obtenida en la prueba de *Maturità* supone el 30% y, la obtenida en el examen de ingreso, el 70%. Para otros estudios como medicina, cirugía, veterinaria, estudios internacionales y ecología, algunas universidades han establecido un sistema de asignación de plazas o *numero programmato* en las inscripciones al primer curso. Cada universidad puede, autónomamente, decidir si aplicar o no este número fijo a través del test de admisión, por lo cual los criterios de selección, los plazos de corrección, etc., cambian según la universidad de que se trate.

Últimamente se está cuestionando este tipo de límites para acceder a la universidad, y una sentencia de la *Corte di Cassazione* ha declarado ilegítimo el número limitado de acceso a la universidad, porque se considera que los alumnos tienen la libertad de poder inscribirse en las universidades que prefieran.

3.6. PORTUGAL

3.6.1. La enseñanza secundaria superior

Una vez finalizado el período de escolarización obligatoria, correspondiente a la enseñanza básica (*ensino básico*) o su equivalente (9º curso de escolaridad), los alumnos pueden acceder a la enseñanza secundaria (*ensino secundário*). La etapa de enseñanza secundaria tiene tres modalidades: enseñanza general, enseñanza profesional y formación artística.

A. Enseñanza secundaria general

A partir del curso 1993/94 se ha empezado a impartir de manera generalizada un nuevo modelo de enseñanza secundaria general, los llamados «Cursos de nueva enseñanza secundaria». Esta etapa educativa dura tres años (de 15 a 18 años de edad) y está organizada en un único ciclo de estudios que abarca los cursos 10º, 11º y 12º de escolaridad y se imparte en las *escolas secundárias*.

Se distinguen dos ramas: la enseñanza secundaria centrada primordialmente en la continuación de estudios superiores (*Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos -CSPOPE-* o enseñanza secundaria general, y la enseñanza secundaria centrada primordialmente en el acceso al mundo laboral (*Cursos Tecnológicos -CT-*) o formación técnica. Ambas ramas están conectadas entre sí, de tal manera que los alumnos pueden pasar de una a otra. En este nuevo modelo se otorga mayor importancia a la formación técnica, al introducir este tipo de formación en todos los centros de enseñanza secundaria y en la formación de todos los alumnos del *CSPOPE*.

Las materias que se imparten en ambas ramas están agrupadas en cuatro áreas: científica y medioambiental; artística; económica y social; y ciencias humanas. Cada una de ellas consta de enseñanza general primordialmente orientada hacia la continuación de los estudios

(*CSPOPE*) y de varios tipos de formación tecnológica (*CT*), que representan a los principales sectores tecnológicos.

El plan de estudios está formado por:

— Enseñanza general, común a todos los cursos *CSPOPE* y *CT* y obligatoria para todos los alumnos. Engloba las siguientes materias: portugués, introducción a la filosofía, idioma extranjero I o II, educación física, desarrollo personal y social o formación religiosa y moral (católica o de otras confesiones).

— Enseñanza específica, que consta de dos o tres materias obligatorias, comunes dentro de la misma rama del *CSPOPE* o del *CT*. Estas materias troncales garantizan el intercambio entre los dos tipos de estudios y permiten la continuación de los mismos a aquellos alumnos que desean cursar estudios superiores. En el *CSPOPE*, los alumnos pueden elegir otras materias suplementarias hasta ocupar todo el tiempo disponible.

— Formación técnica, cuyo objetivo es, en especial en los estudios *CT*, la capacitación para el acceso a una amplia gama de actividades y sectores profesionales.

— Área de proyectos escolares, conformada por una serie de actividades multidisciplinarias, organizadas y dirigidas por los centros educativos, y con carácter obligatorio.

Tras completar la enseñanza secundaria general, los alumnos obtienen el *Diploma de estudos secundários*, donde se indica el curso seguido y la puntuación final obtenida. Los alumnos que finalizan los cursos técnicos también reciben un diploma de cualificación profesional de nivel III (*Diploma de qualificação profissional*).

B. Enseñanza profesional

Los centros de formación profesional (*escolas profissionais*) constituyen una alterna-

tiva al sistema educativo «regular», preparando a los alumnos para el acceso a la vida laboral y reforzando la conexión entre la enseñanza y el mundo del trabajo. Estos centros imparten formación tanto a jóvenes como a adultos.

Los requisitos mínimos de admisión varían en función del tipo de curso, pero para ingresar en la mayoría de ellos se debe haber finalizado el 9º curso de escolarización. Aunque la duración de estos cursos es variable, lo más habitual es que sea de tres años.

La enseñanza profesional consta de formación socio-cultural, científica, y técnica, tecnológica y práctica, en proporciones variables, dependiendo del nivel inicial del alumno y de la capacitación profesional que se pretende conseguir. La formación socio-cultural consta de tres materias: portugués, un idioma extranjero e integración social. La formación científica consta de dos a cuatro materias básicas, que se corresponden con los conocimientos básicos de cada una de las opciones. La formación técnica, tecnológica y práctica consta de cuatro a seis materias técnicas, algunas con carácter primordialmente práctico.

Los alumnos que han superado todas las materias de formación socio-cultural y científica y que no han superado una única materia de formación técnica, obtienen el título de enseñanza secundaria (*Diploma de estudos secundários*). Los alumnos que han superado la prueba de capacitación profesional obtienen un certificado de cualificación profesional (*Certificado de qualificação profissional*).

C. Formación artística

En los centros de secundaria, en los de formación profesional y en las escuelas de arte (*escolas especializadas do Ensino Artístico*) se imparten diversos cursos de formación artística. En los centros de enseñanza secundaria, uno de estos cursos (CSPOPE) está desti-

nado a jóvenes que deseen continuar sus estudios. Los otros dos son cursos tecnológicos («diseño» y «artes y oficios») que conducen a una titulación profesional de nivel III, además de proporcionar el título de enseñanza secundaria. Tanto en estos centros como en los centros de formación profesional, todos los cursos duran tres años y, en los de formación profesional, conducen a la misma titulación que el resto de sus estudios. Finalmente, las escuelas de artes cuentan con su propio plan de estudios y están destinadas a los jóvenes que deseen continuar su formación o acceder al mundo laboral.

Las tres modalidades de enseñanza secundaria (12º año de escolaridad) y sus equivalentes posibilitan el acceso a la enseñanza superior. Así, entre otros, dan acceso a la enseñanza superior, en igualdad de circunstancias, los cursos de nueva enseñanza secundaria (10º, 11º y 12º años), sean de carácter general o tecnológicos, los cursos de vía de enseñanza de 12º año de escolaridad, los cursos de vía profesionalizante de 12º año de escolaridad, los técnico-profesionales (diurnos y post-laborales), los de escuelas profesionales (1º, 2º y 3º años) y los cursos de enseñanza secundaria recurrente. Tras la realización de los estudios de secundaria es necesario realizar una prueba (*exame nacional*), que conduce a la obtención de los títulos de finalización de estudios secundarios que, a su vez, posibilitan el acceso a la universidad. Esta prueba está regulada por el Ministerio de Educación.

Cualquier curso de educación secundaria permite concurrir al ingreso en cualquier carrera de educación superior; es decir, no es necesario tener un determinado curso de educación secundaria para concurrir a una determinada carrera o haber cursado determinadas materias. Sin embargo, es importante que tanto el curso como las materias cursadas estén orientados a las carreras a las que pretendan acceder los alumnos, y que éstos se matriculen en aquellas materias que están fijadas como *disciplinas específicas* para dichas carreras.

3.6.2. El acceso a la universidad

A. Cuestiones generales

Pueden ser candidatos al ingreso en una determinada carrera de educación superior los estudiantes que satisfagan, acumulativamente, las siguientes condiciones:

- haber aprobado un curso de enseñanza secundaria o habilitación legalmente equivalente;
- haber realizado, en ese año, el examen de la disciplina base correspondiente a su curso de educación secundaria;
- haber realizado, en ese año, los exámenes de las disciplinas específicas exigidos para esa carrera en ese establecimiento y, si así es decidido por las instituciones de educación superior, tener en esos exámenes una calificación igual o superior al mínimo por ellas fijado;
- satisfacer los prerrequisitos si éstos son exigidos para esa carrera;
- tener una nota de candidatura igual o superior al valor mínimo fijado, si así es decidido por las instituciones de educación superior;

En Portugal no existe una prueba específica para acceder a estudios universitarios, sino una prueba (*exame nacional*) que se realiza al final de los estudios de secundaria. La misma posee el valor de certificar los estudios cursados y permitir el acceso a la universidad.

La regulación del acceso a la universidad es competencia de la administración estatal, si bien la ley reconoce que las instituciones de enseñanza superior tienen un papel insustituible en la selección de sus propios alumnos. Cuando sea exigido por imperativos de adecuación a la política educativa, el Ministro de Educación puede fijar, a propuesta de los órganos de gobierno competentes de las institu-

ciones, el número máximo de matrículas anuales, tanto en la educación superior pública como en la «particular» o «cooperativa». De hecho, el régimen de acceso a la educación superior fijado por la ley se aplica igualmente a todos los centros de educación superior, sea cual sea su titularidad.

La organización de las pruebas recae en la *Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior* y en el *Conselho Nacional dos Exames do Ensino Secundário*. La Comisión Nacional de Acceso a la Enseñanza Superior se compone de un representante de los centros de enseñanza superior universitaria pública, un representante de los centros de enseñanza superior politécnica pública y un representante de los centros de enseñanza superior particular y cooperativa. Sus competencias son: supervisar todo el proceso de acceso a la enseñanza superior, en lo que se refiere a la utilización de los exámenes nacionales de enseñanza secundaria para la selección y ordenación de los estudiantes; valorar y decidir sobre las cuestiones y reclamaciones relativas a los exámenes; y supervisar todo el proceso de elaboración y aplicación de los prerrequisitos de ingreso y decidir sobre las cuestiones referentes a su coordinación con el proceso de ingreso. Por su parte, el Consejo Nacional de los Exámenes de Enseñanza Secundaria se compone de un representante del Ministro de Educación (que preside el Consejo), un vice-presidente designado por el Ministro de Educación y vocales designados por el Ministro de Educación a propuesta de las asociaciones y sociedades científicas y pedagógicas de entre las que integran las materias objeto de examen nacional. Es un órgano consultivo del Ministerio de Educación, cuyas competencias se centran en cuestiones relacionadas con la elaboración, desarrollo, calificación y revisión de los exámenes nacionales de enseñanza secundaria y con la estructura, contenido e instrucciones de corrección de los ejercicios modelo de los exámenes nacionales. Además, realiza un informe anual de carácter valorativo que recoge todo el proceso de elaboración, realización y calificación de los exámenes de enseñanza secundaria.

La elaboración de las pruebas es competencia de equipos especializados constituidos bajo la responsabilidad del *Departamento do Ensino Secundário*.

B. La prueba de acceso: el *exame nacional*

El *exame nacional* es diferente dependiendo de los estudios de secundaria superior cursados y de la carrera universitaria a la que el alumno pretenda concurrir. Su realización es obligatoria para todos los alumnos que han finalizado la enseñanza secundaria. Las pruebas de las que constan son de tipo escrito y/o práctico, y versan sobre las materias del curso de educación secundaria.

El *exame nacional* está compuesto de una *disciplina base* y *disciplinas específicas*. La *disciplina base* es común para acceder a cualquier enseñanza y es definida por el Ministerio de Educación. Esta prueba es la misma para todos los alumnos sea cual sea la universidad a la que pretendan acceder, pero varía dependiendo de la modalidad de secundaria seguida por el alumno. Así, está relacionada exclusivamente con los estudios realizados y no con la carrera o carreras de educación superior a las que pretende concurrir.

Las *disciplinas específicas* varían en función de la carrera a la que opta el alumno y son escogidas por las instituciones de enseñanza superior de entre las propuestas por el Ministerio de Educación. Son también exámenes escritos y se destinan a evaluar la capacidad de los candidatos para realizar una determinada carrera superior. Éstas son las disciplinas escogidas por el centro de enseñanza superior para seleccionar u ordenar a los candidatos en el ingreso a una carrera determinada, basándose en las calificaciones obtenidas en el *exame nacional* en combinación con otros factores. La candidatura a cada carrera está condicionada a la realización de uno o, como máximo, dos exámenes de *disciplinas específicas*.

Para los alumnos de los nuevos cursos de enseñanza secundaria, el examen de la *disciplina*

base es, necesariamente, uno de los que deben realizar para la conclusión del curso y puede ser igualmente utilizado como examen de *disciplina específica*. Los exámenes realizados en años anteriores sobre la *disciplina base* o las *específicas* no pueden ser utilizados en cursos académicos posteriores; no puede, por tanto, concurrir a una determinada carrera de educación superior el estudiante que no haya realizado en ese mismo año exámenes nacionales de enseñanza secundaria.

Por otra parte, en los cursos de nueva enseñanza secundaria es obligatorio hacer el examen final nacional en todas las materias de formación general y de formación específica del 12º año, tanto de los cursos de carácter general (*CSPOPE*) como de los tecnológicos (*CT*), con excepción de las disciplinas de educación moral y religiosa y de educación física. En los cursos tecnológicos hay una materia de componente técnico que está también sujeta obligatoriamente al examen final nacional. En las demás disciplinas del 12º año no hay examen final nacional, sino una *prova global*. La *disciplina base* y las *disciplinas específicas* son algunas de dichas materias impartidas en el último curso de educación superior y que están sujetas a *exame nacional*.

Los exámenes nacionales tienen lugar en los propios centros de enseñanza secundaria. Cada alumno realiza sus exámenes en la escuela en que se inscribe para los mismos. Dichos exámenes se realizan al finalizar las actividades lectivas del último curso de educación secundaria.

Los enunciados de las pruebas de examen son entregados a cada escuela, en el mismo día de su realización, por las *Forças de Segurança* (PSP o GNR) y con garantías de confidencialidad absoluta. Asimismo, el Ministerio de Educación se encarga de movilizar los recursos humanos de la Inspección General de Educación necesarios para el acompañamiento del proceso, de modo que sean aseguradas en las escuelas públicas, particulares o cooperativas las mismas condiciones de realización de los exámenes.

La **corrección** de las pruebas se realiza anónimamente, por *júris* (jurados) constituidos por profesores de las enseñanzas pública y privada, fuera de la escuela pública, particular o cooperativa donde se realizan. Los jurados de corrección funcionan por agrupamientos de escuelas definidos por los *Centros da Área Educativa* y son coordinados por el *Júri Nacional de Exames do Ensino Secundário* (Jurado Nacional de Exámenes de Enseñanza Secundaria), que tiene delegaciones en cada una de las Direcciones Regionales de Educación.

La calificación y revisión (*reapreciação*) de los exámenes es responsabilidad del mencionado Jurado Nacional. A este Jurado le compete coordinar la planificación de los exámenes nacionales en lo que respecta a la realización de los ejercicios, establecer las normas para su corrección y revisión, promover la organización a nivel de agrupamiento de las escuelas del servicio de corrección de los exámenes y asegurar la revisión de dichos exámenes.

Para la organización y distribución del servicio de corrección de los exámenes, los centros de área educativa deben proceder, en el área de su jurisdicción, al agrupamiento de los establecimientos de enseñanza secundaria (públicas, particulares y cooperativas). Asimismo, deben constituir los jurados de corrección para cada materia en cada agrupamiento de escuelas y establecer los procedimientos para la distribución de los exámenes dentro de cada agrupamiento de escuelas, de acuerdo con las normas emitidas por el Jurado Nacional.

Las calificaciones de los exámenes propuestas por los profesores correctores deben ser presentadas a la delegación regional del Jurado Nacional; a éste último le compete la homologación y publicación de las calificaciones.

Puesto que se trata de una examen nacional con valor de certificación de estudios, los alumnos han de obtener aprobado en todas las materias del plan de estudios de los cursos que dan acceso a la universidad. En los *cursos de vía de enseñanza y de vía profesionalizante de 12º año*

de escolaridad, además, deben poseer la titulación previa de un curso complementario diurno (10º y 11º años) o nocturno (1º y 2º años) y, en los *cursos de las escuelas profesionales*, además, una prueba de aptitud profesional, que se realiza al final del curso. En todos estos cursos se considera aprobada una materia cuando el alumno obtiene una calificación final (CFD) igual o superior a 10 valores (en una escala de 0 a 20).

En los *cursos de nueva enseñanza secundaria*, unas materias están sujetas a la realización de examen final nacional y otras no. El aprobado en las materias no sujetas a examen final nacional puede obtenerse por *frequência* (en función de la asistencia al curso) o por examen de equivalencia a *frequência* para los alumnos externos. El aprobado en las materias sujetas a examen final nacional puede obtenerse por *frequência* más examen final nacional obligatorio, o únicamente por la realización del examen final nacional en el caso de los alumnos externos.

Para los alumnos externos, la calificación final de la materia es la obtenida en el examen. Para los internos, el cálculo de la calificación final de una materia (CFD) exige que, además, se determine antes la respectiva calificación interna anual (CI).

En todas las materias de los años 10º y 11º y en las materias del 12º año no sujetas a examen final nacional obligatorio, los alumnos están sujetos a la realización de una *prova global* (PG). La calificación interna anual de estas materias es una media aritmética ponderada de la calificación de frecuencia atribuida por el profesor (CF) y de la calificación de la *prova global* (PG), de acuerdo con la siguiente fórmula: $CI = 0,75 \cdot CF + 0,25 \cdot PG$.

En las materias anuales de 10º o de 11º año, la calificación final de la materia es la calificación interna: $CFD = CI$. En las materias bienales de ambos años, la calificación final de la materia es una media aritmética simple de las dos calificaciones internas anuales: $CFD = 0,5 \cdot CI + 0,5 \cdot CI$.

En las materias del 12º año sujetas a examen final nacional obligatorio no se realiza *prova global*, por lo que la calificación interna anual, es decir, la calificación anterior a la realización del examen, es la calificación de frecuencia: $CI = CF$. En éstas, la calificación final de la materia es una media aritmética ponderada de la calificación interna y de la calificación del examen: $CFD = 0,6 \cdot CI + 0,4 \cdot CE$. En las materias anuales del 12º año no sujetas a examen final nacional, la calificación final de la materia es la calificación interna anual: $CFD = CI$.

En las disciplinas trienales (10º + 11º + 12º años) no sujetas a examen final nacional, la calificación final de la materia es una media aritmética simple de las calificaciones internas obtenidas en cada uno de los tres años.

En las materias trienales (10º + 11º + 12º años) sujetas a examen final nacional, la calificación final de la materia es una media ponderada de la media de las calificaciones internas obtenidas en cada uno de los tres años y de la calificación del examen:

$$CFD = 0,6 \cdot ((CI_{10} + CI_{11} + CI_{12})/3) + 0,4 \cdot CE$$

La calificación final de un curso de nueva enseñanza secundaria es la media aritmética simple, sin decimales, de la calificación final de todas las materias que integran el plan de estudios, con excepción de la materia de educación moral y religiosa. A efectos de acceso a la enseñanza superior, tampoco se tiene en cuenta la educación física.

En los *cursos de las escuelas profesionales*, la calificación final del curso es una media aritmética ponderada, sin decimales, de la calificación de la parte curricular (PC) (obtenida de una media aritmética simple, sin decimales, de las calificaciones finales de cada materia) y de la calificación de la prueba de aptitud profesional (PAP): $CF = (2 \cdot PC + PAP)/3$.

Por lo que respecta a la *disciplina base*, no puede ser exigida una calificación mínima en el examen para efectos de candidatura. Sin em-

bargo, si el examen ha de ser realizado también para la conclusión del curso de enseñanza secundaria, es necesario tener una determinada calificación. En cuanto a las *disciplinas específicas*, sí se puede exigir una calificación mínima en sus exámenes. Así, cuando el examen es utilizado simultáneamente para aprobar un curso de enseñanza secundaria y como *disciplina específica*, puede ocurrir que haya servido para obtener el aprobado en la disciplina y no pueda ser utilizado como examen de *disciplina específica* por no obtener el mínimo fijado.

Por todo lo anterior se deduce que es necesario aprobar por separado cada una de las materias, realizándose posteriormente una media de todas las calificaciones para obtener la calificación final del curso.

No obstante, no todas las materias de las que el alumno tiene que hacer el *exame nacional* para finalizar el curso de educación secundaria ponderan igual en el acceso a la universidad. Así, la calificación de la *disciplina base* de un curso de educación secundaria va a tener un peso propio en el cálculo de la nota de la candidatura. Además, el alumno debe haber realizado el *exame nacional* en aquella materia de las del plan de estudios (*disciplina específica*) que determinada carrera considera necesaria para el acceso a la misma, y cuya calificación tendrá un peso propio en el cálculo de la nota de la candidatura.

La calificación final del curso de enseñanza secundaria supone un 40% en la ordenación de los candidatos a cada carrera de educación superior. Para los estudiantes que realizaran su enseñanza secundaria en dos ciclos de estudios (10º y 11º años y 12º años), este porcentaje se distribuye de la siguiente forma: calificación final de los 10º y 11º años de escolaridad (o calificación final de 1º y 2º años del curso complementario nocturno), el 30% y la calificación final de 12º año de escolaridad, el 10%.

Existen dos convocatorias por curso para realizar el examen. La primera convocatoria tiene lugar, aproximadamente, en la última quin-

cena de junio. La segunda convocatoria cuenta con una primera fase, durante la primera quincena de julio, y una segunda fase, durante la primera quincena de septiembre.

Los resultados finales de cada *disciplina específica* son comunicados por el respectivo jurado en los 30 días siguientes a la realización de la primera prueba de la primera convocatoria. Los estudiantes tienen la posibilidad de solicitar la revisión de las calificaciones de las materias por el respectivo jurado. Siempre que se solicite, compete al Jurado Nacional de Exámenes de Enseñanza Secundaria la revisión (*reapreciação*) de los ejercicios del *exame nacional*. Cada ejercicio es corregido de nuevo e íntegramente por dos profesores (*professores relatores*), que lo revisan individualmente. Al presidente del Jurado Nacional le compete nombrar a los *professores relatores*, a propuesta de los coordinadores de la delegación regional, y decidir en cuanto a los resultados de la *reapreciação*, teniendo en cuenta el parecer de los *relatores*. Los procesos de *reapreciação*, después de decididos, son enviados al centro de enseñanza respectivo, con la indicación de la calificación final del ejercicio, para luego ser comunicados al interesado en el plazo de cinco días hábiles.

3.6.3. El ingreso en la universidad

El ingreso en cada centro/carrera de enseñanza superior está limitado por el número de plazas disponibles, que son fijadas anualmente por la autoridad competente.

La ocupación de las plazas en cada centro y carrera de enseñanza superior se hace por concurso. Las plazas de los centros de enseñanza superior pública son objeto de un *concurso nacional*, organizado por el *Departamento do Ensino Superior*, aunque para algunas carreras de educación superior pública con características específicas son adjudicadas en *concursos locales* organizados por los propios centros de enseñanza; por ejemplo, el curso de bachillerato en teatro –Escuela Superior de Teatro y Cine del Instituto Politécnico de Lisboa–; las carreras superiores

militares –Academia Militar, Escuela Naval, Academia de la Fuerza Aérea–; y la licenciatura en Ciencias Policiales –Escuela Superior de Policía–. Las plazas de los centros de enseñanza superior particular o cooperativa son objeto de concursos locales organizados por cada establecimiento de enseñanza.

Además de la prueba, en determinados casos existen otros medios adicionales de selección de los alumnos, quienes deben cumplir con los requerimientos establecidos por cada centro/carrera. Así, para el acceso a las carreras en que las aptitudes físicas, funcionales o vocacionales tienen una particular relevancia, las instituciones de educación superior pueden establecer como prerequisites pruebas de dichas aptitudes. Estas pruebas son eliminatorias y tienen un resultado de apto o no apto. Compete a cada centro de educación superior decidir si la candidatura a alguna de sus carreras debe estar sujeta a la realización o satisfacción de prerequisites y fijar su contenido.

En general, cada estudiante puede optar a un máximo de seis combinaciones de centro/carrera, indicadas por orden de preferencia. La candidatura al *concurso nacional* es presentada en el *Centro da Área Educativa* correspondiente al área de residencia del estudiante, en el mes de julio.

La ordenación de los candidatos a cada carrera de cada centro de enseñanza superior es hecha por orden decreciente de una nota de candidatura, calculada utilizando las siguientes calificaciones: la calificación final del curso de enseñanza secundaria (40%), la calificación del examen nacional de la *disciplina base* (10%) y la calificación de los exámenes nacionales de las *disciplinas específicas* (50%). Si el acceso a la carrera exige la realización de exámenes en dos *disciplinas específicas*, cada una tendrá un peso del 25%, salvo si el centro de enseñanza superior decide diferente distribución del peso de 50% atribuido a este componente.

Si el acceso a la carrera exige la realización de un prerequisite de tipo vocacional, la cali-

ficación de los exámenes de las *disciplinas específicas* exigidas para la carrera es previamente multiplicada por la calificación atribuida a dicho prerrequisito.

A efectos de acceso a la enseñanza superior, las calificaciones de los *exámenes nacionales* de enseñanza secundaria son utilizadas con decimales. Así, si el jurado atribuye a un examen 124 puntos, la calificación del examen, a efectos de cálculo de la calificación final en la enseñanza secundaria, es de 12 valores, y la calificación, a efectos de utilización como examen de *disciplina base* o examen de *disciplina específica*, es de 124 puntos.

Las instituciones de enseñanza superior, a través de una comisión compuesta por sus representantes, pueden tomar la decisión de exigir una calificación mínima en la nota de candidatura. Esta calificación mínima es de índole general, esto es, no puede ser fijado un valor diferente para cada centro/carrera. La exigencia o no de este mínimo es independiente de la exigencia de un mínimo en la calificación de los exámenes en las *disciplinas específicas*, tal y como ya se ha señalado.

En el *concurso nacional*, el proceso de ordenación combina el orden de preferencia en que el candidato situó cada centro/carrera y la posición en que el candidato quedó en las listas ordenadas relativas a los centros/carre-ras. El proceso concluye cuando todos los candidatos han alcanzado la situación de «colocado» o una situación de «no colocado».

3.7. REINO UNIDO (INGLATERRA Y GALES)

3.7.1. La enseñanza secundaria superior

En todos los países que integran el Reino Unido existe un sistema educativo similar, pero se administra separadamente en Inglaterra y Gales, Escocia e Irlanda del Norte. Este estudio se refiere a Inglaterra y Gales, por ser los más representativos.

La etapa de enseñanza secundaria, que abarca desde los 11 a los 18 años, se imparte en los siguientes centros:

- Las *comprehensive schools*, a las que asiste el 90% de los alumnos, se caracterizan por una enseñanza polivalente. En algunos centros los alumnos son admitidos tras un test de selección realizado a los 11 años o por poseer una aptitud especial en ciencias, arte o tecnología. Pueden permanecer en estas escuelas hasta los 16 ó 18 años.
- Las *grammar schools*, que proporcionan una enseñanza académica a los alumnos de 11 a 18 ó 19 años. Los alumnos tienen que superar pruebas de selección a los 11 años para su admisión en estos centros.
- Las *modern schools*, que imparten una enseñanza general y a las que asisten los alumnos que no han superado o no han realizado las pruebas de selección anteriormente citadas.
- Las *technical schools*, que también imparten una enseñanza de carácter general pero se centran en las materias técnicas.

La educación secundaria no obligatoria tiene una duración de dos años, de los 16 a los 18, y prepara tanto para la enseñanza superior universitaria como para la no universitaria. Los alumnos pueden continuar en los mismos centros de enseñanza secundaria donde han realizado la etapa anterior. De hecho la permanencia de los alumnos en las *comprehensive schools* por encima de los 16 años es cada vez más habitual. También existen *colleges of further education*, *tertiary colleges* y *sixth form colleges*, en los que únicamente se imparte educación para los alumnos de 16 a 18 años. Aunque antes eran principalmente las escuelas privadas (también algunas concertadas y algunas públicas) las que organizaban estos cursos, actualmente pueden ser organizados en otros marcos institucionales.

En esta etapa educativa se ofrece a los alumnos una combinación de asignaturas de nivel A

(*A-level*) y cursos de tipo vocacional. No hay asignaturas obligatorias y la mayoría de los estudiantes eligen tres asignaturas de nivel A.

El examen final para las asignaturas de nivel A está determinado por un pequeño número de juntas (*boards*). Por otro lado, están los llamados *General National Vocational Qualifications (GNVQs)*, que son concedidos a los estudiantes que alcanzan un cierto nivel de capacitación profesional. En la mayoría de los casos las notas obtenidas en el examen determinan (dependiendo del curso elegido y/o del centro) la admisión en la enseñanza superior.

3.7.2. El acceso a la universidad

La norma general para el acceso a la universidad es que los alumnos se examinen dos veces. El primer examen se realiza a los 16 años y con él se obtiene el *GCSE (General Certificate of Secondary Education)*, que homologa los estudios de secundaria obligatoria. En esta prueba externa los alumnos realizan exámenes independientes por asignaturas y el número de éstas no está limitado. Esta titulación posibilita también la incorporación al mundo laboral. Las notas de estas asignaturas se tienen en cuenta a la hora del acceso a la universidad, aunque no garantizan el ingreso en la misma. Aproximadamente la mitad de los alumnos que obtienen el *GCSE* deciden incorporarse al ámbito del empleo o realizar cursos de formación profesional.

La segunda vez que los alumnos ingleses se examinan es, como norma general, a los 18 años. Los alumnos eligen de nuevo un número de asignaturas, aunque esta vez más reducido, de las que se van a examinar a nivel avanzado: son los *GCE A (General Certificate of Education A-Level)* y los *GCE A-S levels (GCE Advanced Supplementary examinations)*. Los *A-S levels* consisten en la mitad de la materia de un *A-level* y están destinados a disminuir el grado de especialización de los estudiantes de la escuela secundaria superior, permitiéndoles elegir un número mayor de

asignaturas. Por lo general, dos *A-S levels* equivalen a un *A-level*.

Las puntuaciones que se conceden en los *GCSE* vienen marcadas por letras y son de mayor a menor A, B, C, D, E y F, aunque para la entrada en la universidad sólo se consideran las puntuaciones entre A y C. Las puntuaciones de los *A-levels* y *A-S levels* también vienen marcadas por letras y son, de mayor a menor, *Super A Grade* (no para *A-S level*), A, B, C, D, E y F (suspense). En los *A-levels*, las puntuaciones equivalen a: A=10 puntos, B=8 puntos, C=6 puntos, D=4 puntos y E=2 puntos. En los *A-S levels*, A=5 puntos, B=4 puntos, C=3 puntos, D=2 puntos y E=1 punto.

Los **requisitos generales mínimos** que se exigen a los alumnos para el acceso son tener cinco asignaturas aprobadas (dos *GCE A-levels* y tres *GCSE*) o cuatro asignaturas aprobadas (tres *GCE A-levels* y un *GCSE*). Los aprobados en los *GCSE* y en los *A-levels* no deben ser en las mismas asignaturas. Estos requisitos no están fijados por ninguna norma ni ley, sino que surgieron de un consenso entre universidades. Además, estos aprobados y niveles exigidos pueden ser en cualquier asignatura, aunque frecuentemente se requiere un aprobado en lengua inglesa en el nivel de *GCSE*.

Los alumnos de formación profesional también tienen acceso a la universidad. Así, como alternativa a los *GCSE* y a los tradicionales *A-levels* se crearon los *GNVQ (General National Vocational Qualifications)*. Éstos son acreditados por el *National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)* y concedidos principalmente por el *Business and Technology Education Council (BTEC)* y la *Royal Society of Arts Examinations Board (RSA)*.

Las universidades gozan de gran autonomía a la hora de elegir a sus alumnos, por lo que a menudo se exigen puntuaciones muy por encima de las notas mínimas. Para algunas de sus carreras, las universidades pueden exigir *A-levels* en asignaturas específicas (*course requirements*). De esta manera, las universidades con prestigio en

medicina, por ejemplo, pueden exigir a los alumnos que solicitan una plaza sacar A (nota máxima) en biología, química y matemáticas. La idea que subyace en la elección de los alumnos es que la universidad sólo acepta a aquellos alumnos que cree que van a poder aprobar la carrera. Además, la universidad ha de tener en cuenta criterios económicos, ya que el Gobierno, mediante los Consejos de Financiación Universitaria –hay uno para Inglaterra, el *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)*, y otro para Gales, el *Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW)*– fija un número de plazas máximo para cada universidad y carrera que va a subvencionar. A su vez, estos Consejos se encargan de la inspección en las universidades.

Las universidades pueden también utilizar **medios adicionales** para la selección: pueden realizar exámenes a sus alumnos (pruebas añadidas al *GCE-A*, del mismo nivel que éste pero sólo de partes específicas de los contenidos de las materias), entrevistas con los candidatos, expediente académico, información confidencial, etc. Así, hasta hace poco tiempo, Oxford y Cambridge exigían examinarse del *STEP (Sixth Term Examination Paper)*, examen creado en 1987 para decidir sobre la admisión de los alumnos. Hasta ahora este examen era organizado por el *UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate)* y la Junta de Exámenes de Oxford y Cambridge (*Oxford and Cambridge Schools Examination Board*). Actualmente este examen se ha suprimido en Cambridge y sólo en Oxford se hace un examen para el ingreso.

Los alumnos que no cumplan los requisitos mínimos pero que tengan, por ejemplo, experiencia laboral, o los mayores de 21 años, pueden también ser aceptados en carreras de universidades que no tengan demasiada demanda. Otra posibilidad de acceso a la universidad es por medio de los cursos de acceso (*ACCES courses*). Asimismo, el lugar de residencia no es tenido en cuenta a la hora de aceptar a los alumnos, mientras que la edad, sin embargo, sí lo es.

La coordinación de los dos niveles educativos implicados en el acceso, secundaria y universidad, se realiza a través de las Juntas de Exámenes. En Inglaterra y Gales existen ocho Juntas de Exámenes para los *GCE A* y *A-S levels* y siete para los *GCSE*, formadas por profesores de secundaria y de universidad. La labor de los examinadores de la Junta de Exámenes es la colaboración en el diseño de los programas de examen, la selección de preguntas concretas, la elaboración de baremos de corrección y la corrección propiamente dicha.

El trabajo de la Junta de Exámenes comienza con la constitución de un comité para cada una de las asignaturas examinadas; además de los profesionales de la Junta, participan en estos comités representantes de los profesores de secundaria y, en el caso de los *A-levels*, representantes del profesorado y/o de la administración de la universidad. Cada uno de los comités tiene la responsabilidad de diseñar el examen de la materia correspondiente y de supervisar su administración a los alumnos. Los exámenes, además de organizarse por asignaturas independientes, constan cada uno de ellos de varias pruebas escritas, incluyendo algunos partes orales (idiomas) o prácticas (ciencias).

Cada Junta de Exámenes diseña el ejercicio para cada asignatura, por lo que los exámenes son distintos dependiendo de la Junta en la que el alumno se examine. Los colegios pueden adscribirse a cualquier Junta de Exámenes y las materias de las que se examina el alumno son las que él elige voluntariamente. Para elegir estas asignaturas, el alumno ha de tener en cuenta las calificaciones obtenidas en el *GCSE* y las asignaturas que le pueden exigir las universidades para la carrera que quiere estudiar.

Las Juntas de Exámenes tienen que respetar los criterios que establece el *School Curriculum and Assessment Authority (SCAA)*. Esta institución elabora, en coordinación con las Juntas de Exámenes, un código de actuación (*Code of Practice for GCE A and AS Examinations*), cuyo objetivo es promover la calidad y consistencia en el proceso de corrección de todas las juntas, ase-

gurando que las notas sean constantes en cada asignatura en las diferentes Juntas de Exámenes, entre los diferentes programas en la misma asignatura y de año en año. El funcionamiento de las Juntas de Exámenes está supervisado por el SCAA, cuyos miembros son designados por el secretario responsable del Ministerio de Educación (*Department of Education and Employment—DFEE—*).

El proceso de **corrección** de los exámenes está también minuciosamente organizado a través de una fuerte jerarquización de funciones. Por un lado, están los examinadores-jefe (*chief examiners*), encargados principalmente de elaborar los baremos de corrección; y, por otro, los jefes de grupo (*senior examiners*), que actúan como coordinadores de un equipo de cinco o seis examinadores auxiliares (*assistant examiners*). Todos los examinadores de todas las Juntas de Exámenes se reúnen tres días después de la realización de los exámenes, y a partir de entonces disponen de tres semanas para la corrección. El número de exámenes que corrige cada examinador es como mínimo de 200 y como máximo entre 250 y 300. Cabe destacar que el centro sabe quién corrige los exámenes y el examinador conoce de qué centro son los exámenes. Al comienzo de la corrección, se extraen varios exámenes al azar que son corregidos por todos y cada uno de los examinadores a partir del baremo creado por los examinadores-jefe. Este ejercicio es clave en la unificación de los criterios de evaluación, impidiendo interpretaciones contradictorias del uso del baremo de corrección. A continuación se califican los demás exámenes, estando los auxiliares en continuo contacto con los jefes de grupo. Una vez se tienen los resultados provisionales, se aplican varios instrumentos estadísticos (sobre todo el análisis comparativo de las puntuaciones de un mismo alumno en varias materias distintas) para identificar posibles errores en la corrección. El expediente no cuenta directamente en la calificación del examen, pero un 25-30% de la nota puede proceder de los trabajos realizados durante la secundaria superior.

Las fechas de los exámenes son determinadas por cada Junta de Exámenes, aunque para algu-

nas asignaturas las Juntas se ponen de acuerdo. Todos los exámenes escritos deben hacerse en un período máximo de cinco semanas (desde finales de mayo hasta finales de junio), no debiendo realizarse las partes del examen de una misma asignatura en días consecutivos y sin que transcurra más de una semana entre ellas. El número de pruebas escritas es de dos a cuatro y su duración total oscila entre seis y nueve horas, siendo el tiempo máximo para cada examen tres horas. En estos exámenes se suele ofrecer la posibilidad de que el alumno elija entre varias posibilidades. La convocatoria anual de exámenes es única, pudiendo el alumno presentarse las veces que quiera para subir las notas.

Los jefes de grupo se encargan de la **revisión** de las puntuaciones dudosas (entre aprobado y suspenso), de los casos en que se produce una gran disparidad entre los resultados obtenidos por un mismo alumno en varias materias y de las puntuaciones de los alumnos que notificaron haber sufrido algún tipo de dificultad durante la realización del examen. Además, se verifica la validez estadística de las correcciones, seleccionando una muestra al azar. En ella se comprueba que no haya grandes diferencias en las calificaciones.

Además de la revisión es posible la **reclamación**. Primero se pide al tribunal que ha corregido el examen que lo revise y si no se resuelve y el alumno tiene el apoyo del centro, se acude al *Independent Appeals Authority School Examinations (IAASE)*.

En definitiva, en la administración del sistema de exámenes destaca, por un lado, la mínima intervención del gobierno central y, por otro, la considerable participación de los profesores de la enseñanza secundaria. La dispersión del control, característica tradicional del sistema educativo británico, está especialmente manifiesta en su sistema de exámenes.

3.7.3. El ingreso en la universidad

La nota distintiva del sistema educativo británico es la autonomía de las universidades a la

hora de elegir a sus alumnos, ya que éstas son responsables de la regulación del acceso a las mismas y cada una tiene su propia política de admisión. Por otro lado, el Gobierno también controla los resultados de la universidad por medio de algunos organismos, como por ejemplo, el *Higher Education Quality Council (HEQC)*, pudiendo reducir las ayudas a la universidad si los resultados no son buenos.

Las universidades han establecido un sistema centralizado para el proceso de solicitudes (*Universities and Colleges Admission Service - UCAS*). Éste tiene un departamento interno, el *Standing Conference on University Entrance (SCUE)*, que representa al Comité de rectores y vicerrectores (*CVCP*) del Reino Unido. Las solicitudes deben llegar al organismo pertinente antes del 15 de diciembre del año anterior al comienzo del curso, salvo en los casos de Oxford y Cambridge (15 de octubre). Oxford y Cambridge exigen, además del impreso *UCAS*, una solicitud directa en un impreso que se solicita directamente a la universidad en cuestión.

Durante el proceso de selección, las universidades, por medio del *UCAS*, reciben una copia de las solicitudes en las que se incluye hasta un máximo de ocho carreras en distintas universidades. Basándose en estas solicitudes, las universidades hacen ofertas condicionadas o no condicionadas a los *A-levels* de los alumnos que les interesan, para lo que pueden entrevistar a los alumnos e incluso hacerles exámenes.

4. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Acuerdo sobre la reforma de la enseñanza secundaria superior desde el 7-7-1972 en la versión del 11-4-88, Resolución de la Conferencia de ministros de cultura del 11 de mayo de 1988.

BRITISH COUNCIL (1995): *School level examinations*. Manchester, British Council.

BRITISH EURYDICE UNIT (1995): *National Dossier for England, Wales and Northern Ireland*. London, British Eurydice Unit.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1996): *El sistema educativo español 1995*. Madrid, CIDE.

CIRCOLARE MINISTERIALE n° 183 (Prot.n. 5801/B1/Prof.) del 2 de giugno 1993/94. *Indicazioni sugli adempimenti degli istituti di istruzione e delle commissioni giudicatrici per lo svolgimento degli esami di maturità- Anno scolastico 1993/94*.

CONSORTIUM OF INSTITUTIONS FOR DEVELOPMENT AND RESEARCH IN EDUCATION IN EUROPE (1994): *Developments in Upper Secondary Education in Europe. Report of CIDREE workshop Vienna*. Dundee, CIDREE.

COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in Denmark*. Strasbourg, Council of Europe.

COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in England*. Strasbourg, Council of Europe.

COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in France*. Strasbourg, Council of Europe.

DANISH EURYDICE UNIT (1995): *The Education System in Denmark*. Copenhagen, Danish Eurydice Unit.

DECRETO LEGISLATIVO n° 297 del 16-04-1994, *che disciplina gli esami di maturità*.

DECRETO-LEI n° 189/92 de 3 de Setembro, Novo regime de acesso ao ensino superior. (Diário da República 3-9-92).

DEPARTAMENTOS DO ENSINO SUPERIOR E SECUNDARIO (1996): *Exames do Ensino Secundário e acesso ao Ensino Superior 96*.

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

EUROPEAN COMMISSION (1994): *Higher education in the European Union. Facts and figures over a decade*. Luxembourg, European Commission.

- EUROPEAN COMMISSION (1995): *Key data on Education in the European Union*. Luxembourg, European Commission.
- FOREIGN AND COMMONWEALTH OFFICE (1992): *La educación en Gran Bretaña*. Londres, Foreign & Commonwealth Office.
- GONZÁLEZ, B. y VALLE, J. (1990): *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la C.E.* Madrid, CIDE.
- HIGHER EDUCATION STATISTICS AGENCY (1995): *Entry Qualifications in Higher Education*. Cheltenham, HESA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): *El acceso a la universidad desde las Enseñanzas Medias*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, DIRECCIÓN PROVINCIAL DE MADRID, ÁREA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS (1993): *Educación y orientación profesional en nuestro entorno comunitario*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO FEDERAL DE RELACIONES EXTERIORES (1994): *El sistema de acceso en la República Federal de Alemania*. Bonn, Ministerio Federal de Relaciones Exteriores.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992): *Los exámenes: un estudio comparativo: Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ORDEN de 10 de diciembre de 1992, por la que se regulan las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, durante el período de implantación anticipada de estas enseñanzas. (BOE 12-01-93).
- ORDEN de 9 de junio de 1993, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios. (BOE 10-6-93).
- ORDEN de 19 de mayo de 1994, que actualiza el anexo de la Orden de 10 de diciembre de 1992, por la que se regulan las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, amplía la duración de los ejercicios y precisa las materias sobre las que versará el primer ejercicio de las pruebas. (BOE 24-5-94).
- ORDEN de 16 de junio de 1994, por la que se amplían los anexos I y II de la Orden de 24 de octubre de 1991, que sustituyeron a los del Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, sobre procedimientos para el ingreso en los centros universitarios. (BOE 21-6-94).
- ORDEN de 30 de mayo de 1995, por la que se relacionan los estudios universitarios vinculados a cada una de las opciones en que se estructuran el Curso de Orientación Universitaria y el Bachillerato. (BOE 7-6-95).
- ORDEN de 4 de agosto de 1995, por la que se desarrolla el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, modificado por el Real Decreto 807/1993, de 28 de mayo, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios, en lo concerniente a la composición de los tribunales. (BOE 18-8-95).
- ORDEN de 4 de junio de 1991, sobre calificación de los alumnos y condiciones de inscripción en el Curso de Orientación Universitario. (BOE 7-6-91).
- ORDINANZA MINISTERALE n° 18 (prot.n.897/Prof.) del 25 gennaio 1994, Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione primaria e secondaria di primo e di secondo grado-Anno scolastico 1993/94.
- PORTARIA n° 222/95 de 25 de Março, Regulamento do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior para a Matrícula e Inscricção no Ano Lectivo de 1995/96.
- PORTARIA n° 417/91 de 20 de Maio, Aprova Regulamento dos Concursos Especiais para acesso ao Ensino Superior Publico. (Diário da República 29-6-93).
- PORTARIA n° 582-A/93, Aprova o Regulamento dos Concursos Especiais para Acesso ao Ensino Superior. (Diário da República 7-6-93).

- PORTARIA n° 811/90 de 28 de Agosto, *Altera o regulamento do Acesso ao Ensino Superior para supranumerarios, aprovado pela Portari n° 733/89*. (Diário da República 10-9-90).
- PORTUGESE EURYDICE UNIT (1994): *The Education System in Portugal*. Lisboa, Portuguese Eurydice Unit.
- REAL DECRETO 1005/1991, de 14 de junio, *por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los centros universitarios*. (BOE 26-6-91).
- REAL DECRETO 807/1993, de 28 de mayo, *por el que se modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios*. (BOE 8-6-93).
- Reglamento del Examen Alemán de madurez en el extranjero según la Resolución del Consejo de Ministros de Cultura del 10-11-89.
- RESOLUCIÓN de 21 de diciembre de 1995, *conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y de Universidades e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la organización 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*. (BOE 11-1-96).
- SCHOOL CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (1996): *Code of Practice for GCE A and AS examinations*. London, SCAA.
- Studien-und Berufswahl 1995-1996, *elección de estudios y de profesión para el curso 1995-96*. Ed. Comisión federal de los Länder para la planificación de la formación, fomento de la investigación y el Instituto federal para el trabajo.
- UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE (1993): *Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans la Communauté Européenne*. Bruxelles, Unité Européenne d'Eurydice.
- UNIVERSITY AND COLLEGES ADMISSION SERVICE (1995): *UCAS Handbook 1995 Entry*. Cheltenham, UCAS.
- Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7-7-1972 in der Fassung vom 11-4-1988, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11-4-1988.
- ZVS info Sommersemester (1996): *Revista informativa de la agencia central para la concesión de plazas universitarias del semestre de verano de 1996*.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN

1.1. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer los resultados obtenidos por los alumnos en las actuales Pruebas de Acceso a la Universidad y el funcionamiento de las mismas, en particular del grado de cumplimiento de las funciones encomendadas a las pruebas relativas a la medida de la madurez de los alumnos, la homologación de conocimientos y la ordenación justa de los estudiantes para otorgarles prioridad en la elección de la carrera. Con ello se pretende aportar, desde un punto de vista científico, elementos para la reflexión sobre el sistema de acceso a la universidad que debe implantarse en España, en un futuro próximo.

La investigación está orientada a lograr tres objetivos específicos:

1º Ofrecer una información detallada de los resultados generales obtenidos por los alumnos en las pruebas de acceso a la universidad llevadas a cabo en el curso 1994/95.

2º Contribuir a la explicación de estos resultados mediante el estudio de una serie de variables.

3º Profundizar en los hipotéticos resultados que se derivarían de la introducción de algunas variaciones en el sistema de acceso.

Para alcanzar estos objetivos se han realizado dos estudios paralelos: el primero consiste en

una descripción general de los resultados, y el segundo profundiza en el análisis mediante el estudio de más variables y con una muestra más reducida. Así, en la primera parte se analizan los resultados generales de las pruebas de acceso (PAU) obtenidos en cada universidad, basándose en el número de alumnos matriculados y aprobados. El segundo estudio analiza las calificaciones de cada uno de los alumnos procedentes de COU que se examinaron en la convocatoria de junio de 1995 en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se ha elegido esta universidad para realizar el estudio en profundidad por diversas razones: en primer lugar, se ha considerado conveniente centrarse en una universidad situada en un distrito «complicado», desde el punto de vista del ajuste entre la oferta y la demanda de plazas universitarias; en segundo lugar, es una universidad suficientemente grande (pero a la vez no tan desmesuradamente grande como la Complutense) y con diversidad de alumnado (acoge alumnado urbano, suburbano y rural) como para representar a la población; por último, ha habido razones de facilidad de obtención y computación de los datos, ya que la Universidad Autónoma tiene una larga tradición de colaboración con el CIDE en este tipo de estudios.

De esta manera, cada estudio pretende conseguir los siguientes objetivos:

a. *El estudio general de las PAU:*

- Describir los resultados de las PAU realizadas en el curso 1994/95 mediante el aná-

lisis del número de matriculados y aprobados en cada sistema (COU/LOGSE), convocatoria, universidad, opción y materia.

- Contribuir a la explicación de las diferencias en el rendimiento en cada sistema, convocatoria, universidad, opción y materia.

b. El estudio de la UAM:

- Describir los resultados de cada una de las pruebas que componen las PAU realizadas en la UAM en junio de 1995 en función de la titularidad del centro, opción cursada y centro de procedencia de los alumnos.
- Analizar la relación entre el expediente previo de los alumnos y los resultados de éstos en las PAU.
- Analizar la relación entre las diferentes pruebas que componen las PAU.
- Estudiar la posibilidad de ponderar las calificaciones en las distintas pruebas que componen las PAU en función de la opción de estudios del alumno y, en su caso, proponer la mejor ponderación.

1.2. METODOLOGÍA

Las características del tema de los estudios y los objetivos que con ellos se pretende conseguir definen el diseño del mismo: ex-post-facto de carácter descriptivo y correlacional.

Dadas las especiales características de cada uno de ellos, se ofrecen a continuación los elementos metodológicos de los dos estudios por separado.

1.2.1. Estudio global de los resultados en las PAU

La **población** del primer estudio está compuesta por las 44 universidades que organizan pruebas de acceso a la universidad en el cur-

so 1995/96: Alcalá de Henares, Almería, Autónoma de Madrid, Burgos, Cantabria, Castilla-La Mancha, Córdoba, Extremadura, Granada, Islas Baleares, Jaime I, Las Palmas de Gran Canaria, Lleida, Murcia, País Vasco, Politécnica de Madrid, Pompeu Fabra, Rovira i Virgili, Salamanca, Sevilla, Valencia, Vigo, Alicante, Autónoma de Barcelona, Barcelona, Cádiz, Carlos III, Complutense, La Coruña, Girona, Huelva, Jaén, La Laguna, León, Málaga, Oviedo, Politécnica de Cataluña, Politécnica de Valencia, Pública de Navarra, La Rioja, Santiago de Compostela, UNED, Valladolid y Zaragoza.

Aunque la idea inicial del estudio era trabajar con la totalidad de la población, la **muestra** ha quedado reducida debido a la imposibilidad de obtener los datos de la universidad de Valencia, así como de las universidades gallegas. En este último caso, sólo se ofrecen los resultados obtenidos por el distrito de Galicia en las pruebas organizadas para los alumnos LOGSE en septiembre. Los datos de la universidad de Sevilla no aparecen desglosados por materias.

Las **variables** estudiadas son:

⇒ N° de alumnos matriculados en la opción:

- A (Científico-tecnológica)
- B (Biosanitaria/CC. de la Salud)
- C (CC. Sociales)
- D (Humanístico-lingüística/Humanidades)
- E (Doble opción) **

⇒ N° de aprobados en las mismas opciones que en la variable anterior.

⇒ N° de alumnos matriculados en la prueba de:

- Alemán
- Biología
- Comentario de texto **
- Dibujo artístico II *
- Dibujo técnico
- Economía *
- Electrotecnia *

- Filosofía (Hª de la filosofía)
- Física
- Francés
- Fundamentos de diseño *
- Geografía *
- Geología (CC. de la tierra)
- Griego **
- Historia del arte
- Historia del mundo contemporáneo (Análisis de texto histórico)
- Imagen *
- Inglés
- Italiano
- Latín
- Lengua (A. de texto-Lengua)
- Lengua propia de la Comunidad Autónoma
- Literatura **
- Literatura propia de la Comunidad Autónoma **
- Matemáticas I (Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales)
- Matemáticas II
- Mecánica *
- Química
- Técnicas de expresión gráfica *
- Tecnología industrial II *

⇒ % de aprobados en la prueba de las asignaturas mencionadas en la variable anterior

⇒ Sistema:

- COU
- LOGSE

⇒ Convocatoria:

- Junio
- Septiembre

(*) Sólo LOGSE

(**) Sólo COU

Para conseguir los objetivos de este estudio se han utilizado, sobre todo, **técnicas de análisis de datos** de carácter descriptivo. Básicamente, se ha trabajado con el porcentaje de aprobados del total de matriculados. Esta in-

formación se ha presentado desagregada por universidades, comunidades, opciones, pruebas y todas las combinaciones posibles. También se ha realizado un *análisis de cluster* para agrupar las universidades y se ha calculado el *índice de correlación de Pearson* para distintas variables, así como un *análisis factorial*.

1.2.2. Estudio de los resultados en las pruebas de la UAM

Para el segundo estudio, la **población** está formada por los más de 200.000 alumnos que realizaron las pruebas de acceso a la universidad en junio de 1995.

La **muestra** está compuesta por los 12.117 alumnos que, habiendo cursado COU, realizaron sus pruebas en la Universidad Autónoma de Madrid. La técnica de muestreo ha sido intencional, por ser la UAM una universidad donde se encuentran gran parte de las dificultades de pertenecer a un distrito universitario con un importante número de alumnos.

Las **variables** estudiadas, que se han diferenciado entre variables simples y compuestas, son:

Simple:

- ⇒ Calificación en 1º de BUP
- ⇒ Calificación en 2º de BUP
- ⇒ Calificación en 3º de BUP
- ⇒ Calificación en COU
- ⇒ Calificación en comentario de texto
- ⇒ Calificación en lengua
- ⇒ Calificación en idioma *
- ⇒ Calificación en filosofía
- ⇒ Calificación en la prueba obligatoria 1
- ⇒ Calificación en la prueba obligatoria 2
- ⇒ Calificación en la prueba optativa 1
- ⇒ Calificación en la prueba optativa 2
- ⇒ Pruebas optativas (matemáticas I, matemáticas II, física, química, biología, geología, literatura, latín, historia, griego, dibujo técnico)

⇒ Opción (A: Científico-tecnológica, B: CC. de la salud, C: CC. sociales y D: humanístico-lingüística)

⇒ Tipo de centro de procedencia (público/privado)

(*) El idioma puede ser inglés, francés, alemán o italiano

Compuestas, entre otras:

⇒ Expediente de secundaria (nota media entre 1º, 2º, 3º de BUP y COU)

⇒ Calificación en el 1º ejercicio (0,165*com.texto + 0,335*lengua + 0,250*idioma + 0,250*filosofía)

⇒ Calificación en el 2º ejercicio (nota media entre las dos materias optativas y las dos materias obligatorias)

⇒ Calificación global (nota media entre el 1º y 2º ejercicio)

⇒ Calificación definitiva (nota media entre el expediente de secundaria y la calificación global)

Para lograr los objetivos del segundo estudio se han utilizado **técnicas de análisis de datos** más complejas. Se han llevado a cabo operaciones con *estadísticos descriptivos*, tales como medias y desviaciones típicas, para mostrar los resultados de las pruebas, *coeficientes de correlación de Pearson* y *coeficientes de correlación múltiple*, así como diferentes ponderaciones de las diferentes pruebas que permitan reflexionar acerca de la mejor alternativa posible a la organización de las PAU.

2. ESTUDIO GLOBAL DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS ACCESO A LA UNIVERSIDAD

2.1. DESCRIPCIÓN GENERAL

En este estudio se analizan los resultados obtenidos por los alumnos que se matricularon en las pruebas de acceso a la universidad celebradas en España en el curso 1994/95; únicamente han que-

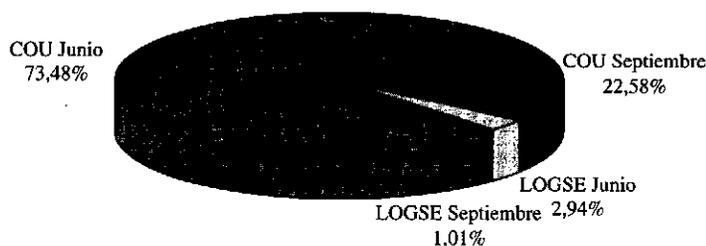
do fuera del estudio las pruebas realizadas por los alumnos procedentes del antiguo bachillerato experimental. Se presentan los resultados de los alumnos matriculados en las convocatorias de junio y de septiembre, procedentes tanto del sistema educativo regulado por la Ley General de Educación de 1970 (a partir de ahora sistema COU), como de las enseñanzas establecidas por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (a partir de ahora sistema LOGSE).

Por diferentes motivos, no se ha podido contar con los datos completos. Faltan los resultados de la Universidad de Valencia y de las tres universidades gallegas (de éstas sólo se dispone de informaciones de las pruebas-LOGSE celebradas en septiembre y para todo el distrito universitario junto). En el caso de la Universidad de Sevilla no hay datos desagregados por asignaturas. Por ello, cuando se consigna un total se hace referencia al conjunto de resultados que se han manejado en el estudio, correspondientes aproximadamente al 90% del total estatal de alumnos.

Así, en el curso 1994/95, en las universidades consideradas, se presentaron un total de 238.562 alumnos y alumnas a las pruebas de acceso a la universidad, la gran mayoría de ellos procedentes del COU (96,06% del total). De cada cuatro alumnos, tres se examinan en la prueba de junio y el cuarto en la convocatoria de septiembre (este último colectivo de alumnos está integrado, por un lado, por aquellos que se presentaron en la convocatoria de junio y no fueron considerados aptos y, por otro, por los que se presentan por vez primera a la prueba).

Si se acepta que la práctica totalidad de los alumnos suspensos en las pruebas en junio se matriculan en la convocatoria de septiembre, del total de alumnos que se presentan en la convocatoria de septiembre procedentes de COU, el 37,61% son los que no aprobaron las PAU en junio y el 62,49 restante los que se matricularon por primera vez, previsiblemente porque aprobaron el COU en septiembre. Esta proporción es prácticamente la opuesta para el sistema LOGSE, donde el porcentaje de los que suspendieron la prueba en junio es de 60,31%.

GRÁFICO 2.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR SISTEMA Y CONVOCATORIA



La organización y gestión de las pruebas compete a las 44 universidades públicas situadas en todo el territorio estatal. En el gráfico 2.2 se ha representado el número de alumnos matriculados en las PAU en cada universidad ordenadas por comunidad autónoma.

La universidad con más alumnos matriculados es, con gran diferencia, la Complutense de Madrid, que con sus 27.113 alumnos acapara el 11,37% de los alumnos matriculados. Le siguen en importancia numérica la Universidad del País Vasco con 15.997 alumnos (6,71%) y la Universidad Autónoma de Madrid con 15.470 (6,49%). Estas tres universidades conjuntamente gestionan las pruebas de casi el 25% de los alumnos del total estatal. El 75% del alumnado restante está repartido de manera muy desigual entre las otras 41 universidades.

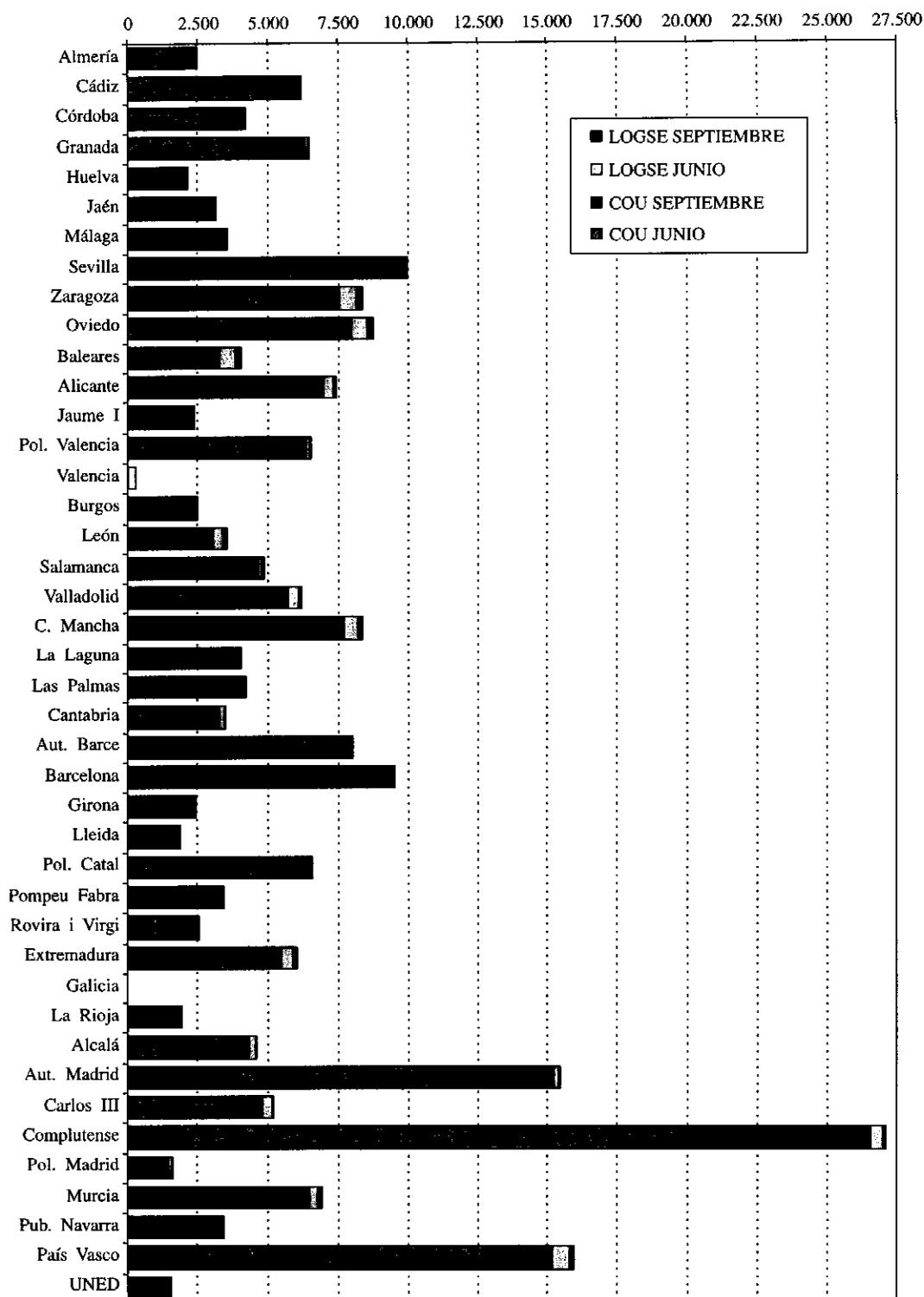
El reparto por opciones de los alumnos matriculados es un buen indicador de las preferencias de los alumnos y de la previsible saturación en el acceso a determinado grupo de estudios. En el gráfico 2.3 se muestra la distribución del alumnado matriculado en las PAU por opción en cada uno de los cuatro sistemas-convocatorias. Frente a lo que acontece con los alumnos que proceden de COU, en el sistema LOGSE es mayor el número de matriculados en las opciones «C», ciencias sociales, y «D», humanístico-lingüística, que en las «A», científico-tecnológica, y «B», biosanitaria. A pesar de que con la LOGSE se ha roto el equilibrio en lo relativo al número de opciones, resulta llamativo este cambio de tendencia que parece apuntar hacia un mayor equilibrio entre las plazas que se ofrecen en la

universidad y los alumnos que las solicitan. Otra cuestión es si esta distribución, traducida a número de titulados superiores, es la que necesita la sociedad española actual. Y, por otro lado, es pronto para aventurar cuál será la tendencia al generalizarse el nuevo bachillerato, donde el porcentaje de titulados en el área de ciencias sociales es muy superior al de los campos científicos y técnicos.

Son varios y complejos los motivos que influyen en la elección de una opción u otra por parte de los alumnos. Entre ellos podrían suponerse los siguientes: el mayor o menor interés por cursar ciertas asignaturas de bachillerato y COU; la vocación por una profesión o estudios concretos; la oferta de estudios universitarios de la zona; la posibilidad de alcanzar la nota de corte para determinadas carreras; la dificultad propia de las enseñanzas universitarias; las expectativas de empleo; y el prestigio social y económico que supone ejercer ciertas profesiones, etc.

Por otro lado, llama la atención el cambio en la distribución por opciones entre la convocatoria de junio y la de septiembre. Mientras que en el sistema LOGSE la distribución es prácticamente igual, se observan ciertas diferencias en las pruebas para alumnos procedentes del COU. El porcentaje de matriculados en las opciones A y B disminuye en septiembre respecto a junio, y aumenta en las opciones C y D. Dado que, como se verá más adelante, las diferencias en el porcentaje de aprobados en junio por opción son mínimas, estos datos indican que son proporcionalmente más los que se presentan por primera vez en septiembre en las op-

GRÁFICO 2.2. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO EN CADA UNIVERSIDAD POR SISTEMA Y CONVOCATORIA



ciones C y D. Esto puede deberse bien a que los alumnos de las opciones C y D aprueban COU en septiembre en mayor proporción que sus compañeros de las opciones A y B, bien a que, sabiendo éstos que es muy improbable conseguir plaza en los estudios que desean examinándose en las PAU en septiembre, desisten de presentarse a las pruebas.

La distribución de los alumnos en función de la opción varía de una universidad a otra. En el gráfico 2.4 se puede observar que en la de Málaga se matriculan proporcionalmente más alumnos en la opción A (49,36%), en la Universidad de Castilla-La Mancha en la opción B (31,87%), en la Politécnica de Madrid en la opción C (51,05%) y en la de Baleares en la opción D (19,60%).

¿Por qué la mitad de los alumnos adscritos a la Universidad Politécnica de Madrid se matricula en la opción de ciencias sociales y una pro-

porción análoga lo hace en la opción científico-tecnológica en la Universidad de Málaga? No es fácil dar una explicación a este hecho tan llamativo.

Puede ofrecerse una pista agrupando las universidades según estos criterios. Con este propósito se llevó a cabo un *análisis de cluster* con el porcentaje de alumnos matriculados en cada opción como variable de clasificación (gráfico 2.5). De él se obtuvo una serie de conglomerados que progresivamente se van desgajando del grupo mayoritario.

El grupo que más dista de la mayoría está compuesto por la UNED y la Universidad Politécnica de Madrid, y se caracteriza por la preponderancia de los matriculados en la opción C; es decir, son las universidades con mayor prioridad en ciencias sociales. Ambas son universidades muy atípicas: la Politécnica tiene, en comparación con las otras universidades de

GRÁFICO 2.3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR OPCIÓN EN AMBOS SISTEMAS Y AMBAS CONVOCATORIAS

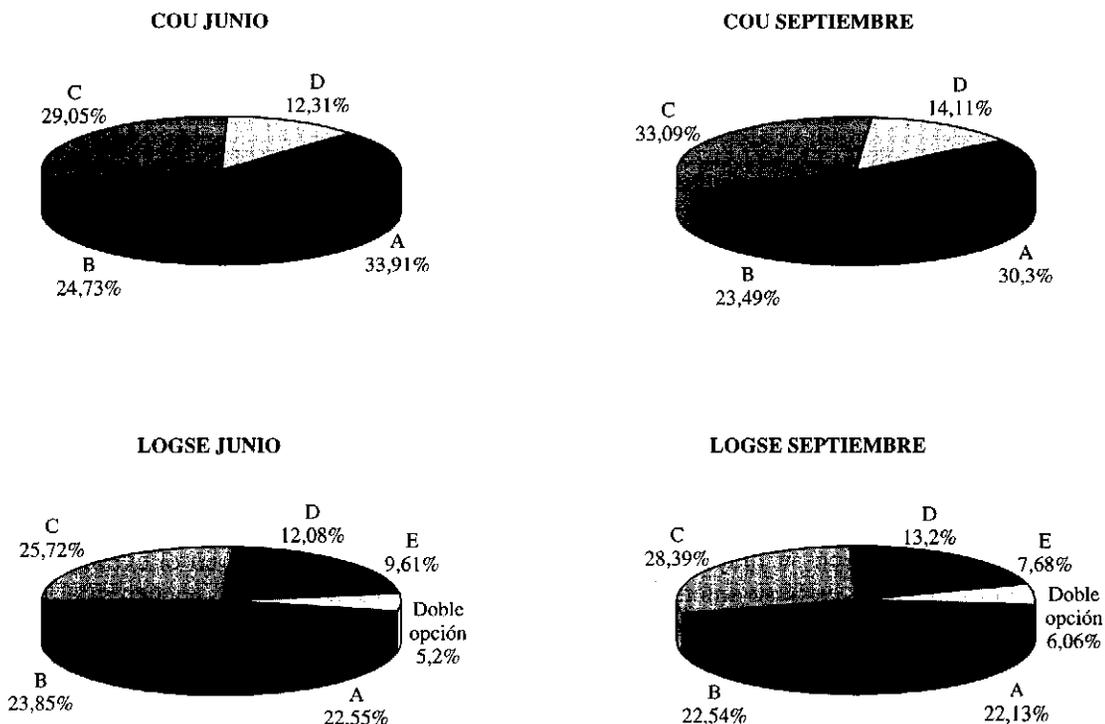
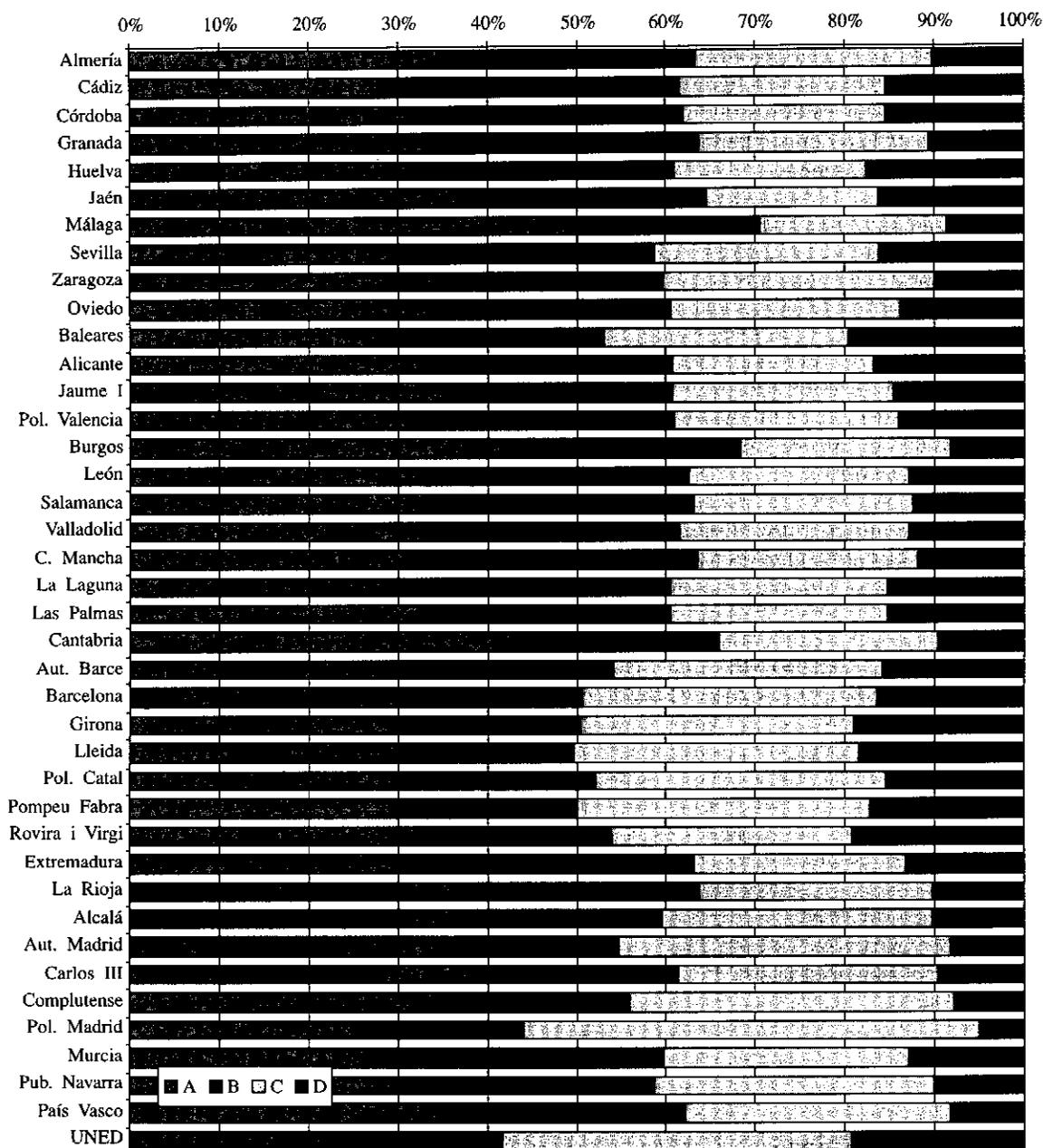


GRÁFICO 2.4. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR OPCIONES EN CADA UNIVERSIDAD



Madrid, menos centros adscritos y con unas características especiales, en su mayoría centros privados que imparten exclusivamente COU, (algunos procedentes de la reconversión de las antiguas academias que preparaban el ingreso a las ingenierías o en las que cursaba el «selectivo» en los años 60); en la UNED se examinan

los alumnos que cursan bachillerato a distancia y los que han hecho COU en el extranjero. En segundo lugar jerárquico se encuentra el grupo de las universidades con preponderancia de la opción científico-tecnológica, compuesto por las de Málaga, Cantabria y Burgos. El tercer grupo está formado por las universidades

Autónoma y Complutense, ambas de Madrid, donde se observa predominio de la opción C, ciencias sociales, pero atemperada con la opción A, científico-tecnológica. De la observación del dendograma pueden seguirse desgajando otros conglomerados.

En cualquier caso, teniendo en cuenta que en algunos casos las universidades de la misma zona geográfica están situadas en el dendograma próximas entre sí, se puede concluir que quizá el factor «situación geográfica» es una de las variables determinantes para explicar la distribución de los alumnos por opciones. Así, tanto las universidades de Madrid como las catalanas y, en menor medida, la del País Vasco, tienen una proporción superior a la media de alumnos que se decantan por la opción C, lo que puede estar asociado a la preponderancia en estas zonas de actividades de gestión y administración.

En otros casos, puede deberse al tipo de estudios que se ofertan en la zona.

En el gráfico 2.6 se muestra el número de alumnos matriculados en cada prueba (materia) concreta en el sistema COU. En él se han separado las pruebas comunes porque, al ser de obligada realización, sólo ofrecen información del número de alumnos matriculados en las PAU. Como puede observarse, es más desigual la elección de los alumnos matriculados en las opciones A y B que la de sus compañeros de las opciones C y D. Efectivamente, mientras que la prueba de matemáticas I y la de química han sido realizadas por unos 90.000 estudiantes en junio, el dibujo técnico lo hicieron más de 40.000 y la de geología algo más de 22.000. En las opciones C y D, sin embargo, las pruebas están repartidas más equilibradamente, exceptuando las lenguas clásicas.

GRÁFICO 2.5. DENDOGRAMA CON LA AGRUPACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN FUNCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR OPCIONES

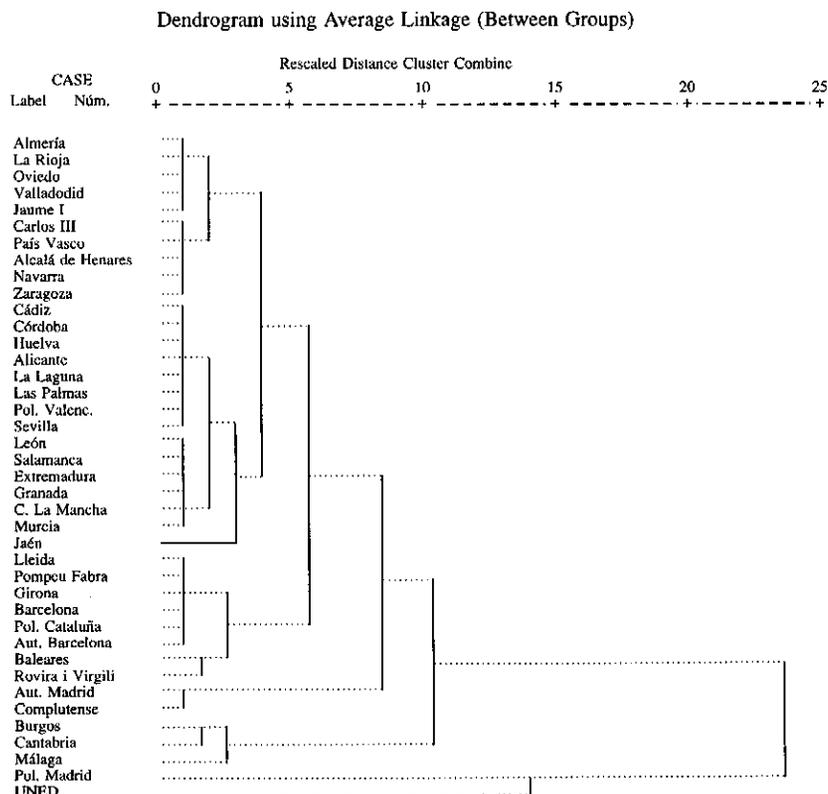
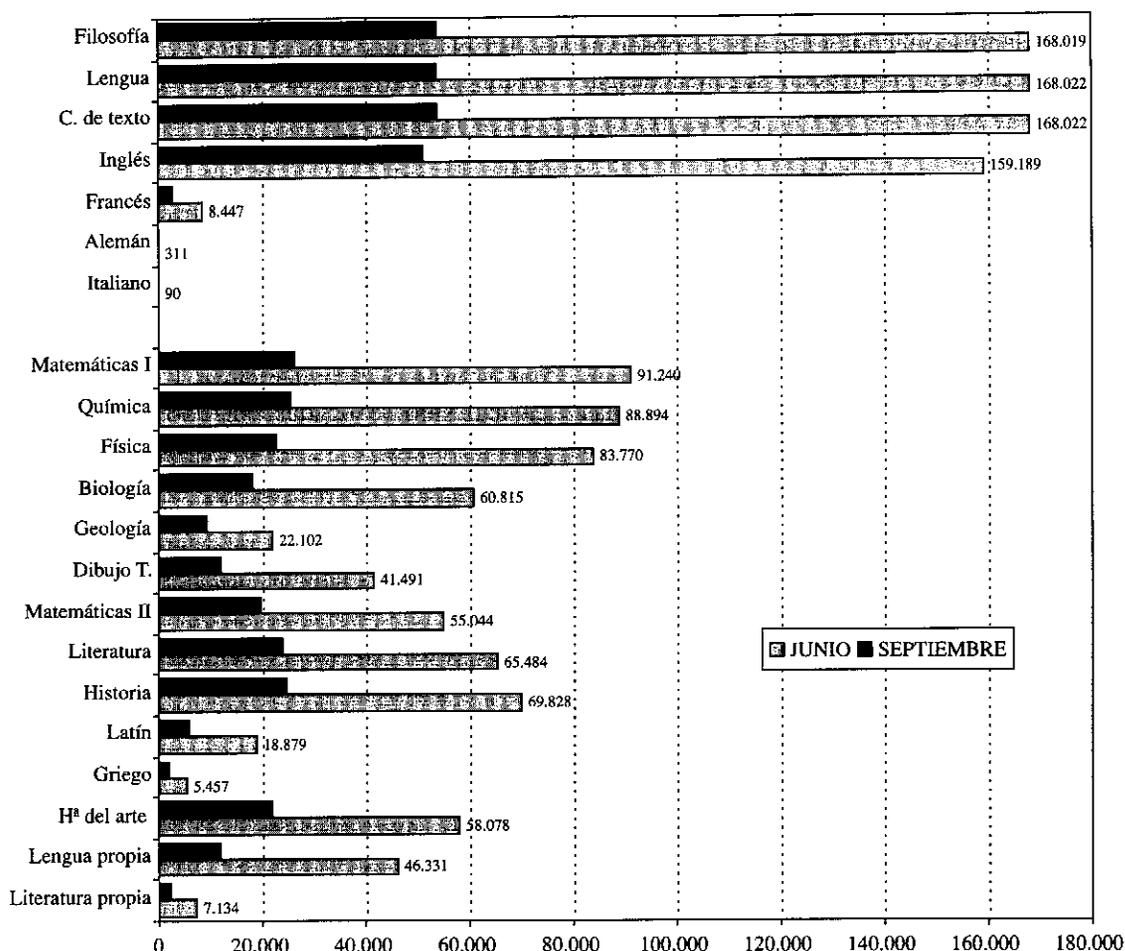


GRÁFICO 2.6. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR MATERIA (SISTEMA COU)



En las PAU del sistema LOGSE se ofrece mayor optatividad, por lo que es menor el porcentaje de alumnos matriculados en cada prueba. Sin embargo, son las materias tradicionales, es decir aquellas que ya existían en el anterior sistema, las que aglutinan las preferencias de los alumnos, quizá por ser las más básicas y polivalentes.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS GLOBALES

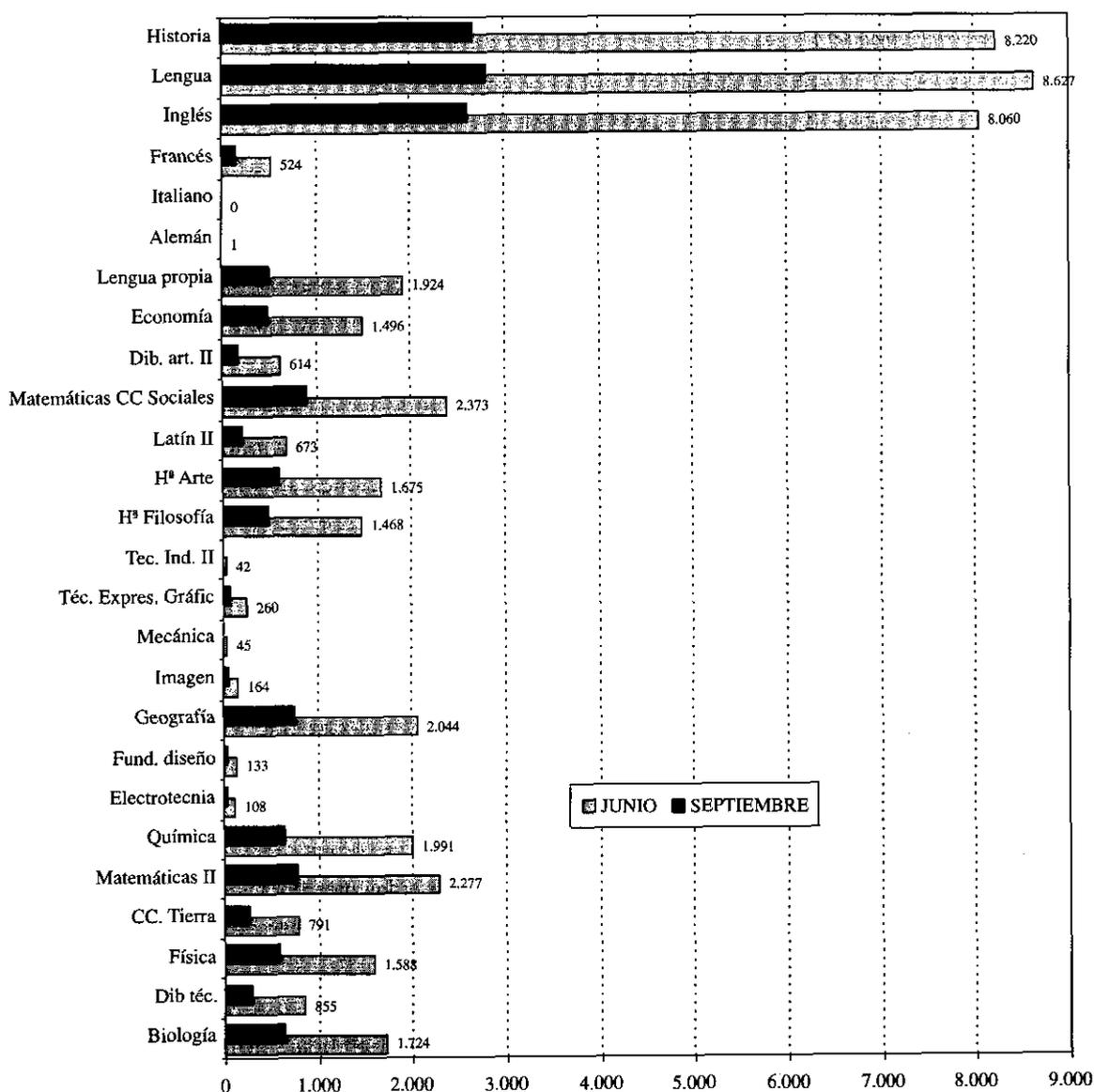
De los 238.562 alumnos estudiados que se matricularon en las pruebas de acceso a la universidad en 1995, en cualesquiera de los sistemas y convocatorias, aprobaron un total de

198.748, lo que supone un 83,31%. El porcentaje de aprobados es superior en la convocatoria de junio (87,86%) que en la de septiembre (68,57%), y más alto en el sistema COU (83,73%) que en el LOGSE (73,15%).

Así, el grupo de alumnos que supera las PAU en mayor medida es el de COU que realiza la prueba en junio (gráfico 2.8), mientras los que suspenden en mayor número son los del bachillerato LOGSE en septiembre.

Es pronto para hacer comparaciones entre los resultados de las pruebas de ambos sistemas. En el curso 1993/94 se realizaron las primeras pruebas de acceso a la universidad dirigidas a los

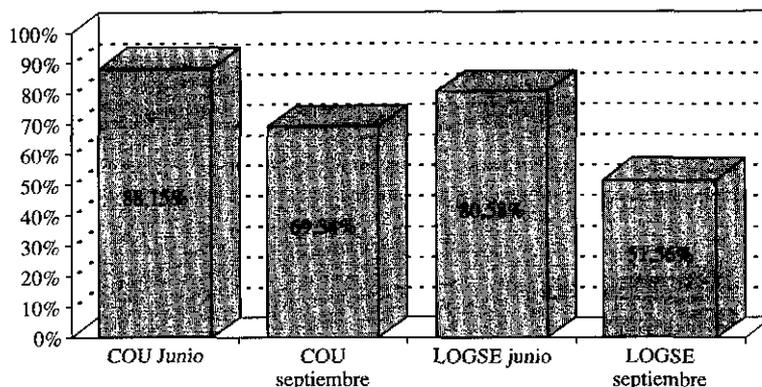
GRÁFICO 2.7. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR MATERIA (SISTEMA LOGSE)



alumnos procedentes del bachillerato LOGSE, por tanto, la convocatoria analizada se refiere al segundo año con este tipo de pruebas. Este hecho, junto con el escaso número de alumnos que se examinan en ellas (menos del 4% del total de matriculados) y su baja representatividad con respecto a la población total, hace que sea insuficiente la fiabilidad de los resultados de las PAU LOGSE. En cualquier caso, no parece razonable achacar «a priori» los peores resultados de los

alumnos procedentes de la LOGSE a la debilidad de sus programas de estudios. Los motivos podrían ser otros: muchos de los centros que anticipan el bachillerato LOGSE no tienen experiencia en la preparación para las pruebas y, con frecuencia, están situados en zonas de nivel socioeconómico bajo, repercutiendo este factor en el rendimiento de los alumnos. También hay que señalar que una de las novedades del programa de estudios del nuevo bachillerato frente al de COU es la mayor

GRÁFICO 2.8. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU EN CADA SISTEMA Y CONVOCATORIA



autonomía de los centros en la concreción del mismo. Así, mientras que hay bastante tradición en la elaboración de las pruebas para COU y son más fáciles de elaborar al tener que estar ajustadas a un programa común para todos los alumnos, en las pruebas LOGSE la dificultad propia de su elaboración se ve potenciada por la falta de experiencia. En ese sentido, es necesaria una mayor coordinación entre los profesores y los coordinadores de las distintas pruebas. En definitiva, es posible que gran parte de los problemas se deban a la poca experiencia que todavía se tiene con las pruebas. Si esto es cierto, en pocos años, probablemente cuando se generalice el bachillerato, se habrán solucionado estas cuestiones.

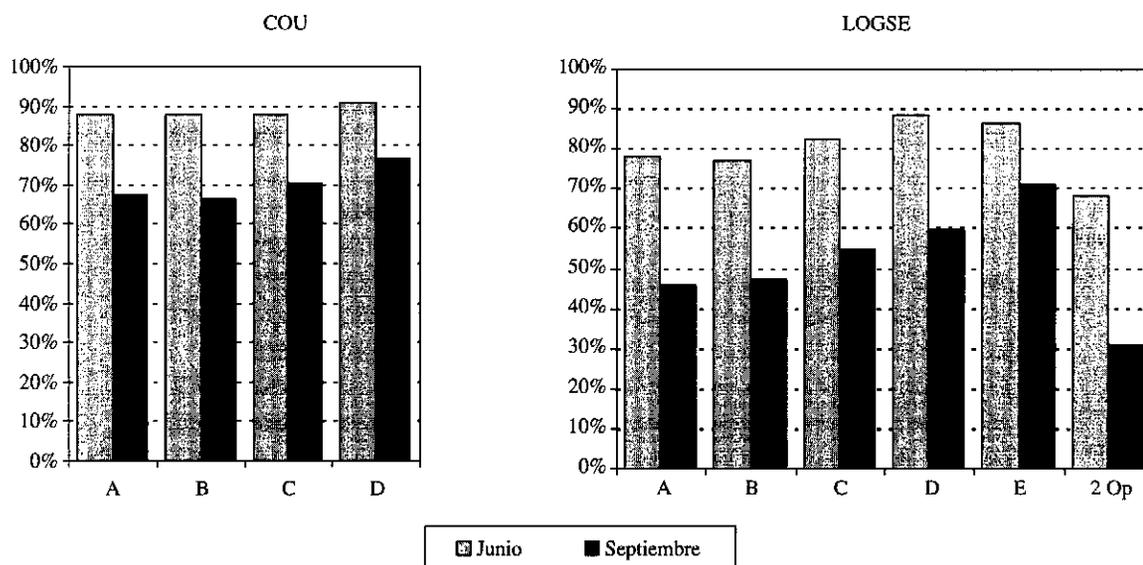
Al considerar la **opción** del alumno como variable de control se observan pequeñas diferencias en el porcentaje de aprobados (gráfico 2.9). Efectivamente, para los alumnos procedentes del COU, tanto en junio como en septiembre, los matriculados en la opción D aprueban en mayor porcentaje (90,98% para junio y 76,45% para septiembre), siendo las diferencias entre las otras tres opciones mínimas (en torno al 87,8% para junio y al 68% para septiembre).

Para los alumnos del bachillerato LOGSE, en junio es también la opción D la que tiene mayor porcentaje de aprobados (88,53%), sin embargo en septiembre es la opción E, artes, la que alcanza la mayor tasa (71,35%). También se observa que las diferencias entre las otras opcio-

nes son mucho más profundas. En junio, el orden de las opciones, de mayor a menor tasa de aprobados es, tras la D, la E (86,33%), C (82,36%), A (78,09%), B (77,31%) y, por último, aquellos alumnos con doble opción (68,13%). En septiembre, la tasa de aprobados entre los alumnos que cursan dos opciones se queda en un preocupante 30,82%.

Entre los factores que la literatura científica ha reconocido como explicativos de parte de la varianza de la variable «resultados en las PAU» se encuentra la **universidad** en la que se han realizado las pruebas. En ocasiones, no es fácil distinguir si las diferencias que muestran los resultados en las distintas universidades son producto de las características de la universidad en sí y de la población estudiantil que tiene adscrita, de las características técnicas de las pruebas (validez, fiabilidad, dificultad, capacidad de discriminación, etc.) o de los distintos criterios respecto al papel que juega la prueba en el filtro y ordenación de los alumnos para la obtención de plazas universitarias. Esto es así porque, salvo en el caso las universidades situadas en la Comunidad Valenciana, Canarias, Cataluña, Galicia y Madrid, que se agrupan en un sólo distrito universitario por comunidad, cada universidad elabora sus propias pruebas. Igualmente, los resultados de las universidades están muy relacionados con la variable «tribunal corrector», dado que en cada una hay un grupo de tribunales correctores. No obstante,

GRÁFICO 2.9. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU EN CADA OPCIÓN, SISTEMA Y CONVOCATORIA



con la información que se posee no es posible profundizar en el análisis de estas variables.

Hay que destacar que cada universidad recibe alumnos de unas características sociales, culturales y económicas bastante diferentes. Los alumnos realizan las pruebas en determinada universidad dependiendo del centro donde cursan sus estudios de COU o 2º del nuevo bachillerato, por tanto, cada universidad tiene adscrito un conjunto de centros de secundaria con un alumnado procedente del entorno donde se encuentra. Esta adscripción se realiza fundamentalmente en torno a un criterio de zona, con algunas variantes. El criterio «zona geográfica» quiere decir que a muchas universidades les corresponden todos los centros docentes de un área geográfica bien delimitada, como es el caso de Extremadura, País Vasco o Navarra y, por lo tanto, el alumnado matriculado en ellas será un fiel reflejo del nivel socioeconómico de la zona. En las zonas con varias universidades que han ido surgiendo a lo largo del tiempo, fundamentalmente Madrid y Barcelona, los centros de secundaria se han dividido entre ellos. Así, los situados en la ciudad de Madrid estaban inicialmente repartidos entre las universidades Complutense y Autónoma, de

manera que las zonas oeste y sur de Madrid correspondían a la primera y las este y norte a la Autónoma. Pero con la incorporación de la Universidad Politécnica y la Carlos III a la organización de las PAU, este reparto se ha roto y a estas dos universidades está adscrito un conjunto heterogéneo de centros, que incluye ciertos institutos de reciente creación, academias privadas de COU, etc. De esta manera, cada una de las universidades de Madrid recibe alumnos de condición socioeconómica muy diferente, lo que lógicamente repercute en los resultados.

De todo ello se puede concluir que, dada la cantidad de variables relacionadas, es muy compleja la interpretación de las diferencias de resultados encontradas en las distintas universidades. En el gráfico 2.10 se representan los porcentajes de aprobados en cada universidad en las pruebas realizadas para los alumnos de COU, tanto en junio como en septiembre, y en el gráfico 2.11 se muestra la misma información para los alumnos de bachillerato LOGSE.

Más adelante se relacionarán estos resultados del rendimiento de las universidades con diferentes factores.

GRÁFICO 2.10. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU-COU EN CADA UNIVERSIDAD Y CONVOCATORIA

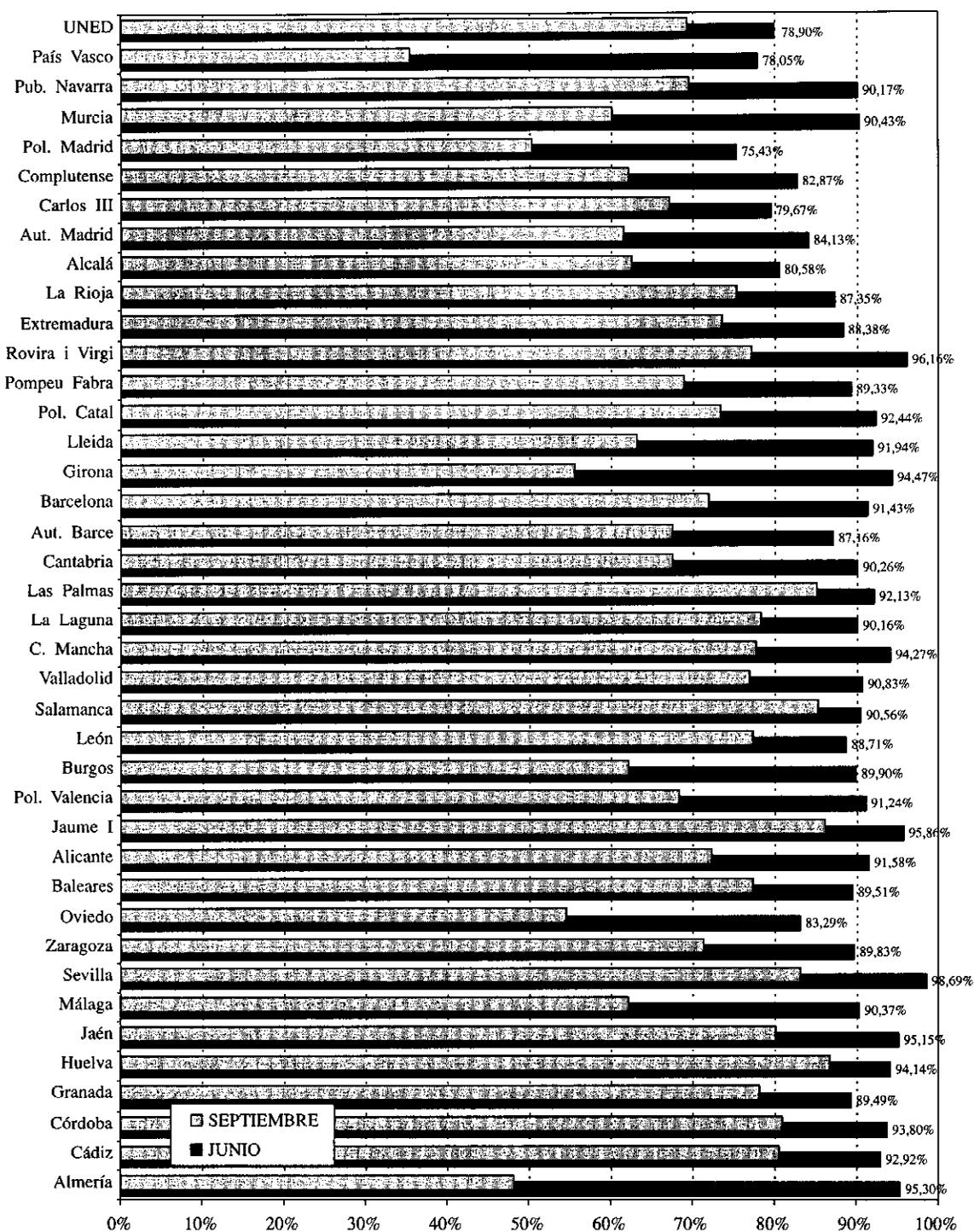
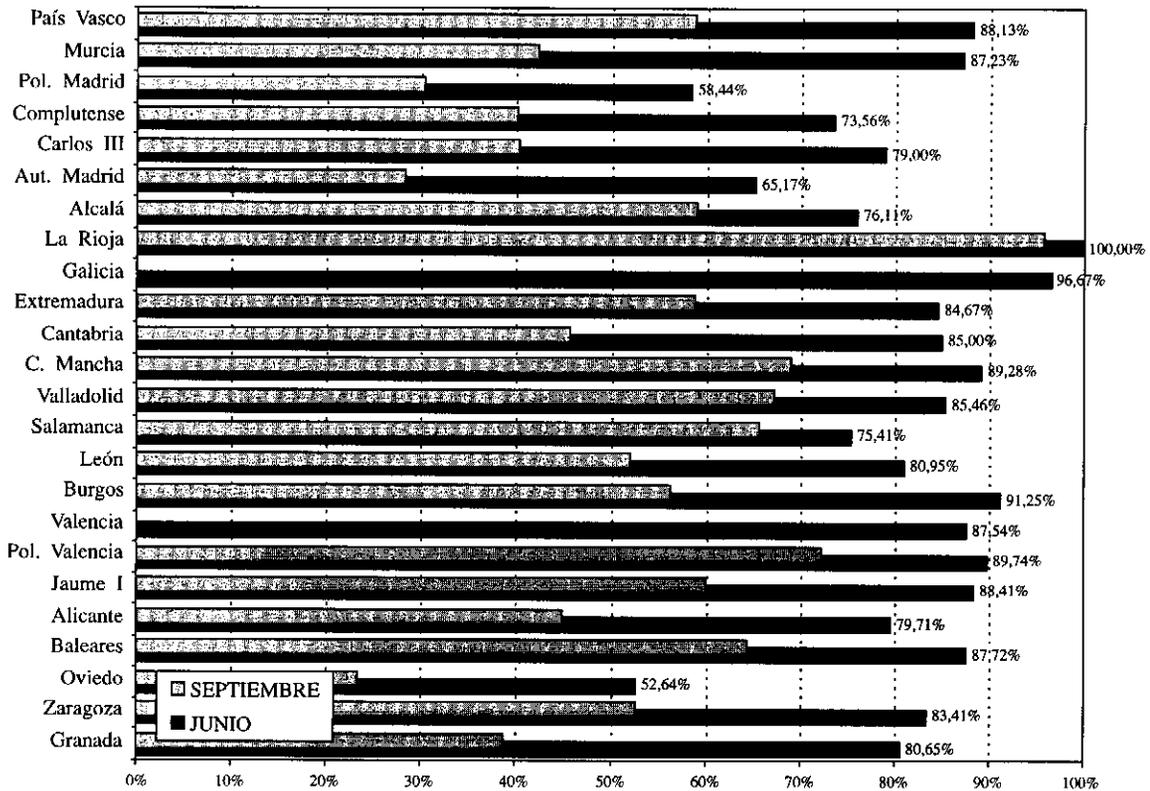


GRÁFICO 2.11. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU-LOGSE EN CADA UNIVERSIDAD Y CONVOCATORIA



En los gráficos 2.12 y 2.13 se muestran los resultados del conjunto de universidades en cada prueba para ambas convocatorias, en las modalidades de COU y LOGSE respectivamente.

Hay importantes diferencias en el porcentaje de aprobados entre las distintas asignaturas que componen las PAU. En la convocatoria de junio de las pruebas COU, la diferencia máxima, sin contar las minoritarias materias de alemán e italiano, alcanza los 30 puntos. Las pruebas con mayor porcentaje de aprobados son comentario de texto (75,17%), biología (70,69%), lengua (70,68%), griego (70,37%) e historia del arte (70,20%). En el extremo contrario, las pruebas con menor tasa de éxito son matemáticas II (44,32%), literatura propia de la comunidad (53,36%), física (54,95%), química (55,54%) y

matemáticas I (56,33%). Es posible que la mayor dureza de estas pruebas esté relacionada con su dificultad intrínseca o con la exigencia de quienes deben calificarlas.

Estos hechos se repiten en la convocatoria de septiembre para los alumnos de COU: si se compara con la de junio, el porcentaje de aprobados es menor en todas las pruebas, como era de esperar. Sin embargo, mientras en filosofía, comentario de texto y lengua la disminución es relativamente escasa, en matemáticas II, química, física y matemáticas I la tasa disminuye casi hasta la mitad.

La representación gráfica de los resultados de las pruebas para los alumnos procedentes del bachillerato LOGSE (gráfico 2.13) muestra un panorama con sustanciales matices diferentes. Así,

en este caso, las pruebas con mayores tasas de éxito son las de aquellas materias que no aparecen en el sistema COU: imagen (82,16%), técnicas de expresión gráfica (80,81%), dibujo artístico II (80,15%), fundamentos de diseño (78,68%) y ciencias de la tierra (78,40); es decir, aquellas con un menor número de alumnos matriculados y donde se tiene una menor experiencia en la elaboración de las pruebas. Las que tienen menores tasas de éxito son las mismas de COU: matemáticas aplicadas a las ciencias sociales (40,20%), química (46,83%) y matemáticas II –equivalente a matemáticas I de COU–

(48,59%). De estos datos parece deducirse que el comportamiento de las pruebas LOGSE se ve alterado por las nuevas materias que, generalmente, han sido superadas por los alumnos en mayor medida que las «tradicionales».

2.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR OPCIONES Y UNIVERSIDADES

En el apartado anterior, al analizar el porcentaje de aprobados en cada opción, se inició el estudio de la variable «opción» como gene-

GRÁFICO 2.12a. PORCENTAJE DE ALUMNOS APROBADOS EN CADA MATERIA EN LAS PAU JUNIO (COU)

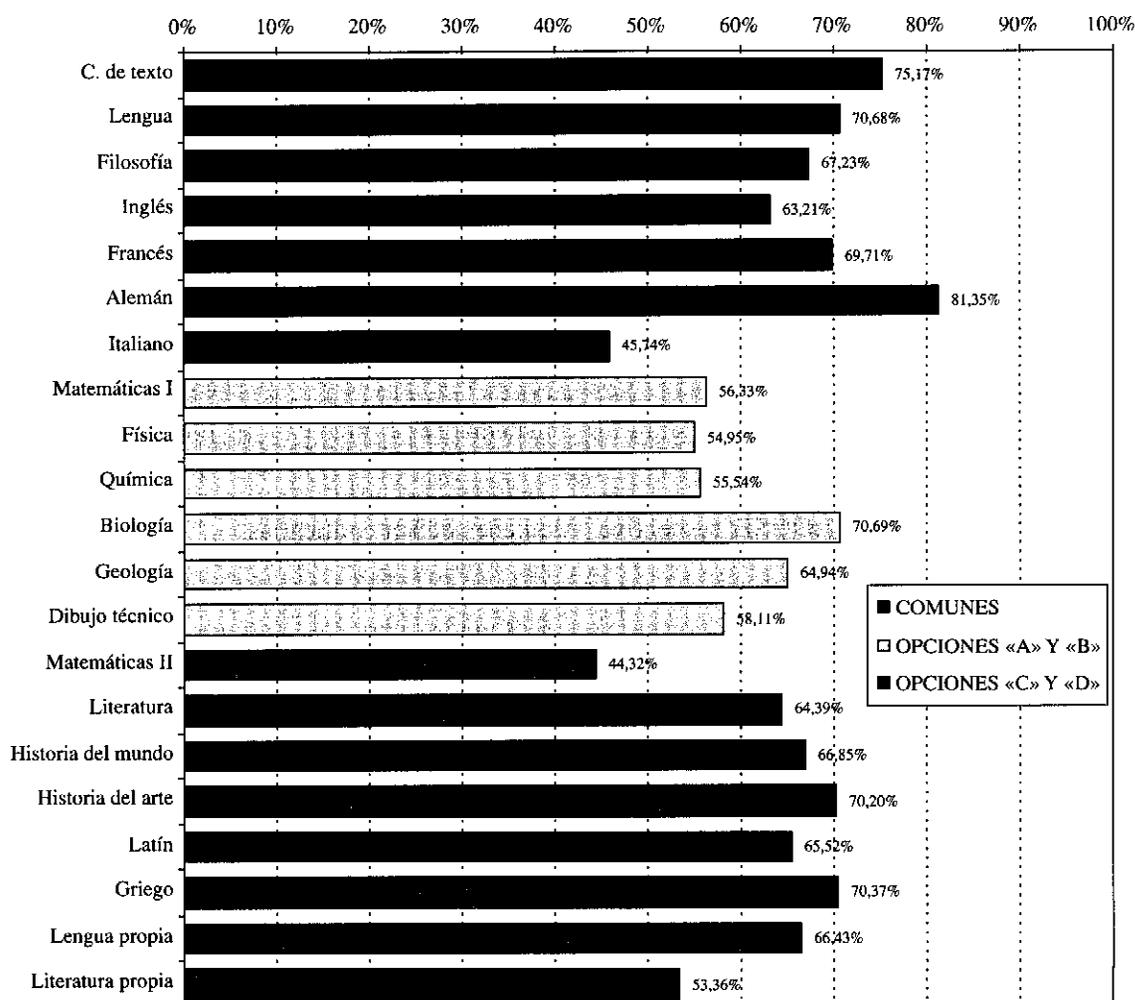
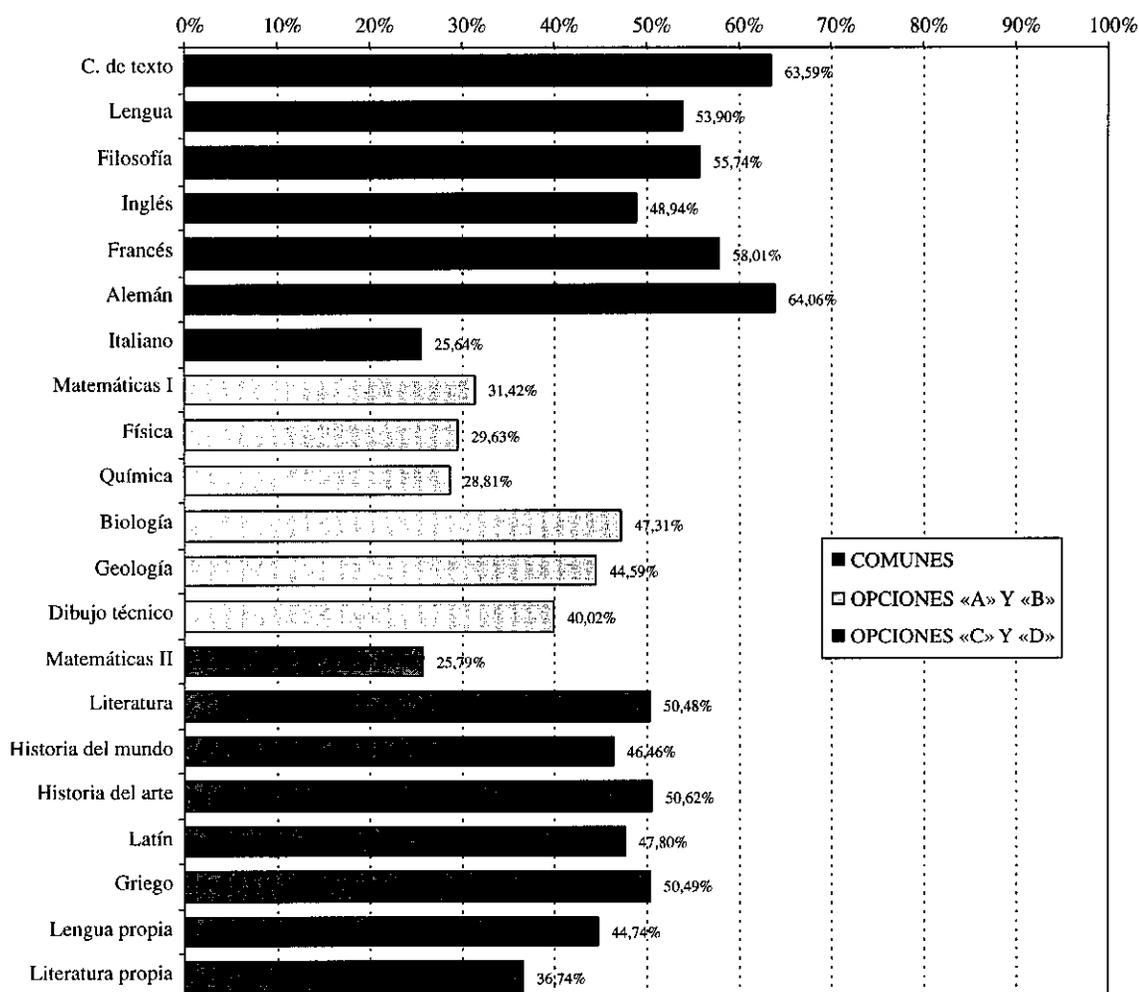


GRÁFICO 2.12b. PORCENTAJE DE ALUMNOS APROBADOS EN CADA MATERIA EN LAS PAU SEPTIEMBRE (COU)



radadora de diferencias en los resultados de las PAU por universidades. Se observó que los alumnos de la D son los que aprueban en mayor medida, tanto en junio o septiembre, procedan de COU o hayan estudiado el nuevo bachillerato. En este apartado se verá que este reparto no es igual para todas las universidades y se avanzará alguna hipótesis que explique tal diferencia.

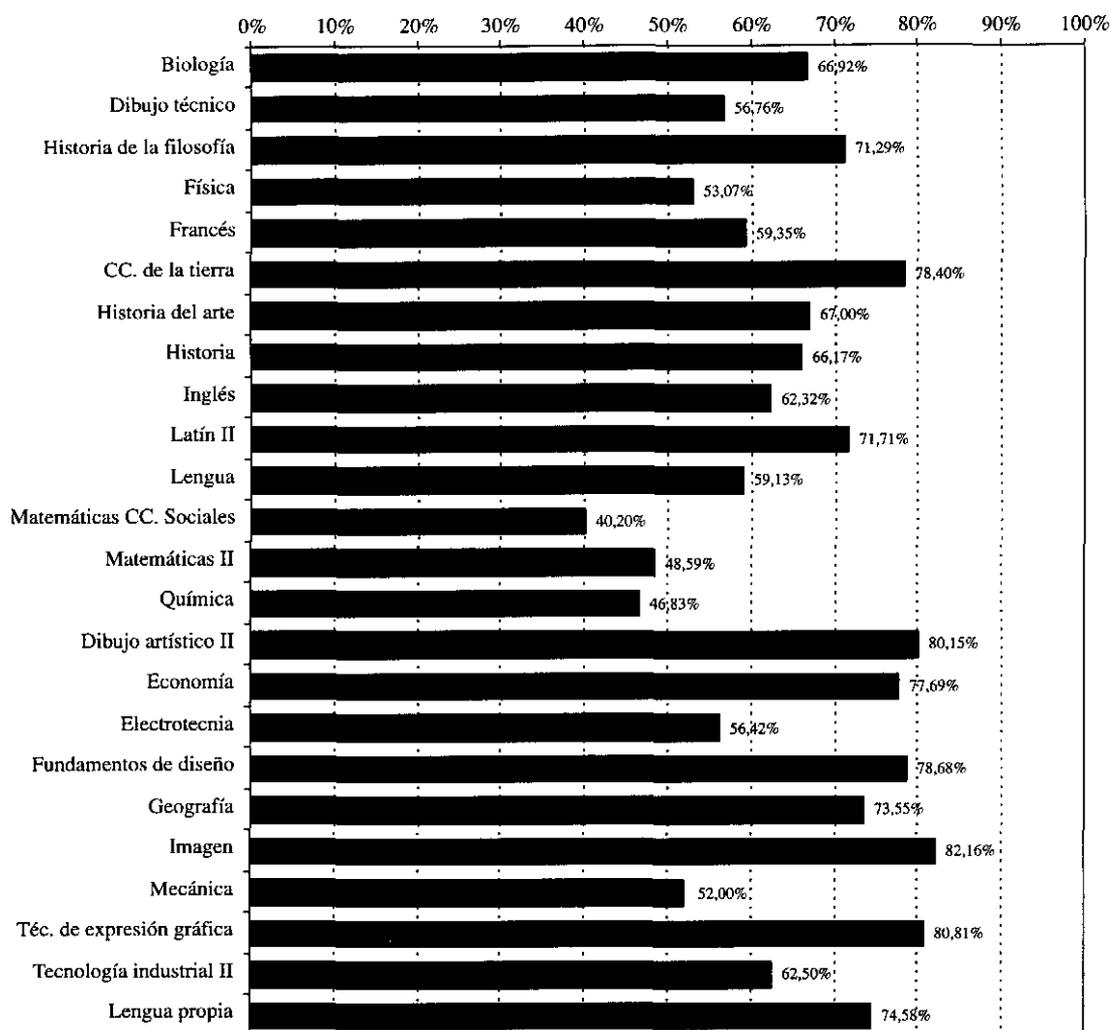
En el gráfico 2.14 se presenta una panorámica general del porcentaje de aprobados en todas las universidades en cada opción en la convo-

catoria de junio y para los alumnos que proceden del COU.

A primera vista, se puede observar que el perfil de los cuatro gráficos es bastante similar, aunque con ciertas diferencias. Para poder estudiar éstas con más detalle, en el gráfico 2.15 se han representado los resultados de las cuatro opciones con líneas y se han ordenado las universidades por su porcentaje de aprobados en la opción A.

Mediante esta representación se han matizado las diferencias entre los porcentajes de aproba-

GRÁFICO 2.13a. PORCENTAJE DE ALUMNOS APROBADOS EN CADA MATERIA EN LAS PAU JUNIO (LOGSE)



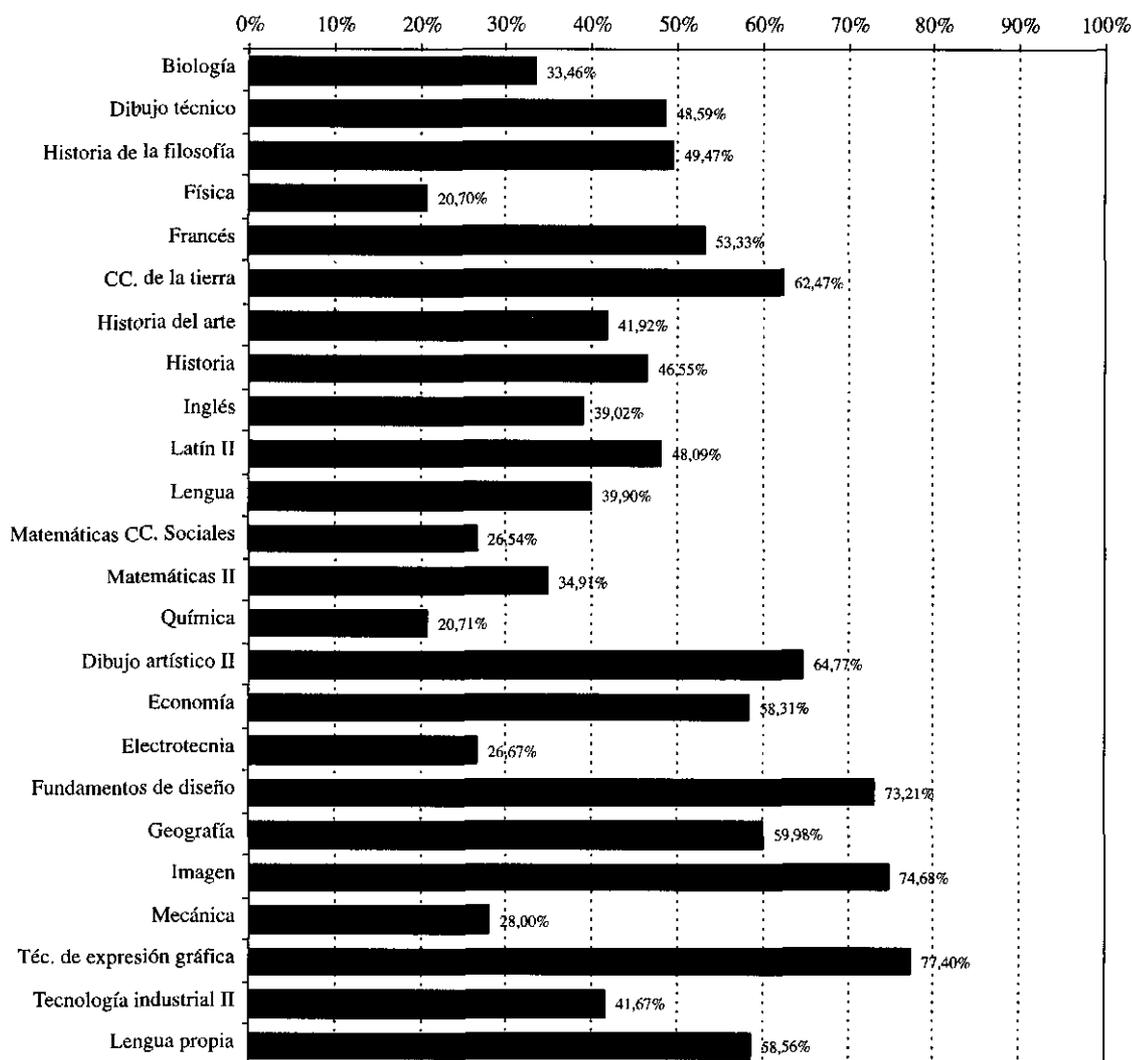
dos de cada universidad en las cuatro opciones, de manera que sean más claramente apreciadas. Así, las mayores diferencias se dan entre las opciones A y B, siendo la UNED, Navarra, La Rioja, Cantabria, La Laguna y Alcalá de Henares donde estas distancias son más notables, y esta última la única que presenta mejores resultados en la opción B que en la A.

Los porcentajes de aprobados de las opciones A y C suelen ser bastante similares, salvo en los casos de Burgos, León o La Rioja, donde se aprecian algunas diferencias.

Las diferencias más notables con la opción humanístico-lingüística (D) suelen ser a favor de ésta, destacando Alicante, Burgos, León, Valladolid, Alcalá de Henares, Carlos III y Murcia. Granada es un ejemplo de universidad donde es menor el porcentaje de aprobados en esta opción que en las demás.

Con objeto de completar esta información, se han hallado las correlaciones entre el porcentaje de aprobados y el número de alumnos matriculados en cada opción (tabla 2.1). Se pretende con ello buscar alguna explicación

GRÁFICO 2.13b. PORCENTAJE DE ALUMNOS APROBADOS EN CADA MATERIA EN LAS PAU SEPTIEMBRE (LOGSE)



a los diferentes porcentajes de aprobados en cada opción.

Los análisis ofrecen unos resultados un tanto sorprendentes: el «porcentaje de matriculados en cada opción» se presenta como una variable altamente relacionada con el porcentaje de aprobados en cada universidad. Más concretamente, son las variables «porcentaje de alumnos matriculados en la opción C» y «porcentaje de alumnos matriculados en la opción D» las que explican una buena parte de la varianza de la variable «por-

centaje total de aprobados». Sin embargo, el porcentaje de alumnos matriculados en las opciones A y B no está relacionado con el rendimiento en cada universidad. Este hecho se mantiene al relacionarlo con el «porcentaje de aprobados en cada opción». Dicho con otras palabras:

- Cuanto mayor es la proporción de alumnos matriculados en las PAU en la opción C en una universidad, menos porcentaje de alumnos aprueba en cada opción y, por tanto, en conjunto.

GRÁFICO 2.14. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU COU-JUNIO PARA CADA OPCIÓN Y UNIVERSIDAD

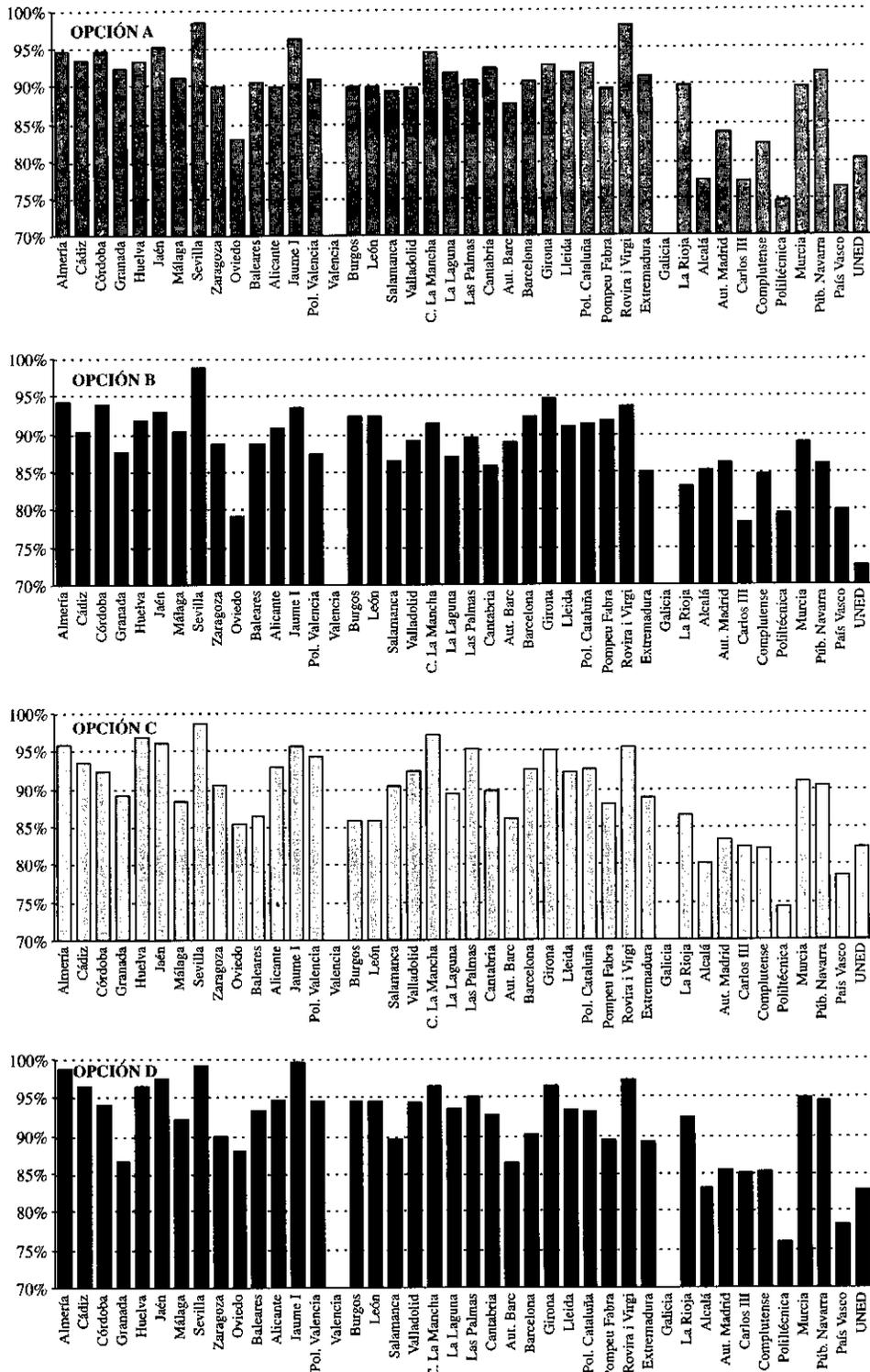
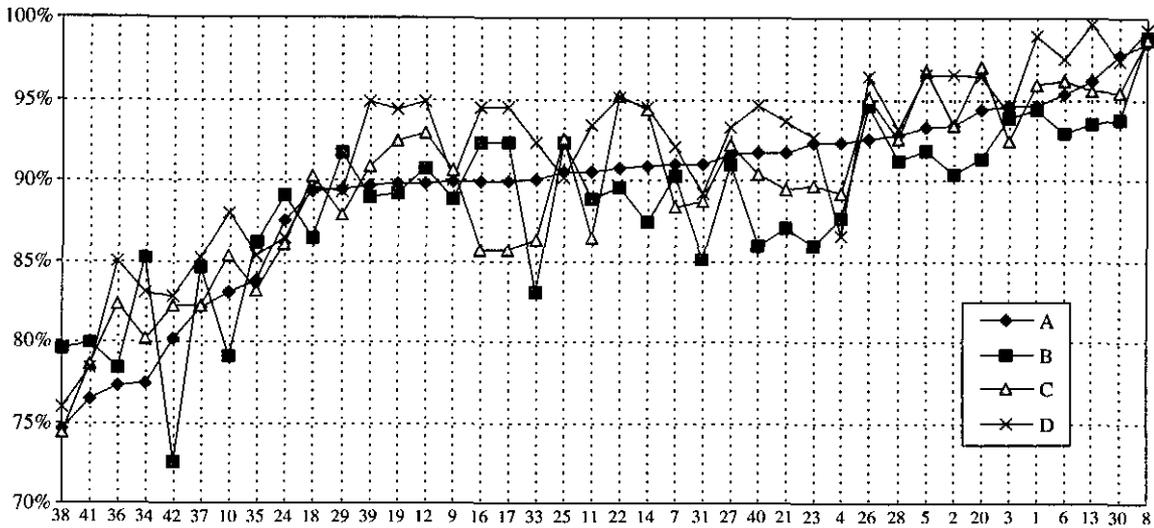


GRÁFICO 2.15. PORCENTAJE DE APROBADOS EN CADA UNIVERSIDAD POR OPCIÓN, ORDENADOS POR EL PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA OPCIÓN A



- Cuanto mayor es la proporción de alumnos matriculados en las PAU en la opción D en una universidad, mayor porcentaje de alumnos aprueba.
- No hay relación entre el porcentaje de matriculados en las opciones A y B y el porcentaje de aprobados en las PAU en una universidad.

No es fácil explicar este fenómeno. Si la relación entre el porcentaje de matriculados y el porcentaje de aprobados se diera únicamente en cada opción, la razón lógica sería pensar que, como consecuencia de ese gran número de matriculados, se hace necesario ser más duro en las calificaciones. Sin embargo, esta relación se da

en todas las opciones, por lo que no es válida esta explicación. En cualquier caso, sí parece rechazable la idea de que el porcentaje de matriculados en determinadas opciones sea la causa del porcentaje de aprobados en una universidad. Habrá que buscar, pues, otras variables o factores, que sean causa común de ambas.

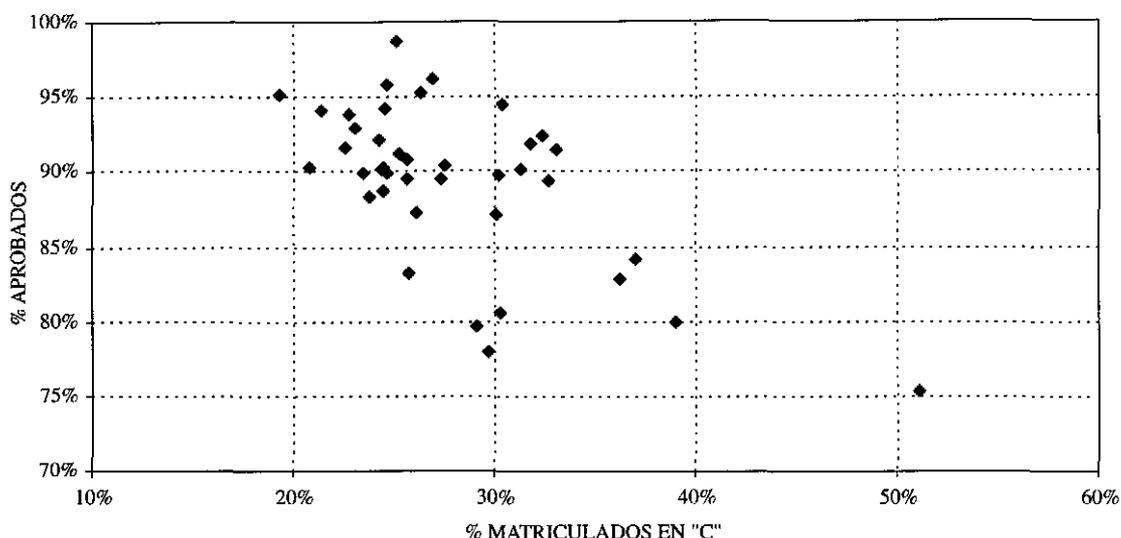
En el gráfico 2.16 se muestra la relación entre las variables «porcentaje de matriculados en la opción C» y «porcentaje total de aprobados».

Se ha visto que el alto porcentaje de matriculados en la opción C se da fundamentalmente en dos tipos de universidades: en primer lugar, universidades atípicas (UNED y Politécnica de Madrid) y, en segundo lugar, en las universida-

TABLA 2.1. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE EL NÚMERO DE ALUMNOS POR CADA OPCIÓN Y EL PORCENTAJE DE APROBADOS EN CADA OPCIÓN Y EN TOTAL

	% matr. A	% matr. B	% matr. C	% matr. D
% aprob. A	,0636	,3968	-,6294	,4806
% aprob. B	,1014	,2198	-,4685	,3693
% aprob. C	-,0205	,4122	-,6141	,5456
% aprob. D	,1024	,4380	-,6809	,4690
% aprob. total	,0535	,3768	-,6305	,5158

GRÁFICO 2.16 DISPERSIÓN DE LOS CENTROS EN FUNCIÓN DEL PORCENTAJE DE MATRICULADOS EN LA OPCIÓN «C» Y DEL PORCENTAJE TOTAL DE APROBADOS



des muy grandes situadas en Madrid y Barcelona, quizá con una dureza superior a la media por el desajuste oferta/demanda. Sin embargo, este hecho por sí solo no puede explicar esta alta correlación.

También es posible verlo desde otra perspectiva. En aquellas universidades donde se intuye mayor dureza en las pruebas o donde los estudiantes, por las razones que sean, obtienen peores rendimientos, los alumnos se decantan mayoritariamente por la opción C. Además, esto coincide con zonas geográficas donde se da una mayor orientación hacia el sector servicios y, en especial, hacia la administración, la gestión, la burocracia, etc. Por otro lado, seguramente son lugares con una mayor tasa de escolarización universitaria (por la proximidad de los centros universitarios y porque no hay posibilidad de trabajo inmediato) y, por tanto, hay un alumnado menos seleccionado.

Parece, pues, que la zona donde se sitúa la universidad se encuentra en la base de la explicación de esta diferencia de rendimiento. Así, los alumnos procedentes de determinadas zonas y, por tanto, con ciertas características, son más propensos a elegir una opción que otra; igualmente, sus rendimientos en la universidad son di-

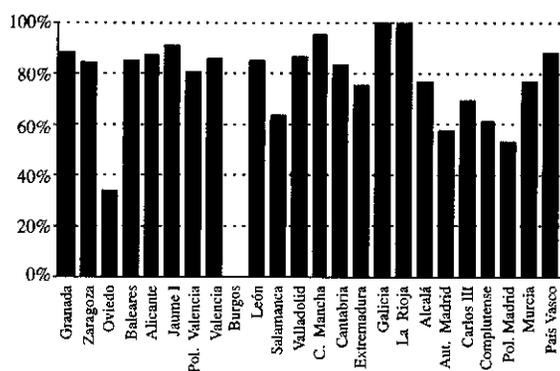
ferentes. De esta manera, la relación entre las variables sujetas a debate tendría una causa común, es decir, una relación indirecta. Que sea el «área geográfica» la variable-clave es una hipótesis difícil de contrastar con los datos que se poseen.

Dado el escaso número de alumnos que se presentan aún a las PAU procedentes del bachillerato LOGSE y, sobre todo, su desigual reparto geográfico por ser diferente el ritmo de anticipación de la reforma que se está dando en las diferentes comunidades, no es posible comprobar si este curioso fenómeno se repite.

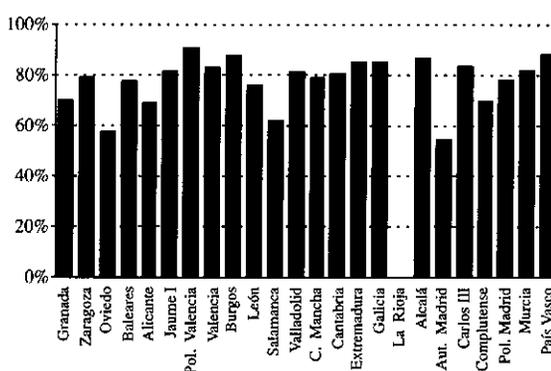
A continuación se ofrece la panorámica general del porcentaje de aprobados en cada universidad en cada opción (gráfico 2.17). Como se observa, el comportamiento de las universidades es muy diferente en función de la opción que curse el alumno. Así, es muy elevado el porcentaje de alumnos aprobados de la opción D: ninguna universidad baja del 80% y en siete de ellas aprueban todos los alumnos. Por el contrario, en la opción C, por ejemplo, ninguna universidad aprueba a todos los alumnos, y en la opción A en tres universidades el porcentaje de aptos no llega al 60%. De nuevo hay que recordar la inconsistencia de estos datos para extraer conclusiones útiles.

GRÁFICO 2.17. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU LOGSE-JUNIO PARA CADA OPCIÓN Y UNIVERSIDAD

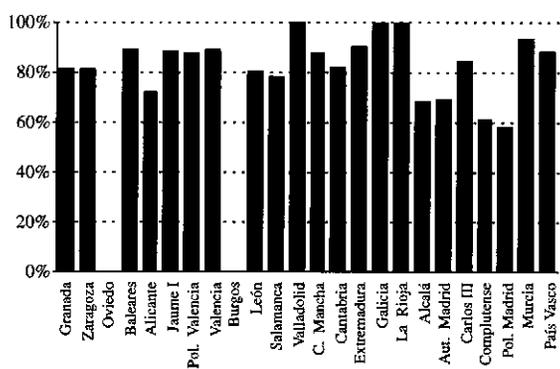
OPCIÓN A



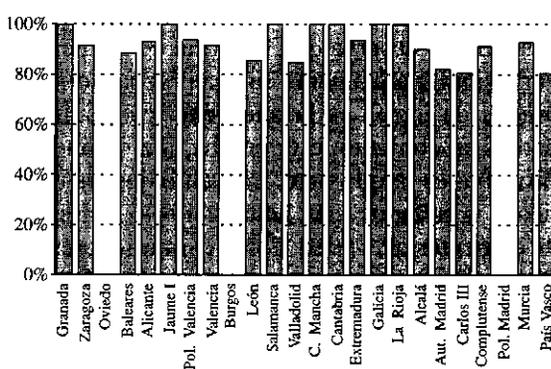
OPCIÓN B



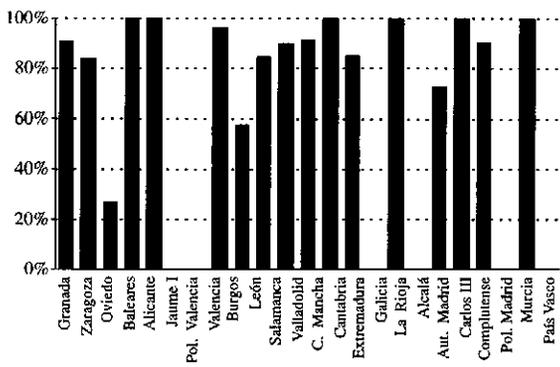
OPCIÓN C



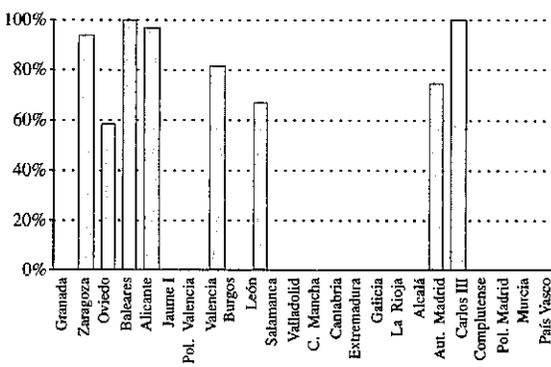
OPCIÓN D



OPCIÓN E



DOBLE OPCIÓN



2.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR MATERIAS Y UNIVERSIDAD

En este apartado se analizan los resultados obtenidos por los alumnos de las diferentes universidades en cada una de las materias. En primer lugar, se estudian los resultados de cada asignatura en las distintas universidades para, de esta manera, mostrar las diferencias de comportamiento de cada centro. A continuación, se ofrece el porcentaje de aprobados en cada universidad de las diferentes materias. Tras esta descripción, se profundiza en la búsqueda de explicaciones mediante el cálculo de algunos índices de correlación y análisis factoriales.

En el gráfico 2.18 se han representado los resultados de las cuatro **pruebas comunes** para todas las opciones en cada una de las universidades. Allí se observa que la forma de los perfiles varía significativamente de una prueba a otra. La prueba de inglés es la que tiene los resultados peores en conjunto; esta prueba, junto con la de filosofía, es la que tiene más altibajos, es decir, tienen resultados más heterogéneos. La prueba de comentario de texto, por el contrario, presenta un perfil más estable, por lo que la diferencia entre las universidades es menor.

Con el objetivo de maximizar las diferencias se ha representado, mediante un gráfico de líneas, el comportamiento de las cuatro variables conjuntamente (gráfico 2.17). Al mostrar reunidos los resultados de las cuatro pruebas se comprueba la existencia de diferencias notables en cada universidad. Efectivamente, la UNED, por ejemplo, tiene, frente a un alto porcentaje de aprobados en comentario de texto, bajos resultados en las otras dos pruebas. El caso de la UNED es muy especial, ya que los apenas mil alumnos que realizan las PAU en este centro proceden del bachillerato a distancia o han estudiado en el extranjero.

Aparte de este caso especial, las universidades catalanas están entre las que obtienen los resultados más bajos en comentario de texto, destacando asimismo con resultados muy altos en lengua. Este hecho resulta muy interesante,

ya que, en general, los resultados de comentario de texto son los más altos en casi todas las universidades, sólo superados en algunos casos por la filosofía o por la lengua, pero no con tantas diferencias como en Cataluña. Quizá las calificaciones en catalán estén dando un peso excesivamente alto aquí o, por el contrario, los alumnos estén menos preparados para realizar comentarios de texto. Destacan en Cataluña las universidades de Lleida y Girona, con grandes diferencias entre las pruebas de filosofía y comentario de texto.

Respecto al inglés, son las universidades de Cádiz, Huelva, Salamanca y Cantabria las que más diferencias tienen respecto al comentario de texto. Por último, en lengua, aparte de lo comentado respecto a Cataluña, los porcentajes de aprobados en Baleares, Jaume I y País Vasco son bajos, en relación a los relativamente altos en comentario de texto. Cabe destacar que son, de nuevo, universidades donde se estudia lengua y literatura propia de la comunidad autónoma.

En el gráfico 2.20 se muestra el porcentaje de aprobados en cada universidad en cuatro pruebas «significativas» de las obligatorias y las optativas: matemáticas I, química, historia y literatura. La elección de estas cuatro ha venido motivada por ser aquellas en las que más alumnos se han matriculado de las opciones A y B, y C y D.

Se pueden obtener muchas conclusiones de la observación de cada gráfico. Así, por ejemplo, son llamativos los bajos resultados globales que se dan en la prueba de matemáticas I, contrastados con la existencia de cuatro universidades cuyo porcentaje de aprobados supera el 75% (Almería, Baleares, Málaga y País Vasco). En química los resultados extremos se suavizan ligeramente, observándose una cierta tendencia a la media, sólo alterada por tres universidades con un porcentaje de aprobados inferior al 30% (Cantabria, Castilla-La Mancha y Politécnica de Madrid).

Muy pocas son las universidades con bajo rendimiento en la prueba de historia (única-

GRÁFICO 2.18. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PRUEBAS COMUNES POR UNIVERSIDADES

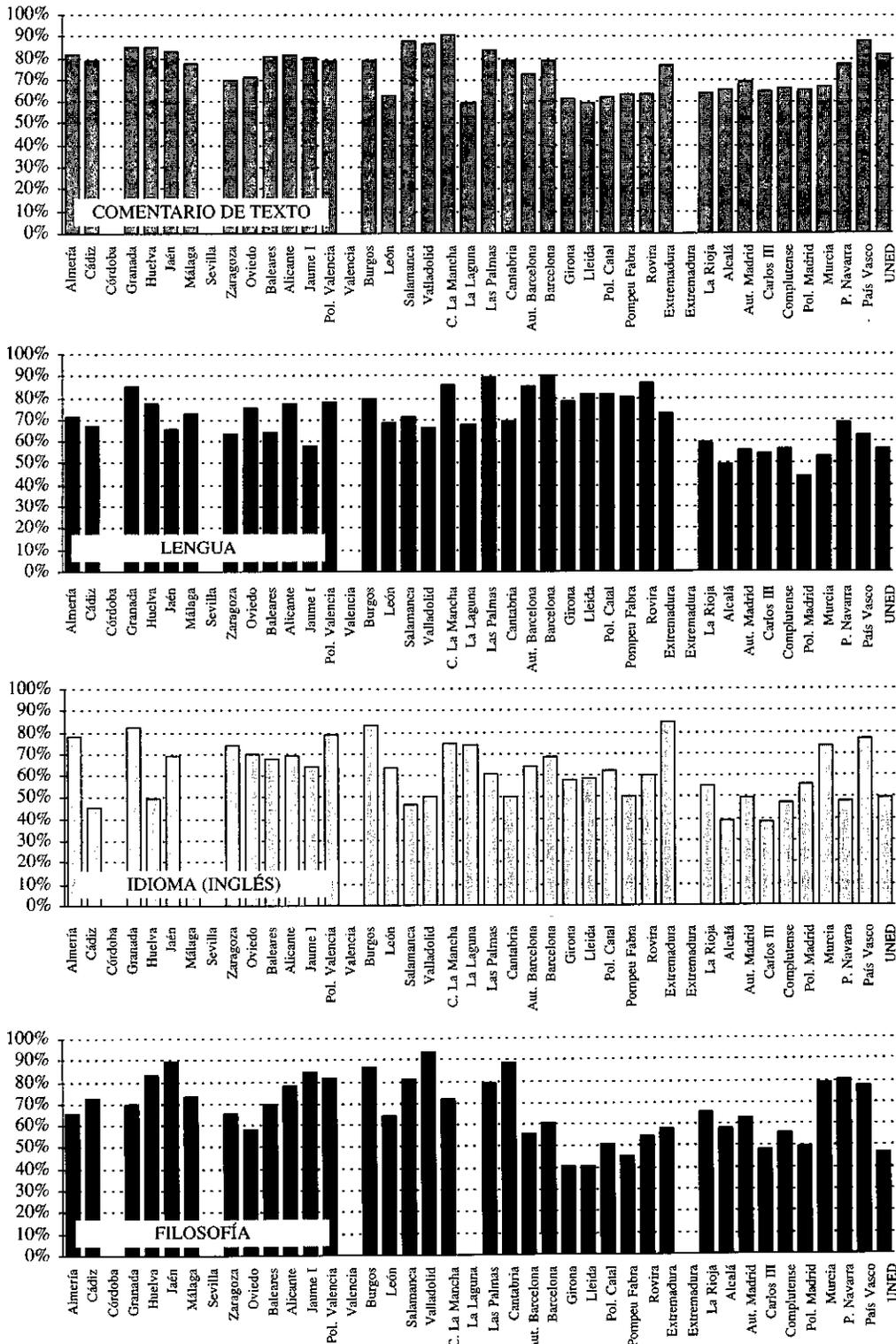
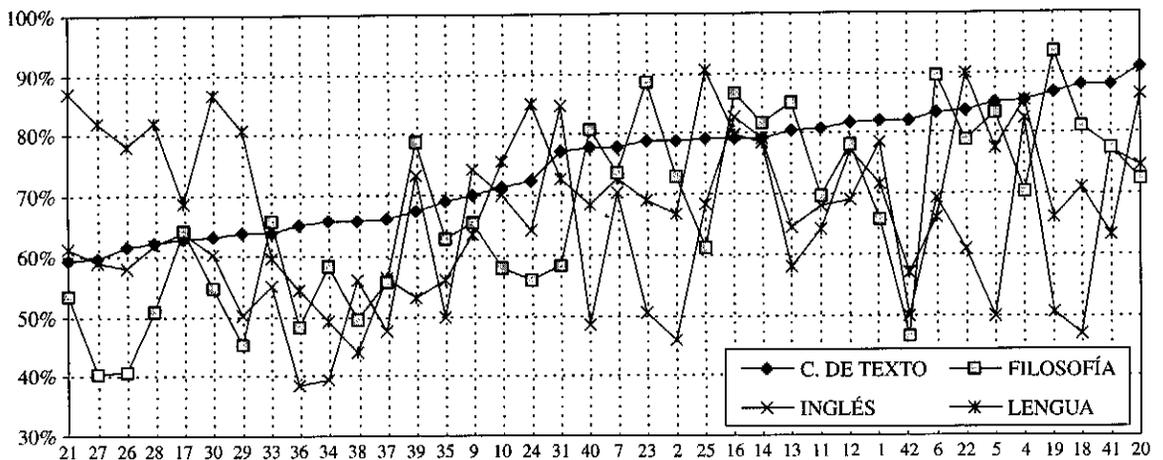


GRÁFICO 2.19. PORCENTAJE DE APROBADOS EN CADA UNIVERSIDAD EN LAS PRUEBAS COMUNES, ORDENADOS POR EL PORCENTAJE DE APROBADOS EN C. DE TEXTO



mente las de Pompeu i Fabra y Cantabria no alcanzan el 50% de aprobados), mientras que, a la vez, tres universidades superan el 80%, concretamente las de Almería, Carlos III y Politécnica de Valencia. Por último, en literatura llama la atención el elevado número de universidades con altos resultados: la tercera parte de ellas supera el 70%.

En cualquier caso, el comportamiento de las universidades por pruebas es completamente dispar de una a otra. Para ejemplificar esas diferencias se muestran en el gráfico 2.21 los resultados de todas las pruebas en cuatro universidades. Se han seleccionado las universidades Politécnica de Madrid, Central de Barcelona, de Oviedo y de Castilla-La Mancha.

Mientras que la Politécnica de Madrid tiene bajas tasas de aprobados prácticamente en todas las pruebas, la Universidad de Barcelona, la de Oviedo y la de Castilla-La Mancha tienen un porcentaje de aprobados muy desigual de una materia a otra. No es posible analizar una por una todas las universidades. Quede pues como ejemplo el anterior análisis. De todos modos, esta variabilidad tan importante y aparentemente aleatoria hace pensar en la falta de unidad en el enfoque de las pruebas, en su nivel de dificultad, en sus pautas de corrección, etc.

Estos resultados incitan a seguir indagando en estas variables. Así, es posible formularse las siguientes cuestiones:

- ¿Hay relación entre el porcentaje de aprobados en cada asignatura? ¿Cómo es esa relación?
- Si realmente hay relación, ¿existen factores subyacentes a estas variables?
- ¿Con qué asignaturas tiene mayor relación el porcentaje de aprobados global de una universidad?

El resto del apartado se dedicará a intentar dar respuesta a estos interrogantes.

El primero de ellos se contesta mediante el cálculo de los correspondientes índices de correlación de Pearson entre los porcentajes de aprobados en cada materia. En la tabla 2.2 aparece dicha información. Las relaciones no significativas (a un $\alpha = ,05$) alcanzan casi un 75% del total de índices. Este hecho indica que, salvo puntuales excepciones, no hay relaciones entre el porcentaje de aprobados en una u otra materia en cada universidad. Entre los índices más elevados se encuentran el existente entre las pruebas de comentario de texto con filosofía (.72), historia del mundo contemporáneo con historia del arte (.67) y filosofía con literatura (.65). Son, en cual-

GRÁFICO 2.20. PORCENTAJE DE APROBADOS EN MATEMÁTICAS I, QUÍMICA, HISTORIA Y LITERATURA POR UNIVERSIDADES

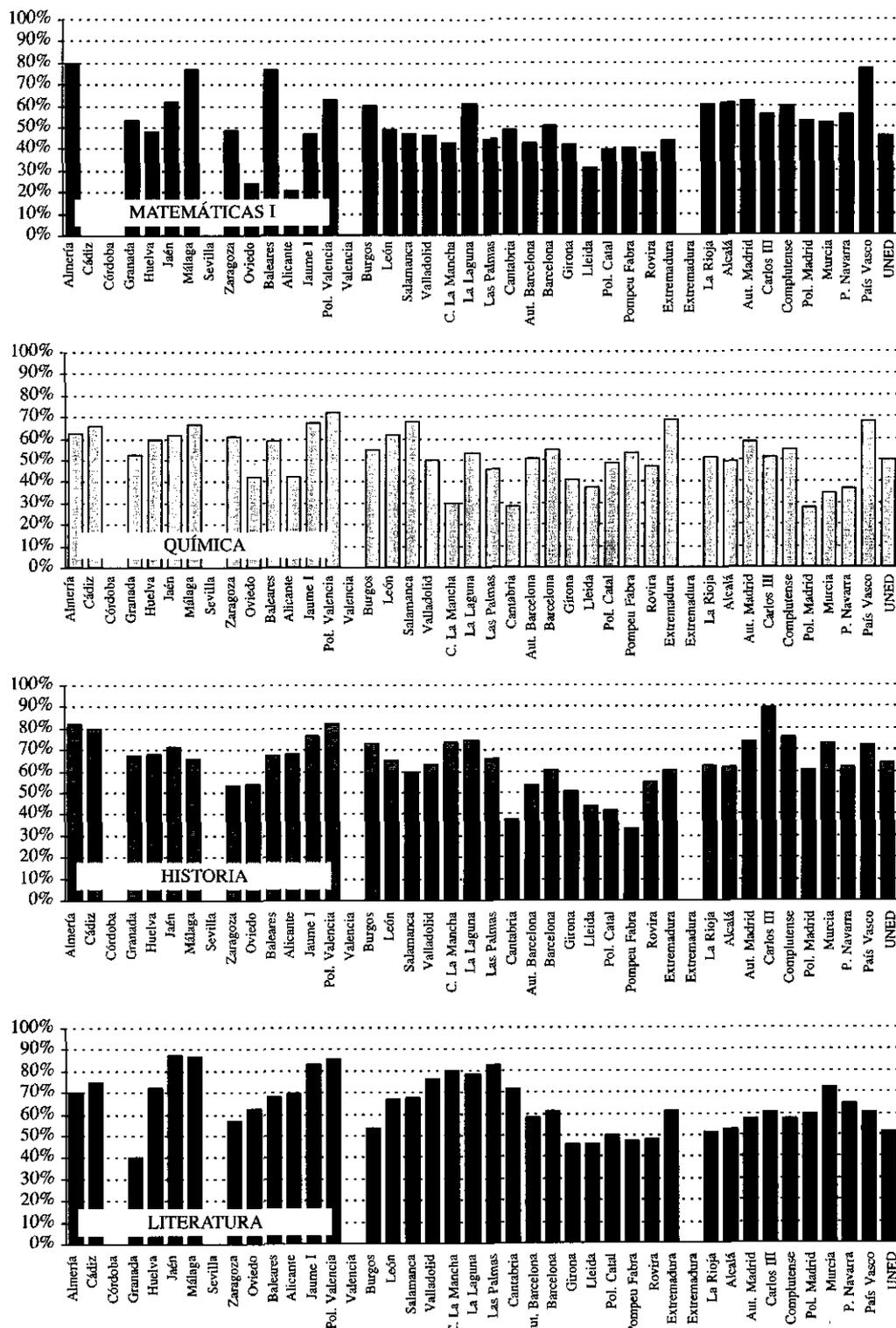
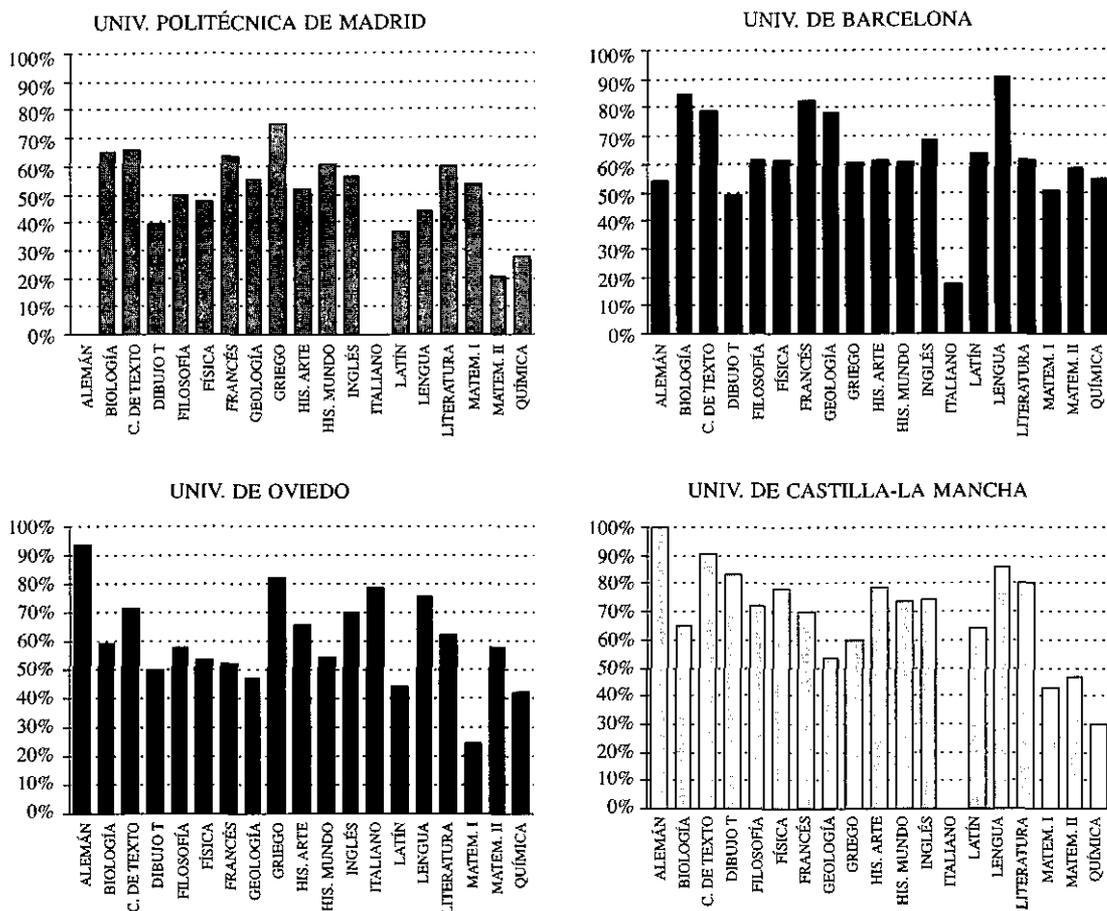


GRÁFICO 2.21. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU-COU EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, DE BARCELONA, DE OVIEDO Y DE CASTILLA-LA MANCHA POR PRUEBAS



quier caso, relaciones lógicas dada la cercanía en el contenido y formato de las pruebas.

A pesar de la escasa relación entre el porcentaje de aprobados en distintas materias, se ha realizado un análisis factorial para estudiar si existen grupos de materias con análogo comportamiento. Tras realizar los cálculos pertinentes han aparecido cuatro factores claramente marcados. En el anexo 1 aparece la información completa sobre este análisis factorial.

Para facilitar la explicación, en la tabla 2.3 se ha resumido la información relevante extraída del análisis factorial. Concretamente se presentan únicamente las variables que definen

cada uno de los cuatro factores y su peso, datos extraídos de la matriz factorial rotada.

Los resultados del análisis factorial ofrecen una imagen sencilla y no difícil de interpretar. En el factor 1 se localizan principalmente las variables de contenido humanístico (filosofía, literatura, historia del mundo, historia del arte) y de expresión verbal (comentario de texto, latín y francés), a excepción de lengua, que no se incluye en este factor quizá por una mayor dificultad. El factor 2 viene definido por las ciencias naturales (biología y geología), además de dos asignaturas lingüísticas de mayor complejidad que las del factor anterior (lengua y griego). La asignatura de matemáticas I constituye

TABLA 2.2. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LOS PORCENTAJES DE APROBADOS DE CADA PRUEBA EN LAS DIFERENTES UNIVERSIDADES EN LAS PAU JUNIO-COU

	C.T.	Leng.	Filos.	Ingl.	Frac.	Mat. I	Quí.	Fís.	Quím.	Geol.	Dib.	Mat. II	Liter.	His.	Lat.	Grie.	Arte
C. Texto	1																
Lengua	NS	1															
Filosofía	,7189	NS	1														
Inglés	NS	,3730	NS	1													
Francés	NS	NS	NS	,4312	1												
Mat. I	NS	-,339	NS	NS	NS	1											
Química	NS	NS	NS	NS	NS	,4592	1										
Física	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	1									
Biología	NS	,4123	NS	NS	NS	NS	NS	NS	1								
Geología	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	,4809	1							
Dib. téc.	NS	NS	,5189	,3850	NS	NS	NS	NS	NS	NS	1						
Mat. II	NS	,4540	NS	NS	NS	NS	NS	NS	,3259	NS	,3447	1					
Literatura	,4807	NS	,6508	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	,3936	NS	1				
Historia	,3313	NS	,3287	NS	NS	,5125	,3884	NS	NS	NS	NS	NS	,4761	1			
Latín	NS	NS	,3733	,3252	,4321	NS	,4424	NS	NS	NS	,4039	NS	,4332	,4029	1		
Griego	NS	NS	NS	,3664	NS	NS	NS	NS	,3540	NS	NS	NS	NS	NS	,3930	1	
Arte	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	,5399	,6657	,2669	NS	1

NS: No significativa a un $\alpha = ,05$.

TABLA 2.3. VARIABLES QUE DEFINEN CADA FACTOR Y SUS PESOS

Factor	Variable	Peso
Factor 1	Literatura	,80817
	Filosofía	,79739
	C. de texto	,75097
	Hª mundo	,59719
	Latín	,57617
	Hª arte	,55376
	Dibujo técnico	,55363
	Inglés	,49933
Factor 2	Francés	,43979
	Lengua	,82662
	Biología	,73924
	Griego	,56976
Factor 3	Geología	,56896
	Matemáticas I	,53094
Factor 4	Matemáticas II	,67437
	Química	,53583
Factor 5	Física	,85830

un factor por sí misma (el factor 3) y lo mismo ocurre con física (factor 5), lo que les otorga cierta independencia. Por último, el factor 4 lo integran química y matemáticas II que, a pesar de ser las dos asignaturas de carácter científico, pertenecen a opciones de COU diferentes.

Es también interesante saber en qué pruebas su porcentaje de aprobados correlaciona en mayor medida con el porcentaje global de aprobados en las PAU. En el gráfico 2.22 se ha recogido esa información. Como puede observarse, son la lengua, el dibujo técnico, el griego y el latín las materias que mejor predicen el resultado global. Resulta curioso que las pruebas que más discriminan sean, además de la lengua, las pruebas minoritarias. Es un hecho que no puede explicarse fácilmente.

Hasta aquí se han analizado las PAU en la convocatoria de junio y para los alumnos procedentes de COU. Como se afirmó en el ante-

rior apartado, el reducido número de alumnos que se matriculó en las pruebas LOGSE y el diferente calendario que cada administración educativa ha seguido en el proceso de implantación anticipada del bachillerato hace que los análisis detallados pierdan su interés.

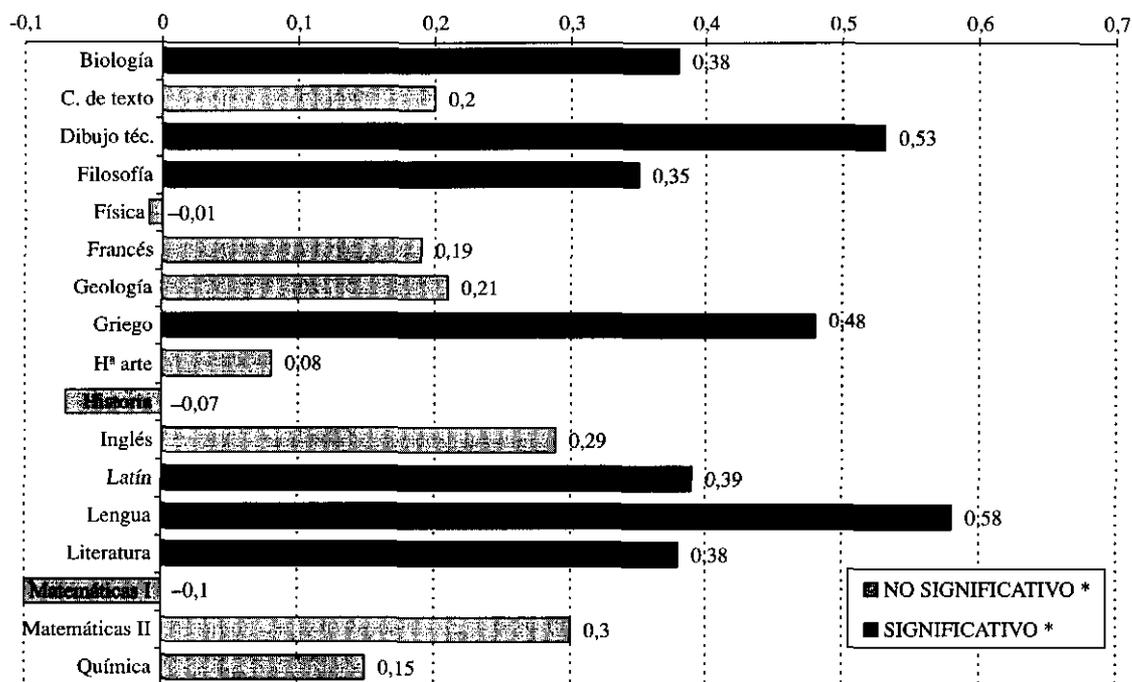
Por ello, al igual que se hizo en el anterior apartado, se presentan los resultados de las PAU-LOGSE de junio desglosados por pruebas en cuatro universidades significativas (gráfico 2.23).

3. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE ACCESO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS

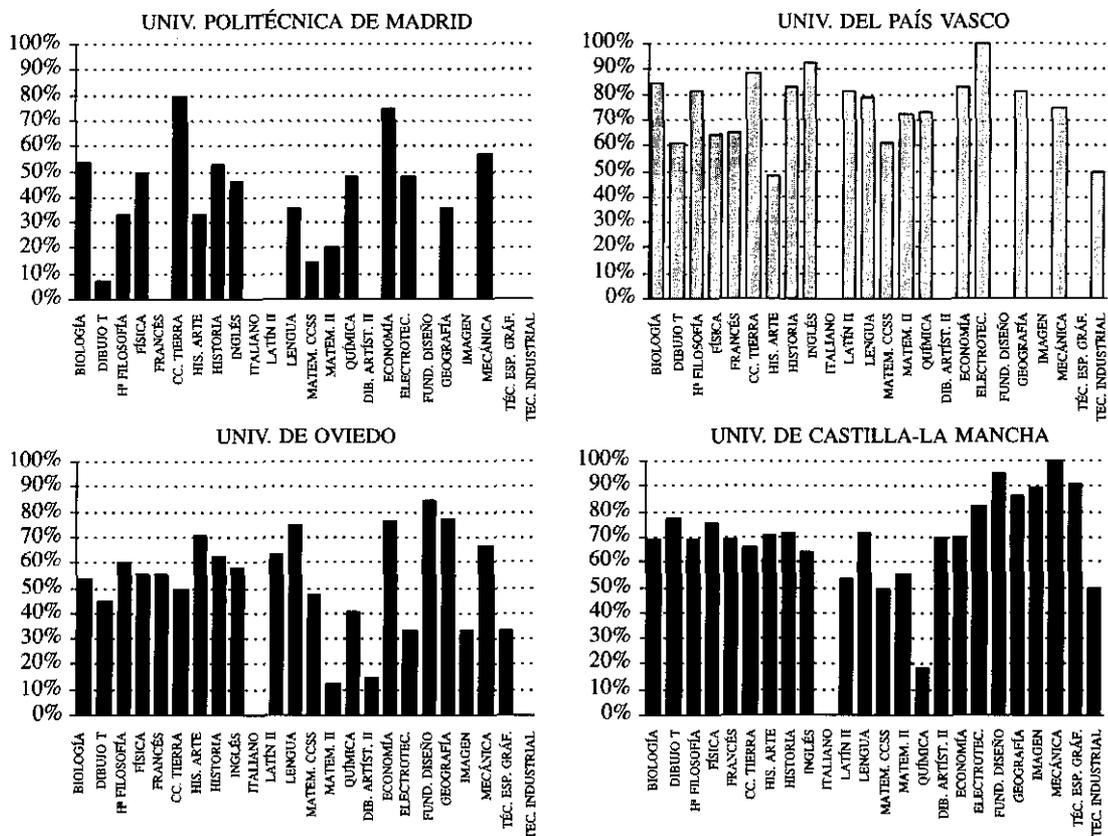
En este estudio se analizan los resultados de las pruebas de acceso a la universidad que rea-

GRÁFICO 2.22. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE EL NÚMERO GLOBAL DE APROBADOS Y EL NÚMERO DE APROBADOS EN CADA MATERIA EN COU



(*) $\alpha = ,05$

GRÁFICO 2.23. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU-LOGSE EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, DEL PAÍS VASCO, DE OVIEDO Y DE CASTILLA-LA MANCHA POR PRUEBAS



lizaron los alumnos procedentes del curso de orientación universitaria (COU) en junio de 1995 en la Universidad Autónoma de Madrid. En dicha convocatoria, el número de alumnos matriculados ascendió a un total de 12.117, procedentes de 130 centros de bachillerato.

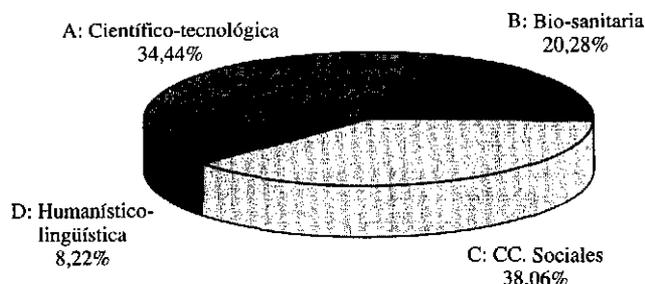
Aunque la mayoría de los alumnos matriculados en las PAU estudiaron COU en centros públicos (56,22%), fueron más los centros privados adscritos a la UAM que presentaron alumnos a las pruebas, concretamente el 62,31% del total. Este hecho es debido al mayor número de alumnos por centro en los institutos de bachillerato (139,02 de media frente a los 65,49 en los privados) (anexo 2, tabla 1). Estos datos difieren significativamente del reparto público-privado que se da en otras universidades; normalmente es bastante superior tanto el número de alumnos que estudiaron en centros públicos, como la porción de centros públicos que presentan alumnos a las PAU respecto a los privados.

porción de centros públicos que presentan alumnos a las PAU respecto a los privados.

Los alumnos matriculados se distribuyen por la opción elegida de la siguiente manera (gráfico 2.24): en la opción A, científico-tecnológica, fueron 4.173; en la B, biosanitaria, 2.457; en la C, correspondiente a ciencias sociales, 4.491; y, por último, en la D, humanístico-lingüística, 996. Esto significa que algo más de la mitad de los alumnos cursa una de las dos opciones de «ciencias», a pesar de que la opción C es la más elegida.

Esta distribución varía ligeramente de la distribución estatal ya comentada. Así, mientras el porcentaje de alumnos de la opción A es prácticamente el mismo que el del total estatal y en las opciones B y D baja ligeramente, en la opción de ciencias sociales es casi ocho puntos superior a la media.

GRÁFICO 2.24. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR OPCIÓN EN LA UAM

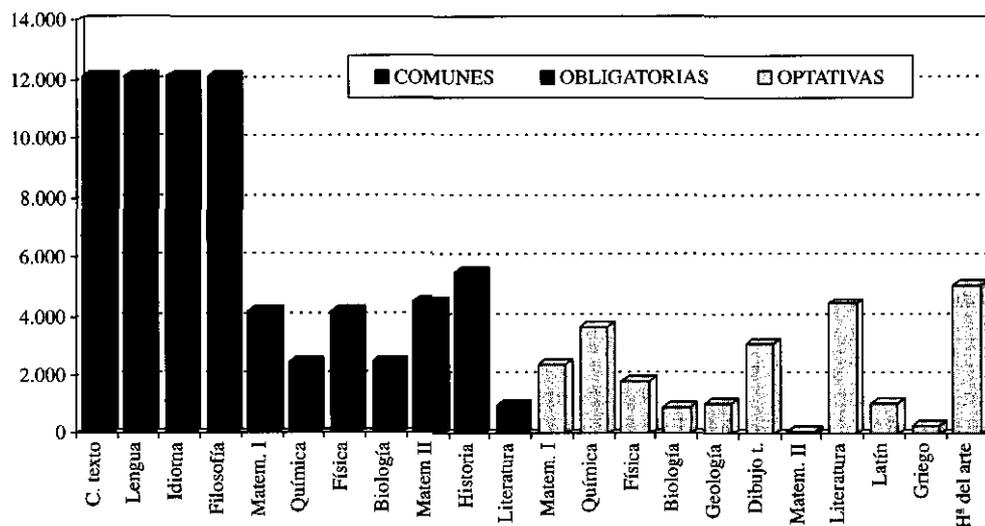


El número de alumnos matriculados en cada **asignatura** (gráfico 2.25) refleja fielmente el carácter (común, obligatoria de opción u optativa) de cada una de ellas. Así, como es lógico, el número de alumnos de las asignaturas comunes se corresponde con el total de matriculados en las pruebas y el número de alumnos que realizan las pruebas correspondientes a las asignaturas obligatorias de cada opción es igual a la distribución de alumnos por opciones. Más información ofrece, por tanto, el número de alumnos matriculados en las asignaturas optativas.

En el gráfico 2.25 se puede observar que se presenta el mayor número de alumnos a la prue-

ba de historia del arte, seguida de la de literatura. Este hecho tiene su explicación en que la historia del arte puede ser elegida tanto por los alumnos de la opción C como de la D, y la literatura (obligatoria para los alumnos de la D) puede ser elegida por los de la C, que es la opción más demandada por los alumnos. Respecto a las asignaturas de «ciencias», se concentra el mayor número de alumnos en química, dibujo técnico y matemáticas I. Se desprende, pues, que entre los alumnos de la opción A las materias más solicitadas son la química y el dibujo técnico, como optativas, mientras que los de la biosanitaria tienen intereses más heterogéneos, ya que es más diversificado el reparto de sus optativas.

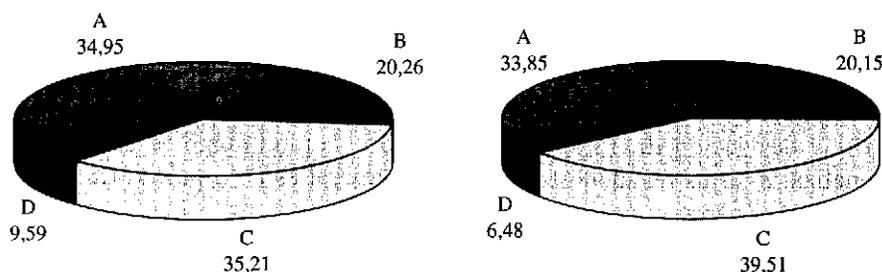
GRÁFICO 2.25. ALUMNADO MATRICULADO EN CADA UNA DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN LA UAM



El número de alumnos matriculados en cada opción en función de la titularidad del centro en que han estudiado COU es muy parecido en ambos casos (como muestra el gráfico 2.26). Únicamente cabe destacar que, manteniéndose

una distribución similar entre «ciencias» y «letras», los alumnos procedentes de centros privados eligen, en mayor medida que sus compañeros de centros públicos, la opción C, ciencias sociales.

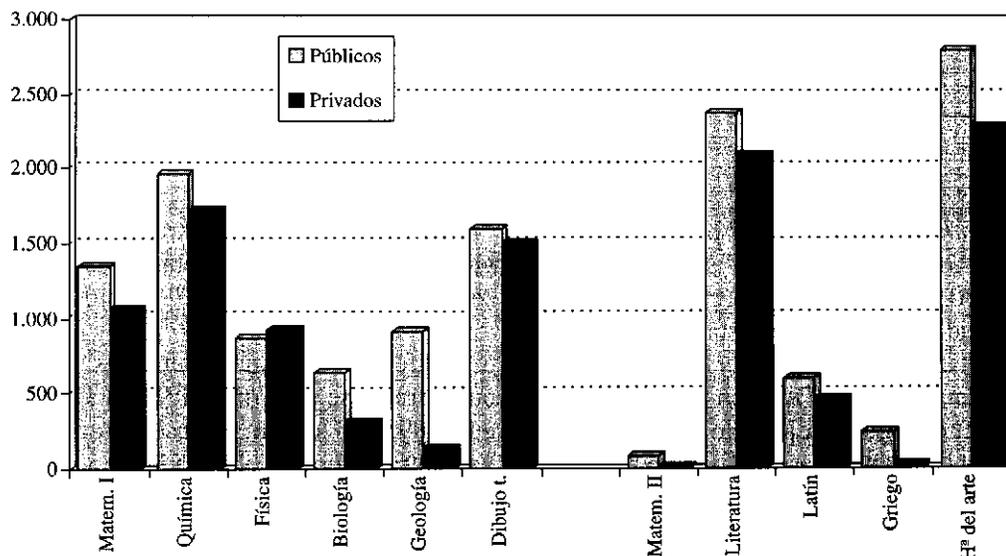
GRÁFICO 2.26. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN CADA OPCIÓN SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO



Más información se puede obtener del análisis del número de alumnos matriculados en las pruebas correspondientes a las materias optativas (gráfico 2.27). El primer hecho destacable es que los alumnos de las opciones A y B procedentes de centros privados optaron, en mayor medida que sus compañeros de centros públi-

cos, por materias tales como física y química frente a geología y biología. En las opciones C y D, el equilibrado reparto sólo es perturbado por la asignatura de griego, que prácticamente no es cursada por los alumnos de los centros privados, dado que muchos de ellos han renunciado a ofrecerla.

GRÁFICO 2.27. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS CORRESPONDIENTES A LAS MATERIAS OPTATIVAS POR TITULARIDAD DEL CENTRO EN LA UAM



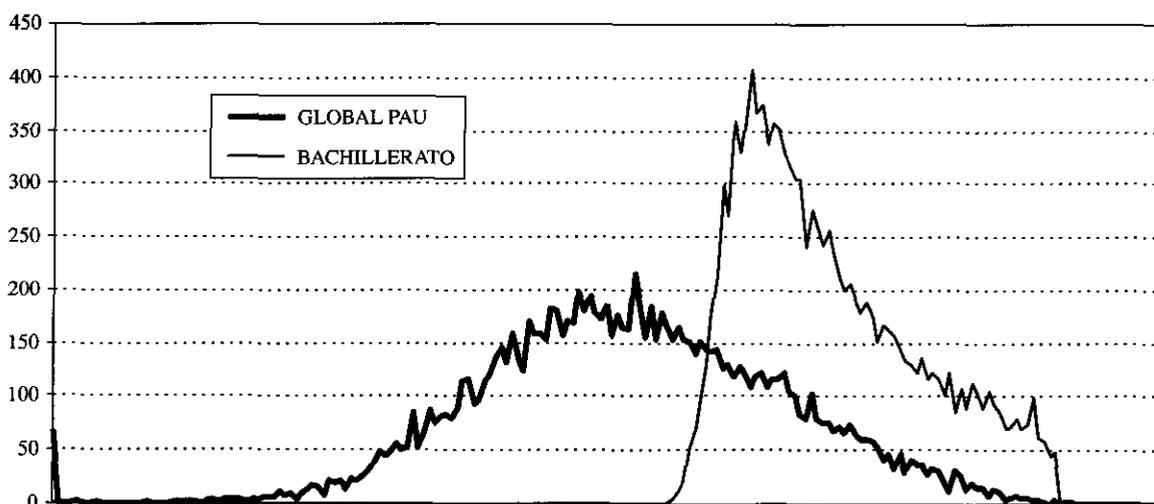
3.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS

La calificación definitiva media en las pruebas de acceso a la universidad de los 12.117 alumnos procedentes del COU que se matricularon en ellas en la convocatoria de junio en 1995 es de 6,37, con una desviación de ,87. Esta puntuación se compone del expediente del bachillerato y de la puntuación global en las pruebas. La puntuación media de estos alumnos en el bachillerato es de 6,97, con una desviación de ,81, y la puntuación media global en las PAU de 5,19, con una desviación de 1,37. En este apartado se analizarán estos resultados desglo-

sándolos por titularidad del centro donde cursaron COU, opción y materia.

En el gráfico 2.28 se ha representado la distribución de los alumnos en función de su calificación en bachillerato y su resultado global en las PAU. Se puede observar que la variable «calificación en bachillerato» no se distribuye como una curva normal, ya que al corresponder únicamente a los alumnos aprobados en COU no puede ser inferior a 5,5. La variable «puntuación global en las PAU», por el contrario, se distribuye prácticamente como la campana de Gauss, con un rango de diez puntos, aunque el rango real es de 6 puntos (de 2,5 a 8,5).

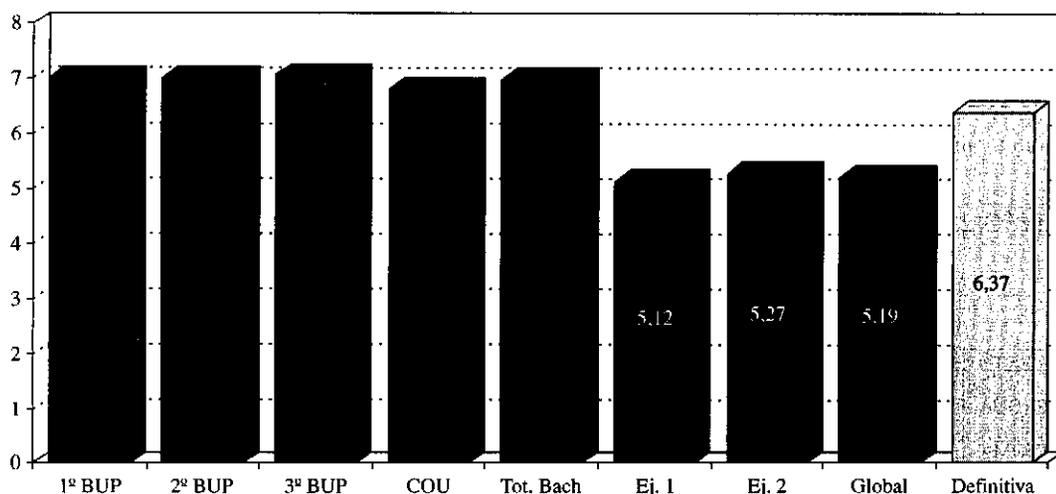
GRÁFICO 2.28. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN EN BACHILLERATO Y LA PUNTUACIÓN GLOBAL EN LAS PAU EN LA UAM



Las notas medias obtenidas por los alumnos en 1^o, 2^o, 3^o de BUP y COU son, respectivamente, 7,00, 7,02, 7,07 y 6,80 (gráfico 2.29). La variabilidad de todas ellas está cercana a ,90 (anexo 2, tabla 2). Las calificaciones obtenidas por los alumnos en las PAU son ligeramente superiores en el segundo ejercicio (materias obligatorias de cada opción y optativas de libre configuración) en comparación con el primero (materias comunes): 5,27 y 5,12. En ambos casos, la variabilidad se sitúa en torno a 1,5.

La diferencia media entre el expediente del alumno y los resultados obtenidos en las PAU se encuentra en torno a 1,78 puntos. Según anteriores estudios (Muñoz-Repiso y otros, 1991), esta diferencia era mayor en años precedentes, encontrándose en torno a 1,90 en 1987 y a 1,85 en 1989, por lo que se observa que, progresivamente, las notas del expediente y de las pruebas se van ajustando más. Una parte de esta cifra la aportan aquellos alumnos que no superan las pruebas, por lo que resulta más útil conocer

GRÁFICO 2.29. NOTAS MEDIAS DE LAS CALIFICACIONES PREVIAS A LA UNIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES Y DE LOS RESULTADOS DE ÉSTOS EN LAS PAU EN LA UAM



la diferencia media de los alumnos que aprueban las PAU, dado que sólo a éstos les afecta esta diferencia para conseguir la puntuación necesaria en el acceso a determinados estudios. Considerando sólo los aprobados en las PAU, la diferencia media entre el expediente de bachillerato de los alumnos que aprueban y su calificación en las PAU es de 1,49.

Asimismo, si se calcula la diferencia entre la puntuación obtenida por los alumnos en bachillerato y la puntuación definitiva con la que accederán a la universidad, ésta se reduce a apenas 0,74. Es decir, la nota definitiva tras las PAU con la que el alumno medio va a optar por una carrera coincide con su calificación en bachillerato restándole 74 centésimas.

El análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en **cada materia** aporta información relevante para conocer el funcionamiento de las PAU. En el gráfico 2.30 se muestran por separado aquellas pruebas que corresponden a materias comunes para todos los alumnos y que componen el primer ejercicio, y las que corresponden a las asignaturas obligatorias y optativas para cada opción. La razón de tal distinción es su diferente comportamiento. De hecho, los alumnos obtienen de media mejores resultados en las asignaturas obligatorias, con un 5,56, se-

guidas de las materias comunes, con un 5,15 y, por último, las optativas, con 4,84. No se cumple pues la previsión de que cuanto mayor es el grado de opción de un alumno en la configuración de sus asignaturas mejor es el rendimiento que en ellas obtiene. El fenómeno parece ser más complejo.

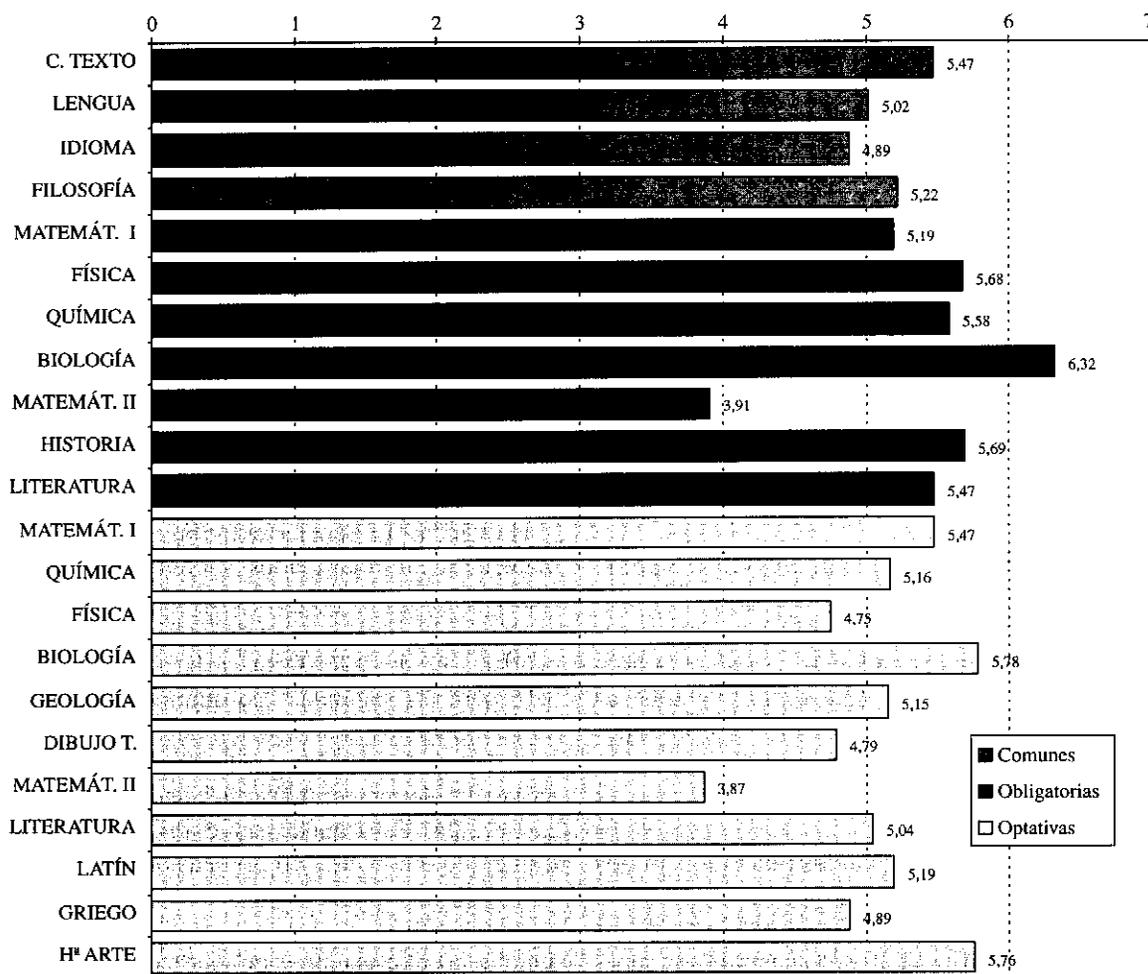
Hay pocas diferencias entre las medias de las materias de humanidades y ciencias sociales frente a las biosanitarias o científico-tecnológicas. Concretamente, la puntuación media de las primeras es de 5,26, frente a la puntuación de 5,16 para las segundas. Lo que sí varía considerablemente es la desviación de cada grupo de materias. Así, mientras que la desviación media en las de «letras» es 1,98, en las de «ciencias» es de 2,24. Esto puede ser explicado porque, frente a lo que ocurre en pruebas de «ciencias», no es habitual que las materias de letras se puntúen con calificaciones extremas. Por lo tanto, aunque las puntuaciones en «letras» son de media ligeramente más altas, en ellas es menos frecuente obtener muy buenas o muy malas puntuaciones.

Lógicamente, este comportamiento conjunto se ve matizado en el análisis de cada materia tomada individualmente. Así, la que tiene mejores resultados es la biología, dado que los

alumnos que la cursan como materia obligatoria (opción B) obtienen una puntuación media de 6,32 y los que la hacen como optativa (opción A) obtienen 5,78 puntos. A continuación de esta materia, se encuentran las pruebas de historia del arte (5,76) y de historia (5,69). Los siguientes puestos en cuanto a buenos resulta-

dos vienen ocupados por la mayoría de las asignaturas obligatorias: física (5,68), química (5,58), matemáticas I y literatura (ambas con 5,47 cuando las matemáticas son optativas). En el extremo opuesto se encuentran las matemáticas II, haya sido cursada como obligatoria (3,91) o como optativa (3,87).

GRÁFICO 2.30. NOTAS MEDIAS DE LOS ALUMNOS EN CADA UNA DE LAS PRUEBAS QUE COMPONEN LAS PAU EN LA UAM



Si se introduce como variable de control la «titularidad del centro» donde cursaron sus estudios los alumnos, las anteriores afirmaciones siguen siendo válidas, con mínimos matices, tanto para los alumnos que estudiaron COU

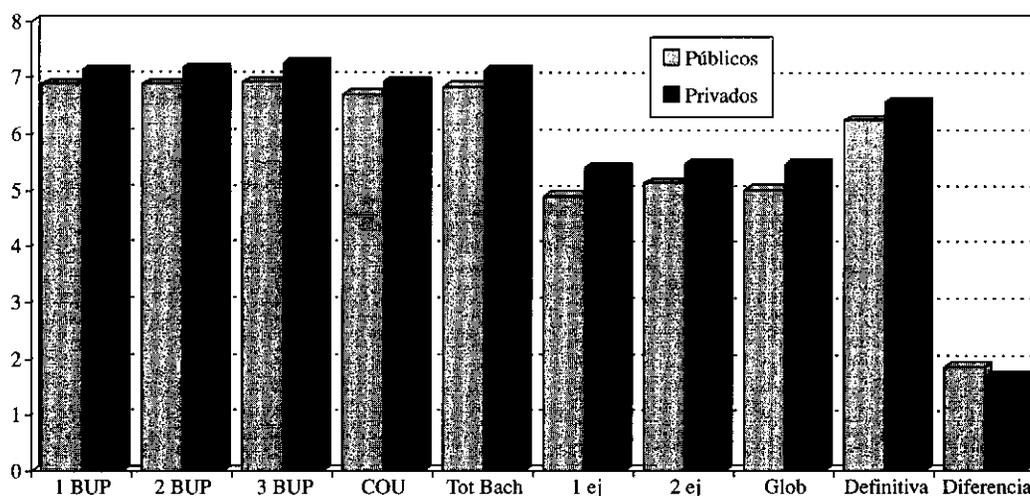
en centros públicos como para los procedentes de centros de titularidad privada (gráfico 2.31).

Al comparar las calificaciones obtenidas por los alumnos procedentes de centros públicos y

centros privados, el hecho más relevante son las superiores calificaciones de los alumnos de los privados tanto en el expediente de BUP y COU como en las PAU, y una menor diferencia entre las notas de bachillerato y las obtenidas en las PAU (1,69 frente a 1,85). Ello parece indicar que los alumnos de centros privados vienen mejor preparados para superar con éxito las PAU que los de los públicos. Estos resultados refutan de modo inequívoco la idea comúnmente extendida de que, de manera generalizada, los centros privados «inflan» las notas. No obstante, como se puede ver más adelante, algún centro privado pre-

senta notas excepcionalmente elevadas. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la población estudiantil procedente de ambos tipos de centros es considerablemente diferente. Así, en zonas más desfavorecidas social y económicamente es difícil encontrar centros privados de secundaria, al tiempo que su presencia en zonas rurales es prácticamente nula. Los centros públicos, además de congregarse mayor porcentaje de alumnos socioeconómicamente desfavorecidos y de zonas rurales, tienen matriculados alumnos en horario nocturno y acogen estudiantes que han fracasado en la enseñanza privada.

GRÁFICO 2.31. NOTAS MEDIAS DE LOS ALUMNOS EN BUP, COU Y LAS PAU EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD DEL CENTRO DONDE CURSÓ SUS ESTUDIOS DE COU EN LA UAM



Profundizando más en esta diferencia de rendimiento de los alumnos en función de su procedencia y, sobre todo, en la comparación de los resultados de BUP y COU y de las pruebas, resulta útil analizar el gráfico de dispersión donde se refleja en un eje la puntuación media que cada centro otorga a sus alumnos en BUP y COU y en el otro, la puntuación media obtenida por los alumnos de ese centro en las PAU (gráficos 2.32 a y b).

El estudio de la dispersión «matiza» y «explica» consecuentemente la diferencia inicial señalada entre centros públicos y privados.

Efectivamente, en ambos gráficos, se puede observar que las calificaciones de los centros privados son bastante más «dispersas» que las de los públicos. Ello significa que los centros públicos son más homogéneos, más iguales en cuanto al rendimiento, que los privados. Tanto si se observa desde el eje de los resultados del bachillerato como de las PAU, la dispersión en los centros públicos es muy escasa: no hay centros «muy buenos» ni «muy malos», todos se encuentran en torno a la media. En ese sentido, la diferencia entre las calificaciones que los alumnos obtienen en bachillerato y en las PAU es bastante igual en todos los centros.

GRÁFICO 2.32a. DISPERSIÓN DE LOS CENTROS PÚBLICOS EN FUNCIÓN DE LOS EXPEDIENTES DE SUS ALUMNOS EN BUP Y COU Y LOS RESULTADOS EN LAS PAU EN LA UAM

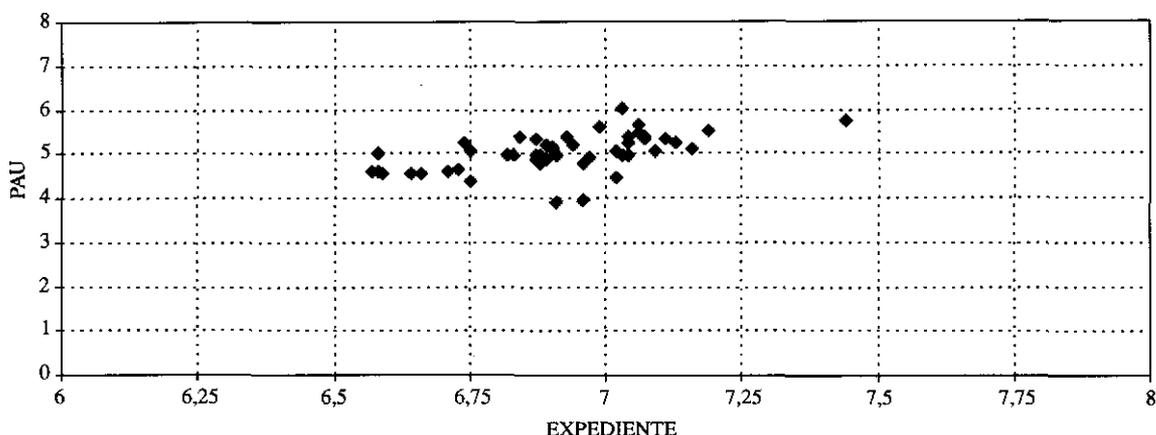
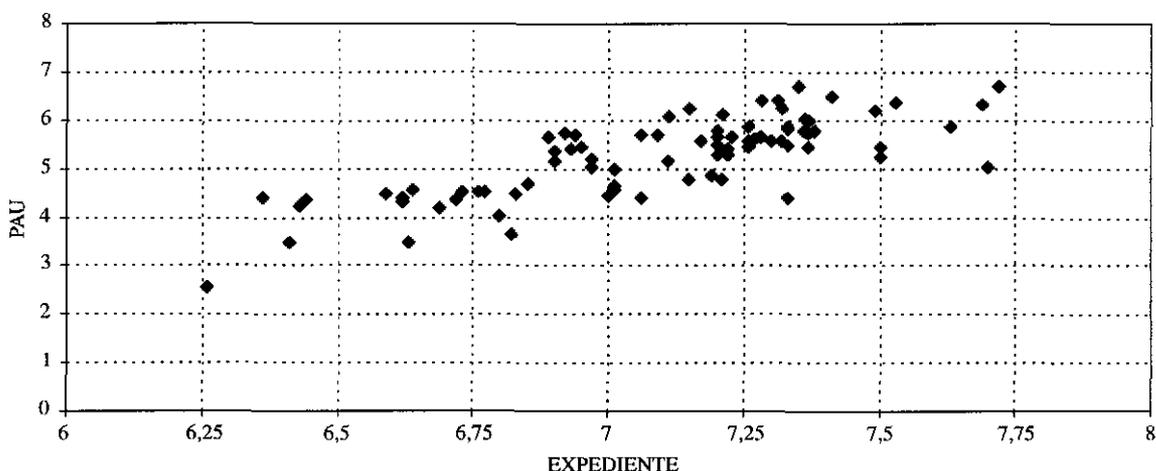


GRÁFICO 2.32b. DISPERSIÓN DE LOS CENTROS PRIVADOS EN FUNCIÓN DE LOS EXPEDIENTES DE SUS ALUMNOS EN BUP Y COU Y LOS RESULTADOS EN LAS PAU EN LA UAM



Entre los centros privados, por el contrario, la heterogeneidad es mayor. Tanto si se observan las calificaciones medias en BUP y COU como los resultados de las PAU, se encuentran centros repartidos a lo largo de ambos ejes, lo que indica la existencia de importantes diferencias entre ellos. Es decir, entre los privados se hallan centros muy buenos y otros que no lo son tanto. La diferencia entre las calificaciones que los alumnos obtienen en bachillerato y en las PAU es, igualmente, variable de unos centros a otros: mientras en algunos casos la puntuación media en bachillerato prácticamente coincide

con la puntuación media en las PAU, en otros, a pesar de las buenas calificaciones en el bachillerato, se obtienen bajas puntuaciones en las PAU, lo que muestra el alto porcentaje de fracasos entre los alumnos procedentes de estos centros.

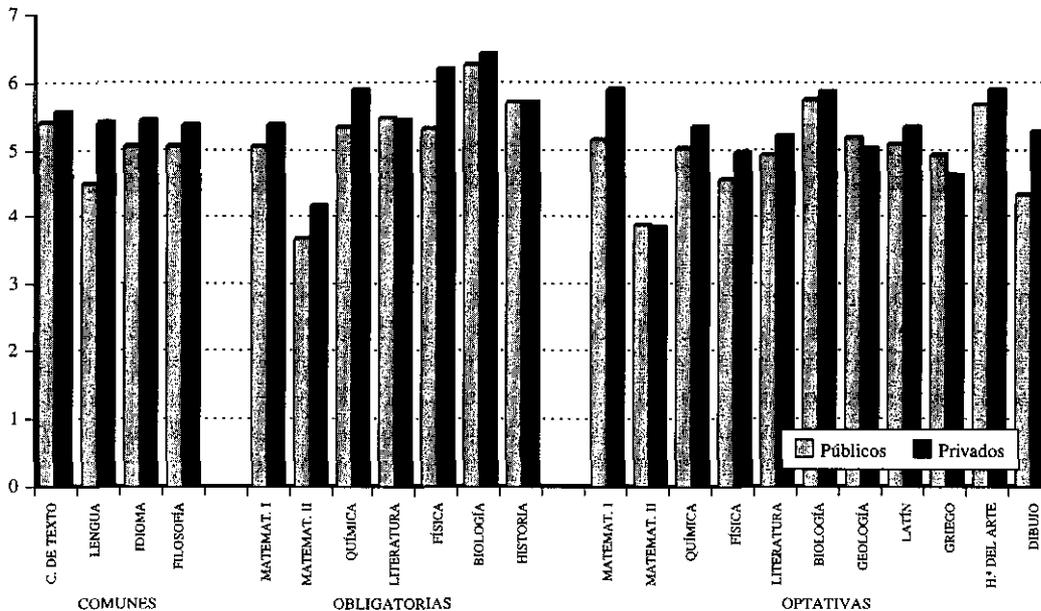
Como puntuación media, y exceptuando tres materias, los alumnos procedentes de centros privados obtuvieron mejores puntuaciones en todas las pruebas. Las tres excepciones son griego, geología y literatura como materia obligatoria.

De todo esto se concluye que es erróneo hablar de centros públicos y privados como si de entidades homogéneas e independientes se tratara. Si bien es cierto que los centros públicos tienen un comportamiento bastante similar unos de otros, entre los privados se encuentran centros de características y, sobre todo, rendimiento muy diferente. Las puntuaciones más elevadas de los centros privados parecen ser debidas, pues, al peso de ciertos centros.

En consecuencia, conviene ser muy prudentes al extraer conclusiones en la comparación de los resultados globales de centros públicos y privados. Sería más oportuno, si ello fuera posible, comparar centros públicos y privados de similares características, con un alumnado de análoga extracción social, cultural y económica.

El comportamiento de las variables que reflejan las calificaciones de los alumnos en BUP y

GRÁFICO 2.33. CALIFICACIONES MEDIAS DE LOS ALUMNOS EN LAS PAU EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD DEL CENTRO EN LA UAM



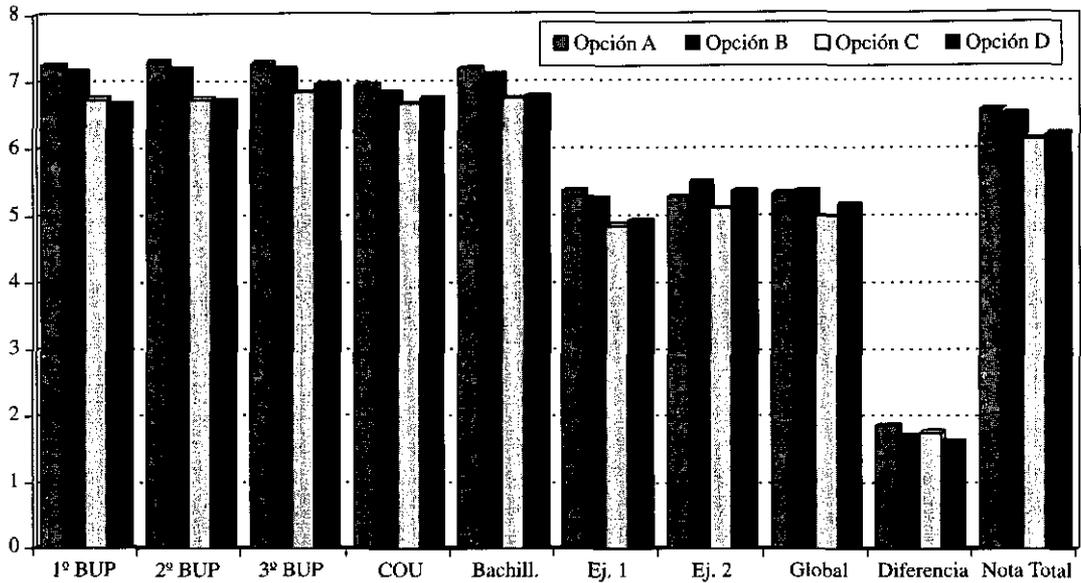
COU y en las PAU muestra matices que merecen ser destacados si se introduce la opción que ha cursado el alumno como variable de control.

Los alumnos de las opciones A y, en menor medida, los de la B, obtienen las mejores calificaciones en los tres cursos de BUP y en COU (gráfico 2.34). Sin embargo, en las PAU, y concretamente en el segundo ejercicio, los estudiantes de la opción científico-tecnológica obtienen peores resultados de los previstos. Es decir, los alumnos de la opción A, con mejor expediente, obtienen sus mejores resultados en las materias comunes.

En cuanto a los resultados de los alumnos en las diferentes materias de las PAU (gráfico

2.35), entre las del primer ejercicio existe una superioridad general de los alumnos de opciones «de ciencias» frente a las «de letras», excepto en el comentario de texto, en que la opción D, seguida de la A, obtiene los mejores resultados. Esto puede ser debido a que están más entrenados para hacer comentarios, ya que los suelen realizar tanto en la materia de historia como en la de literatura. Llama especialmente la atención las bajas puntuaciones en lengua y filosofía de los alumnos de las opciones C y D respectivamente, ya que, al ser más cercanas a su currículo, se esperarían resultados superiores, siendo, por el contrario, las opciones «de ciencias» las mejores en ambas materias.

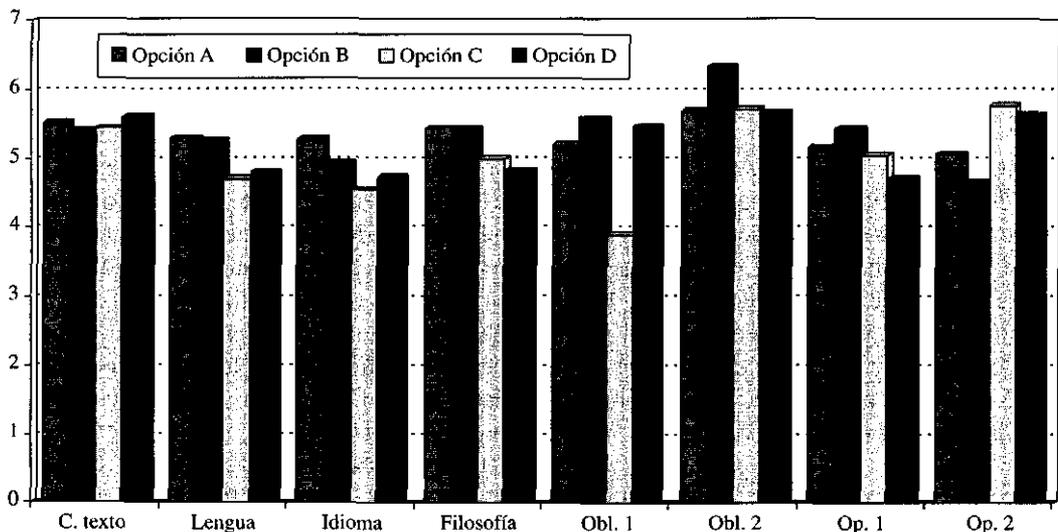
GRÁFICO 2.34. NOTAS MEDIAS DE LOS ALUMNOS EN BUP, COU Y LAS PAU EN FUNCIÓN DE LA OPCIÓN EN LA UAM



En conjunto, los alumnos de las opciones B y D son los que obtienen mejores resultados en el segundo ejercicio. En las pruebas que lo componen se dieron resultados más desiguales, con diferencias de más de dos puntos. Los resultados extremos los obtuvieron los alumnos del

grupo B en la prueba de biología con los mejores resultados (6,32), y con los peores los de la opción C en la prueba de matemáticas II. Este resultado también se encuentra a nivel general en el conjunto de las universidades en cuanto a porcentaje de aprobados.

GRÁFICO 2.35. NOTAS MEDIAS DE LOS ALUMNOS EN LAS DISTINTAS PRUEBAS DE LAS PAU EN FUNCIÓN DE LA OPCIÓN EN LA UAM



3.3. LAS RELACIONES ENTRE LAS CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS EN BACHILLERATO Y EN LAS PAU

En este apartado se abordan tres de los objetivos propuestos en este estudio: el análisis de la relación entre las calificaciones del alumno en el bachillerato y COU y los resultados en las PAU, la relación entre las diferentes pruebas que componen las PAU y los posibles efectos de la ponderación de las distintas pruebas que componen las PAU en función de la opción del alumno.

3.3.1. Relaciones entre las calificaciones en el bachillerato y los resultados en las PAU

Una alta relación entre las calificaciones obtenidas por un estudiante en el bachillerato y en las pruebas de acceso a la universidad podría considerarse como una medida de calidad de las pruebas. Teniendo en cuenta que las pruebas versan sobre el programa del curso de orientación universitaria y que se realizan tras un breve intervalo temporal después de haber finalizado el COU y, asumiendo la validez y fiabilidad de las calificaciones en bachillerato y COU, una baja correlación sólo indicaría falta de validez y/o fiabilidad de las PAU.

Según los datos analizados, la correlación, medida por el índice de correlación de Pearson, entre el expediente previo del alumno y la puntuación global en las PAU es de ,69 (tabla 2.4). Resulta difícil hacer una valoración de esta cifra dada su «situación media»: no es alta, pero tampoco baja. Si se contrasta con otros estudios (Muñoz-Repiso et al., 1991) se observa que en el año 1989 fue de ,63, lo que indica una mejoría.

Además, si se considera sólo a los alumnos que superaron las PAU, esta cifra se incrementa llegando a ,70. Este aumento en la correlación es debido, fundamentalmente, a dos motivos: en primer lugar, porque ciertos alumnos entregan algún ejercicio de las PAU en blanco, con lo que se distorsiona la corre-

lación; y, en segundo lugar, porque los alumnos que no superan las PAU son, en su mayoría, los que han tenido mayores dificultades a lo largo de sus anteriores estudios, es decir, aquellos con un mayor margen de error en la nota de expediente.

La correlación de las PAU con la media del expediente de los tres cursos de BUP y el COU es superior a la correlación con cada uno de los cursos por separado. Ello parece lógico, dado que la mayor cantidad de notas hace que las posibles variaciones «incorrectas» se vean compensadas. De este hecho se pueden apuntar dos interesantes conclusiones: por una parte, reafirma la idea de que *es positivo tener en cuenta las calificaciones de los cuatro cursos para hallar la nota definitiva*; por otro, al ser más alta la relación de las PAU con la nota media de los cuatro cursos que con la de COU, se ve que *las PAU no miden de nuevo lo que el alumno sabe de COU sino realmente su grado de madurez*. Esta afirmación puede ser corroborada al observar que cuanto más alto es el curso (es decir, más maduro es el alumno) mayor es la correlación con cualquier medida de las PAU. Otro dato que confirma esta idea es que la calificación del primer ejercicio (madurez) correlaciona en mayor medida con la nota media del expediente, mientras que la calificación del segundo ejercicio (de especialidad) correlaciona más con la nota de COU.

Las relaciones entre la puntuación «definitiva» que obtiene el alumno tras las PAU y las calificaciones de bachillerato son muy altas, van de ,77 en 1º de BUP a ,90 en la puntuación media de BUP y COU. Este hecho es esperable, dado que la puntuación definitiva se construye haciendo la media entre la puntuación de bachillerato y la puntuación global en las PAU.

Aunque pequeñas, existen ciertas diferencias entre las correlaciones si se tiene en cuenta la «titularidad del centro» donde el alumnado finalizó sus estudios de COU. Como se puede observar en el gráfico 2.36, todas las correlaciones son superiores para los alumnos que han estudiado en centros privados frente a las co-

TABLA 2.4. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS CALIFICACIONES EN BUP Y COU, Y LAS PAU. TOTAL ALUMNOS DE LA UAM

	1º BUP	2º BUP	3º BUP	COU	Tot. bach
Ejercicio 1	,5679	,5819	,5943	,6254	,6554
Ejercicio 2	,4875	,5123	,5478	,6190	,6001
Global	,5813	,6030	,6301	,6876	,6925
Definitiva	,7747	,8094	,8255	,8334	,8988

respondientes para aquellos que lo han hecho en públicos. Es posible que la explicación a este fenómeno sea que en los centros privados la formación de los alumnos vaya más orientada a la superación de las PAU, y la calificación que éstos obtienen se deba básicamente a su grado de competencia en la adquisición de los contenidos que formarán parte de las pruebas de acceso a la universidad, o a que en estos centros se califique más en consonancia con lo que sabe el alumno, por lo que existe mayor coherencia entre su expediente y los resultados en la prueba de acceso. Por otro lado, los públicos, como se ha dicho antes, acogen en COU a muchos alumnos de centros privados que no tienen COU, a otros «expulsados» de esos centros, a estudiantes del nocturno, etc., con lo cual el expediente de sus alumnos es menos relacionable con los resultados posteriores.

Los índices de correlación analizados tienen comportamientos matizados si se controla la variable «opción» (gráfico 2.37). Así, las calificaciones del expediente previo de los alumnos que cursaron la opción A, científico-tecnológica, están más relacionadas con los resultados obtenidos en las PAU, tanto en la puntuación global como en cada uno de los dos ejercicios que la componen. Sin embargo, apenas hay diferencia en las correlaciones entre las calificaciones en BUP y COU y la puntuación «definitiva» en función de la opción cursada por el alumno. Este hecho es debido, lógicamente, al importante peso que adquieren las propias calificaciones en la construcción de la nota «definitiva». Este último resultado es muy positivo: *la opción cursada no afecta a la relación entre la puntuación definitiva en las PAU y el rendimiento previo.*

GRÁFICO 2.36. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LA MEDIA DE CALIFICACIONES EN BUP Y COU Y DISTINTAS PUNTUACIONES DE LAS PAU, EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS EN LA UAM

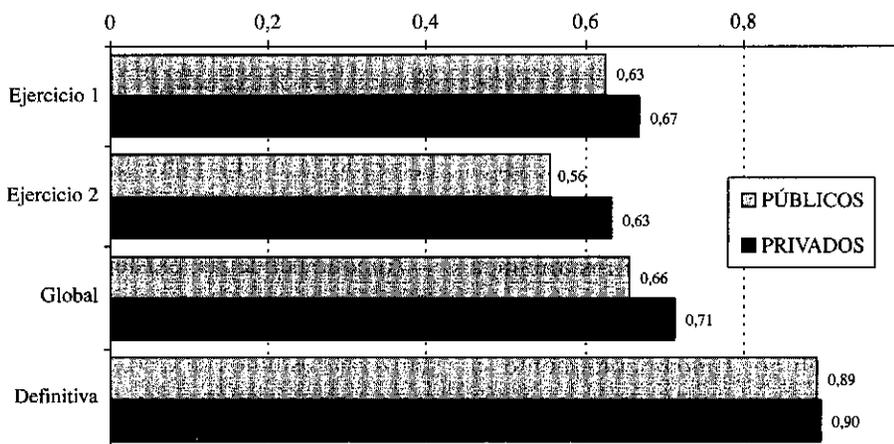
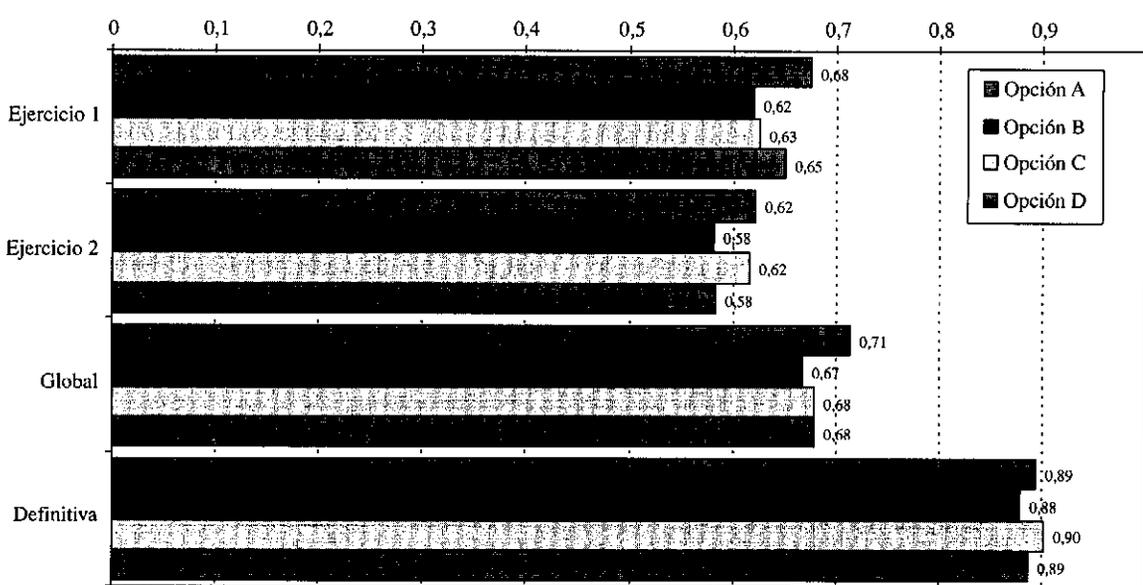


GRÁFICO 2.37. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LA MEDIA DE CALIFICACIONES EN BUP Y COU Y DISTINTAS PUNTUACIONES DE LAS PAU EN CADA OPCIÓN EN LA UAM



3.3.2. Relaciones entre las pruebas que componen las PAU

Globalmente consideradas, las correlaciones encontradas entre las distintas pruebas son bajas: todas ellas se encuentran entre ,20 y ,47 (anexo 2, tabla 10). Este hecho resulta relativamente sorprendente y preocupante. A priori se podía prever que el rendimiento de los alumnos fuera muy similar de una prueba a otra, es decir, que los buenos alumnos en, por ejemplo, filosofía, lo fueran también en lengua, idioma extranjero o matemáticas, o al menos en las materias relacionadas (matemáticas/física/dibujo, lengua/comentario de texto/literatura, etc.), y los no tan buenos lo fueran en todas las pruebas, o casi todas. Los datos no verifican tal hipótesis.

La prueba común que más correlaciona con las distintas asignaturas es la correspondiente a lengua, con una media de correlaciones de ,37, seguida de filosofía (.34) e idioma extranjero (.30). Las correlaciones encontradas entre el comentario de texto y el resto de las pruebas son muy bajas, con una media de apenas ,24. Este hecho puede ser debido a que es más difícil al-

canzar objetividad en la corrección de la prueba. Así, mientras que las pruebas de lengua e idioma extranjero están formadas por preguntas breves cuya corrección se presta a la objetividad, las pruebas de filosofía y, sobre todo, comentario de texto son más abiertas y difíciles de objetivar. Esta interpretación puede ser validada o refutada analizando las correlaciones entre el resto de las pruebas.

Considerando el conjunto de las pruebas, al margen de que sean comunes, obligatorias u optativas, la que más correlaciona con el resto es la química, fundamentalmente si es cursada como optativa, seguida de lengua, griego, biología, matemáticas I y dibujo. Las que menos lo hacen son comentario de texto, historia del arte, latín y matemáticas II, sobre todo como optativa. Con esta información, la anterior hipótesis se vería validada. Sin embargo, es necesaria una explicación para la prueba de matemáticas II, que incumple claramente la anterior previsión. Como se vio antes, el número de alumnos que cursaron matemáticas II como optativa es muy bajo, con lo que la fiabilidad de la correlación es escasa.

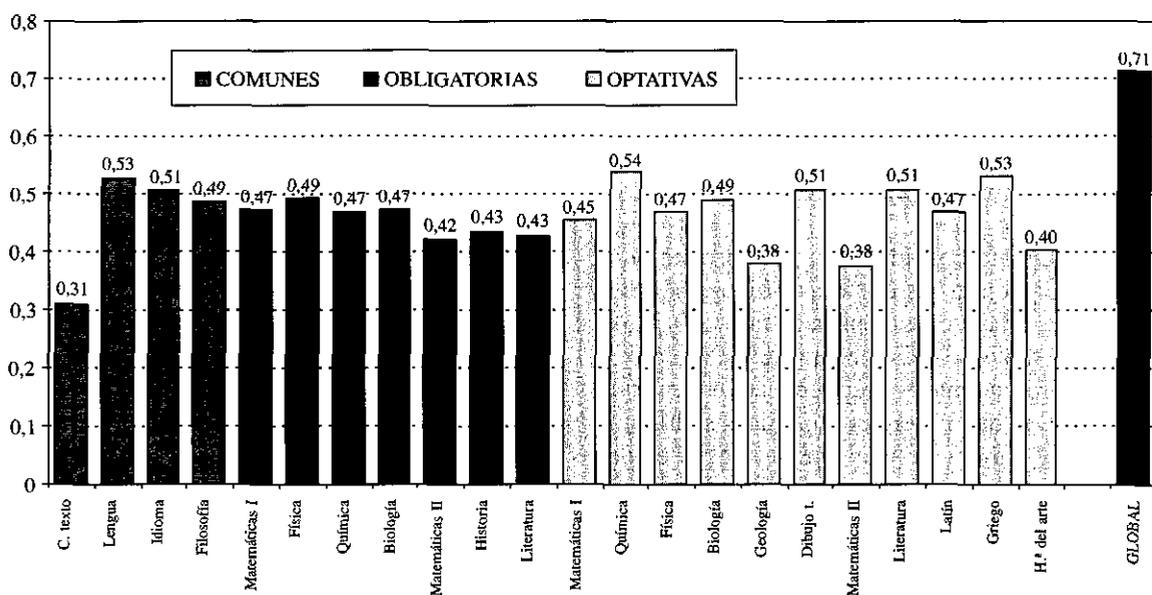
Por lo tanto, según estos datos, podría deducirse que a mayor objetividad en el sistema de corrección de la prueba mejor mide ésta la capacidad del alumno. Sin embargo, una mayor concreción en las pautas de corrección pueden llevar a un aumento de la fiabilidad de la prueba, pero no a una mayor validez de la misma. Es decir, la mayor objetividad en los sistemas de calificación lleva a controlar mayor porcentaje de varianza, pero en ningún caso garantiza que realmente mida esa capacidad u otra cosa.

Para avanzar en este análisis, se va a relacionar la calificación en cada asignatura con el ex-

pediente previo del alumno. Se parte de la idea, constante a lo largo de todo el estudio, de que el conjunto de los resultados obtenidos por los alumnos en sus cuatro años de BUP y COU es una buena medida de su capacidad. Así, la mejor prueba, en cuanto a validez se refiere, será aquella que más correlacione con estas puntuaciones.

En esta ocasión, y para maximizar la correlaciones, se han hallado los índices de correlación múltiple de cada prueba (criterio) con las cuatro puntuaciones del expediente del alumno (predictores). En el gráfico 2.38 se muestran estos índices.

GRÁFICO 2.38. ÍNDICE DE CORRELACIÓN MÚLTIPLE ENTRE LAS CUATRO CALIFICACIONES DE BUP Y COU Y CADA UNA DE LAS PRUEBAS EN LA UAM



Las diferencias encontradas entre los índices de correlación múltiple de las diferentes pruebas son importantes. Así, la prueba más relacionada con el expediente del alumno es la lengua, como prueba común, y química y griego como optativas de libre elección, seguidas de cerca por el idioma y la filosofía. La prueba de comentario de texto es, con mucha diferencia, la peor en este sentido. Por grupos, las pruebas comunes son las más estables y las que más correlacionan con el expediente previo. La baja correlación del co-

mentario de texto puede ser, entonces, justificada desde un doble punto de vista: por una parte, es la única asignatura que no tiene su correlato directo con alguna materia de BUP y COU, por lo que mide una capacidad global no considerada explícitamente en estos cursos; por otra, como antes se dijo, probablemente sea la prueba donde la subjetividad del corrector juega un papel más preponderante, al menos con las pautas de corrección dadas en el distrito de Madrid. En cualquier caso, la puntuación global sigue siendo mucho

mejor que ninguna tomada individualmente: como se afirmó anteriormente, la mayor cantidad de notas hace que se compensen unas a otras y que aumente la correlación.

Por lo tanto, puede hablarse de tres resultados ligados a tres conclusiones prácticas:

- La relación de cada prueba con el expediente previo depende fundamentalmente del contenido de cada materia. Por lo tanto, *hay que cuidar cuáles son las materias concretas que entran en las PAU.*
- Sin embargo, es posible que el grado de subjetividad en la corrección sea una variable que haga aumentar el porcentaje de varianza no explicada. Por tanto, *hay que intentar reducir el porcentaje de varianza generado por la subjetividad del corrector construyendo pruebas de corrección objetiva.*
- A pesar de todo, muchos de los fallos y fluctuaciones se controlan aumentando el número de pruebas; luego, *a mayor número de pruebas mejor es la prueba global.* Evidentemente, el sentido común debe llevar a un equilibrio entre el costo (en todos los sentidos) de un número elevado de pruebas y su eficacia para medir adecuadamente el rendimiento. Más adelante se volverá a este punto.

En el anexo se presentan las tablas de correlaciones diferenciando, por un lado, los centros públicos y los privados y, por otro, cada una de las opciones. Allí se pueden analizar los pequeños matices que se producen al controlar esas variables. Matices que, al ser pequeñas diferencias, no vale la pena comentar. Tan sólo es preciso señalar que los tres resultados antes apuntados son válidos sea cual sea la titularidad del centro en el que el alumno haya estudiado COU y sea cual sea la opción que haya cursado.

3.3.3. Ponderación de los resultados en las PAU

Una de las estrategias que se ha propuesto para mejorar las actuales pruebas de acceso a la

universidad es optimizar la valoración del currículo del alumno en función de los estudios que desee cursar. Ello significa ponderar las calificaciones de los alumnos, bien de su expediente académico de bachillerato y COU, bien de los resultados de las pruebas de acceso, según la carrera elegida como primera opción.

Hay quien considera que los futuros alumnos de ingeniería, por ejemplo, deberían, para su éxito como estudiantes universitarios, tener una base más sólida de conocimientos matemáticos, frente a los alumnos de filología, donde serán más necesarias sus nociones en el área de lengua. Desde esta perspectiva, parecería lógico que se valorara más para el acceso a la universidad el conocimiento de las materias más relacionadas con sus futuros estudios y, así, dar prioridad en el acceso a los alumnos con expedientes más en consonancia con sus futuros estudios universitarios.

La decisión de valorar diferencialmente el currículo de los alumnos en función de sus futuros estudios, aparte de la complicación adicional que supondría en el ya complejo proceso de selectividad, puede tener importantes repercusiones en la vida académica de la educación secundaria. Por ello, es importante analizar con detalle las ventajas e inconvenientes de la propuesta. Esta decisión implica partir de dos supuestos que necesitan ser demostrados empíricamente. En primer lugar, se presuponen diferencias en la distribución de las calificaciones en las distintas asignaturas y/o pruebas para un mismo alumno, de tal forma que modificar el peso de ciertas áreas modificará su posición en el orden de acceso a la universidad. El otro supuesto es que se sabe con exactitud cuáles de entre las asignaturas cursadas son más necesarias para el rendimiento de los alumnos universitarios según la carrera que estudien.

El primer supuesto ya ha sido analizado anteriormente y, efectivamente, se cumple: el índice de correlaciones entre las diferentes pruebas que componen las PAU es moderadamente bajo, por lo que en un número importante de casos es posible que un alumno que haya obteni-

do un buen resultado en la prueba de matemáticas, haya fracasado en lengua, o a la inversa.

Con los datos que se poseen no puede verificarse el segundo supuesto; para ello sería necesario contar con las calificaciones de los alumnos en sus distintos estudios universitarios. Por tanto, se asumirá como válido para seguir avanzando.

Si se toma la decisión de ponderar el currículo, se abre un abanico de alternativas que es necesario analizar. Por ejemplo: ¿hay que ponderar las calificaciones de las diferentes áreas de bachillerato y COU, las notas de las distintas pruebas de acceso o ambas?, ¿hacer una ponderación para cada carrera, para cada grupo de enseñanzas, para cada una de las ramas de enseñanza...?, ¿qué peso darle a cada área o prueba?

Encontrar respuesta a estas cuestiones supera con creces las posibilidades de este estudio. Con los datos disponibles no se puede analizar la conveniencia de ponderación del expediente previo. En cualquier caso, no parece razonable otorgar un peso diferente a cada una de las materias en BUP y COU en función de los estudios futuros. Por tanto, la respuesta a la segunda cuestión es automática: sólo se debe contemplar la posibilidad de realizar una ponderación diferente en función de la opción de cada alumno o bloque de estudios al que piense dirigirse.

Por lo tanto, la pregunta se formula de la siguiente manera: ¿cuál es el peso a dar en cada opción a cada una de las ocho pruebas que componen las PAU para optimizar la función predictiva de las pruebas?

La única medida de que se dispone para valorar la calidad de las mismas es el expediente previo de los estudiantes. Así, se ha considerado que la prueba cuyos resultados estén más correlacionados con el expediente previo será la mejor. Por lo tanto, la mejor ponderación para cada opción será aquella que mejor correlacione con la nota media en BUP y COU.

La primera manera de afrontar el problema ha sido por simple ensayo y error, para, posteriormente, extraer conclusiones generalizables. En primer lugar se ha trabajado con los alumnos de la opción A, porque son el colectivo más controvertido en cuanto a su supuesta preparación para seguir estudios universitarios. Se ha calculado la nota definitiva de los sujetos con cuatro ponderaciones hipotéticas que, junto con la actual, componen el quinto a considerar.

En la tabla 2.5 se presentan las cinco ponderaciones realizadas, incluyendo la fórmula de cálculo y la correlación con la nota total de bachillerato.

Se puede observar que la mejor ponderación es la actual, donde la lengua pesa un poco más que el resto y la prueba de comentario de texto aporta menos. Este resultado es análogo para las otras tres opciones. Se comprueba además que las diferencias son muy pequeñas.

Este resultado es el esperado al analizar con detalle las correlaciones de cada asignatura con la puntuación de bachillerato que, para facilitar su visión, se han representado en el gráfico 2.39.

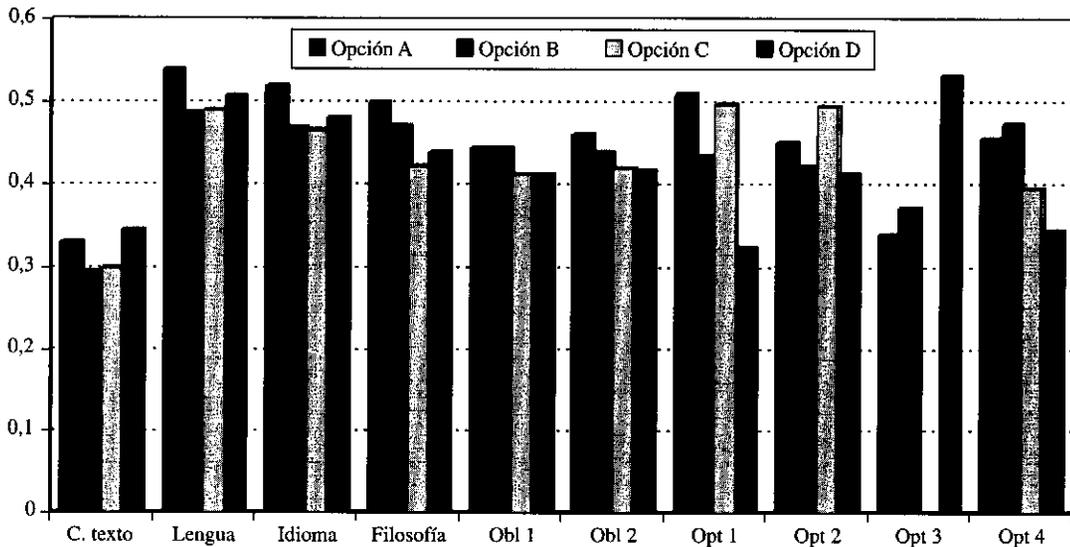
TABLA 2.5. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS CALIFICACIONES DE BUP Y COU Y LA NOTA GLOBAL EN LAS PAU SEGÚN DIFERENTES PONDERACIONES. OPCIÓN A EN LA UAM

	Tipo de ponderación	Cálculo	R _{xy}
1	Actual	$,0825*ct+,1675*l+,125*(i+f+ob1+ob2+op1+op2)$,7140
2	Todas las pruebas aportan lo mismo	$,125*(ct+l+f+i+ob1+ob2+op1+op2)$,7110
3	Las matemáticas pesan el doble	$,1*(ct+l+f+i)+,2*ob1+,1*(ob2+op1+op2)$,6897
4	Las materias obligatorias el doble que el resto	$,1*(ct+l+f+i)+,2*(ob1+ob2)+,1*(op1+op2)$,6998
5	Las materias optativas el doble que el resto	$,1*(ct+l+f+i+ob1+ob2)+,2*(op1+op2)$,6942

Se observa que la mayor correlación la obtiene la lengua, mientras el comentario de texto obtiene la menor. Por tanto, la mejor ponderación será aquella que otorgue un peso mayor a la len-

gua y un peso menor al comentario, es decir, la mejor ponderación es la actual (para las universidades situadas en comunidades con una sola lengua oficial).

GRÁFICO 2.39. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LA CALIFICACIÓN MEDIA DE BACHILLERATO Y CADA UNA DE LAS PRUEBAS DE LAS PAU PARA CADA OPCIÓN



Nota: Aparecen cuatro optativas dado que se presenta el índice de correlación de cada materia por separado, sin tener en cuenta su consideración en la prueba. Así, por ejemplo, para la opción A: Obl 1 = matemáticas I; Obl 2 = física; Opt 1 = química; Opt 2 = biología; Opt 3 = geología; y Opt 4 = dibujo técnico.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta la cautela necesaria para proponer una ponderación distinta de la actual, parece que, al tomar como criterio de decisión su relación con el expediente previo, *el sistema actual de ponderación de las pruebas es el óptimo.*

Se puede estudiar también *cómo afectan distintas ponderaciones a la ordenación de los alumnos*, con vistas a su prioridad para elegir estudios. Para ello se trabajará exclusivamente con los alumnos matriculados en la opción A y se estudiará cómo se ordenan en función de las cuatro ponderaciones alternativas antes descritas.

Tras realizar dichas ordenaciones hay que buscar criterios que permitan medir esas nuevas propuestas. En primer lugar, se analiza la relación entre cada propuesta y la original. Para ello se utiliza el coeficiente de correlación por ran-

gos-ordenados de Spearman. Este índice tiene como ventaja principal que su interpretación es igual al coeficiente de Pearson.

Así, se halla que el índice de correlación entre la ordenación 1 (actual) y la 2 (todas las pruebas aportan lo mismo) es de 0,9982, entre la 1 y la 3 (las matemáticas pesan el doble) de 0,9836, entre la 1 y 4 (las materias obligatorias pesan el doble) de 0,9888 y entre la 1 y la 5 (las materias optativas pesan el doble) de 0,9982, todos ellos muy altos, como cabría esperar. Las diferencias entre ellos son muy pequeñas, de unas 12 milésimas, y apenas indican cuánto se separan de la ponderación original. Probablemente este índice no sea suficientemente sensible para mostrar los cambios que implican estas ponderaciones.

Otra forma de abordarlo es calcular cuántos alumnos se quedan fuera de un corte determina-

do al utilizarse otras ponderaciones diferentes de las actuales. Es decir, si los n primeros entran en una determinada carrera, cuántos se quedarían fuera si se utilizara una u otra ponderación. Para realizar estos cálculos se han utilizado tres cortes: 384, 1.000 y 2.500. Se optó por 384 por ser ésta la capacidad de la carrera con una mayor nota de acceso de todo el distrito universitario de Madrid en el curso 1995: 7,80 para cur-

sar los estudios de Ingeniería en Telecomunicación en la Universidad Politécnica de Madrid. El motivo para seleccionar 1.000 fue que significa, aproximadamente, la cuarta parte de los alumnos de la opción A, y 2.500 por corresponder al 60% (con una calificación definitiva de más de 7,09 y 5,88, respectivamente).

En la tabla 2.6 se muestran los resultados.

TABLA 2.6. NÚMERO DE ALUMNOS QUE SE QUEDAN FUERA EN FUNCIÓN DE DISTINTAS PONDERACIONES SI SE TOMAN COMO PUNTOS DE CORTE 384, 1.000 Y 2.500

	<i>Tipo de ponderación</i>	<i>Nº excl. para 384</i>	<i>Nº excl. para 1.000</i>	<i>Nº excl. para 2.500</i>
2	Todas las pruebas aportan lo mismo	12	12	26
3	Las matemáticas pesan el doble	28	39	60
4	Las materias obligatorias el doble que el resto	28	46	84
5	Las materias optativas el doble que el resto	36	38	68

La conclusión es clara: son muy pocos los alumnos que se quedan fuera, cambiándose por otros, al variar la ordenación por utilizar cualquier otra ponderación. Hasta en el caso más extremo, la ponderación que da el doble de peso a las pruebas correspondientes a las materias obligatorias de opción y con el punto de corte 2.500, apenas 84 alumnos se verían afectados, es decir, un 4%. Aunque se estuviera seguro -que no se está- de que los alumnos así seleccionados iban a obtener mejores resultados que los desplazados, su número es excesivamente pequeño como para que se afronte una reforma de la selectividad en este sentido, con todo lo que implica de complejidad adicional del proceso y de riesgo de desvirtuar la secundaria.

Por medio de todo este análisis se ha llegado a una única conclusión: *la mejor ponderación es la actual*, ya que, aunque se asumieran una serie de supuestos altamente discutibles, los inconvenientes del cambio en la ponderación superan a las ventajas, e incluso a los efectos que se lograría con él.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS ESTUDIOS SOBRE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

En anteriores páginas se han ido desgranando, junto con la presentación de los resultados, las conclusiones que de ellos se extraían. En este apartado se pretende ofrecer una imagen global y sintética de los mismos que facilite una visión comprensiva de lo que acontece en las pruebas según se desprende de sus resultados. De todas las ideas que pueden derivarse del estudio se han seleccionado para su presentación de manera diferenciada aquellas que, en opinión de los autores, son más útiles para abordar una posible modificación en el sistema de acceso a la universidad en España. Su lectura, en ningún caso, puede sustituir a una revisión meditada de los resultados del estudio; su misión se limita a servir de preparación al último capítulo del presente volumen, donde se hace una reflexión general sobre el sistema de acceso en España.

Se ha optado por organizar las conclusiones en los mismos bloques que componían el estudio. De esa manera se presentan, en primer lugar, las conclusiones extraídas del estudio de los resultados de todas las universidades, dejando, para un segundo momento, las derivadas del estudio de los resultados en la Universidad Autónoma de Madrid.

4.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO GLOBAL DE LOS RESULTADOS

Se ha comenzado por estudiar, simplemente, el **número de matriculados** en las pruebas y su distribución por opciones y asignaturas. En esa línea, resulta interesante destacar cómo la distribución por opciones de los alumnos que han realizado su bachillerato según los nuevos planes derivados de la LOGSE se ajusta mejor a la oferta de plazas universitarias que la distribución de sus compañeros que realizaron el curso de orientación universitaria.

Es llamativo el hecho contrastado de que, proporcionalmente, son más los alumnos que se presentan por primera vez en septiembre en las opciones C y D. Ello puede deberse a que los alumnos de estas opciones aprueban el bachillerato o COU en septiembre en mayor medida que sus pares de las opciones A y B o es que, sabiendo la imposibilidad de encontrar plazas, muchos de ellos desisten de presentarse.

Otra conclusión apuntada en el estudio hace referencia a la desigual distribución de los alumnos en las cuatro opciones en cada universidad. Es posible que éste sea un factor generado más por el azar que por otra causa, pero como tiene una interesante relación con los resultados, como más adelante se vio, se le ha dedicado una especial atención. Realizados los pertinentes análisis, parece que la decisión de los alumnos de escoger una opción u otra se debe a factores externos tales como la «situación geográfica» de los centros donde estudian.

Analizando el número de alumnos matriculados en las diferentes materias, se ha observa-

do que los alumnos que realizaron el COU se presentan mayoritariamente, en el grupo A y B, a matemáticas y química, mientras que los alumnos que cursan geología son muy escasos. En las opciones B y C la selección está más repartida, exceptuando las lenguas clásicas, muy minoritarias. No es fácil saber si esta distribución es la más adecuada para la formación en la universidad, pero en cualquier caso resulta de extrema utilidad para realizar una buena orientación de los alumnos previa a la elección de las opciones.

En el sistema LOGSE, las preferencias de los alumnos se inclinan por las materias que ya existían en el anterior sistema. Esta selección puede deberse a varios motivos: en primer lugar, simplemente por la inercia generada por el anterior sistema; también es posible que la elección se deba al hecho de ser materias más básicas y polivalentes, lo que, en definitiva, supone una valoración de los alumnos hacia las nuevas materias que les ofrece el sistema LOGSE. Sería útil hacer un estudio prospectivo de estas tendencias, tanto para la planificación de los recursos necesarios como para reorganizar, en su caso, las materias ofrecidas.

El segundo aspecto analizado es el de los **resultados globales** de las pruebas. En este sentido, en las convocatorias de 1995 aprobaron en mayor medida los alumnos que se presentaron en junio procedentes del COU (88,15% de aprobados), seguidos de los que se presentaron ese junio procedentes del bachillerato LOGSE (80,58%). Un número mucho más reducido de alumnos aprueban las pruebas en septiembre, concretamente de cada 10 alumnos que se presentan procedentes del COU aprueban 7 y 5 si proceden del nuevo bachillerato. Resultaría extremadamente sencillo extraer la idea de que los alumnos procedentes del COU están mejor preparados que los que vienen del bachillerato. Sin embargo, tal conclusión, con los datos que se poseen no es acertada, simplemente porque las pruebas son diferentes y, por ello, no comparables; incluso es posible que las pruebas para alumnos del bachillerato LOGSE sean más difíciles. En cualquier caso, dado el escaso nú-

mero de alumnos que se examinan y la inexperiencia que aún hay para la construcción de estas pruebas (recordar, por ejemplo, que no hay un currículo único común para todos los alumnos, como ocurría en COU), cualquier afirmación en ese sentido debería ser rechazada como una mera especulación no confirmada.

Son muy interesantes los resultados encontrados respecto al porcentaje de aprobados por opciones. Las diferencias halladas son pequeñas pero existentes, y más altas entre los alumnos procedentes del bachillerato LOGSE (9 puntos) que entre los procedentes del COU (apenas 0,3 puntos). En ambos casos son los de la opción D, humanístico-lingüística, los que aprueban en mayor medida. ¿Pueden los alumnos de una opción, por el hecho de serlo, resultar beneficiados o perjudicados en las pruebas de acceso a la universidad? En el estudio con los resultados de la Universidad Autónoma de Madrid se analiza este aspecto con más detalle y, según se mostrará más adelante, la respuesta parece ser afirmativa.

También resultan preocupantes las diferencias encontradas en el porcentaje de aprobados en cada universidad. Así, a pesar de la supuesta igualdad y homogeneidad de las pruebas en todo el Estado, las probabilidades de superar las PAU de una universidad a otra en junio para los alumnos de COU van desde el 98,69% de la Universidad de Sevilla al 75,43% de la Politécnica de Madrid. En el resto del informe se vuelve de forma reiterada sobre este punto. Para las pruebas del sistema LOGSE, las diferencias aumentan considerablemente; sin embargo, dado el escaso número de alumnos adscritos a ciertas universidades, debe ser considerado con cautela.

El porcentaje de aprobados es radicalmente diferente en cada materia. Las dos pruebas que definen los extremos son el comentario de texto, aprobado por el 75% de los alumnos, y las matemáticas II (de las opciones C y D), donde ni siquiera la mitad de los matriculados alcanza el 5 (45% de aprobados). En cualquier caso, las materias «más fáciles» son, en función de

los resultados de los alumnos, las comunes y las de las opciones C y D (excepto la ya comentada de matemáticas II). ¿Estas diferencias provienen de la diferencia en la preparación de los alumnos o pueden deberse a otros factores?

En cuanto a la distribución del porcentaje de aprobados **por opción y universidad**, se ha encontrado un llamativo resultado: cuanto mayor es la proporción de alumnos matriculados en la opción C en una universidad, menos porcentaje de alumnos aprueba en cada opción y, por tanto, en conjunto. Un resultado análogo se da para la opción D, ya que cuanto mayor es la proporción de alumnos matriculados en las PAU en la opción D en una universidad, mayor es el porcentaje de aprobados. Sin embargo, no hay relación entre el porcentaje de matriculados en las opciones A y B y el porcentaje de aprobados en una universidad.

No hay explicación sencilla a este hecho. Los índices de correlación encontrados son infrecuentemente altos en las ciencias sociales (hasta ,68), por lo que no parece posible que se deba al azar. Según se argumenta en el estudio, posiblemente esté relacionado con la zona donde se encuentre la universidad.

Las ideas extraídas de analizar los **resultados por materia y universidad** conforman el siguiente grupo de conclusiones. Ante el panorama de diversidad presentado hasta el momento, no resulta extraño señalar que se han encontrado importantes diferencias de una universidad a otra en cada una de las materias. Esta gran variabilidad, aparentemente aleatoria, sugiere la falta de unidad en el enfoque de las pruebas, en su nivel de dificultad, en sus pautas de corrección... dentro de cada universidad. La reflexión consecuente debe hacer referencia inevitablemente a la necesidad de establecer unos criterios de corrección más objetivos. Este aspecto rondará por todo el estudio constantemente.

No se ha encontrado relación entre el porcentaje de aprobados en distintas materias en todas las universidades, salvo excepciones. Sin

embargo, sí se han hallado relaciones entre el porcentaje de aprobados de determinadas asignaturas y el porcentaje de aprobados total. Estas correlaciones indican que las materias que mejor predicen el porcentaje de aprobados global de una universidad son la lengua y las minoritarias (dibujo técnico, griego y latín). Si la relación de la lengua es lógica (hay que recordar que, salvo para los alumnos que se examinen de la materia de lengua propia de la comunidad, la lengua pesa más en la nota final que cualquier otra materia), no es fácil explicar por qué son las materias que menos eligen los alumnos las que mejor discriminan entre las universidades.

Este estudio, pues, es útil como una primera visión general y exploratoria de la situación de las pruebas de acceso a la universidad. Las preguntas que abre superan claramente en número a las que cierra con una respuesta. Sirve, pues, de mirada introductoria que abre el estudio de los resultados en la Universidad Autónoma de Madrid.

4.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DE LOS RESULTADOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

El objetivo de realizar un estudio específico con los resultados de las pruebas de acceso a la universidad en la Universidad Autónoma de Madrid era doble: por un lado, profundizar en el conocimiento de las pruebas de acceso mediante un análisis más detallado incluyendo nuevas variables; y, por otro, estudiar los hipotéticos resultados que se derivarían de la introducción de algunas modificaciones en el actual sistema de acceso.

La diferencia de este estudio con el anterior estriba, básicamente, en considerar cada alumno como unidad de medida. Ello permitió analizar más variables, como por ejemplo el expediente previo o las características del centro donde cursó COU y, así, obtener un conocimiento más detallado de lo que ocurre. El precio que hubo que pagar fue el tamaño de la muestra. Sin embargo y, a pesar de no ser esta-

dísticamente representativa de lo que ocurre en todo el Estado, las especiales características de la Universidad Autónoma de Madrid sirven perfectamente de ejemplo.

De hecho, la **descripción de los alumnos** adscritos a la UAM difiere ligeramente de la media nacional, ya que hay mayor número de alumnos procedentes de centros privados y también más alumnos matriculados en la opción D.

Una de las aportaciones de este estudio es poder analizar las calificaciones exactas que ha obtenido cada alumno. Así se ha podido saber que la **calificación** media definitiva de las pruebas de acceso a la universidad es de 6,37 puntos. Las notas medias en bachillerato y COU fueron de 7,00, 7,02, 7,07 y 6,80 y la nota de las PAU de 5,19. La diferencia entre la media del expediente previo y calificación obtenida en las pruebas, que en la convocatoria de junio fue de 1,78, es menor que la de años anteriores, por lo que a pesar de seguir siendo alta, se observa que poco a poco se van ajustando ambas puntuaciones.

Es posible que resulte excesiva la diferencia entre la puntuación del expediente previo y las calificaciones obtenidas en las pruebas; sin embargo, si se matiza este dato, esta diferencia disminuye. Así, por ejemplo, si no se consideran aquellos que no superan la prueba, la diferencia se queda en 1,49. De ello se extrae que un alumno ve rebajada su calificación de bachillerato en apenas 0,74 puntos con respecto a la nota final que contabiliza para el acceso a estudios concretos. Esta cifra, 0,74 puntos, no es tan elevada como para generar el descontento y la preocupación social que tiene en estos momentos.

Incidiendo más en el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas se observa que los mejores resultados se obtienen en las asignaturas obligatorias (5,56), seguidas de las comunes (5,15) y de las optativas (4,84). Si se comparan las materias de las opciones A y B, de carácter más científico, con las de las opciones C y D, más humanistas, no

se derivan excesivas diferencias (5,16 frente a 5,26). Mayores discrepancias se observan en su variabilidad: 1,98 frente a 2,24. Ello puede ser explicado por el tipo de corrección que parece que se da en las diferentes materias. Así, en las materias de carácter más humanístico es más difícil que un alumno obtenga una puntuación muy baja o muy alta, fenómeno que acontece con más frecuencia en las materias más científicas.

La materia con mejores resultados es la biología como materia obligatoria (6,32) y la de peor las matemáticas II como optativa (3,87). Estos resultados son coherentes con lo que ocurre a nivel nacional.

Muy interesantes y socialmente relevantes son las conclusiones que se derivan de comparar los centros de **titularidad** pública con los privados. Los resultados en los centros privados son, considerados de forma global, mejores que los de los públicos, tanto en el expediente del alumno en bachillerato como en los resultados de las pruebas de acceso a la universidad. Profundizando en estos análisis se observa que, mientras que los centros públicos son muy homogéneos, los privados son muy heterogéneos: entre ellos se encuentran los mejores y los peores centros. De todo esto se puede deducir que es erróneo hablar de centros públicos y privados como si se tratara de grupos compactos, y que conviene ser muy prudentes al extraer conclusiones en la comparación de los resultados globales de centros públicos y privados. Sería más oportuno, si ello fuera posible, comparar centros públicos y privados de similares características, con un alumnado de análoga extracción social, cultural y económica.

Los alumnos de las **opciones** A y, en menor medida, B obtienen las mejores calificaciones en BUP y COU; sin embargo, en las PAU, sobre todo en el segundo ejercicio, obtienen peores resultados de los previsible. Por materias, los alumnos de las opciones A y B tienen mejores resultados en todas las pruebas excepto en el ejercicio 2. Así, queda claro que son los alumnos de la opción A quienes más pierden con las pruebas de acceso a la universidad, a pesar de

que son los que globalmente obtienen mejores resultados. Por lo tanto, sólo cabe responder con una afirmación a la cuestión del posible favor o desfavor de unos alumnos u otros en las pruebas en función de la opción que cursen. Este hecho es especialmente relevante para aquellas carreras a las que se puede acceder desde dos o más opciones, caso por ejemplo de Pedagogía Social; un alumno puede contar con una cierta preferencia frente a otro simplemente por haberse matriculado en determinada opción.

Otro aspecto que obligatoriamente ha de ser abordado es la supuesta aleatoriedad de los resultados en las pruebas de acceso. La **correlación entre las PAU y el expediente** es de 0,69 (0,70 si se considera sólo los alumnos que superaron las PAU), es decir, una relación moderada. Cierto es que la correlación entre la puntuación definitiva y el expediente aumenta a 0,90. A pesar de ello, es mejor que la obtenida en convocatorias precedentes. Este es uno de los aspectos más importantes para la reflexión sobre la posible modificación de las pruebas y, aunque no se considere la relación con el expediente previo como un indicador de la validez de las pruebas, no cabe duda de que esta relación debería ser claramente superior. Y este es un problema de las pruebas utilizadas.

Lo que sí se observa es que esta correlación aumenta con el curso (menor en 1º de BUP y mayor con el expediente de COU) y, lo que es más interesante, con el conjunto de los mismos. Ello indica que es positivo, desde el punto de vista estadístico, que se tengan en cuenta las calificaciones de los cuatro últimos cursos. Con el nuevo sistema, donde sólo se hace la media con dos cursos, posiblemente la correlación baje y, con ello, la calidad de las pruebas y su supuesta aleatoriedad.

Sin embargo, el hecho de que la correlación con la media de los cuatro cursos sea superior a la correlación con el expediente de COU puede tener otra interpretación. Según estos datos, las pruebas de acceso no miden de nuevo lo que el alumno sabe de COU, sino realmente su grado de madurez. Este hecho se ve corroborado

porque la nota del primer ejercicio correlaciona, sobre todo, con la media, y la del segundo ejercicio con la nota de COU. Según esto, el primer ejercicio indica el grado de madurez y el segundo los conocimientos adquiridos.

Las correlaciones entre las distintas notas del expediente previo y el resultado en las PAU son más altas en los centros privados. Puede ser que esto sea debido a que en los centros privados la formación de los alumnos vaya más orientada a la superación de estas pruebas. Sin embargo, la opción cursada no afecta a la relación entre la puntuación definitiva en las PAU y el rendimiento previo.

Globalmente consideradas, las **correlaciones encontradas entre las distintas pruebas** son bajas, entre 0,20 y 0,47. Este hecho resulta sorprendente y preocupante, dado que indica la independencia de los resultados. Así, no discriminan entre sujetos más aptos globalmente y otros que no lo son. La prueba común que más correlaciona con todas es la lengua, con una media de 0,37, seguida de filosofía e idioma extranjero. Las correlaciones de todas las materias con el comentario de texto son siempre muy bajas (,24 de media). Ello indica que la calidad de esta prueba es, con mucho, la más baja y, por tanto, la que está necesitando una profunda modificación.

Analizando el conjunto de correlaciones, podría concluirse que a mayor objetividad en el sistema de corrección mejor se mide la capacidad del alumno, pero entendida como mejor fiabilidad, no como mejor validez. El cálculo de la correlación múltiple entre el expediente previo y cada una de las pruebas da como resultado una mayor correlación con química, lengua y griego (0,52) y las menores con comentario de texto (0,31), geología y biología (ambas con 0,38). Así, se pueden extraer dos ideas:

1. La relación de cada prueba con el expediente previo depende fundamentalmente del contenido de la materia. Por lo tanto, hay que cuidar cuáles son las materias concretas que entran en las PAU.

2. Es posible que el grado de subjetividad en la corrección sea una variable que haga aumentar el porcentaje de varianza no explicada. Por tanto, hay que reducir el porcentaje de varianza generado por la subjetividad del corrector construyendo pruebas de corrección objetiva.

En cualquier caso, es importante destacar que, dado que las variaciones se compensan entre sí, a mayor número de pruebas, mejor es la prueba globalmente entendida. Este hecho tiene mucha importancia en el debate acerca del cuál es el número más adecuado de materias de las que deben examinarse los alumnos en las PAU. Desde el punto de vista estadístico, la respuesta es clara: cuantas más, mejor. No cabe duda de que una afirmación tan radical debe sopesarse con otro tipo de criterios.

Uno de los aspectos que este estudio ha analizado con más detalle es la posible **ponderación de los resultados** de las pruebas en función de los estudios superiores que desee realizar el alumno. Sin pretender repetir la argumentación defendida anteriormente, sólo señalar algunos aspectos fundamentales.

En primer lugar, y por razones de carácter social y educativo, no parece conveniente, *a priori*, cambiar la ponderación del expediente previo.

Respecto a la posible ponderación de los resultados de las pruebas de acceso, se han simulado cinco posibles ponderaciones y se ha concluido que la que mejor correlaciona con el expediente previo es la actual ponderación. Esto es debido que la mejor ponderación será aquella que otorgue mayor peso a la lengua y menor al comentario, como ocurre en la actual.

Sin embargo, ¿cómo afectan las distintas ponderaciones a la ordenación de los alumnos? De los análisis realizados se extrae una idea muy clara: modificar la actual ponderación de resultados en las pruebas de acceso por otra supone alterar muy poco la ordenación de los alumnos para su ingreso a la universidad.

Concretamente, de las cuatro ponderaciones con las que se trabajó, con la que suponía mayores divergencias con la actual apenas un 4% de los alumnos se quedaría fuera en un corte cualquiera. Por tanto, vista las ventajas y las desventajas de un posible cambio en el peso de las calificaciones, la conclusión final es clara: la mejor ponderación es la actual.

ANEXO 1

RESULTADOS GLOBALES EN LAS PAU

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS MATRICULADOS Y APROBADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR SISTEMA Y CONVOCATORIA

		<i>Matriculados</i>	<i>Aptos</i>	
		<i>N</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
CCU	Junio	175.287	154.517	88,15
	Septiembre	53.863	37.346	69,34
LOGSE	Junio	7.003	5.643	80,58
	Septiembre	2.409	1.242	51,56

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS MATRICULADOS Y APROBADOS EN LAS PAU POR UNIVERSIDAD, CONVOCATORIA Y SISTEMA

		Matriculados				% Aptos			
		COU		LOGSE		COU		LOGSE	
		Junio	Septiembre	Junio	Septiembre	Junio	Septiembre	Junio	Septiembre
Andalucía	Almería	1.745	736	—	—	95,30	48,23	—	—
	Cádiz	4.605	1.652	—	—	92,92	80,57	—	—
	Córdoba	3.114	1.098	—	—	93,80	80,97	—	—
	Granada	4.654	1.706	93	44	89,49	78,14	80,65	38,64
	Huelva	1.450	716	—	—	94,14	86,87	—	—
	Jaén	2.146	1.021	—	—	95,15	80,12	—	—
	Málaga	2.512	1.050	—	—	90,37	62,10	—	—
	Sevilla	7.188	2.838	—	—	98,69	83,26	—	—
Aragón	Zaragoza	5.858	1.702	627	199	89,83	71,39	83,41	52,76
Asturias	Oviedo	5.817	2.182	549	240	83,29	54,58	52,64	23,33
Baleares	Baleares	2.373	905	562	222	89,51	77,46	87,72	64,41
C. Valenciana	Alicante	5.344	1.666	340	89	91,58	72,39	79,71	44,94
	Jaime I	1.836	436	69	25	95,86	86,24	88,41	60,00
	Pol. Valencia	5.020	1.399	117	18	91,24	68,41	89,74	72,22
	Valencia	0	0	281	0	0	0	87,54	0
C. y León	Burgos	1.732	647	80	32	89,90	62,13	91,25	56,25
	León	2.303	784	315	150	88,71	77,42	80,95	52,00
	Salamanca	3.294	1.382	122	73	90,56	85,46	75,41	65,75
	Valladolid	4.135	1.571	399	156	90,83	76,96	85,46	67,31
C. Mancha	C. Mancha	5.774	1.969	485	184	94,27	77,86	89,28	69,02
Canarias	La Laguna	2.763	1.303	—	—	90,16	78,43	—	—
	Las Palmas	2.908	1.349	—	—	92,13	85,17	—	—
Cantabria	Cantabria	2.413	865	160	46	90,26	67,63	85,00	45,65
Cataluña	Autónoma	6.714	1.380	—	—	87,16	67,54	—	—
	Barcelona	7.582	1.980	—	—	91,43	72,07	—	—
	Girona	2.024	423	—	—	94,47	55,56	—	—
	Lleida	1.439	474	—	—	91,94	63,29	—	—
	Politécnica	5.332	1.314	—	—	92,44	73,36	—	—
	Pons i Fabra	2.728	732	—	—	89,33	68,99	—	—
	Rovira i Virgili	1.951	621	—	—	96,16	77,13	—	—
Extremadura	Extremadura	3.907	1.581	411	180	88,38	73,62	84,67	58,89
Galicia	Galicia	0	0	30	0	0	0	96,67	0
La Rioja	La Rioja	1.399	475	41	24	87,35	75,37	100	95,83
Madrid	Adelá	3.492	823	226	61	80,58	62,58	76,11	59,02
	Autónoma	12.199	3.040	178	53	84,13	61,64	65,17	28,30
	Carlos III	3.910	958	300	77	79,67	67,12	79,00	40,26
	Complutense	21.292	5.264	435	122	82,87	62,29	73,56	40,16
	Politécnica	1.099	325	154	46	75,43	50,46	58,44	30,43
Murcia	Murcia	4.828	1.662	321	156	90,43	60,29	87,23	42,31
Navarra	P. Navarra	2.747	719	—	—	90,17	69,68	—	—
P. Vasco	P. Vasco	12.695	2.519	615	168	78,05	35,49	88,13	58,93
UNED	UNED	965	596	—	—	79,90	69,30	—	—

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS MATRICULADOS Y APROBADOS EN LAS PAU POR COMUNIDAD, CONVOCATORIA Y SISTEMA

	Matriculados				% Aprob.			
	COU		LOGSE		COU		LOGSE	
	Julio	Septiembre	Julio	Septiembre	Julio	Septiembre	Julio	Septiembre
Andalucía	27.414	10.817	93	44	94,11	77,31	80,65	38,64
Aragón	5.858	1.702	627	199	89,83	71,39	83,41	52,76
Asturias	5.817	2.182	549	240	83,29	54,58	52,64	23,33
Baleares	2.373	905	562	222	89,51	77,46	87,72	64,41
C. Valenciana	12.200	3.501	807	132	92,08	72,52	84,63	51,52
C. y León	11.464	4.384	916	411	90,19	77,53	83,08	60,58
C. Mancha	5.774	1.969	485	184	94,27	77,86	89,28	69,02
Canarias	5.671	2.652	—	—	91,17	81,86	—	—
Cantabria	2.413	865	160	46	90,26	67,63	85,00	45,65
Cataluña	27.770	6.924	—	—	90,97	69,93	—	—
Extremadura	3.907	1.581	411	180	88,38	73,62	84,67	58,89
Galicia	0	0	30	0	0,00	—	96,67	—
La Rioja	1.399	475	41	24	87,35	75,37	100,00	95,83
Madrid	41.992	10.410	1.293	359	82,55	62,20	72,31	40,39
Murcia	4.828	1.662	321	156	90,43	60,29	87,23	42,31
Navarra	2.747	719	—	—	90,17	69,68	—	—
País Vasco	12.695	2.519	615	168	78,05	35,49	88,13	58,93
UNED	965	596	—	—	79,90	69,30	—	—

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE MATRICULADOS Y APROBADOS A LAS PAU - COU POR OPCIÓN Y CONVOCATORIA

	Matriculados		% Aprob.	
	Julio	Septiembre	Julio	Septiembre
A. Científico-tecnológica	59.448	16.320	87,70	67,53
B. Bio-sanitaria	43.344	12.654	87,87	66,22
C. CC. Sociales	50.915	17.287	87,72	70,19
D. Humanístico-lingüística	21.580	7.602	90,98	76,45

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE MATRICULADOS Y APROBADOS A LAS PAU - LOGSE POR OPCIÓN Y CONVOCATORIA

	Matriculados		Aprobados	
	Matriculados	Aprobados	Matriculados	Aprobados
1. Opción A	1.579	533	78,09	45,78
2. Opción B	1.670	543	77,31	47,51
3. Opción C	1.871	684	82,36	54,53
4. Opción D	846	318	88,53	59,75
5. Opción E	673	185	86,33	71,35
6. Opción F	364	146	68,13	30,82

TABLA 6. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU - COU JUNIO POR UNIVERSIDAD Y OPCIÓN

		A	B	C	D	Total
Andalucía	Almería	94,61	94,32	95,86	98,89	95,30
	Cádiz	93,40	90,32	93,41	96,46	92,92
	Córdoba	94,56	93,90	92,37	94,15	93,80
	Granada	92,33	87,60	89,19	86,49	89,49
	Huelva	93,22	91,78	96,77	96,50	94,14
	Jaca	95,33	92,88	96,14	97,41	95,15
	Málaga	90,97	90,26	88,34	92,09	90,37
	Sevilla	98,42	98,74	98,62	99,23	98,69
Aragón	Zaragoza	89,83	88,81	90,62	90,00	89,83
Asturias	Oviedo	83,01	79,07	85,35	88,00	83,29
Baleares	Palma	90,49	88,82	86,42	93,33	89,51
C. Valenciana	Valencia	89,79	90,71	92,87	94,76	91,58
	Burjassot	96,19	93,48	95,58	99,63	95,86
	Castellón	90,88	87,36	94,31	94,43	91,24
	Benicarló	—	—	—	—	—
E. Vasco	Vizcaya	89,85	92,27	85,71	94,44	89,90
	León	89,85	92,27	85,71	94,44	89,90
	País Vasco	89,30	86,34	90,30	89,46	88,71
	Vizcaya	89,71	89,11	92,37	94,36	90,83
C. de Extremadura	Badajoz	94,37	91,30	96,97	96,36	94,27
	Merida	91,72	87,00	89,43	93,56	90,16
Galicia	Lugo	90,74	89,52	95,17	95,03	92,13
	Ourense	92,23	85,85	89,64	92,70	90,26
Cataluña	Barcelona	87,42	89,01	85,97	86,44	87,16
	Barcelona	90,45	92,31	92,53	90,08	91,43
	Barcelona	92,59	94,59	95,12	96,38	94,47
	Barcelona	91,61	90,94	92,14	93,21	91,94
	Barcelona	92,80	91,26	92,48	93,18	92,44
	Barcelona	89,41	91,64	87,88	89,32	89,33
	Barcelona	97,76	93,68	95,43	97,33	96,16
	Barcelona	90,98	85,02	88,71	89,11	88,38
C. de Murcia	Murcia	—	—	—	—	—
Extremadura	Badajoz	89,96	83,07	86,30	92,25	87,35
Madrid	Madrid	77,35	85,23	80,15	83,01	80,58
	San Sebastián	83,71	86,19	83,13	85,33	84,13
	Ciudad Real	77,19	78,30	82,25	84,99	79,67
	Guadalajara	82,10	84,54	82,11	85,17	82,87
	La Mancha	74,55	79,51	74,33	75,93	75,43
Navarra	Pamplona	89,68	88,86	90,89	94,85	90,43
País Vasco	León	91,67	85,89	90,34	94,57	90,17
País Vasco	León	76,44	79,90	78,50	78,27	78,05
	León	80,10	72,59	82,18	82,80	79,90

TABLA 7. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PAU - LOGSE JUNIO POR UNIVERSIDAD Y OPCIÓN

		A	B	C	D	E	J	Total
Andalucía	Granada	88,24	70,27	81,82	100	90,91	—	80,65
	Sevilla	—	—	—	—	—	—	—
Aragón	Zaragoza	84,52	79,13	81,68	91,43	83,72	94,12	83,41
Asturias	Oviedo	33,80	58,01	—	—	26,83	58,20	52,64
Baleares	Baleares	85,25	78,05	89,32	88,57	100	100,00	87,72
C. Valenciana	Alicante	87,50	69,00	72,28	93,33	100	96,88	79,71
	Juanne I	90,91	81,25	88,46	100	—	—	88,41
	Pol. Valencia	80,77	90,63	87,50	94,12	—	—	89,74
	Valencia	86,00	83,33	88,89	91,18	95,83	81,82	87,54
C. y León	Burgos	—	87,88	—	—	96,30	90,00	91,25
	León	85,29	76,19	80,77	85,59	57,89	—	80,95
	Salamanca	64,00	62,50	78,38	100	85,00	66,67	75,41
	Valladolid	86,46	81,82	100	84,92	90,24	—	85,46
C. Mancha	C. Mancha	95,92	79,21	88,00	100	91,89	—	89,28
Cantabria	Cantabria	83,67	80,56	82,00	100	100	—	85,00
Extremadura	Extremadura	75,54	85,23	91,07	94,12	85,71	—	84,67
Galicia	Galicia	100	85,71	100	100	—	—	96,67
La Rioja	La Rioja	100	—	100	100	100	—	100
Madrid	Alcalá	76,67	87,04	68,63	90,00	—	—	76,11
	Aut. Madrid	57,45	54,55	69,09	82,35	72,73	75,00	65,17
	Carlos III	69,77	83,58	85,00	80,83	100	100	79,00
	Complutense	61,18	70,24	61,26	91,89	90,68	—	73,56
	Pol. Madrid	53,57	78,57	58,33	—	—	—	58,44
Murcia	Murcia	77,03	82,35	93,97	93,10	100	—	87,23
País Vasco	País Vasco	87,97	88,57	88,84	80,65	—	—	88,13

Nota: 1. Cataluña no tiene pruebas LOGSE.

2. Canarias no tiene pruebas LOGSE.

TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS Y PORCENTAJE DE APTOS EN LAS PAU - COU POR MATERIA Y CONVOCATORIA

	<i>Matriculados</i>		<i>% Aptos</i>	
	<i>Junio</i>	<i>Septiembre</i>	<i>Junio</i>	<i>Septiembre</i>
Alemán	311	64	81,35	64,06
Biología	60.815	18.248	69,74	44,96
Comentario de texto	168.022	53.717	74,68	63,32
Dibujo técnico	41.491	11.993	57,07	37,91
Filosofía	168.019	53.715	66,44	54,08
Física	83.770	22.822	53,61	28,09
Francés	8.447	2.660	68,12	54,51
Geología	22.102	9.265	59,99	42,31
Griego	5.497	1.814	68,35	46,86
Historia del arte	58.078	22.091	68,28	48,46
Historia del mundo	69.828	24.618	66,09	46,06
Inglés	159.189	50.982	62,01	47,07
Italiano	90	34	47,78	26,47
Latín	18.879	5.907	63,48	45,13
Lengua	168.022	53.717	69,53	52,69
Literatura	65.484	23.669	63,48	49,14
Matemáticas I	91.240	26.306	54,48	29,44
Matemáticas II	56.044	19.674	43,35	24,15
Química	88.894	25.229	54,21	26,81
Lengua propia	46.231	11.800	66,43	44,74
Literatura propia	7.134	2.319	53,36	36,74

TABLA 9. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS Y PORCENTAJE DE APTOS EN LAS PAU - LOGSE POR MATERIA Y CONVOCATORIA

	Matriculados		Aptos	
	Nº	%	Nº	%
Alemania	1	0	100,00	0,00
Bioquímica	1.724	635	61,66	34,02
Derecho	855	296	58,48	38,85
Historia y Geografía	1.468	482	71,87	55,60
Matemáticas	1.588	575	55,73	23,83
Matemáticas II	401	149	63,09	48,99
OC y Ciencias Sociales	791	279	73,45	57,35
Química	1.675	591	64,90	37,56
Química orgánica	6.312	2.243	65,65	44,81
Latín	6.341	2.196	64,17	44,40
Latín II	673	210	65,68	41,90
Latín y Griego antiguo	6.743	2.375	59,75	44,34
Matemáticas OC y Ciencias	2.373	885	37,17	18,76
Matemáticas II	2.277	770	44,53	29,09
Química	1.991	636	40,53	14,62
Derecho y Ciencias II	614	182	76,71	63,19
Química	1.496	493	77,01	54,97
Historia	108	37	57,41	29,73
Historia y Geografía	133	36	78,20	66,67
Geografía	2.044	760	73,63	57,76
Matemáticas	164	52	76,83	73,08
Matemáticas II	45	16	48,89	18,75
Historia y Geografía	260	86	80,00	79,07
Historia y Geografía	42	10	71,43	60,00
Totales	1.924	505	75,31	61,19

TABLA 10. PORCENTAJE DE ALUMNOS APROBADOS EN LAS PAU - COU EN JUNIO POR UNIVERSIDAD Y MATERIA

Univ.	Mat. I	Mat. II	Mat. III	Mat. IV	Mat. V	Mat. VI	Mat. VII	Mat. VIII	Mat. IX	Mat. X	Mat. XI	Mat. XII	Mat. XIII	Mat. XIV	Mat. XV	Mat. XVI	Mat. XVII	Mat. XVIII	Mat. XIX	Mat. XX	Mat. XXI	Mat. XXII	Mat. XXIII	Mat. XXIV	Mat. XXV	Mat. XXVI	Mat. XXVII	Mat. XXVIII	Mat. XXIX	Mat. XXX
—	79,76	82,06	74,35	65,67	44,53	74,83	64,46	95,65	79,51	81,70	78,66	—	58,43	71,63	69,94	79,60	54,88	62,40	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100,00	68,23	78,80	63,82	73,03	68,93	62,30	54,04	72,58	74,74	79,82	45,80	—	87,41	66,83	74,73	—	43,49	65,91	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	70,85	85,39	79,77	70,27	39,14	—	55,83	73,33	48,79	67,58	82,53	—	53,47	85,26	40,57	53,75	64,05	53,01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	78,18	85,17	66,10	83,24	42,27	69,23	56,67	67,96	80,60	68,08	49,89	—	61,59	77,45	72,35	47,74	62,29	59,70	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	70,08	83,46	70,42	89,66	57,82	81,29	52,37	78,26	74,07	71,56	69,46	—	68,61	66,03	87,28	61,98	56,18	61,53	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
0,00	68,77	77,97	48,54	73,52	58,97	69,53	44,04	69,43	75,64	66,00	70,27	—	66,13	72,74	86,57	76,93	41,39	66,53	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
88,00	72,44	70,16	71,42	65,59	43,69	58,48	65,81	67,09	70,66	53,29	74,43	90,00	72,57	63,50	57,03	48,31	50,88	60,80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
93,33	59,30	71,29	49,96	57,86	53,82	52,32	47,05	82,40	65,93	54,38	70,16	78,57	44,07	75,43	62,22	24,43	57,77	42,38	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	55,91	80,83	62,96	69,62	38,78	80,87	72,30	63,49	61,07	67,39	67,98	—	53,39	64,05	68,40	77,02	16,71	58,76	61,32	61,81	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100,00	75,18	81,64	63,12	78,03	41,40	90,68	61,91	68,90	72,89	68,39	68,95	—	77,71	77,32	69,45	20,77	31,05	42,04	66,83	110,06	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	62,03	80,45	85,93	84,90	56,32	—	75,36	84,21	64,77	76,53	64,58	—	76,39	58,06	83,06	46,91	41,10	67,33	69,90	88,84	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	77,95	79,28	82,65	81,75	66,22	—	85,67	76,82	92,41	82,25	79,28	—	85,88	78,63	85,43	63,19	77,86	72,50	87,07	86,96	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	87,84	79,21	87,40	86,49	43,98	84,85	68,18	78,57	52,72	72,91	82,87	—	74,26	79,97	53,35	60,41	54,95	54,69	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100,00	67,25	62,79	85,31	64,26	53,19	64,79	37,82	80,26	61,52	65,16	63,85	—	73,24	68,74	66,43	49,04	57,83	61,80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100,00	70,90	87,89	73,21	81,03	47,41	53,33	67,08	74,44	75,53	59,57	46,77	—	53,88	70,98	67,27	47,39	56,95	68,20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100,00	69,81	86,55	67,43	93,62	36,34	38,82	62,35	57,14	59,99	63,47	50,58	—	56,28	66,18	76,13	46,73	53,36	50,13	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100,00	64,90	90,86	82,93	72,17	78,33	70,39	53,34	59,72	78,59	73,87	74,53	—	64,49	86,23	79,93	43,06	46,66	29,57	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	55,53	59,32	74,75	53,43	26,87	—	49,01	72,06	67,20	74,16	61,16	—	67,91	87,10	78,65	61,02	43,82	53,80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
93,18	64,12	83,80	67,69	78,92	29,07	86,84	51,62	78,82	75,11	66,09	60,81	0,00	69,76	89,82	82,61	44,26	49,35	46,03	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	66,52	78,74	63,86	88,69	76,87	81,48	48,96	77,01	38,70	37,71	50,67	—	62,55	69,04	71,78	48,74	37,36	28,59	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
85,71	80,62	72,46	48,57	56,09	55,35	76,23	71,60	68,11	51,90	53,69	64,34	—	70,44	85,14	58,32	42,25	49,33	50,68	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
53,85	84,73	79,08	48,57	61,18	61,09	82,19	78,14	60,71	61,13	60,44	68,42	17,65	63,56	90,42	61,40	50,39	58,75	54,59	54,99	54,55	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	84,91	61,46	38,19	40,66	51,91	60,43	63,56	88,37	64,28	50,70	58,01	—	56,00	78,11	45,83	41,71	53,30	41,11	65,59	42,78	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
60,00	80,94	59,49	64,97	40,44	42,95	84,64	75,42	81,58	53,55	43,98	58,93	—	60,87	82,00	45,53	31,17	42,74	37,23	53,33	43,86	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
50,00	74,34	62,21	53,75	50,86	51,76	59,96	80,17	75,61	50,42	41,82	62,01	—	43,07	82,00	50,00	39,28	50,74	48,28	48,59	47,43	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	76,97	63,82	45,50	45,34	52,34	56,99	53,44	69,88	36,38	33,63	50,10	—	51,63	80,76	46,88	40,31	41,69	53,44	41,21	30,19	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100,00	76,08	63,30	50,90	54,59	53,89	58,99	80,60	70,97	45,38	55,06	60,27	—	61,44	86,78	47,81	38,00	44,14	47,25	62,48	55,60	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	60,45	77,13	74,21	58,20	71,90	65,17	52,33	61,03	36,60	60,30	84,73	—	69,35	72,64	61,15	44,03	35,65	68,56	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	59,89	64,00	69,44	65,93	47,40	—	69,81	66,67	49,41	62,33	55,00	—	70,56	59,57	51,29	60,16	67,79	51,37	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	70,77	65,72	38,40	58,25	53,24	59,15	59,66	44,19	61,59	61,61	39,43	—	42,51	49,34	52,84	60,83	33,24	49,32	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
91,43	74,24	69,00	50,97	63,00	57,75	65,82	58,56	50,18	93,18	73,63	50,00	66,67	57,09	56,00	57,84	61,46	32,88	58,60	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	41,59	65,17	44,82	48,18	50,63	59,09	49,08	59,50	68,36	89,87	38,50	—	70,05	54,37	60,58	55,78	24,51	51,24	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
86,96	71,07	66,10	47,80	55,70	53,88	65,45	59,26	69,14	72,61	75,61	47,61	37,50	60,85	56,38	57,45	59,61	28,84	54,80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	64,71	65,79	39,35	49,59	47,16	63,64	55,24	75,00	51,64	60,49	55,99	—	36,36	44,04	59,77	52,92	20,39	28,10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
52,17	70,71	67,45	68,82	78,74	41,86	63,67	44,39	82,51	83,78	72,69	73,46	20,00	60,55	53,27	71,95	51,75	29,10	34,77	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	61,55	77,94	74,19	80,70	37,52	59,63	33,48	49,25	56,47	61,52	48,57	—	38,57	68,57	64,31	55,76	54,53	36,66	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
97,44	70,32	88,03	24,46	77,56	59,95	80,33	61,20	59,31	76,42	72,45	77,12	—	68,53	63,15	60,15	76,91	51,56	67,88	81,15	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100,00	54,41	82,07	46,81	46,62	56,44	59,54	47,22	20,00	63,93	64,1	50,00	60,00	27,67	56,88	51,65	46,02	54,67	50,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

ANÁLISIS FACTORIAL

Resultados del análisis factorial correspondiente al porcentaje de aprobados en cada prueba en las distintas universidades.

Initial Statistics:

<i>Variable</i>	<i>Communality</i>	*	<i>Factor</i>	<i>Eigenvalue</i>	<i>Pct of Var</i>	<i>Cum Pct</i>
		*				
BIOLOG	1,00000	*	1	4,06686	23,9	23,9
C.TEXTO	1,00000	*	2	3,27187	19,2	43,2
DIBUJO	1,00000	*	3	1,76374	10,4	53,5
FILOSOF	1,00000	*	4	1,46528	8,6	62,2
FISICA	1,00000	*	5	1,32858	7,8	70,0
FRANCES	1,00000	*	6	,96003	5,6	75,6
GEOLOG	1,00000	*	7	,78885	4,6	80,3
GRIEGO	1,00000	*	8	,73209	4,3	84,6
HIS.ART	1,00000	*	9	,59908	3,5	88,1
HIS.MUN	1,00000	*	10	,50170	3,0	91,0
INGLES	1,00000	*	11	,46483	2,7	93,8
LATIN	1,00000	*	12	,34309	2,0	95,8
LENGUA	1,00000	*	13	,24446	1,4	97,2
LITERAT	1,00000	*	14	,19104	1,1	98,4
MAT.1	1,00000	*	15	,12380	,7	99,1
MAT.2	1,00000	*	16	,09037	,5	99,6
QUIMIC	1,00000	*	17	,06433	,4	100,0

PC extracted 4 factors.

Factor Matrix:

	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
BIOLOG	,02513	,73924	,26952	,23481
C.TEXTO	,75097	-,10553	-,25671	,28849
DIBUJO	,55363	,25113	-,42269	-,12378
FILOSOF	,79739	-,05695	-,31361	,05685
FISICA	-,06871	,01524	-,03400	-,10071
FRANCES	,43979	,37793	,28682	-,40677
GEOLOG	-,19440	,56896	,47655	,22318
GRIEGO	,18377	,56976	,09334	-,37365
HIS.ART	,55376	-,34975	,23833	,13756
HIS.MUN	,59719	-,50499	,33956	-,05591
INGLES	,49933	,45707	,18008	-,17804
LATIN	,57617	,41089	,25845	-,29648
LENGUA	,13131	,82662	-,21995	,12781
LITERAT	,80817	-,22419	-,29870	-,16639
MAT.1	,41880	-,43460	,53094	,12561
MAT.2	,24842	,42183	-,33890	,67437
QUIMIC	,37169	-,03247	,47252	,53583

Initial Statistics:

<i>Variable</i>	<i>Communality</i>	*	<i>Factor</i>	<i>Eigenvalue</i>	<i>Pct of Var</i>	<i>Cum Pct</i>
		*				
BIOLOG	,67489	*	1	4,06686	23,9	23,9
C.TEXTO	,72422	*	2	3,27187	19,2	43,2
DIBUJO	,56356	*	3	1,76374	10,4	53,5
FILOSOF	,74065	*	4	1,46528	8,6	62,2
FISICA	,01625	*				
FRANCES	,58397	*				
GEOLOG	,63841	*				
GRIEGO	,50672	*				
HIS.ART	,50470	*				
HIS.MUN	,73009	*				
INGLES	,52238	*				
LATIN	,65550	*				
LENGUA	,76526	*				
LITERAT	,82032	*				
MAT.1	,66195	*				
MAT.2	,80928	*				
QUIMIC	,64960	*				

ANEXO 2

RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

2.1. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS

TABLA 1. DESCRIPCIÓN DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS, DE LOS CENTROS ADSCRITOS Y DE LA RATIO ALUMNOS-CENTRO EN LAS PAU DE LA UAM, POR TITULARIDAD DE CENTRO

	<i>Públicos</i>		<i>Privados</i>	
	<i>Número</i>	<i>%</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
Nº alumnos	6.812	56,22	5.305	43,78
Nº centros	49	37,69	81	62,31
Media de alumnos por centro	139,02		65,49	

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS EN BUP Y COU Y EN LAS PAU (JUNIO - COU)

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
1º de BUP	6,99	,90
2º de BUP	7,02	,89
3º de BUP	7,07	,86
COU	6,80	,95
Total bachillerato y COU	6,97	,81
Ejercicio 1	5,12	1,45
Ejercicio 2	5,23	1,58
Global de las PAU	5,19	1,37
Diferencia entre el bachillerato y las PAU	1,78	1,00
Puntuación definitiva	6,37	,87

TABLA 3. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS EN LAS PRUEBAS QUE COMPONEN LAS PAU (JUNIO - COU)

<i>Materia</i>	<i>Casos</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
COMUNES	TEXTO	12.117	5,47
	LENGUA	12.117	5,02
	IDIOMA	12.117	4,89
	FILOSOFÍA	12.117	5,22
OBLIGATORIAS	MATEMÁTICAS I	4.173	5,19
	MATEMÁTICAS II	4.491	3,91
	QUÍMICA	2.457	5,58
	LITERATURA	996	5,47
	FÍSICA	4.173	5,68
	BIOLOGÍA	2.457	6,32
	HISTORIA	5.487	5,69
OPTATIVAS	MATEMÁTICAS I	2.412	5,47
	MATEMÁTICAS II	93	3,87
	QUÍMICA	3.672	5,16
	LITERATURA	4.461	5,04
	FÍSICA	1.801	4,75
	GEOLOGÍA	1.061	5,15
	BIOLOGÍA	945	5,78
	LATÍN	1.057	5,19
	GRIEGO	274	4,89
	ARTE	5.076	5,76
	DIBUJO	3.099	4,79

TABLA 4. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS EN LAS PAU POR TITULARIDAD DEL CENTRO (JUNIO - COU)

	COU		PAU		COU	
	Puntuación	Índice	Puntuación	Índice	Puntuación	Índice
P. EUB	6.812	5.305	6,89	7,14	,86	,93
P. EUB	6.812	5.305	6,90	7,18	,84	,93
P. EUB	6.812	5.305	6,93	7,25	,80	,89
COU	6.812	5.305	6,70	6,93	,90	1,01
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	6.812	5.305	6,85	7,15	,86	,95
Química	6.812	5.305	4,90	5,40	1,40	1,45
Física	6.812	5.305	5,11	5,47	1,51	1,65
Matemáticas	6.812	5.305	5,00	5,40	1,31	1,41
Ingeniería de Organización Industrial (COU)	6.812	5.305	1,85	1,69	,99	1,00
Facultad de Bellas Artes	5.305	4.305	6,25	6,40	,81	,90

TABLA 5. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS EN LAS PRUEBAS QUE COMPONEN LAS PAU POR TITULARIDAD DEL CENTRO (JUNIO - COU)

		Clase		Medio		Ingeniería		
		Promedio	Prueba	Promedio	Prueba	Promedio	Prueba	
COMUNES	TEXTO	6.812	5.305	5,40	5,57	1,61	1,81	
	LENGUA	6.812	5.305	4,83	5,28	1,92	1,92	
	HEGOMA	6.812	5.305	4,51	5,40	2,24	2,31	
	FILOSOFIA	6.812	5.305	5,04	5,45	2,01	1,96	
OPERTADIDAS	MATEMÁTICAS I	2.377	1.796	5,05	5,38	2,25	2,29	
	MATEMÁTICAS II	2.395	2.096	3,68	4,17	1,96	2,16	
	QUÍMICA	1.388	1.069	5,34	5,91	2,26	2,27	
	FÍSICA	2.377	1.796	5,30	6,19	2,75	2,63	
	BIOLOGÍA	1.388	1.069	6,25	6,42	1,87	1,92	
	LITERATURA	652	344	5,49	5,44	1,87	2,03	
	HISTORIA	3.047	2.440	5,69	5,70	1,66	1,83	
	OPERTIVAS	MATEMÁTICAS I	1.349	1.063	5,14	5,91	2,33	2,18
	MATEMÁTICAS II	78	15	3,88	3,83	2,06	2,55	
	QUÍMICA	1.958	1.714	5,01	5,35	2,16	2,36	
	FÍSICA	868	933	4,56	4,94	2,71	2,80	
	BIOLOGÍA	636	309	5,74	5,86	1,94	2,24	
	GEOLOGÍA	920	141	5,17	5,03	1,83	1,99	
	LITERATURA	2.369	2.092	4,91	5,20	2,04	2,09	
	LATÍN	596	461	5,07	5,35	2,22	2,31	
	GRIBEO	246	28	4,93	4,63	2,42	1,69	
	ARRE	2.797	2.279	5,66	5,90	1,73	1,81	
	DIRIHO	1.600	1.499	4,33	5,29	2,44	2,35	

TABLA 6. NOTAS MEDIAS DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN LAS PAU POR OPCIONES (JUNIO - COU)

	A	B	C	D
1º BUP	7,26	7,17	6,74	6,66
2º BUP	7,30	7,19	6,74	6,73
3º BUP	7,27	7,18	6,85	6,96
COU	6,94	6,83	6,67	6,76
Total bachillerato y COU	7,19	7,09	6,75	6,78
Ejercicio 1	5,37	5,24	4,86	4,92
Ejercicio 2	5,28	5,50	5,11	5,37
Global	5,32	5,37	4,99	5,15
Diferencia entre bachillerato y las PAU	1,87	1,72	1,76	1,63
Puntuación definitiva	6,58	6,50	6,14	6,21

TABLA 7. NOTAS MEDIAS DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN LAS PRUEBAS QUE COMPONEN LAS PAU POR OPCIÓN (JUNIO - COU)

	A	B	C	D
TEXTO	5,51	5,40	5,44	5,60
LENGUA	5,30	5,25	4,70	4,81
IDIOMA	5,29	4,93	4,55	4,73
FILOSOFÍA	5,44	5,43	4,99	4,82
OBLIGATORIA 1	5,19	5,59	3,91	5,47
OBLIGATORIA 2	5,68	6,33	5,71	5,67
OPTATIVA 1	5,16	5,44	5,05	4,70
OPTATIVA 2	5,07	4,65	5,78	5,64

2.3. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

TABLA 8. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO. JUNIO - COU

	M. BUP	2ª BUP	3ª BUP	COU	Int. Inic.	C. Inic.	Lenguas	Idioma	Filosofía	Oblig. 1	Oblig. 2	Opcio. 1	Opcio. 2	Ejerc. 1	Ejerc. 2	Global
	1															
	,8316	1														
	,7626	,8326	1													
	,6566	,7066	,7695	1												
	,8964	,9289	,9267	,8699	1											
	,2700	,2630	,2704	,2907	,3028	1										
	,4656	,4665	,4735	,4854	,5228	,3055	1									
	,3902	,4142	,4539	,4683	,4713	,2506	,3725	1								
	,4308	,4475	,4298	,4750	,4998	,2976	,4047	,3253	1							
	,3878	,4110	,4156	,4399	,4576	,2129	,3887	,3156	,3296	1						
	,3488	,3717	,4032	,4448	,4343	,2339	,3755	,3299	,3533	,3760	1					
	,3900	,4043	,4327	,4740	,4709	,2568	,4042	,3254	,3900	,3747	,3889	1				
	,2604	,2705	,3078	,4033	,3450	,2141	,3171	,2679	,2944	,2504	,3264	,3346	1			
	,5679	,5819	,5943	,6254	,6554	,5368	,7973	,7508	,6911	,4553	,4674	,4957	,3923	1		
	,4875	,5123	,5478	,6190	,6001	,3222	,5220	,4351	,4800	,7092	,7296	,7350	,6726	,6360	1	
	,5813	,6030	,6301	,6876	,6925	,4693	,7223	,6475	,6419	,6500	,6682	,6862	,5956	,8950	,9134	1

TABLA 12. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO. JUNIO - COU. OPCIÓN A

	1º BUP	2º BUP	3º BUP	COU	Recuadro	C. texto	Lengua	Idioma	Filosofía	Matem I	Química	Física	Biología	Ciología	Dibujó	Global	Total
1º BUP	1																
2º BUP	,8450	1															
3º BUP	,7912	,8532	1														
COU	,6938	,7388	,7964	1													
Recuadro	,9066	,9360	,9367	,8860	1												
C. texto	,3030	,3002	,2943	,3091	,3297	1											
Lengua	,4764	,4796	,5016	,5133	,5385	,3269	1										
Idioma	,4512	,4721	,4795	,4984	,5196	,3165	,4348	1									
Filosofía	,4215	,4464	,4655	,4924	,4993	,2704	,3803	,3475	1								
Matem I	,3611	,3849	,4102	,4673	,4446	,2404	,3785	,3072	,3434	1							
Química	,4107	,4404	,4789	,5293	,5089	,2415	,4216	,3728	,4001	,4297	1						
Física	,3592	,4009	,4393	,4859	,4614	,2083	,3854	,3609	,3351	,4386	,4443	1					
Biología	,3577	,4045	,4096	,4856	,4525	,3374	,3902	,3506	,4210	,3480	,4244	,3549	1				
Ciología	,2706	,2547	,2965	,3599	,3399	,2247	,3517	,2028	,3222	,1954	,2378	,2575	—	1			
Dibujó	,3671	,3905	,4129	,4979	,4577	,2201	,3474	,3480	,3299	,3412	,4090	,3638	—	,2771	1		
Global	,5948	,6283	,6628	,7238	,7140	,4672	,7165	,6645	,6358	,6674	,7202	,7038	,6877	,5827	,6492	1	
Total	,7662	,8050	,8318	,8524	,8946	,3408	,5891	,5543	,5428	,5018	,5996	,5358	,5472	,3988	,5190	,9413	1

TABLA 13. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO. JUNIO - COU. OPCIÓN B

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total	
1																										
,8206	1																									
,7613	,8378	1																								
,6636	,7113	,7680	1																							
,8952	,9281	,9266	,8728	1																						
,2653	,2719	,2683	,2621	,2949	1																					
,4153	,4346	,4492	,4640	,4875	,3260	1																				
,3922	,4156	,4168	,4670	,4683	,3021	,4068	1																			
,3775	,4075	,4232	,4924	,4712	,2570	,3772	,3510	1																		
,3488	,3820	,3965	,4422	,4345	,2318	,3564	,3387	,3592	1																	
,3544	,3889	,4065	,4595	,4457	,2162	,3809	,3180	,3411	,4649	1																
,3257	,3565	,3727	,4701	,4218	,1277	,3384	,2943	,3111	,3876	,4101	1															
,3828	,4044	,4209	,4563	,4606	,2700	,4042	,3464	,3934	,3778	,4255	,3605	1														
,3692	,2954	,3322	,3684	,3714	,2546	,3417	,2228	,2369	,2335	,3589	NS	,3539	1													
,3945	,3502	,3362	,5654	,4726	NS	,1682	,2603	,2628	,3796	,5401	,6643	,4117	,5584	1												
,5452	,5838	,6048	,6788	,6680	,4543	,7072	,6451	,6368	,6832	,7002	,6882	,6763	,6476	,6604	1											
,7409	,7879	,8049	,8395	,8794	,3245	,5789	,5455	,5452	,5456	,5488	,5702	,5443	,4585	,5667	,9392	1										

TABLA 14. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO. JUNIO - COU. OPCIÓN C

1																	
,7957	1																
,7150	,7976	1															
,6218	,6824	,7327	1														
,8753	,9148	,9090	,8625	1													
,2713	,2506	,2519	,2870	,2991	1												
,4407	,4329	,4230	,4470	,4906	,2874	1											
,4008	,4098	,4162	,4339	,4675	,2910	,3520	1										
,3328	,3618	,3804	,4229	,4228	,2471	,3395	,2752	1									
,3546	,3661	,3566	,3889	,4130	,2053	,3549	,2947	,2807	1								
,4245	,4269	,4385	,4734	,4974	,3078	,4199	,2823	,4171	,3048	1							
,3473	,3555	,3796	,4119	,4214	,2755	,3644	,3197	,3743	,2599	,3823	1						
,4245	,4453	,4750	,4780	,4959	,2118	,3929	,3059	,2619	,2696	,3919	,2665	1					
NS	NS	1															
,3396	,3293	,3358	,3875	,3956	,2589	,3971	,2874	,3584	,2744	,3862	,3906	NS	NS	1			
,5808	,5871	,5958	,6460	,6790	,4979	,7250	,6290	,6459	,5978	,6904	,6413	,6440	NS	,6497	1		
,7737	,8071	,8116	,8140	,9021	,3475	,5789	,5243	,4990	,4896	,5717	,4775	,5770	NS	,4626	,9436	1	

TABLA 15. ÍNDICES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO. JUNIO - COU. OPCIÓN D

	1ª BUP	2ª BUP	3ª BUP	COU	Bachille	C. texto	Lengua	Idioma	Filosofía	Matem I	Química	Física	Biología	Geología	Dibujo	Global	Total
1ª BUP	1																
2ª BUP	,7212	1															
3ª BUP	,6565	,7525	1														
COU	,5852	,6648	,7670	1													
Bachill	,8363	,8849	,9077	,8756	1												
C. text	,2832	,2077	,3226	,3131	,3446	1											
Lengua	,4417	,3297	,4322	,4813	,5074	,2852	1										
Idioma	,3882	,3194	,4224	,4648	,4813	,2541	,3782	1									
Filosofía	,3513	,3602	,3749	,4430	,4389	,2038	,3546	,2951	1								
Matem II	,2578	,4111	,3060	,3427	,3220	,2269	NS	NS	,2621	1							
Literatur	,3378	,2598	,3569	,4115	,4129	,2264	,4183	,2831	,3844	NS	1						
Historia	,3341	,5498	,3579	,4338	,4169	,2626	,4086	,2702	,3882	NS	,4398	1					
Latín	,3282	,7521	,3886	,3760	,4133	,1663	,3559	,2634	,2724	NS	,3427	,2746	1				
Griego	,4330	,4111	,4822	,4889	,5321	,2391	,4193	,3621	,3812	—	,2367	,3033	,3845	1			
H. arte	,2743	,2598	,2985	,3645	,3450	,1889	,3307	,2538	,2923	NS	,3148	,3976	,1124	,2059	1		
Global	,5581	,5498	,5968	,6635	,6802	,4511	,7412	,6265	,6467	,3644	,6678	,6681	,6167	,6758	,5567	1	
Total	,7400	,7521	,7841	,8058	,8868	,3463	,6199	,5270	,4888	,2675	,5104	,5109	,4818	,6039	,4204	,9416	1

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. JUNIO 1995

1. INTRODUCCIÓN

En el tercer y último estudio que compone este volumen se aborda el sistema de acceso a la universidad en España desde una nueva perspectiva. En esta ocasión, el objeto de estudio son las propias pruebas de acceso, esto es, los exámenes concretos con que se tienen que enfrentar los alumnos.

En España, como se vio en el primer estudio, la competencia en la elaboración de las pruebas recae en las universidades donde están adscritos los alumnos. Esta regla general tiene cuatro excepciones; las comunidades de Canarias, Cataluña, Galicia y Madrid están organizadas en *distrito universitario compartido*, con lo que se proponen las mismas pruebas para todos los alumnos de cada comunidad. Así, en todo el Estado se elaboran 29 exámenes diferentes para cada materia, todos con el objetivo de valorar las aptitudes de los alumnos para su posterior selección y ordenación para el acceso a la universidad. Ante tal diversidad de pruebas y frente a un horizonte de distrito único para todo el Estado, las cuestiones que se plantean son inmediatas: ¿las 29 pruebas son equivalentes e intercambiables?, ¿tienen todas ellas la misma validez, fiabilidad, poder de discriminación y dificultad?, ¿ningún alumno sale beneficiado o perjudicado por realizar las pruebas elaboradas por determinada universidad?

El objetivo de este estudio es, por tanto, analizar si las pruebas de acceso a la universidad

propuestas en cada uno de las 29 universidades/distritos son equivalentes entre sí y, en su caso, descubrir los aspectos divergentes.

Abordar este objetivo genérico en toda profundidad supone contar con un amplio equipo de especialistas de cada una de las materias, disponer de los resultados de cada pregunta de todos los alumnos en cada prueba, poseer numerosos recursos materiales e invertir una gran cantidad de tiempo. Como no se contaba con tales medios se ha optado por realizar un estudio de carácter exclusivamente técnico de las pruebas, sin entrar en el fondo de la cuestión. En cualquier caso, los resultados son suficientemente reveladores como para servir de introducción a ulteriores trabajos.

Metodológicamente, el estudio supone un análisis formal de documentos y su contrastación con los resultados obtenidos por los alumnos en forma de porcentaje de aprobados en cada materia y universidad. Los aspectos analizados son:

1. Análisis de la estructura de cada prueba
Partes y preguntas que la conforman
Tipología de las cuestiones planteadas
Optatividad
Puntuación
2. Análisis de contenidos
3. Resultados de los alumnos

Se han analizado las pruebas correspondientes a la convocatoria de junio de 1995.

Se ha contado con las pruebas de todas las universidades/distritos, esto es:

Universidad de Alicante
 Universidad de Almería
 Universidad de las Islas Baleares
 Distrito universitario de Barcelona
 Universidad de Burgos
 Universidad de Cádiz
 Distrito universitario de Canarias
 Universidad de Cantabria
 Universidad de Castellón de la Plana
 Universidad de Castilla-La Mancha
 Universidad de Córdoba
 Universidad de Extremadura
 Distrito universitario de Galicia
 Universidad de Granada
 Universidad de Huelva
 Universidad de Jaén
 Universidad de La Rioja
 Universidad de León
 Distrito universitario de Madrid
 Universidad de Málaga
 Universidad de Murcia
 Universidad de Navarra
 Universidad de Oviedo
 Universidad del País Vasco
 Universidad de Salamanca
 Universidad de Sevilla
 Universidad de Valencia
 Universidad de Valladolid
 Universidad de Zaragoza

Por último, las pruebas analizadas son:

Biología
 Comentario de texto
 Dibujo técnico
 Filosofía
 Física
 Geología
 Historia

Historia del arte
 Idioma (Inglés)
 Latín
 Lengua
 Literatura
 Matemáticas I
 Matemáticas II
 Química

La Orden de 9 junio de 1993, que concreta el Real Decreto 807/1993 sobre la organización de las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad, especifica la estructura de dichas pruebas, que están organizadas en dos ejercicios. El primero versa sobre las materias comunes del programa de COU, y su objetivo es apreciar la madurez y la formación general del alumno, así como evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el uso del lenguaje, la capacidad para traducir, relacionar, analizar y sintetizar. Este ejercicio consta de tres partes: comentario de texto y lengua española, idioma moderno y filosofía. El segundo ejercicio versa sobre las materias obligatorias y optativas que integran la opción elegida por el alumno y, mediante él, se evalúa su formación específica en esas determinadas áreas. Este ejercicio comprende las dos materias obligatorias de la opción y las dos optativas elegidas por el alumno. Para ambos tipos de materias el alumno ha de desarrollar por escrito una serie de preguntas relativas a los distintos temas que componen los temarios. Según esta normativa, el número de preguntas propuestas en cada examen debe permitir comprobar los conocimientos que el alumno tiene del conjunto del programa.

Con esta base común cada universidad, o distrito universitario, ha elaborado unas pruebas que en cierto sentido son iguales, porque tienen como misión el mismo objetivo, conceden los mismos derechos a quienes las realizan y se basan en la misma regulación, y en su concreción son distintas, fruto de la descentralización en su elaboración. En este estudio descriptivo se va a analizar esta situación de difícil equilibrio a que da lugar.

Se ha optado por agrupar las materias que componen las pruebas en tres bloques. En primer lugar, las cuatro materias que componen el primer ejercicio: comentario de texto, lengua, idioma extranjero (inglés) y filosofía. A continuación se presentan las materias que se ofrecen, como obligatorias o como optativas, a los alumnos de la opción A, «científico-tecnológica», o B, «biosanitaria»: matemáticas I, química, biología, dibujo técnico, física y geología. En tercer lugar se ofrecen las materias obligatorias y optativas de las opciones C, «ciencias sociales», y D, «humanístico-lingüística», que incluyen las pruebas de matemáticas II, literatura, historia del mundo contemporáneo, historia del arte y latín. Por último, se presenta una breve panorámica global que refleje un análisis transversal de las materias.

2. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS

2.1. PRIMER EJERCICIO: LAS MATERIAS COMUNES

2.1.1. Comentario de texto

La prueba de comentario de texto trata de medir el grado de madurez de los alumnos, atendiendo a su capacidad para la lectura y comprensión, mediante la realización de síntesis y la formalización de un juicio crítico de lo leído. De igual forma se valora el nivel de competencia expresiva por escrito.

La estructura de la prueba es prácticamente común en todas las universidades: se ofrece al alumno un texto acompañado por una serie de preguntas que guían el comentario del mismo; se trata, por tanto, de un comentario guiado. La Universidad de Cádiz, sin embargo, constituye una excepción, dado que proporciona al alumno la posibilidad de elegir entre un comentario guiado y uno libre. En todos los casos las preguntas incluyen la realización de un resumen y un comentario crítico del mismo; también es habitual que se solicite el tema o idea principal del texto y el esquema o estructura del mismo, su título o la respuesta a una serie de cuestio-

nes referidas a la opinión personal del alumno sobre el texto.

El texto ofrecido suele ser el mismo para el comentario y la prueba de lengua española; sólo en cinco distritos (Baleares, Cataluña, Galicia, Huelva y Sevilla) se propone otro distinto.

Una de las características fundamentales que definen esta prueba es la escasa opcionalidad que se le ofrece al alumno. Esta afirmación se concreta en dos hechos: en primer lugar, se presenta un sólo texto, no existiendo posibilidad alguna de elección (la única excepción la constituye la Universidad de Almería, donde se proponen dos textos diferentes); y, en segundo lugar, en la mayoría de los distritos es obligatorio contestar a todas las cuestiones propuestas. Únicamente en cuatro distritos se ofrecen opciones en algunas de las preguntas.

Esta imagen de relativa homogeneidad entre las pruebas de las diferentes universidades se rompe al analizar el peso que cada una otorga a las preguntas en la puntuación final. Así, el resumen puede tener una puntuación que oscila entre 1 y 3 puntos, mientras el comentario de texto se puntúa, según la universidad, entre 3 y 6 puntos. Si se solicita el tema o idea principal del texto y el esquema o estructura del mismo, el tema tiene una puntuación de 1 o 2 puntos y el esquema suele tener un valor de 2 puntos.

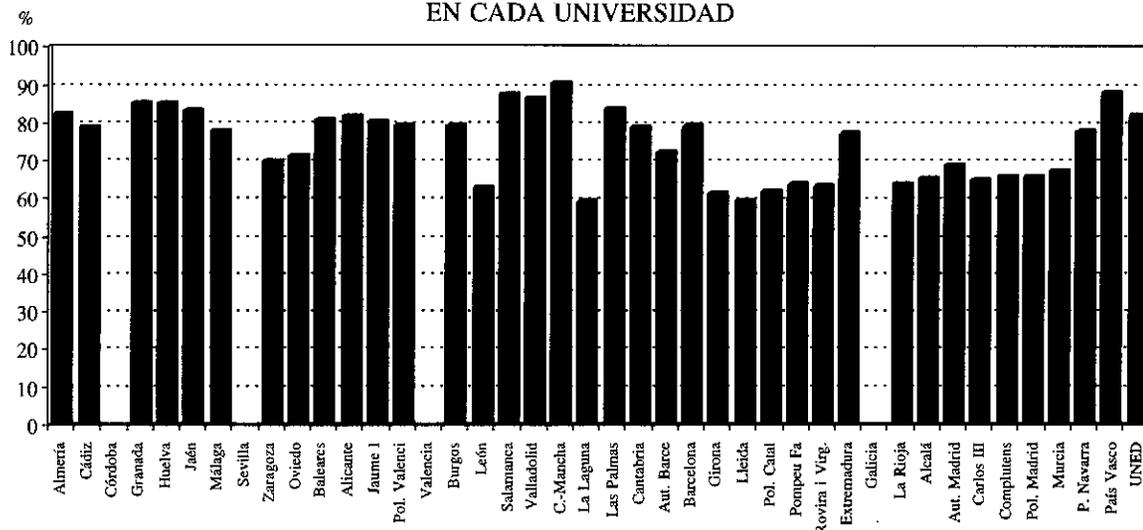
La tasa de aprobados en la prueba de comentario de texto es alta en la mayoría de las universidades, estando las más bajas situadas en torno al 60%. Destacan las universidades de Almería, Valladolid y Castilla-La Mancha, cuyos aprobados rondan el 90%. Es interesante observar el gráfico agrupando las universidades por distritos universitarios únicos, es decir, en Cataluña, las Islas Canarias y Madrid todos los alumnos, independientemente de la universidad en la que se examinen, realizan el mismo examen. En este sentido, el distrito de Madrid resulta ser muy homogéneo en cuanto a sus resultados, ya que todos están en torno al 65% de aprobados. No ocurre lo mismo en Cataluña,

TABLA 3.1. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE COMENTARIO DE TEXTO. JUNIO 1995

1 texto con 4 preguntas	Resumen, semántica, comentario crítico y título	Todas	2, 3, 4, 1
2 opciones con 1 texto y 6 preguntas	3 preguntas sobre el texto, síntesis del texto y 2 de comentario crítico	1 opción	0,5*3, 1, 7,5
1 texto con 8 preguntas	Resumen, idea principal y cuestiones sobre el texto	Todas	2, 1, 1,5, 1, 1, 1,5, 1, 1
1 texto con 5 preguntas	Resumen, esquema, tema y comentario crítico	Todas	2, 1, 2, 5
Opción A: 2 cuestiones Opción B: 1 cuestión	Opc. A: síntesis y opinión personal Opc. B: comentario libre	1 opción	Expres., caligraf. y ortogr. 5 contenido, resumen, inter- pretación y crítica: 5
1 texto con 3 preguntas (la 2ª tiene 2 opciones)	Resumen, esquema, preguntas sobre el texto y c. crítico	Todas (se elige entre es- quema y preguntas)	3, 2, 3
1 texto con 3 preguntas (la 3ª tiene 2 opciones)	Resumen, comentario crítico y cuestiones	Todas	3, 5, 2
1 texto con 4 preguntas	Tema, resumen, esquema y c. crítico	Todas	2, 2, 2, 4
1 texto con 3 preguntas	Cuestiones sobre el texto, resumen y c. crítico	Todas	2, 3, 5
1 texto con 3 preguntas	Resumen, c. crítico y preguntas sobre el texto	Todas	4, 3, 3
1 texto con 3 preguntas	Título, resumen y c. crítico	Todas	1, 3, 4, 2
1 texto con 7 preg (3 de c. de texto y 4 lengua)	Título, resumen y c. crítico	Todas	1, 3, 6
1 texto con 3 preguntas	Resumen, estructura y c. crítico	Todas	2, 2, 6
1 texto con 5 preguntas	Esquema, resumen, c. contenido, c. crítico y título	Todas	2, 2, 2,5, 2,5, 1, val global +/-2
1 texto con 3 preguntas	Preguntas sobre el texto, resumen y c. crítico	Todas	2, 2, 6
1 texto con 6 preguntas	2 preguntas sobre el texto, tema, resumen, estructura y c. crítico	Todas	1, 1, 1, 1, 2, 4
1 texto con 3 preguntas	Resumen, título y c. crítico	Todas	3,5, 1,5, 5
1 texto con 2 preguntas	Resumen, estructura y c. crítico	Todas	No se indica
1 texto con 3 preguntas	Organización del texto, resumen y c. crítico	Todas	0,5, 2,5, 5, ?
1 texto con 3 preguntas (la 1ª tiene 2 opciones)	Título, cuestiones sobre el texto, resumen, estructura y c. crítico	Todas	0,5, 0,5, 3, 3, 3
1 texto con 4 preguntas	Título, resumen, esquema y c. crítico	Todas	1, 2, 2, 5
1 texto con 5 preguntas	2 preguntas sobre el texto, resumen, tema y c. crítico	Todas	1,5, 1,5, 2, 1, 4
1 texto con 3 preguntas	Preguntas sobre el texto, resumen y c. crítico	Todas	2, 3, 3, presentación: 2
1 texto con 4 preguntas	Tema, resumen, estructura y c. crítico	Todas	2, 2, 2, 4
1 texto con 2 preguntas	Resumen y c. crítico	Todas	4, 6
1 texto con 3 preguntas	Preguntas sobre el texto, síntesis y c. crítico	Todas	2, 2, 6 (falas: - 0,25)
1 texto con 2 preguntas	Título, esquema, resumen y c. crítico	Todas	1, 2,5, 2,5, 4
1 texto con 4 preguntas	Tema y título, esquema, síntesis y c. crítico	Todas	1, 3, 2, 4
1 texto con 5 preguntas	Preguntas sobre el texto, tema, resumen, estructura y c. crítico	Todas	2, 1, 2, 1, 4

(*) El texto propuesto es distinto al de la prueba de lengua española.

GRÁFICO 3.1. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE COMENTARIO DE TEXTO EN CADA UNIVERSIDAD



donde la Universidad de Barcelona y, en menor medida la Autónoma de Barcelona, tienen un porcentaje de aprobados considerablemente superior al resto de los centros catalanes (alrededor del 60%). Igualmente, las dos universidades canarias difieren significativamente en sus resultados, a pesar de contar con la misma prueba (59,32% en La Laguna y 83,80% en Las Palmas). La búsqueda de explicación a este hecho conduce inevitablemente a pensar en diferencias en los criterios de corrección o, dicho de otra manera, la variable «subjetividad del tribunal» como factor determinante.

2.1.2. Lengua

En la misma sesión que el comentario de texto se realiza la prueba de lengua. Está compuesta, por regla general, por un texto que, como se ha señalado, suele ser el mismo que el de la prueba de comentario de texto, y una serie de preguntas. Estas cuestiones pueden ser de tres tipos: preguntas cortas que hacen referencia a aspectos gramaticales y lingüísticos del texto presentado; preguntas de carácter teórico que han de realizarse, por lo general, a partir de ejemplos que aparezcan en dicho texto; y, por último, también es posible encontrar cuestiones teóricas a desarrollar, sean en forma de tema o de preguntas cortas, independientes del texto.

Este último tipo de cuestión sólo es ofrecido por cinco universidades/distritos (Castellón, Cataluña, León, Oviedo y Zaragoza).

Como se ha expuesto anteriormente, en general sólo se propone un único texto, como ocurre en 23 de las universidades, lo cual anula la posibilidad de seleccionar el texto a analizar. Prácticamente en la mitad de las universidades (en 14 centros) el alumno debe responder a todas las cuestiones que se le proponen. En el resto se ofrece una serie de preguntas de las cuales el alumno debe hacer un número determinado, siendo la posibilidad de elegir entre dos bloques de preguntas la más habitual. El análisis sintáctico constituye uno de los principales aspectos de esta prueba ya que, en prácticamente todas las pruebas ofrecidas, el alumno debe realizar obligatoriamente uno.

Como es habitual en la mayoría de las materias, la variabilidad de las universidades respecto a la puntuación que se otorga en las distintas cuestiones ofrecidas es importante. Para ejemplificar este hecho sirva el caso de las cuestiones referidas al análisis sintáctico: la puntuación máxima que se puede alcanzar varía de 1,5 a 6 puntos en función de la universidad.

Dadas las especiales características de esta prueba, resulta difícil desglosar las preguntas en

TABLA 3.2. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE LENGUA. JUNIO 1995

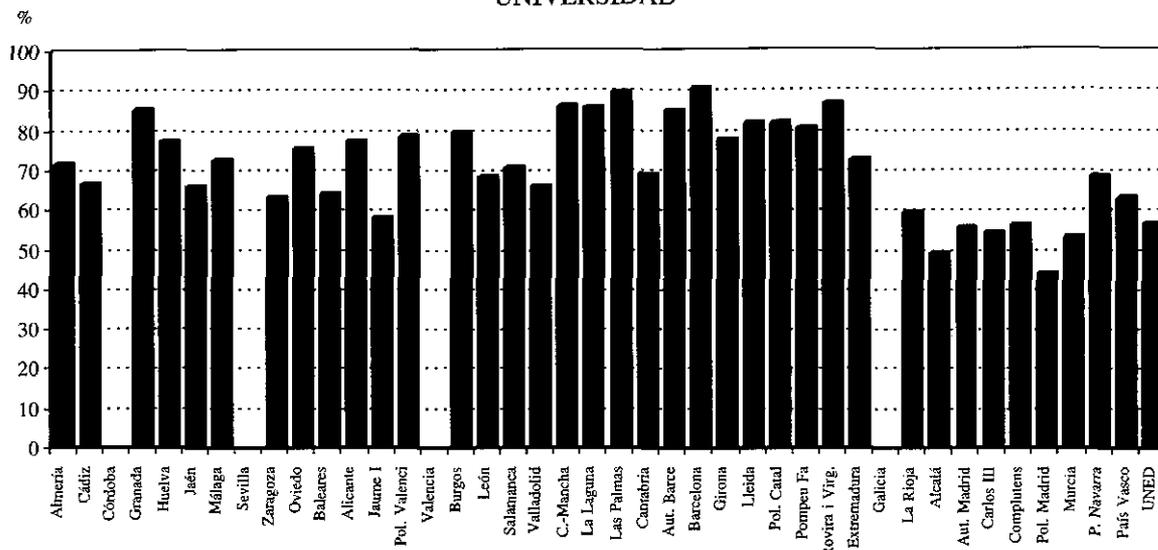
Distrito	Partes y preguntas	Tipo de preguntas	Nº a realizar	Puntuación
ALICANTE	1 texto con 3 preguntas	Tema, análisis sintáctico y tipo de texto	Todas	Teoría: 2,5; a. sintáctico: 4; cuestiones: 3,5
ALMERÍA	2 opciones con 1 texto y 5 preguntas	Preguntas teóricas, tipo de texto, morfología y análisis sintáctico	1 opción	No se especifica
BALEARES	2 opciones con 1 texto y 4 preguntas	Análisis sintáctico y morfológico, tipo de texto y teoría	1 opción	Opc. 1: cuestiones: 2,5, 2, 2; a. sintác.: 3,5 Opc. 2: tipo de texto: 4; a. sintác.: 2; cuestiones: 2, 2
BURGOS	1 texto con 2 preguntas comunes y 2 bloques optativos con 3 preguntas	Tipo de texto, análisis sintáctico, teoría, semántica y morfología	Comunes y 1 bloque	Comunes: tipo de texto: 3; a. sintác: 4 Opativas: 1, 1, 1
CÁDIZ	1 texto con 2 opciones de 3 preguntas cada una	Análisis sintáctico, tipo de texto y cuestiones gramaticales	1 opción	A. sintáctico: 4; tipo de texto: 4; cuestiones: 2
CANARIAS	1 texto con 2 opciones de 4 preguntas cada una	Análisis sintáctico, cuestiones gramaticales, léxico, redacción y tipo de texto	1 opción (se elige redacción o tipo de texto)	Análisis: 3; redacción o tipo de texto: 3; léxico: 2; cuestiones: 2
CANTABRIA	1 texto con 3 preguntas	Análisis sintáctico, tipo de texto y cuestiones gramaticales	Todas	A. sintáctico: 3; tipo de texto: 5; cuestiones: 2
CASTELLÓN	1 texto con 1 pregunta común y 2 opciones de 3 preguntas cada una	Tema, tipo de texto, análisis sintáctico y cuestiones gramaticales	La común y 1 opción	Común: tipo de texto: 3 Opciones: teoría: 2; a. sintáctico: 2; c. gramaticales: 1,5, 1,5
C-LA MANCHA	1 texto con 2 opciones de 5 preguntas cada una	Análisis sintáctico y cuestiones de teoría	1 opción	A. sintáctico: 4; cuestiones: 1,5, 1,5, 1,5
CATALUÑA	2 opciones con 1 texto y 4 preguntas	Análisis sintáctico, cuestiones gramaticales, tipo de texto y tema	1 opción	A. sintáctico: 3; c gramaticales: 2; tipo de texto: 3; teoría: 2
CÓRDOBA	1 texto con 2 opciones de 2 preguntas	Análisis sintáctico y cuestiones gramaticales	1 opción	A. sintáctico: 6; cuestiones: 2, 2
EXTREMADURA	1 texto con 7 preguntas (3 de c. de texto y 4 de lengua)	Análisis sintáctico, análisis lingüístico, cuestiones gramaticales y semántica	Todas	A. sintác.: 3; a. ling: 2,5; cuestiones: 2,5; semántica: 2
GALICIA	2 opciones con 1 texto y 6 preguntas	Análisis sintáctico y cuestiones gramaticales y de teoría	1 opción	Análisis: 2 (op1), 2,5 (op2); cuestiones: muy detallado
GRANADA	1 texto con 3 preguntas	Comentario lingüístico, cuestiones gramaticales y semántica	Todas	Expresión: 4; comentario lingüístico: 4; cuestiones: 1, 1
HUELVA	2 opciones con 1 texto y 2 preguntas	Tipo de texto, cuestiones morfológicas y semánticas y teoría	1 opción	Val. global: 4; cuestiones: 3, 3
JAÉN	1 texto con 7 preguntas	Tipo de texto, cuestiones y análisis sintáctico	Todas	Tipo de texto: 3; análisis: 2; cuestiones: 1*5
LA RIOJA	1 texto con 5 preguntas	Tipo de texto, comentario sintáctico, cuestiones morfológicas, cuestiones gramaticales	Todas	C. sintáctico: 1,5; tipo de texto: 4; cuestiones: 1,5, 1,5, 1,5
LEÓN	1 texto y 2 op. con 1 tema y 4 cuestiones cada	Tema, a. sintáctico y cuestiones gramaticales	1 opción	No se especifica
MADRID	1 texto con 2 opciones de 5 preguntas	A. sintáctico, tipo de texto, cuestiones gramaticales y tema	1 opción	Análisis: 2; tipo de texto: 2; cuestiones: 2, 2; tema: 2
MÁLAGA	1 texto con 4 preguntas	Tipo de texto, análisis sintáctico y cuestiones gramaticales	Todas	Tipo de texto: 4; análisis: 3; cuestiones: 2, 1
MURCIA	1 texto con 3 preguntas	Análisis sintáctico, morfológico y semántico	Todas	A. sintáctico: 4,5; morfología: 1,5; semántica: 4

TABLA 3.2. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE LENGUA. JUNIO 1995 (Continuación)

Dirección	Partes y preguntas	Tipo de preguntas	N.º de respuestas	Puntuación
NAYARRA	1 texto con 3 preguntas (los análisis sintáctico y léxico-semántico tienen 2 opciones)	A. sintáctico, a. léxico-semántico y tipo de texto	Todas	A. sintáctico: 2,5; a. léxico-semántico: 2,5; tipo de texto: 2,5, 2,5
OVIEDO	1 texto con 3 preguntas (el análisis sintáctico tiene 2 opciones)	A. sintáctico, morfológico y tema	Todas	A. sintáctico: 5; morfología: 2; tema: 3
PAMPLONA	1 texto con 4 preguntas	Tipo de texto, a. sintáctico y cuestiones gramaticales	Todas	Tipo de texto: 2,5; a. sintáctico: 2,5; cuestiones: 2,5, 2,5
SALAMANCA	1 texto con 2 preguntas	Análisis lingüístico y sintáctico (guiado)	Todas	Análisis lingüístico: 10; análisis sintáctico: 10
SEVILLA	2 opciones con 1 texto y 2 preguntas	Tipo de texto y cuestiones gramaticales	1 opción	Tipo de texto: 3; cuestiones gramaticales: 3; v. global: 4
VALENCIA	1 texto con 4 preguntas (las cuestiones tienen 2 opciones)	A. sintáctico, tipo de texto y cuestiones gramaticales	Todas	Tipo de texto: 3; a. sintáctico: 3; cuestiones gramaticales: 2, 2
VALLADOLID	1 texto con 2 preguntas comunes y 2 opciones	A. sintáctico, tipo de texto y cuestiones gramaticales	Comunes y 1 opción	Tipo de texto: 2; a. sintáctico: 3; cuestiones: 1*5
ZARAGOZA	1 texto con 4 preguntas (el tema y el a. sintáctico tienen opciones)	A. sintáctico, tema, tipo de texto y semántica	Todas	Tipo de texto: 3; tema: 2,5; a. sintáctico y la semántica no se indican

contenidos. Las preguntas son globales y abarcan diferentes contenidos, de modo que se ha decidido no incluir esta información, ya que más que facilitar dificultaría la comprensión de las pruebas.

GRÁFICO 3.2. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE LENGUA EN CADA UNIVERSIDAD



La prueba de lengua se encuentra claramente situada en el grupo de las que poseen una alta tasa de aprobados, aunque, como se vio en el estudio anterior, con una gran variabilidad entre universidades (de 90,43% en la Universidad Central de Barcelona a 44,04% en la Politécnica de Madrid). Se puede decir que ahora los ejemplos de tasas más bajas están alrededor del 50%, un punto más bajo de lo que ocurría en el caso anterior. Las universidades que obtienen mejores resultados son Las Palmas y la Central de Barcelona, ambas en torno al 90%, y Granada, Castilla-La Mancha, Autónoma de Barcelona, con un porcentaje de aprobados cercano al 85%.

Frente a lo que ocurría en la prueba de comentario de texto, son escasos los ejemplos de distritos universitarios únicos con importantes diferencias en las tasas de aprobados de una universidad a otra. Así, por ejemplo, en el distrito de Madrid las tasas de aprobados de las distintas universidades que lo componen son muy parecidas (49,34%, 56,38%, 56,00%, 44,04% y 54,37%), aunque han variado algo respecto al caso anterior. Parece, pues, que en esta materia el peso de la subjetividad del corrector es menor.

Otro hecho destacable es que entre las cuatro universidades/distritos con menores tasas de aprobados se encuentran La Rioja y Murcia, dos universidades cuyo examen se caracteriza por la baja o nula opcionalidad en las preguntas y porque una de las cuestiones tiene un peso muy elevado en el total (en Murcia el análisis sintáctico vale 4,5 puntos y en La Rioja el comentario lingüístico 4 puntos).

2.1.3. Idioma extranjero (inglés)

La prueba de idioma moderno versa sobre la lengua extranjera cursada por el alumno en COU, que puede ser inglés, francés, alemán o italiano, y parte de un texto con un máximo de 250 palabras de lenguaje común no especializado. Sobre el mismo se deben contestar diversas preguntas. Tanto la formulación de las preguntas como las respuestas se efectúan por escrito y en el mismo idioma que el texto. El alumno dispone de una hora para responder a las cuestiones y no puede utilizar diccionario ni ningún otro material dídactico.

TABLA 3.3a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE INGLÉS. JUNIO 1995

<i>Distrito</i>	<i>Partes y preguntas</i>	<i>Tipo de preguntas</i>	<i>N.º a realizar</i>	<i>Puntuación</i>
ALICANTE	5 preguntas	Preguntas sobre el texto y redacción	Todas	2,2,2,1,3
ALBARRIA	5 preguntas	Preguntas sobre texto y gramática	Todas	2,25, 2,25, 3; 1; 1,5
BALEARES	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas y en la 4ª uno de los temas	2, 1, 1, 2, 4
BURGOS	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas	2, 2, 1,5, 1,5, 3
CÁDIZ	12 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas y en la 4ª uno de los temas	1, 1, 1, 3, (0,5*8)
CANARIAS	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas y en la 5ª uno de los temas	1, 2, 2, 2, 3
CANTABRIA	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas y en la 5ª uno de los temas	2, 3, 1, 1, 3
CASTELLÓN	6 preguntas	Preg. sobre el texto y sintaxis (test), preguntas y redacciones cortas	Todas	2, 2, 1, 1, 2, 2
CASTILLA-LA MANCHA	4 preguntas	Preguntas sobre el texto (tipo test y cortas), redacción y gramática	Todas y en la 3ª uno de los temas	2, 1,5, 3,5, 3
CATALUÑA	2 preguntas	Preguntas largas sobre el texto y redacción	La 1 y una de las opciones de la 2	4, 3, 3, (Comprensión, fluidez y precisión)
CÓRDOBA	5 preguntas	Resumen, preguntas sobre el texto y redacción	Todas	3, 2, 1,5, 1,5, 2
EXTREMADURA	5 preguntas	Redacción corta, resumen y gramática	Todas	3,5, 1,5, 1, 1,5, 2,5
GALICIA	5 preguntas	Preguntas sobre el texto y redacción	Todas	1,1,1,2,2,3
GRANADA	5 preguntas	Preguntas sobre el texto y gramática	Todas	2,25, 2,25, 3, 1, 1,5
HUELVA	3 preguntas	Preguntas sobre el texto, vocabulario y redacción	Todas y en la 3ª uno de los temas	Compren.: 40; vocab.: 20; produc.: 40
JÁEN	4 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas y en la 4ª uno de los temas	3, 2, 3, 2
LA RIOJA	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, resumen, vocabulario y redacción	Todas y en la 3ª un grupo de palabras	2, 2, 1, 2, 3
LEÓN	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas	1, 3, 1, 2, 3
MADRID	5 preguntas	Preguntas sobre el texto y redacción	Todas y en la 5ª uno de los temas	2, 2, 1, 2, 3
MÁLAGA	7 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas	1, 1, 1, 3, 1, 2, 1
MURCIA	7 preguntas	Redacción, test, completar palabras, relacionar palabras y frases	Todas	2, 2, 1, 2, 1, 1, 1
NAYARRA	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, vocabulario y redacción	Todas y en la 5ª uno de los temas	4, 1, 1, 1, 3
OYUNDO	6 preguntas	Preguntas sobre el texto y redacción	Todas	1, 1, 1, 1,5, 1,5, 4
P. V. VASCO	5 preguntas	Preguntas sobre el texto	Todas	No dice nada
SALAMANCA	4 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas	(0,5*6),(0,5*4),(0,25*8),3
SEVILLA	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, vocabulario y redacción	Todas y en la 5ª se elige un tema	Compren.: 40, vocab.: 20, produc.: 40
VALENCIA	7 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	Todas	1, 1, 2,5, 1, 1, 1, 2,5
VALLADOLID	5 preguntas	Preguntas sobre el texto, gramática y redacción	4 de la 4ª, 1 tema y las demás	2,2,1,2,3
ZARAGOZA	3 preguntas	Preguntas sobre el texto, resumen y redacción	Todas	5, 2, 3 (mala presencia resta puntos)

TABLA 3.3b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE INGLÉS. JUNIO 1995

Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
ALICANTE												1
ALMERÍA												5
BALEARES												2
BURGOS												3
CÁDIZ												5
CANARIAS												4
CANTABRIA												3
CASTELLÓN												3
CASTILLA - LA MANCHA												5
CATALUÑA												2
CÓRDOBA												5
EXTREMADURA												3
GALECIA												2
GRANADA												5
HUELVA												3
JABÓN												6
LA RIOJA												3
LEÓN												6
MADRID												3
MÁLAGA												7
MURCIA												3
NAVARRA												5
OVIEDO												4
PAÍS VASCO												2
SALAMANCA												5
SEVILLA												3
VALENCIA												5
VALLADOLID												7
ZARAGOZA												2
TOTAL	25	26	6	8	10	10	11	1	2	4	9	112

1. Producción de la lengua inglesa.
2. Comprensión del texto.
3. Preguntas y partículas interrogativas.
4. Estilo indirecto.
5. Voz pasiva.
6. Oraciones condicionales.
7. Vocabulario.
8. Fonética.
9. Verbos modales.
10. Pronombres y adverbios relativos.
11. Conjunciones y conectores de frases.

GRÁFICO 3.3a. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LAS PRUEBAS DE INGLÉS, FRANCÉS, ALEMÁN E ITALIANO EN EL CONJUNTO DE UNIVERSIDADES

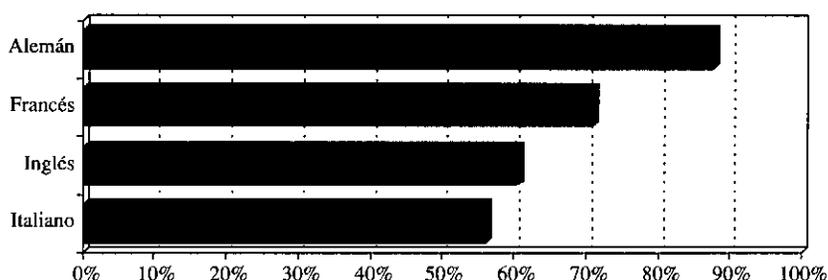
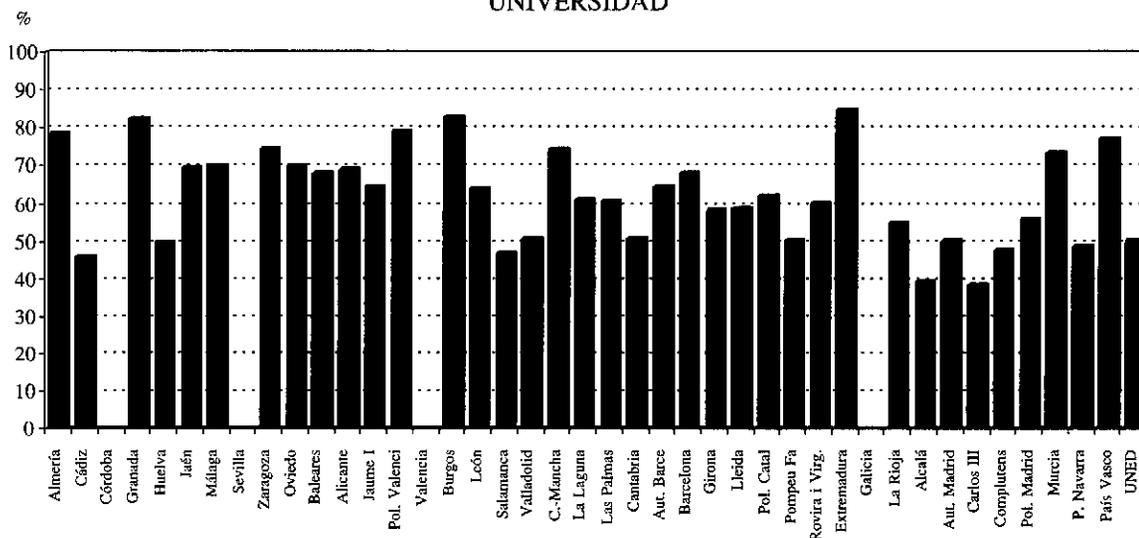


GRÁFICO 3.3b. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE INGLÉS EN CADA UNIVERSIDAD



La prueba de idioma moderno que más alumnos realizan es la de inglés, caracterizada por ofrecer una única opción a todos los alumnos y formada por un texto y un bloque de cuestiones, quedando la opcionalidad reducida a la posibilidad de elección entre las alternativas que se ofrecen en algunas preguntas. A pesar de estas similitudes, también existen diferencias entre las pruebas. En la mayoría de las universidades se pide a los alumnos que elaboren una redacción, ya sea de un tema relacionado con el texto o sobre otro tema cualquiera. Sólo en las universidades de Almería, Granada y País Vasco no es necesario realizar una redacción, ya que el alumno únicamente debe contestar a una serie de preguntas sobre el texto (País Vasco) o a algunas preguntas sobre gramática (Almería y Granada).

El esquema general consiste en un texto y una serie de preguntas que miden el nivel de comprensión del alumno. Sin embargo, existen universidades donde la comprensión se mide por medio de un resumen del texto, ya sea éste el único modo de evaluar la comprensión (Extremadura), o bien con preguntas complementarias (Córdoba y Zaragoza). Así, es posible hacer una clasificación de las pruebas atendiendo al tipo de preguntas planteadas: las pruebas que centran el examen en el texto, de manera que las preguntas versan sobre la comprensión del mismo y no tienen unos apartados específicos de gramática, aunque también se midan estos conocimientos por medio del resumen o de la redacción (Alicante, distrito de Cataluña, distrito de Galicia, Huelva, La Rioja,

distrito de Madrid, Navarra, Oviedo, País Vasco, Sevilla y Zaragoza) y las pruebas que combinan ambos tipos de preguntas (el resto de las universidades).

La optatividad de estas pruebas suele residir en la posibilidad de elegir un tema de los dos que se ofrecen para hacer la redacción (Baleares, Cádiz, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, distrito de Cataluña, Huelva, Jaén, distrito de Madrid, Navarra, Sevilla y Valladolid). En otros casos se da la posibilidad de elegir, ya sea entre dos grupos de palabras para explicar su significado (La Rioja) o entre una serie de frases (Valladolid).

Los contenidos de la prueba de inglés no se refieren explícitamente al programa de COU, ya que no existe un programa estatal específico sino que los contenidos que se imparten en esta materia son un compendio de criterios lingüísticos en los que se expresa el nivel mínimo que ha de alcanzar el alumno al terminar COU. La tabla de contenidos (tabla 3.3b) muestra que la gran mayoría de las universidades han considerado importantes «la producción de la lengua inglesa» y «comprensión de textos», así como un vocabulario determinado. En cuanto a los «usos gramaticales», las universidades muestran interés por las oraciones condicionales y en voz pasiva, así como por el estilo indirecto y las conjunciones.

El porcentaje de aprobados de la prueba de idioma depende, sobre todo, del idioma concreto de que se trate. Efectivamente, mientras que en inglés la tasa de aprobados es del 60,37%, en francés es del 70,91%, en alemán del 87,55% y en italiano del 56,00%. Es decir, la prueba de idioma puede estar entre las más fáciles de aprobar o entre las más difíciles; en cualquier caso, dado que el número de alumnos que se examinan de alemán o italiano, o incluso de francés, es prácticamente simbólico (el 94,88% del total hace la prueba de inglés), no parece significativo detenerse en estos datos.

Las diferencias entre el porcentaje de aprobados de una universidad a otra superan de nuevo

el 40%. Al igual que lo acaecido en las anteriores materias comentadas, de nuevo las diferencias entre universidades con la misma prueba llevan a pensar en el gran peso que tiene la subjetividad en la corrección en esta prueba.

2.1.4. Filosofía

La prueba de filosofía propone al alumno una serie de cuestiones sobre la base de un texto filosófico. Se ofrecen al alumno dos textos, de los que debe elegir uno, disponiendo de un máximo de hora y media para responder las cuestiones correspondientes al mismo.

Todas las pruebas ofrecen la posibilidad de elegir, al menos, una opción de entre dos alternativas. En seis universidades el ámbito de opcionalidad se amplía hasta cuatro. Cada opción está compuesta por un texto y unas preguntas; en algunos casos estas cuestiones están relacionadas directamente con el texto, lo que viene a ser un comentario de texto dirigido, mientras que en otros casos las preguntas no hacen referencia directa al texto: en este caso el alumno realiza comentario de texto libre.

En algún caso, aunque no resulta significativo, la opcionalidad también afecta a la elección entre el texto y las preguntas, siendo facultativa, como ocurre en la Universidad de Cádiz. Otra diferencia interesante muestra la Universidad de Castellón, que ofrece dos cuestiones relacionadas con el texto y una redacción en la que se propone el título a modo de tema global.

A pesar de este formato general, se dan otros casos, minoritarios, donde las preguntas son independientes, o al menos no emanan del texto, sino que hacen referencia a otros aspectos de la historia de la filosofía. Siempre son preguntas largas, bien de historia, bien de análisis de contenido y comprensión de términos o conceptos, o también pueden requerir el estudio de un problema a lo largo de la historia o en autores coetáneos.

En cuanto a los contenidos de las pruebas, la mayoría centran su interés en dos épocas fun-

TABLA 3.4a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE FILOSOFÍA. JUNIO 1995

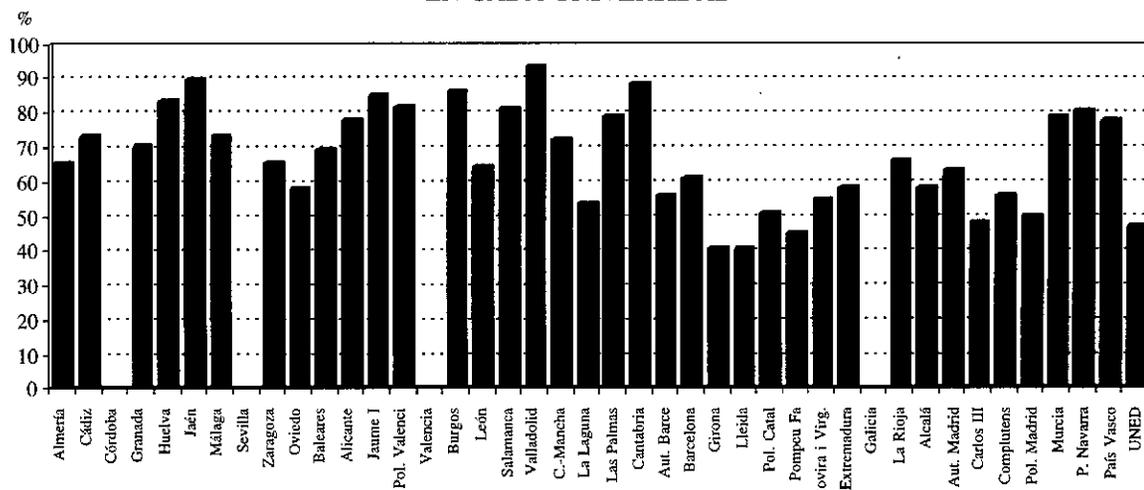
Temas	Temas y preguntas	Tipo de pregunta	N.º de opciones	Puntuación
AUDACIA	2 opciones con un texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	A) 2, 2,5, 2,5, 3 B) 2,5x4
LIBERTAD	4 opciones de texto y 3 cuestiones	Com. texto y temas	1 texto y 2 cuestiones	4, 3, 3
JUSTICIA	2 opciones con un texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	3,5, 3,5, 3
VERDAD	2 opciones con un texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	3, 4, 3
CIENCIA	2 opciones con un texto y 3 cuestiones	Com. de texto y cuestiones sobre el texto	1 opción, donde se elige o contestar las cuestiones o comentar el texto	Com. text.: 10 Cuest.: (3x3)+1
CONVIVENCIA	2 opciones con un texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	2,5x4
CONVIVENCIA	2 opciones de texto y 5 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	Todas las preguntas según el texto elegido	2x5
CONVIVENCIA	4 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto y redacción	1 opción	2,5x2, 5
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	No se explicita
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 5 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	1,5, 1, 3, 2,5, 2
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	3, 4, 3
CONVIVENCIA	4 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	6, 1, 2, 1
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	4, 3, 3
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 7 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	4, 1, 1, 1, 1, 1, 1
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	No se explicita
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción (una de las cuestiones es obligatoria y entre las otras 2 se elige 1)	6,4
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 5 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	2, 1, 2,5, 2,5, 2
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	No se explicita
CONVIVENCIA	4 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	2, 5, 3
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	No se explicita
CONVIVENCIA	4 opciones de texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 texto y todas las preguntas	2, 5, 3
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	2,5x4
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	2, 3, 5
CONVIVENCIA	4 opciones de texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 texto y todas las preguntas	2,5x4
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	4, 4, 2
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	2, 2, 3, 3
CONVIVENCIA	4 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto y redacción	1 opción	2,5, 2,5, 5
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción	3, 4, 3
CONVIVENCIA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones	Cuestiones sobre el texto	1 opción (la 4ª cuestión tiene 2 opciones)	2, 2, 3, 3

TABLA 3.4b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE FILOSOFÍA. JUNIO 1995

Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total
ALICANTE																			2
ALMERÍA																			7
BALEARES																			2
BURGOS																			3
CÁDIZ																			3
CANARIAS																			3
CANTABRIA																			2
CASTELLÓN																			4
CASTILLA - LA MANCHA																			3
CATALUÑA																			2
CÓRDOBA																			4
EXTREMADURA																			3
GALICIA																			2
GRANADA																			2
HUELVA																			2
JAÉN																			2
LA RIOJA																			4
LEÓN																			3
MADRID																			4
MÁLAGA																			2
MURCIA																			3
NAVARRA																			5
OVIEDO																			4
PAÍS VASCO																			4
SALAMANCA																			2
SEVILLA																			3
VALENCIA																			4
VALLADOLID																			2
ZARAGOZA																			2
TOTAL	18	2	4	0	1	0	15	10	3	13	3	0	7	7	3	0	1	1	88

1. La naturaleza, el hombre y la sociedad en el pensamiento griego.
2. Cristianismo y sociedad: San Agustín.
3. Santo Tomás de Aquino y el apogeo de la Escolástica.
4. Guillermo de Ockham y la crisis de la Escolástica.
5. El renacimiento y el origen de la modernidad.
6. Kepler y Galileo: la lucha por un método experimental.
7. El racionalismo.
8. El empirismo.
9. La ilustración.
10. El idealismo trascendental de Kant.
11. Hegel y la dialéctica.
12. El positivismo. Comte.
13. El marxismo.
14. Historicismo y vitalismo.
15. Fenomenología y filosofía de la existencia.
16. El personalismo cristiano.
17. El neopositivismo y la filosofía analítica.
18. Panorama del pensamiento actual.

GRÁFICO 3.4. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE FILOSOFÍA EN CADA UNIVERSIDAD



damentales, que son la filosofía griega, por una parte, que engloba a Platón y Aristóteles y, por otra, la filosofía moderna, destacando los referentes fundamentales, el racionalismo, el empirismo y las relaciones entre ellos y, por último, la época ilustrada, sobre todo el idealismo trascendental kantiano. En un segundo plano, según su frecuencia en las pruebas aparecen temas relacionados con el marxismo o con el vitalismo, sobre todo Nietzsche y Ortega y Gasset. En general, se puede afirmar que las pruebas recogen lo fundamental del temario para el curso de orientación universitaria. Esta significatividad es además favorecida en algunas universidades por el ámbito de opcionalidad, concediendo al alumno la posibilidad de centrarse en un tema u otro, o por el contrario se reduce cuando las pruebas hacen referencia a muchos contenidos sin la posibilidad de elegir entre ellos. Así, habría diferencias entre las pruebas cuyas preguntas implican un conocimiento más o menos global de la historia de la filosofía y aquellas que se centran en un aspecto concreto de una época determinada.

Respecto a la calificación de la prueba, en muchos casos las preguntas se puntúan equitativamente, es decir, se ofrecen cuatro preguntas y a cada una se le concede un máximo de 2,5 puntos. Pero hay demasiadas excepciones, bien porque no en todos los casos hay preguntas pa-

res (dos o cuatro), bien porque la puntuación no es equitativa, o sea, las preguntas se consideran cualitativamente distintas y por ello no son susceptibles de recibir la misma puntuación. De forma general, la puntuación es la misma independientemente de la opción de la prueba elegida, ya que se puede establecer un paralelismo en la estructura de las pruebas, salvo en la Universidad de Alicante, que ofrece puntuaciones distintas en las dos opciones.

Una vez más, la característica que define la distribución del porcentaje de aprobados en esta materia en las diferencias universidades es la alta variabilidad. Es este caso, el rango entre la universidad con mayor tasa de aprobados (Valladolid) y la que posee mayor número de suspensos (Lleida) alcanza el 50%, cifra realmente considerable. Las universidades de La Laguna y Las Palmas, aun teniendo el mismo examen, tienen porcentajes de aprobados muy dispares (más del 15% de diferencia).

2.2. SEGUNDO EJERCICIO: OPCIONES A Y B

2.2.1. Matemáticas I

La prueba de matemáticas I está compuesta por un número variable de problemas que hacen referencia a los distintos contenidos del pro-

TABLA 3.5a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS I. JUNIO 1995

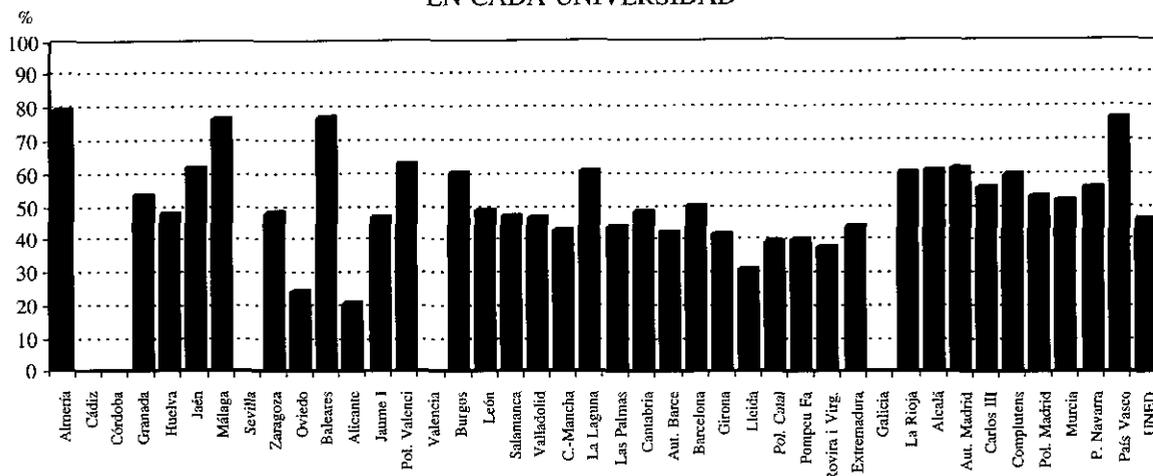
Comunidad	Temas y preguntas	Tipo de preguntas	Nº de respuestas	Puntuación
ALICANTE	3 problemas y 4 cuestiones	Teóricas y prácticas	2 de cada	3, 3, 2, 2
ARAGON	Parte 1: Álgebra Lineal y Geometría: 2 Parte 2: Análisis: 4	Prácticas	1 2	4 3, 3
BALEARES	4 opciones con 2 preguntas	Teóricas y prácticas	2 opciones	2,5 cada pregunta
BURGOS	5 bloques de 2 preguntas	Teóricas y prácticas	1 de cada bloque (sólo contestar 1 con 4 puntos)	Detallado
CANarias	Parte 1: Álgebra y Geometría: 4 prob Parte 2: Análisis: 4 prob	Prácticas	2 2	2,5 cada problema
CANTABRIA	2 opciones con 4 cuestiones	Prácticas	3 cuestiones de una opción	3,33 cada pregunta
CANTADRIA	2 bloques con 2 opciones	Teóricas y prácticas	1 opción de cada bloque	2,5 cada opción
CASTELLON	4 bloques con 2 preguntas	Teóricas y prácticas	1 de cada bloque	2,5 cada pregunta
CATALUNYA	4 cuestiones con 2 apartados	Teóricas y prácticas	2 cuestiones	2,5 cada apartado
CATALUNYA	2 opciones con 4 preguntas	Prácticas	1 opción	2, 2, 3, 3
CASTILLA	4 cuestiones con apartados	Prácticas	2 cuestiones	5 cada cuestión
EXTREMADURA	2 repertorios con 4 cuestiones	Teóricas y prácticas	1 repertorio	2,5 cada cuestión
GALICIA	2 opciones de 3 preguntas	Teóricas y prácticas	1 opción	3, 3,5, 3,5
GRANADA	Análisis Matemático: 4 Álgebra Lineal y Geometría: 2	Prácticas	2 1	3,33 cada pregunta
HUELVA	4 cuestiones con 2 apartados	Teóricas y prácticas	2 cuestiones	2,5 cada apartado
JARON	Álgebra y Geometría: 2 Análisis: 4	Teóricas y prácticas	1 2	4, 3, 3
LA RIOJA	1 pregunta obligatoria y 2 opcionales	Prácticas	La obligatoria y 1 de las optativas	10 cada pregunta
LEON	5 bloques con 2 preguntas	Teóricas y prácticas	1 de cada bloque	No se indica
MADRID	2 repertorios con 5 preguntas	Prácticas	1 repertorio	2 cada pregunta
MALAGA	4 cuestiones	Teóricas y prácticas	2 cuestiones	No se indica
MURCIA	1 cuestión obligatoria y 3 electivas	Teóricas y prácticas	La obligatoria y 2 de las electivas	12, 8, 8
NAVARRA	4 cuestiones de 2 apartados	Teóricas y prácticas	2 cuestiones	5 cada apartado
OVIEDO	6 bloques con diferentes preguntas	Teóricas y prácticas	4 bloques	2,5 cada bloque
PAIS VASCO	5 cuestiones y 5 problemas	Prácticas	2 cuestiones y 3 problemas	2 cada uno
SALAMANCA	4 cuestiones de 2 preguntas	Teóricas y prácticas	2 cuestiones	10 cada cuestión
SEVILLA	4 ejercicios con diferentes apartados	Prácticas	2 ejercicios	5 cada ejercicio
VALENCIA	3 apartados con 2 opciones (diferencia teas. y prác.)	Prácticas	1 opción de cada apartado	4,5, 4,5, 1
VALLADOLID	5 bloques con 2 cuestiones	Teóricas y prácticas	1 de cada bloque (sólo 1 de 4 puntos)	Detallado
ZARAGOZA	4 bloques con 2 preguntas	Prácticas	1 de cada bloque	2,5 cada pregunta

TABLA 3.5b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS I. JUNIO 1995

<i>Distrito</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>Total</i>
ALICANTE												5
ALMERÍA												5
BALEARES												6
BURGOS												4
CÁDIZ												8
CANARIAS												6
CANTABRIA												6
CASTELLÓN												4
CASTILLA LA MANCHA												6
CATALUÑA												6
CÓRDOBA												6
EXTREMADURA												8
GALICIA												4
GRANADA												5
HUELVA												6
JAÉN												6
LA RIOJA												6
LEÓN												6
MADRID												7
MÁLAGA												4
MURCIA												6
NAVARRA												6
OVIEDO												6
PAÍS VASCO												6
SALAMANCA												6
SEVILLA												5
VALENCIA												8
VALLADOLID												6
ZARAGOZA												5
TOTAL	21	14	3	26	6	19	16	7	15	27	14	168

1. Sistemas de ecuaciones lineales.
2. Matrices.
3. Determinantes.
4. Geometría analítica del espacio.
5. Espacios vectoriales.
6. Continuidad, derivabilidad, Bolzano, Rolle. Valor medio.
7. Aplicaciones de la derivada. Optimización.
8. Límites. L'Hopital.
9. Representación gráfica de funciones.
10. Integrales. Áreas y volúmenes.
11. Probabilidad.

GRÁFICO 3.5. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS I EN CADA UNIVERSIDAD



grama. Lo más frecuente es que se propongan a los alumnos ocho ejercicios, de los cuales deben realizar cuatro. Esta regla general tiene excepciones, bien sea porque el número de problemas propuestos y a realizar sea superior, bien porque sea inferior. En cualquier caso, es habitual que el número de preguntas que el alumno deba contestar sea la mitad de las ofertadas.

La mayoría de los distritos agrupan los problemas en varios bloques, partes o repertorios, guiando de esta manera las posibilidades de elección del alumno. De esta manera, un examen-tipo ofrecerá al alumno varios problemas agrupados en bloques y éste deberá elegir dentro de cada bloque.

En prácticamente todas las pruebas se indica cuál es la puntuación máxima que se puede obtener. En la mitad de los distritos todos los problemas puntúan igual, mientras que en la otra mitad se encuentran muchas diferencias entre las puntuaciones de unos ejercicios y otros.

Respecto a la selección muestral de los contenidos por parte de las universidades, se puede observar en la tabla 3.5b que la mayoría de las universidades ofrecen preguntas que abordan la mitad de los bloques de contenido. En este sentido sólo destacan las pruebas de Castellón, distrito de Galicia y Málaga por la baja representatividad de los contenidos seleccionados. Prácticamente en todas las pruebas se formulan problemas sobre «Inte-

grales» y sobre «Geometría analítica del espacio». Sin embargo, apenas se encuentran problemas sobre «Determinantes» o sobre «Espacios vectoriales». En cualquier caso, es habitual que las universidades que ofrecen contenidos minoritarios tengan una mayor variedad de contenidos.

Hay diferencias muy importantes en el porcentaje de aprobados en la prueba de matemáticas I de una universidad a otra. Así, como se observa en el gráfico 3.5, mientras que en las universidades de Almería, Málaga, Baleares y País Vasco el porcentaje de alumnos que han superado esta prueba ronda el 80%, en Alicante y Oviedo no llega al 30%.

De nuevo las diferencias en el porcentaje de aprobados entre las universidades en un mismo examen son relevantes. En el caso del distrito de las Islas Canarias la diferencia supera los 15 puntos y, en Cataluña, los 20.

2.2.2. Química

Las pruebas de química suelen estar formadas por tres tipos de cuestiones: temas, preguntas breves y problemas. El formato más habitual es la presentación de dos opciones o repertorios de los que el alumno debe elegir uno y realizar todas las preguntas del mismo. También es frecuente que sean cuatro las op-

TABLA 3.6a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE QUÍMICA. JUNIO 1995

Distrito	Partes y preguntas	Tipo de pregunta	Nº a realizar	Puntuación
ALICANTE	4 opciones con 3 preguntas	Problemas, preguntas teóricas y formulación	2 opciones	4,4,2
ALMERÍA	2 opciones con 6 preguntas	Cuestiones cortas	1 opción	(1,5*4), 2, 2
BALEARES	4 opciones con 3 preguntas	Cuestiones cortas	2 opciones	10 cada pregunta
BARCELONA	3 preguntas obligatorias y 2 optativas	Problemas y cuestiones	Las obligatorias y una optativa	No se indica
BURGOS	2 opciones con 5 preguntas	Cuestiones cortas	1 opción	2 cada pregunta
CÁDIZ	2 ejercicios con 5 preguntas	3 temas y 2 problemas	1 ejercicio	2 cada pregunta
CANARIAS	2 propuestas con 5 preguntas	Problemas y cuestiones	1 propuesta	2 cada pregunta
CANTABRIA	2 opciones con 2 problemas 7 cuestiones	Problemas y cuestiones	1 opción: 2 problemas 5 cuestiones	2,5 cada problema 1 cada cuestión
CASTELLÓN	3 problemas 5 cuestiones	Problemas y cuestiones	2 problemas y 3 cuestiones	2 cada pregunta
C. LA MANCHA	2 repertorios con 4 preguntas	2 problemas y 2 cuestiones	1 repertorio	Probl.: 7; cuest.: 3
CÓRDOBA	4 opciones con 2 preguntas	1 teoría y 1 problema	2 opciones: 2 teoría y 2 problemas	2,5 cada pregunta
EXTREMADURA	2 repertorios con 5 cuestiones	Problemas y cuestiones	1 repertorio	2 cada pregunta
GALICIA	2 opciones con 4 preguntas	2 cuestiones, 1 problema y 1 práctica	1 opción	cuest.: 2,5; probl.: 3 prác.: 2
GRANADA	2 repertorios con 6 preguntas	4 cuestiones y 2 problemas	1 repertorio	Cuest.: 1,5; probl.: 2
HUELVA	4 cuestiones con 2 apartados	Problemas y cuestiones	2 cuestiones	No se indica
JAÉN	2 repertorios con 6 preguntas	2 problemas y 4 cuestiones	1 repertorio	Probl.: 2; cuest.: 1,5
LA RIOJA	2 opciones con 5 preguntas	Problemas, cuestiones y formulación	1 opción	2 cada pregunta
LEÓN	10 cuestiones con 2 opciones	Problemas y cuestiones	1 opción de cada cuestión	1 cada opción
MADRID	2 repertorios con 5 preguntas	Problemas, formulación y cuestiones	1 repertorio	2 cada pregunta
MÁLAGA	2 opciones con 5 preguntas	Problemas, cuestiones y formulación	1 opción	No se indica
MURCIA	1 formulación, 4 problemas y 4 cuestiones	Formulación, problemas y cuestiones	Formulación y problemas obligatorios 2 cuestiones	2, 4, 4
NAVARRA	4 propuestas con 2 cuestiones y 1 problema	Problemas y cuestiones	2 propuestas	Probl.: 2,5; cuest.: 1,25
OVIEDO	6 bloques con 2 ó 3 cuestiones	Problemas y cuestiones	4 bloques	2,5 cada bloque
PAÍS VASCO	4 módulos con 2 preguntas	Problemas y cuestiones	2 módulos	No se indica
SALAMANCA	4 propuestas con 2 preguntas	1 problema y 1 cuestión	2 propuestas: 2 probl y 2 cuestiones	5 cada propuesta
SEVILLA	4 cuestiones con 2 preguntas	Problemas y cuestiones	2 cuestiones	5 cada cuestión
VALENCIA	2 bloques: 1 de problemas y 2 de cuestiones	3 problemas y 5 cuestiones	2 problemas y 3 cuestiones	2 cada pregunta
VALLADOLID	2 bloques con 5 preguntas	Problemas y cuestiones	1 bloque	2 cada pregunta
ZARAGOZA	4 opciones con 4 preguntas	3 teoría y 1 práctica	2 opciones	teoría: 1; práctica: 2

TABLA 3.6b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE QUÍMICA. JUNIO 1995

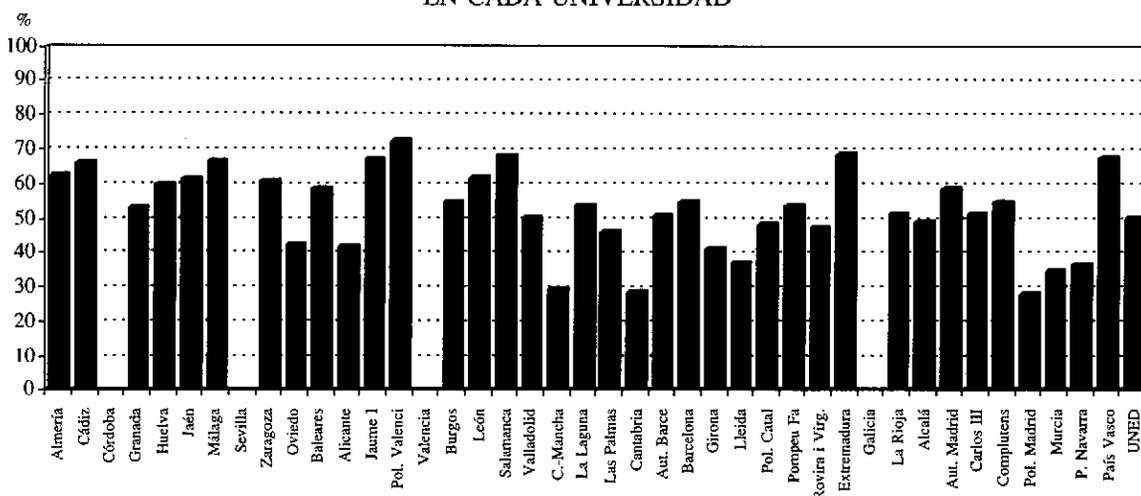
<i>Distrito</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
ALICANTE	T		P	P	T	T	P	T	P		T			9
ALMERÍA	T	T/P			T	T	T	P	T/P		T/P			8
BALIARES	T	P		P	T	T	P	P	P	P	T		T	11
BURGOS			P	P	T	T	P	T/P	T	P	P			9
CÁDIZ		P	T/P	P	T			P	T/P	P	T		T	9
CANARIAS	T	T	T/P			T	T/P	P	T	P				8
CANTABRIA			P	P	T		T	T/P	T/P	T	P		T	9
CASTELLÓN	T	P			T	T	T			P	P	T		8
CASTILLA-LA MANCHA		P		P	T			P	T	P	P		T	8
CATALUÑA			P	P	T		P	P	T	P				7
CÓRDOBA		P		P		T		P		T/P	T		T	7
EXTREMADURA	T	P	P	P	T	T	P		T/P		T		T	10
GALICIA		T		P		T	P	T	P	P	T		T	9
GRANADA	T	P			T	T		T	T/P	P	T/P		T	9
HUELVA				P	T	T	T	P	P	T/P	P			8
JAÉN	T	P		P	T		T	P	T/P		T/P		T	9
LA RIOJA		P				T		P	T/P		T/P			5
LEÓN		T/P	P	P			P	T/P	T/P	T/P	T/P		T	9
MADRID				P	T	T		T	T/P	P	P		T	8
MÁLAGA	T	P		P			T	P	P		T		T	8
MURCIA	T			P	P	T	P	T	P		T/P	T		9
NAVARRA		T/P		P	T	T		T/P	T	P	T/P	T		9
OVIEDO					T	T	T/P	P	T		P			6
PAÍS VASCO		P	P		T		P	P		P	T		T	8
SALAMANCA		P		P		T		T/P	T/P		P		T	7
SEVILLA		T			T	T				P	P		T	6
VALENCIA		P			T	T	T		P	P		T	T	8
VALLADOLID		T	P	P	T	T	P	P	T	P				9
ZARAGOZA				P	T	T	T	T/P	T/P	T	P			8
TOTAL	10	20	10	20	22	21	20	25	25	20	25	4	16	238

T: Teoría y cuestiones

P: Problemas

1. Nomenclatura y formulación.
2. Conceptos fundamentales.
3. Estados de agregación: disoluciones.
4. Estequiometría de las reacciones químicas.
5. Estructura atómica y sistema periódico.
6. Enlace químico.
7. Energía de las reacciones químicas.
8. Cinética y equilibrio químico.
9. Reacciones ácido-base.
10. Reacciones de precipitación.
11. Oxidación, reducción y electroquímica.
12. Química inorgánica.
13. Química orgánica.

GRÁFICO 3.6. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE QUÍMICA EN CADA UNIVERSIDAD



ciones que se ofrecen, en cuyo caso suelen ser dos las que se han de realizar. En alguna universidad se establece un tronco común de preguntas obligatorias para todos y varias opciones para elegir alguna de ellas.

Dado que el número de cuestiones que debe realizar el alumno es diferente en cada distrito universitario, la puntuación máxima que puede recibir cada cuestión también es distinta en cada caso. La situación más común es que todas las preguntas puntúen igual, sean éstas cuestiones, problemas o temas. En caso de no ser así, son los problemas los que puntúan más alto.

De los trece grandes contenidos que componen el programa, cada universidad recoge una muestra de preguntas teóricas o problemas de 8,2 temas de media. Ello significa que la muestra de contenidos contiene el 63% del total. De esta tendencia general sólo se excluyen las pruebas correspondientes a las universidades de Baleares y de Extremadura, con pruebas que recogen 11 y 10 bloques de 13 respectivamente y, en el otro extremo, las de La Rioja con 5 y Sevilla con 6. En la tabla 3.6b se pueden observar los contenidos recogidos por las diferentes universidades. Así, destacan los relativos a «Cinética y equilibrio químico», «Reacciones ácido-base» y «Oxidación, reducción y electroquímica», que

son elegidos por el 86% de las universidades, mientras que el tema de «Química orgánica» sólo es presentado en cuatro distritos.

Revisando el porcentaje de aprobados obtenidos en esta prueba en las distintas universidades, se observa que las de Castilla-La Mancha y Murcia han obtenido un porcentaje de aprobados sorprendentemente bajo (29,6% y 34,77%, respectivamente). Mientras que en el primer caso los datos que se poseen no parecen explicar este bajo resultado, la Universidad de Murcia es la única que presenta dos bloques (formulación y problemas) obligatorios, dejando la optatividad al bloque de cuestiones cortas. En ese sentido, parece claro que la menor optatividad ha influido negativamente en los resultados de los alumnos.

2.2.3. Biología

La característica definitoria de las pruebas de biología es su heterogeneidad en función del distrito que las haya propuesto. Se pueden encontrar preguntas generales y extensas que hacen referencia a distintos aspectos de una misma cuestión, preguntas breves referidas a aspectos concretos y problemas de aplicación práctica de la teoría, repartidos de manera desigual en las diferentes pruebas. Así, por ejemplo, mientras que en Cádiz el alumno debe responder a dos temas lar-

TABLA 3.7a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE BIOLOGÍA. JUNIO 1995

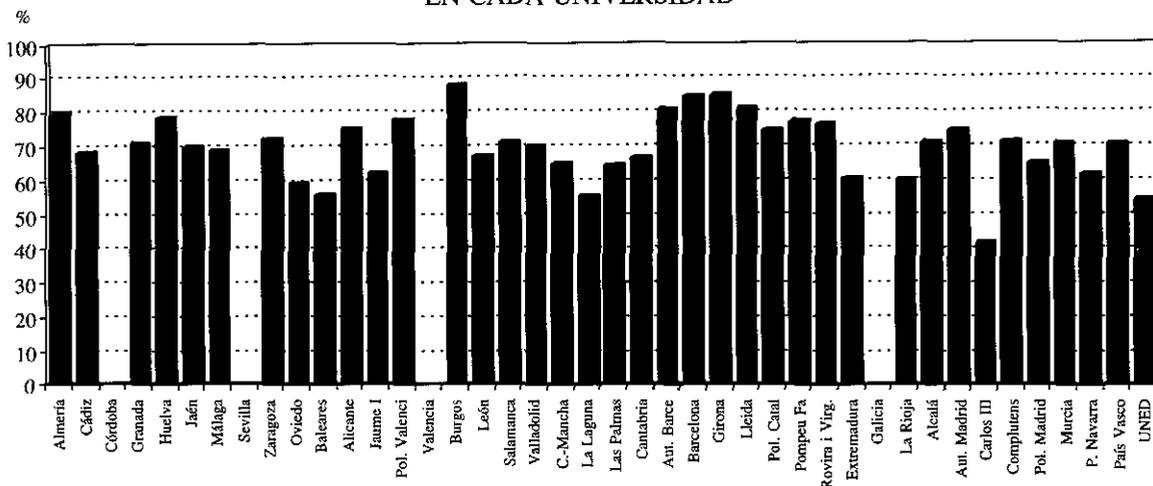
<i>Distrito</i>	<i>Partes y preguntas</i>	<i>Tipo de pregunta</i>	<i>N.º a realizar</i>	<i>Puntuación</i>
ALICANTE	2 temas generales y 2 cuestiones concretas	Largas Cortas	1 tema general 1 cuestión concreta	5 5
ALMERÍA	2 bloques con 4 preguntas	Cortas	1 bloque	2,5 cada pregunta
BALEARES	3 opciones con 3 preguntas	Cortas	2 opciones	3 cada pregunta y 1 la presentación
BURGOS	3 bloques con 4 cuestiones	Cortas	2 cuestiones de cada bloque	10 cada cuestión
CÁDIZ	4 ejercicios	Largas	2 ejercicios	5 cada ejercicio
CANARIAS	2 opciones con 4 preguntas	Cortas	1 opción	2,25 cada pregunta; 1 (present)
CANTABRIA	3 bloques de preguntas con 2 opciones	Cortas	1 opción de cada bloque	1 cada pregunta
CASTELLÓN	2 opciones con 5 preguntas	Cortas	1 opción	2,5, 1,5, 1, 1,5, 1
C. LA MANCHA	4 bloques con 2 preguntas	Cortas	1 pregunta de cada bloque	2,5 cada pregunta
CATALUÑA	2 opciones con 5 preguntas	Esquema, problemas y cortas	1 opción	Detallada y variada
CÓRDOBA	4 bloques con 2 preguntas	Cortas	1 pregunta de cada bloque	Detallada y variada
EXTREMADURA	2 repertorios con 2 preguntas	Cortas	1 repertorio	2 cada pregunta
GALICIA	1 pregunta obligatoria y 4 bloques con 2, 5, 2 y 20 preguntas	Larga Cortas V/F	La pregunta obligatoria y 1, 3, 1 y 15 preguntas de los bloques	2,5, 2, (1, 1, 1), 1, 1,5
GRANADA	2 opciones con 4 preguntas	Cortas	1 opción	2,5 cada pregunta
HUELVA	3 cuestiones con 2 apartados	Cortas, dibujo, largas y problema	2 cuestiones	No se indica
JAÉN	2 opciones con 1 tema y 5 cuestiones	Tema y Cuestiones	1 opción	4 (tema), 1 (cuest), 1 (present)
LA RIOJA	2 opciones con 10 preguntas	Cortas	1 opción	1 cada pregunta
LEÓN	2 opciones con 5 preguntas	Largas	1 opción	No se indica
MADRID	2 opciones con 5 preguntas de diferentes apartados	Cortas	1 opción	2 cada pregunta
MÁLAGA	4 temas	Largas	2 temas	No se indica
MURCIA	4 cuestiones	Largas	2 cuestiones	5 cada cuestión
NAVARRA	4 cuestiones	Largas	2 cuestiones	5 cada cuestión
OVIEDO	5 bloques con varios apartados	Largas	4 bloques	No se indica
PAÍS VASCO	4 repertorios con 3 preguntas	Largas	2 repertorios	5 cada repertorio
SALAMANCA	3 preguntas con 4 apartados	Largas	2 preguntas	10 cada pregunta
SEVILLA	3 bloques con 2 apartados	Cortas	2 bloques	5 cada bloque
VALENCIA	2 opciones con 5 preguntas	Largas	1 opción	2 cada pregunta
VALLADOLID	2 bloques con 6 cuestiones	Largas	1 bloque	10 cada cuestión
ZARAGOZA	1 repertorio de 7 preguntas cortas y 2 cuestiones	Cortas y cuestiones	5 preguntas del repertorio y 1 cuestión	1 cada pregunta corta, 5 cada cuestión

TABLA 3.7b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE BIOLOGÍA. JUNIO 1995

Universidad	1						2						3						4				5			6	Total							
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	A	B	A	A	B	A									
ALICANTE																																		4
ALMERÍA																																		4
BALEARES																																		9
BURGOS																																		10
CADIZ																																		5
CANARIAS																																		8
CANTABRIA																																		11
CASTELLÓN																																		8
CASTILLA-LA MANCHA																																		8
CATALUÑA																																		7
CÓRDOBA																																		9
EXTREMADURA																																		8
GALICIA																																		9
GRANADA																																		7
HUELVA																																		4
JAÉN																																		10
LA RIOJA																																		12
LEÓN																																		11
MADRID																																		8
MÁLAGA																																		4
MURCIA																																		6
NAVARRA																																		4
OVIEDO																																		6
PAÍS VASCO																																		11
SALAMANCA																																		6
SEVILLA																																		5
VALENCIA																																		8
VALLADOLID																																		8
ZARAGOZA																																		8
TOTAL	7	4	8	14	9	10	7	15	22	14	4	6	1	9	7	7	8	22	2	11	16	9	7	218										

- 1. Nivel molecular:
 - A. Compuestos inorgánicos
 - B. Glúcidos
 - C. Lípidos
 - D. Proteínas
 - E. Enzimas y coenzimas
 - F. Ácidos nucleicos
 - G. Generales de bioquímica
- 2. Nivel celular:
 - A. Organización y teoría celular
 - B. Estructura y fisiología celular
 - C. Metabolismo celular
- 3. Nivel orgánico:
 - A. Nutrición y transporte
 - B. Coordinación
 - C. Etiología
 - D. Mitosis y meiosis
 - E. Ciclos biológicos
 - F. Reproducción y desarrollo embrionario
- 4. Genética:
 - A. Genética molecular
 - B. Genética mendeliana y teoría cromosómica
 - C. Genética de poblaciones
 - D. Evaluación
- 5. Nivel de poblaciones:
 - A. Ecología
 - B. Inmunidad
- 6. Biología general.

GRÁFICO 3.7. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE BIOLOGÍA EN CADA UNIVERSIDAD



gos de carácter teórico, de los cuatro que se le ofrecen, los alumnos que realizan las PAU en las universidades catalanas se encuentran con dos opciones a elegir una. Dichas opciones están compuestas por cinco preguntas que a su vez se dividen en tres o cuatro apartados. Las cuestiones concretas que debe realizar el alumno son de tipo muy diverso: indicar la verdad o falsedad de una serie de afirmaciones, completar un cuadro, relacionar conceptos, preguntas cortas, problemas numéricos, definir conceptos, etc.

La puntuación otorgada a cada pregunta, como no puede ser de otra manera, es también muy diversa según las distintas pruebas. Así, volviendo a los ejemplos anteriores, Cádiz otorga una puntuación de 5 a cada tema, mientras que en las pruebas catalanas cada respuesta tiene una puntuación diferente, que varía entre 0,2 y 1 punto.

Analizando la tabla de contenidos (tabla 3.7b) se puede observar que la variabilidad sigue siendo importante en este aspecto. La selección muestral de los contenidos que componen las distintas pruebas es, en cualquier caso, proporcionalmente menos representativa que en otras materias. Este hecho es debido exclusivamente a la mayor desagregación que se ha hecho de los contenidos. Cuatro distritos (La Rioja, Burgos, Cantabria y el País Vasco) ofrecen el

50% de los contenidos, mientras que otras universidades (Granada, Huelva y Sevilla) apenas recogen el 12,5%. Igualmente, se encuentra que algunos bloques de contenidos aparecen en la mayoría de las pruebas, fundamentalmente los temas «Estructura y fisiología celular» y «Genética mendeliana y la teoría cromosómica». Otros, por el contrario, apenas están representados, como ocurre en el caso de la «Etiología», dentro del nivel orgánico, que sólo aparece en Madrid.

Los alumnos que realizan el examen de biología obtienen puntuaciones superiores a cinco en mayor medida que en el resto de las materias. En ese sentido, sólo la Universidad Carlos III de Madrid obtiene un porcentaje de aprobados inferior al 50%. Teniendo en cuenta las disparidades encontradas en la tasa de aprobados en otras materias, se puede afirmar que es de las que menor variabilidad presentan, habiendo una relativa coherencia en los resultados de las diferentes universidades.

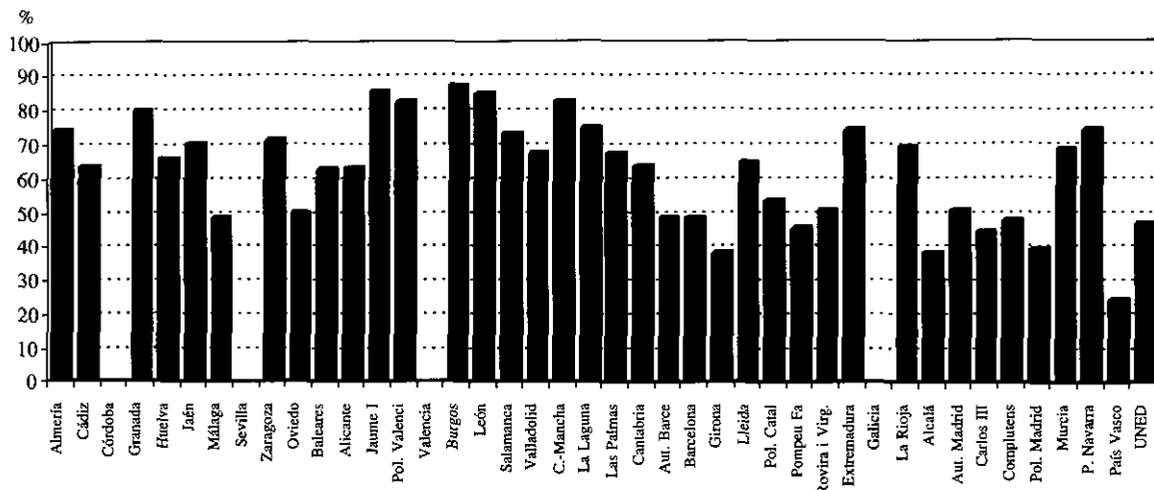
2.2.4. Dibujo técnico

Las pruebas de dibujo técnico se caracterizan por su carácter práctico, es decir, todas las pruebas consisten en la realización de ejercicios donde es necesario poner en práctica los cono-

TABLA 3.8a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE DIBUJO TÉCNICO. JUNIO 1995

Distrito	Partes y preguntas	Tipo de pregunta	Nº a realizar	Puntuación
ALICANTE	2 grupos de 2 preguntas	Prácticas	1 de cada grupo	5 cada pregunta
ALMERÍA	3 grupos de 2 preguntas	Prácticas	1 de cada grupo	No se indica
BILBAO	4 opciones	Prácticas	2 opciones	6, 5, 5, ?
BURGOS	5 grupos de preguntas de 2 opciones	1 de los grupos incluye teoría	1 de cada grupo	2 cada pregunta
CADIZ	4 ejercicios	Prácticas	2 ejercicios	5 cada pregunta
CANARIAS	2 bloques de 2 preguntas	Prácticas	1 bloque	5 cada pregunta
CANTABRIA	2 opciones de 3 preguntas	Prácticas	1 opción	3, 5, 2
CASTELLÓN	3 preguntas	Prácticas	Todas	4, 3, 3
C. LA MANCHA	4 propuestas	3 Prácticas; 1 teoría	Todas	No se indica
CATALUÑA	2 preguntas obligatorias 2 optativas	Prácticas	Las obligatorias y 1 optativa	2, 3, 5
CÓRDOBA	4 cuestiones de 3 preguntas	Prácticas	2 cuestiones	5 cada cuestión (3, 1, 1)
EXTREMADURA	4 cuestiones	Prácticas (la 1 tiene también teoría)	2 cuestiones	5 cada cuestión
GAUCIA	2 opciones de 3 preguntas	Prácticas	1 opción	No se indica
GRANADA	2 repertorios de 3 preguntas	Prácticas	1 repertorio	3,33 cada pregunta
HUELVA	4 ejercicios	Prácticas	2 ejercicios	No se indica
JASÍ	2 repertorios de 4 problemas	Prácticas	1 repertorio	2,5 cada problema
LA RIOJA	Parte 1: 6 ej. Parte 2: 5 ej.	Prácticas	4 parte 1 y 3 parte 2	1ª parte: 2*4 2ª parte: 1*3
LEÓN	4 bloques de 3 cuestiones	Prácticas	1 de cada bloque	2,3,3,2
MADRID	2 repertorios de 5 cuestiones	Prácticas	1 repertorio	2 cada cuestión
MÁLAGA	9 ejercicios	Prácticas	4 ejercicios	No se indica
MURCIA	4 ejercicios; no tiene aclaraciones	Prácticas	Se supone que todas	No se indica
NÁVARRA	2 opc. de 4 ej. (1 obligatorio y 3 opt.)	Prácticas	1 opción (el obligatorio y 2 optativos)	4, 3, 3
OVIEDO	2 partes de 6 y 5 preguntas respec.	Prácticas	4 de la 1ª parte 3 de la 2ª parte	1*4 en la 1ª parte 2*3 en la 2ª parte
P. V. M. V.	4 cuestiones de 2 preguntas	Prácticas	2 cuestiones	3 y 2 cada preguntas de cada opción
P. V. N. N.	4 preguntas de 2 apartados	Prácticas	2 preguntas	10 cada pregunta (4,6)
SEVILLA	1ª parte: 6 cuestiones 2ª parte: 2 problemas	Prácticas	1ª parte: 3 2ª parte: 1	1ª parte: 1,25 cada una 2ª parte: 6,25 cada uno
VALENCIA	2 opciones de 4 preguntas	Prácticas	1 opción	No se indica
V. O. G. S. I. D.	5 grupos de preguntas de 2 opciones	Teóricas y prácticas	1 de cada grupo	2 cada cuestión
ZARAGOZA	1ª parte: 4 preguntas 2ª parte: 3 preguntas	Teóricas y prácticas	2 de cada parte	1ª parte: 2 cada pregunta 2ª parte: 3 cada pregunta

GRÁFICO 3.8. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE DIBUJO TÉCNICO EN CADA UNIVERSIDAD



cimientos adquiridos de geometría clásica resolviendo los problemas por los métodos tradicionales de la misma.

Todas las universidades presentan optatividad de diferentes tipos, salvo las de Castellón y Castilla-La Mancha, en las que es necesario realizar todos los ejercicios propuestos. La opcionalidad viene dada en dos modalidades: en ocasiones se proporcionan bloques u opciones con varias preguntas, donde se debe elegir uno de los bloques y contestar a sus preguntas, mientras que otras universidades dan una serie de grupos de preguntas y el alumno debe elegir cuestiones de cada grupo.

Respecto al modo de puntuar, en 12 de las 29 universidades analizadas todas las preguntas tienen el mismo valor, mientras que en las restantes, o no se dispone de la información o se puntúa de manera diferente según el tipo de pregunta. Además, se da importancia a la presentación y claridad en la exposición.

Un aspecto a destacar es el tiempo de que se dispone para realizar la prueba, ya que, si bien sólo en algunas de las universidades se hace referencia a este aspecto, en éstas los tiempos no son siempre iguales, oscilando entre una hora y media en Madrid hasta dos horas y media en

León. El tiempo máximo que se propone con carácter general es de dos horas, al igual que las otras materias de especialidad, si bien es cierto que se concede un plus de media hora como máximo a criterio de los distritos universitarios.

Las importantes diferencias en el rendimiento de los alumnos en los distritos no parecen tener explicación en las características analizadas de las pruebas. Es más, la posible explicación, dada en otras ocasiones, referente al mayor número de suspensos en aquellas pruebas con menor optatividad, no se ve confirmada en este caso, dado que en las dos universidades donde todos los ejercicios son obligatorios, el porcentaje de aprobados es alto.

En cualquier caso, las diferencias de resultados de una universidad a otra son realmente espectaculares, llegando a los 50 puntos de diferencia. También es llamativa la disparidad de resultados en universidades con el mismo examen.

2.2.5. Física

En la prueba de física los distritos universitarios ofrecen en general pruebas con varios bloques a elegir, cada uno de ellos compuesto por varias cuestiones de naturaleza teórica –preguntas cortas– y otras de carácter práctico

TABLA 3.9a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE FÍSICA. JUNIO 1995

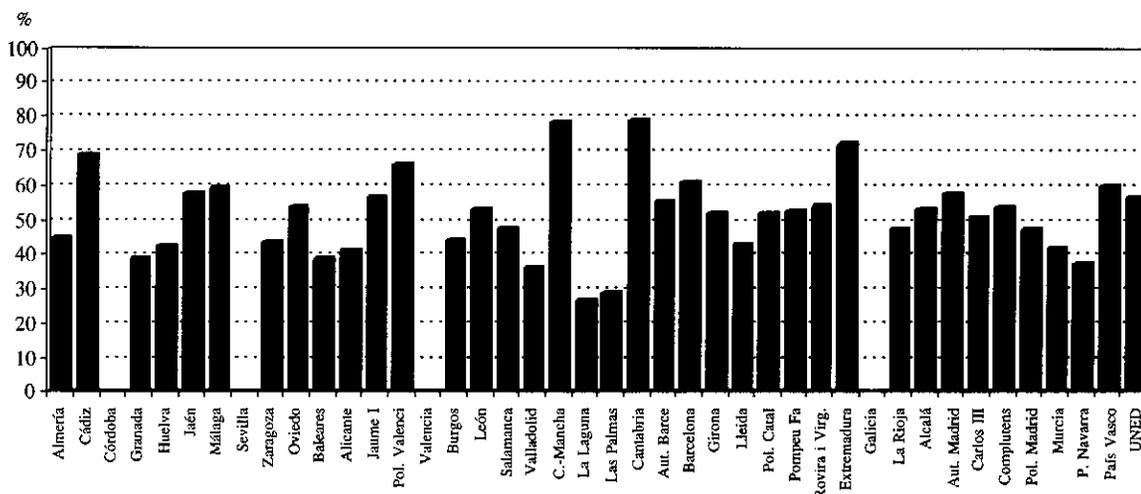
<i>Distrito</i>	<i>Partes y preguntas</i>	<i>Tipo de pregunta</i>	<i>N.º a realizar</i>	<i>Puntuación</i>
ALICANTE	4 cuestiones de 3 preguntas	1 problema y 2 teoría	2 cuestiones	3, 1, 1
ALMERÍA	2 repertorios con 5 preguntas	3 teoría y 2 problemas	1 repertorio	2, 2, 1, 2,5, 2,5
BALBARES	4 opciones con 3 preguntas	2 teoría y 1 problema	2 opciones	1, 1, 3
BURGOS	2 opciones de 6 preguntas	2 cuestiones teóricas, 2 problemas y 2 preguntas teóricas	1 opción; en las teóricas se elige una de las dos.	1,5, 1,5, 2,5, 2,5, 2
CÁDIZ	2 opciones con 5 preguntas	2 problemas y 3 cuestiones	1 opción con 2 problemas y 2 cuestiones de las 3	Probl.: 3; cuest.: 2
CANARIAS	2 opciones con 6 preguntas	2 problemas y 4 cuestiones	1 opción	Probl.: 3; cuest.: 1
CANTABRIA	2 opciones con 2 problemas 1 opción con 7 cuestiones	4 problemas y 7 cuestiones	1 opc. de problemas y 5 cuestiones	Probl.: 2,5; cuest.: 1
CASTELLÓN	1 opción con 3 problemas 1 opción con 5 cuestiones	3 problemas y 5 cuestiones	2 problemas y 3 cuestiones	Probl.: 2,75; cuest.: 1,5
C-LA MANCHA	2 opciones con 6 preguntas	1 problema y 5 cuestiones	1 opción	Probl.: 5; cuest.: 1
CATALUÑA	2 opciones con 6 preguntas	2 problemas y 4 cuestiones	1 opción	Probl.: 3; cuest.: 1
CÓRDOBA	4 opciones con 3 apartados	1 problema y 2 cuestiones	2 opciones	1,25, (0,84, 0,83, 0,83)*4
EXTREMADURA	2 repertorios con 5 preguntas	3 cuestiones y 2 problemas	1 repertorio	2 cada pregunta
GALICIA	2 opciones con 4 preguntas	2 problemas, 1 teoría y 1 práctica	1 opción	Pro.:5; teor.:2, 1,5; prác.: 1,5
GRANADA	2 repertorios con 5 preguntas	Problemas y cuestiones	1 repertorio	2 cada pregunta
HUELVA	2 opciones con 4 preguntas	2 problemas y 2 cuestiones	1 opción	No se indica
JAÉN	2 opciones con 4 apartados	2 teoría y 2 problemas	1 opción	2,5 cada apartado
LA RIOJA	4 opciones con 2 preguntas	1 teoría y 1 problema	2 opciones	Teoría: 2; problemas: 3
LEÓN	5 bloques con 2 preguntas	Problemas y teoría	1 pregunta de cada bloque	2 cada pregunta
MADRID	2 repertorios con 4 apartados	1 problema y 4 cuestiones	1 repertorio (1 problema y 3 de las 4 cuestiones)	Probl.: 4; cuest.: 2
MÁLAGA	4 enunciados	Problemas y cuestiones	2 enunciados	5 cada enunciado
MURCIA	4 cuestiones con 3 preguntas	2 teoría y 1 problema	2 cuestiones	Teoría: 1; problema: 3
NÁVARRA	4 opciones con 2 apartados	1 problema y 1 teoría	2 opciones	No se indica
OVIEDO	6 bloques	Problemas y Teoría	4 bloques	2,5 cada bloque
PAÍS VASCO	4 opciones con 3 preguntas	1 problema y 2 temas	2 opciones: 2 problemas y 2 temas a elegir entre 4	Problemas: 3; tema: 2
SALAMANCA	2 apartados: uno de problemas y otro de cuestiones	4 problemas y 4 cuestiones	2 problemas y 2 cuestiones	Probl.: 9; cuest.: 1
SEVILLA	4 opciones con 2 cuestiones	Problemas y teoría	2 opciones	5 cada cuestión
VALENCIA	6 bloques: 1 de prob. y 5 de cuest.	2 problemas y 2 cuestiones	1 opción de cada bloque: 1 probl. y 5 cuestiones	Probl.: 3; cuest.: 1,4
VALLADOLID	2 bloques con 4 preguntas	1 problema, 2 preguntas cortas y 1 tema	1 bloque	Probl.: 4; preg. cortas: 1; tema: 4
ZARAGOZA	4 cuestiones	1 problema, 2 prob.-teoría y 1 teoría	2 cuestiones	5 cada una

TABLA 3.9b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE FÍSICA. JUNIO 1995

Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
ALICANTE												6
ALMERÍA												7
BALEARES												6
BURGOS												6
CÁDIZ												7
CANARIAS												8
CANTABRIA												5
CASTELLÓN												6
CASTILLA - LA MANCHA												7
CATALUÑA												8
CÓRDOBA												7
EXTREMADURA												6
GALICIA												8
GRANADA												7
HUELVA												7
JAÉN												6
LA RIOJA												6
LEÓN												7
MADRID												6
MÁLAGA												7
MURCIA												8
NAVARRA												6
OVIEDO												4
PAÍS VASCO												6
SALAMANCA												7
SEVILLA												8
VALENCIA												6
VALLADOLID												6
ZARAGOZA												3
TOTAL	7	18	15	16	19	29	26	19	17	13	8	187

1. Cinética y cálculo vectorial.
2. Dinámica del punto material.
3. Dinámica de sistema de puntos.
4. Dinámica del sólido rígido.
5. Trabajo y energía.
6. Campos gravitatorio y eléctrico.
7. Ondas. Movimiento ondulatorio.
8. Electromagnetismo, inducción electromagnética.
9. Corriente alterna y continua. Electrónica.
10. Física atómica y nuclear.
11. Termodinámica.

GRÁFICO 3.9. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE FÍSICA EN CADA UNIVERSIDAD



—problemas numéricos—. En algunos distritos, como Cantabria, Castellón y Valencia, se ofertan varios bloques de preguntas de la misma naturaleza, donde el alumno debe elegir uno o varios ejercicios de cada bloque. Un «examen tipo» de física sería el siguiente: se presentan al alumno dos opciones con cuatro preguntas cada una, dos problemas y dos cuestiones teóricas, y se le pide que conteste a una de las opciones completas.

En la mayoría de los casos, se otorga más peso a las cuestiones prácticas que a las teóricas, excepto en Valladolid donde, si se suman las puntuaciones de preguntas cortas y tema, se obtiene una relación de seis sobre cuatro. Sin embargo, son muchos los distritos que puntúan igual tanto la teoría como la práctica, siendo el caso de Alicante, Castilla-La Mancha, Extremadura, Granada, Jaén, Oviedo, Sevilla, León, Málaga y Zaragoza.

En relación a la selección de los contenidos de cada prueba, la media de bloques de contenidos es de 6,34 sobre 11, lo que significa un porcentaje de bloques ofrecidos del 57,68% de media. En ese sentido, únicamente destacan las pruebas de las universidades de Zaragoza y Oviedo, que apenas ofrecen un 27% y 36% de los bloques, respectivamente. Otro hecho destacable es la pre-

sencia del bloque de contenido «Campos gravitatorio y eléctrico» en las pruebas de todos los distritos. El bloque «Ondas. Movimiento ondulatorio» está igualmente representado en la mayoría de las pruebas. Como se observa en la tabla 3.9b, los bloques «Cinemática y cálculo vectorial» y «Termodinámica» son los menos representados, dado que apenas aparecen en el 24% y 27% de los distritos.

Según los datos, la prueba de física es de las que menos porcentaje de alumnos la aprueba, sin que en ningún caso se llegue al 80% de aprobados.

Es importante la diferencia en los resultados de las universidades catalanas, que cuentan con la misma prueba para todos los alumnos. Así, mientras que en la Central de Barcelona el porcentaje de aprobados es de un 61,02%, en la de Lleida apenas alcanza el 42,95%. Este dato lleva de nuevo plantearse la unicidad en los criterios de corrección.

2.2.6. Geología

La prueba de geología se caracteriza por la presentación, en casi todos los casos, de un componente práctico consistente en la elabora-

TABLA 3.10a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE GEOLOGÍA. JUNIO 1995

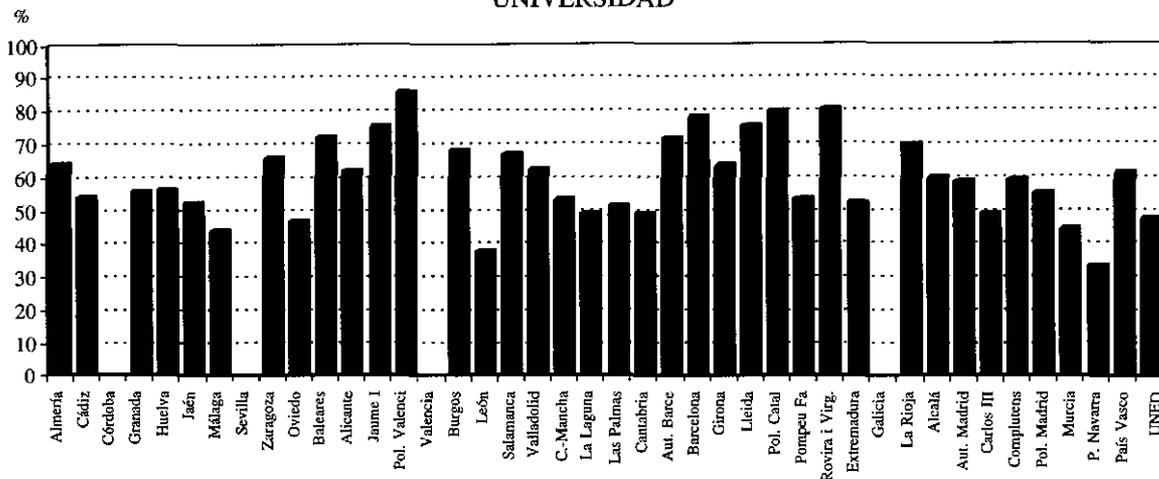
Distrito	Partes y preguntas	Tipo de pregunta	Nº a realizar	Puntuación
ALICANTE	Cuestión A: 8 preguntas Cuestión B: Tema y corte geológico Cuestión C: Tema y corte geológico	Largas, cortas y tipo test	5 preguntas y una de las opciones	(1*5), 3, 2
ALMERÍA	2 opciones con 4 preguntas y 1 supuesto práctico	Largas y prácticas	1 opc. completa o 3 preguntas y el supuesto	2,5 cada pregunta
BALEARES	4 opciones con 1 pregunta	Larga	2 opciones	10 cada opción
CATALUÑA	2 opciones con 5 preguntas	Cortas	1 opción	2 cada pregunta
BURGOS	2 opciones con varias preguntas y 1 cuestión práctica	Largas y prácticas	1 opción	Preg.: 7; práctica: 3
CÁDIZ	2 prácticas, 3 preguntas cortas y 3 temas	Práctica, cortas y larga	1 práctica, 3 cortas y 1 tema	2,5, (2,5*3), 5
CANARIAS	2 opciones de 5 preguntas	Largas y cortas	1 opción	No se indica
CANTABRIA	Opción 1: 4 preguntas y opción 2: 10 preguntas	Largas y cortas	1 opción	Opc.1: 2,5 y opc.2: 1
CASTELLÓN	2 opciones con 1 pregunta obligatoria y 5 optativas	Largas	La obligatoria y 3 optativas	2,5 cada pregunta
C. LA MANCHA	2 opciones con 4 preguntas	Largas y práctica	1 opción	2, 2, 3, 3
CÓRDOBA	2 ej. prácticos y 2 ej. teóricos	Prácticas y teóricas	1 práctico y 1 teórico	6 práctico; 4 teórico
EXTREMADURA	4 cuestiones	Largas	2 cuestiones	5 cada cuestión
GALICIA	2 opciones con 1 tema y 4 cuestiones	Largas, cortas y práctica	1 opción	3, (1,5*3), 2,5
GRANADA	2 opciones con 4 preguntas	Largas	1 opción.	2,5 cada cuestión
HUELVA	4 preguntas con tres cuestiones cada una	Cortas	2 preguntas	10 cada pregunta
JÁEN	2 temas, 2 bloques de preguntas y 2 c. prácticas	Largas, cortas y prácticas	1 de cada bloque	4, 3, 3
LA RIOJA	2 preguntas globales y 2 paquetes con 5 preguntas	Largas y cortas	1 global y 1 paquete	Global: 3; Paquete: 7
LEÓN	2 conjuntos con 5 preguntas	Largas	1 conjunto	No se indica
MADRID	2 opciones con 4 preguntas	Largas y prácticas	1 opción	2, 2, 2, 4
MÁLAGA	4 opciones con 1 pregunta	Largas y práctica	2 opciones	10 cada opción
MURCIA	4 cuestiones con 3 preguntas (1 larga y 2 cortas)	Largas y cortas	2 cuestiones	5 cada opción (3, 1,1)
NAVARRA	4 repertorios con 2 preguntas	Largas y prácticas	2 repertorios	No se indica
OVIEDO	6 bloques de 3 preguntas	Largas	3 bloques	Pregunt.: 3; Present.: 1
PAÍS VASCO	Cuestión 1: 3 preguntas Cuestión 2: tema Cuestión 3: 3 preguntas Cuestión 4: definiciones.	Largas, cortas, definiciones y prácticas	2 cuestiones	No se indica
SALAMANCA	4 preguntas	Largas	2 preguntas	10 cada pregunta
SEVILLA	4 preguntas con apartados	Cortas	2 preguntas	5 cada pregunta
VALENCIA	5 bloques con 2 preguntas	Cortas	1 de cada bloque	2 cada pregunta
VALLADOLID	2 bloques con 1 tema, 2 c. teóricas y 2 prácticas	Largas, cortas y prácticas	1 bloque	4, 1,5*2, 1
ZARAGOZA	2 temas y 10 cuestiones	Largas y cortas	1 tema y 7 cuestiones	tema: 3; cuestiones:7

TABLA 3.10b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE GEOLOGÍA. JUNIO 1995

Distrito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
ALICANTE																	9
ALMERÍA																	5
BALEARES																	3
BURGOS																	7
CÁDIZ																	5
CANARIAS																	8
CANTABRIA																	9
CASTELLÓN																	8
CASTILLA-LA MANCHA																	6
CATALUÑA																	3
CÓRDOBA																	7
EXTREMADURA																	4
GALICIA																	6
GRANADA																	6
HUELVA																	4
JAÉN																	4
LA RIOJA																	7
LEÓN																	9
MADRID																	5
MÁLAGA																	4
MURCIA																	9
NAVARRA																	6
OVIEDO																	4
PAÍS VASCO																	3
SALAMANCA																	2
SEVILLA																	5
VALENCIA																	8
VALLADOLID																	6
ZARAGOZA																	9
TOTAL	5	20	5	13	7	4	15	5	13	10	15	3	11	20	6	19	171

1. Bloques, diagramas, esquemas y cuestiones de aplicación práctica.
2. Cortes geológicos.
3. Cristalografía.
4. Estructura y propiedades de la tierra.
5. Estratigrafía, geología histórica.
6. Edafología.
7. Geología general.
8. Geología regional.
9. Magmatismo.
10. Metamorfismo.
11. Minerología.
12. Paleontología.
13. Petrología general.
14. Procesos externos.
15. Sedimentación.
16. Tectónica.

GRÁFICO 3.10. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE GEOLOGÍA EN CADA UNIVERSIDAD



ción de cortes topográficos, en la interpretación de diagramas y, sobre todo, en la interpretación de cortes geológicos, que aparecen en 20 de los 29 distritos universitarios.

En todos los casos existe la posibilidad de elegir, ya sea entre bloques enteros, que es lo más común, o entre varias preguntas o temas. Lo habitual es que el alumno deba contestar a varias cuestiones teóricas y realizar alguna de carácter práctico. Sin embargo, en las universidades de Málaga y Salamanca se presentan dos temas a desarrollar.

En la puntuación suele tenerse en cuenta la presentación de esquemas y gráficos aclarativos, así como la expresión y claridad en la redacción. En las universidades de Baleares y Oviedo estos aspectos se califican con 1 punto.

Entre los contenidos que más se repiten están los «Procesos externos» y los relativos a la «Tectónica» y la «Mineralogía». Hay universidades que realizan una buena selección muestral de contenidos en sus exámenes, como lo muestra el análisis ofrecido en la tabla 3.10b. Así, las universidades de Alicante, Cantabria, León, Murcia y Zaragoza hacen referencia a nueve grupos de contenidos distintos. Por el contrario, la Universidad de Salamanca sólo recoge en su prueba dos bloques de contenidos, y las de Ba-

leares, distrito de Cataluña y País Vasco apenas contemplan tres bloques.

Los resultados de la prueba de geología inciden en la reiterada idea de la sorprendente disparidad entre todas las universidades. Esta disparidad se mantiene entre las catalanas, donde hay casi 30 puntos de diferencia.

2.3. SEGUNDO EJERCICIO: OPCIONES C Y D

2.3.1. Matemáticas II

La prueba de matemáticas II es, con gran diferencia, la más difícil para los alumnos si se analiza desde el punto de vista del porcentaje de aprobados. Como se vio en el estudio anterior, en el conjunto de las universidades, más de la mitad de los alumnos matriculados no aprobó este examen (concretamente el 54,88%).

La estructura general de esta prueba es parecida a la de matemáticas I, es decir, las pruebas son, principalmente, de dos tipos: en ocasiones hay grupos de preguntas donde el alumno debe elegir uno de ellos, en otros casos se presentan bloques de preguntas de cada uno de los cuales se han de elegir algunas. A pesar de estos diferentes formatos, en todas las universidades existe optatividad.

TABLA 3.11a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS II. JUNIO 1995

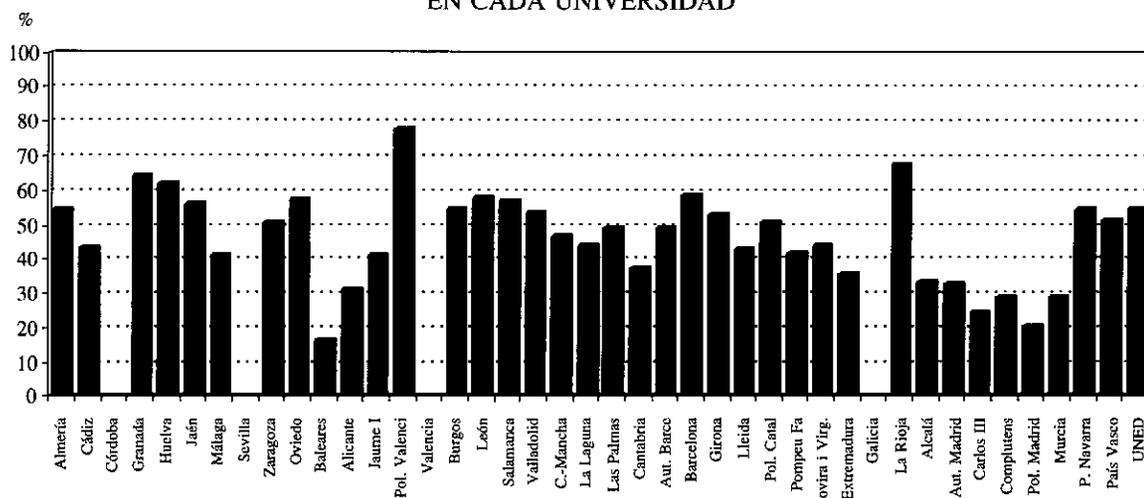
<i>Distrito</i>	<i>Partes y preguntas</i>	<i>Nº a realizar</i>	<i>Puntuación</i>
ALICANTE	Problemas: 3 Cuestiones: 4	2 2	3, 3 2, 2
ALMERÍA	2 opciones con 3 preguntas	1 opción	3, 3, 4
BALEARES	2 opciones con 4 partes	1 opción	2,5 cada parte
BURGOS	5 cuestiones con 2 apartados	1 apartado de cada cuestión	2 cada apartado
CÁDIZ	2 bloques con 2 preguntas	1 pregunta de cada bloque	5 cada pregunta
CANARIAS	2 pruebas con 5 cuestiones	1 prueba (hacer 4 de las 5 cuestiones)	2,5 cada cuestión
CANTABRIA	4 bloques con 2 opciones	1 opción de cada bloque	2,5 cada opción
CASTELLÓN	8 bloques con 2 preguntas	1 pregunta de cada bloque	2,5 cada pregunta
CASTILLA-LA MANCHA	4 cuestiones con 2 preguntas	2 cuestiones	5 cada cuestión
CATALUÑA	2 opciones con 4 preguntas	1 opción	4, 2, 2, 2
CÓRDOBA	4 cuestiones con 2 apartados	2 cuestiones	5 cada cuestión
EXTREMADURA	2 repertorios con 4 preguntas	1 repertorio	2,5 cada pregunta
GALICIA	2 opciones con 3 preguntas	1 opción	3, 3,5, 3,5
GRANADA	2 opciones con 3 preguntas	1 opción	3,3 *3
HUELVA	4 cuestiones con diferentes apartados	2 cuestiones	No dice nada
JAÉN	2 opciones con 3 cuestiones	1 opción	10 cada cuestión
LA RIOJA	3 preguntas con diferentes apartados	La pregunta 1 y una de las otras 2	10 cada pregunta
LEÓN	5 bloques con 2 preguntas	1 pregunta de cada bloque	2 cada pregunta
MADRID	2 repertorios con 5 preguntas	1 repertorio	2 cada pregunta
MÁLAGA	4 ejercicios con diferentes apartados	2 ejercicios	No dice nada
MURCIA	1 cuestión obligatoria y 3 opciones	La cuestión obligatoria y una de las opciones	Oblig.: 12 y opt.: 8
NAVARRA	4 cuestiones con diferentes apartados	2 cuestiones	10 cada una
OVIEDO	6 bloques con diferentes apartados	4 bloques	2,5 cada bloque
PAÍS VASCO	3 grupos con 2 problemas	1 problema de cada grupo	3,33, cada problema
SALAMANCA	4 preguntas con diferentes apartados	2 preguntas	10 cada pregunta
SEVILLA	4 cuestiones con diferentes apartados	2 cuestiones	5 cada cuestión
VALENCIA	4 apartados con 2 opciones	1 opción de cada bloque	2,5 cada opción
VALLADOLID	5 bloques con 2 preguntas	1 pregunta de cada bloque	2 cada pregunta
ZARAGOZA	3 bloques con 2 cuestiones	1 cuestión de cada bloque	10 cada cuestión

TABLA 3.11b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS II. JUNIO 1995

Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
ALICANTE													6
ALMERÍA													7
BALEARES													7
BURGOS													8
CÁDIZ													5
CANARIAS													8
CANTABRIA													9
CASTELLÓN													5
CASTILLA - LA MANCHA													7
CATALUÑA													6
CÓRDOBA													9
EXTREMADURA													8
GALICIA													6
GRANADA													5
HUELVA													7
JAÉN													6
LA RIOJA													6
LEÓN													9
MADRID													7
MÁLAGA													4
MURCIA													6
NAVARRA													4
OVIEDO													7
PAÍS VASCO													6
SALAMANCA													7
SEVILLA													6
VALENCIA													9
VALLEADOLID													9
ZARAGOZA													7
TOTAL	19	17	19	6	22	15	21	13	21	24	5	14	196

1. Funciones: interpretación, continuidad, derivación y optimización.
2. Representación de curvas.
3. Integrales.
4. Interpolación polinómica.
5. Sistemas de ecuaciones lineales.
6. Matrices y determinantes.
7. Programación lineal.
8. Tablas, gráficas y parámetros estadísticos.
9. Distribuciones bidimensionales.
10. Cálculo de probabilidades.
11. Variables aleatorias, funciones de densidad y funciones de distribución.
12. Distribuciones bimodal y normal.

GRÁFICO 3.11. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS II EN CADA UNIVERSIDAD



Otra de las características de la prueba de matemáticas II es su carácter práctico, ya que todos los exámenes analizados cuentan con preguntas en su mayoría de este tipo. Por el contrario, pocas son las universidades que examinan a sus alumnos de cuestiones de carácter teórico o de demostración de teoremas.

En cuanto a la forma que tienen las universidades de puntuar las distintas cuestiones, la fórmula más utilizada es otorgar a cada cuestión la misma calificación como máximo. La excepción a esta norma está conformada por las pruebas del distrito universitario de Cataluña y de la Universidad de Murcia. En estos casos, una cuestión pesa más que cualquiera de las otras.

Los contenidos (tabla 3.11b) más abordados en las diferentes pruebas son los referidos a «Cálculo de probabilidades» y «Sistema de ecuaciones lineales». Por el contrario, los temas «Variables aleatorias», «Funciones de densidad y funciones de distribución» e «Interpolación polinómica» aparecen sólo en cinco y seis de las 29 pruebas, respectivamente.

Sin embargo, la selección muestral de los contenidos realizada por cada universidad es, en términos generales, muy adecuada. La tónica habitual es que cuestionen al alumno sobre más del 66% de los temas del programa. Apenas cinco universidades recogen sólo cua-

tro o cinco de los 12 bloques de contenidos que aparecen.

En términos generales, la prueba es la que presenta un menor porcentaje de aprobados en la convocatoria de junio de 1995. La tónica general es un porcentaje de aprobados entre el 40% y el 50%, con un grupo importante de universidades cuyos resultados no alcanzan esas cifras. Así, en dos universidades esos bajos resultados llevan a que apenas 2 de cada 10 alumnos superen esta materia (Islas Baleares y Politécnica de Madrid).

Las diferencias en los resultados entre las universidades de Madrid o entre las de las islas Canarias es bajo, sin embargo, de nuevo se encuentra que en las catalanas la disparidad de resultados es destacable: concretamente 16 puntos porcentuales de diferencia. Parece pues que, a pesar de que sería previsible que la mayor objetividad en la corrección de esta materia hiciera que los resultados se vieran menos influidos por factores externos, en las universidades catalanas se mantienen las diferencias encontradas en otras pruebas.

2.3.2. Literatura

La característica común de casi todas las pruebas de literatura es la combinación de preguntas teóricas junto a textos para comentar. Respecto a las preguntas de teoría, no existen

TABLA 3.12a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE LITERATURA. JUNIO 1995

Distrito	Partes y preguntas	Tipo de pregunta	Nº de reactivos	Puntuación
ALICANTE	4 opciones	1 opción de teoría y 3 opciones con varios textos cada una	2 opciones	5 cada opción
ALBARRIA	2 opciones con 1 texto y 2 partes cada una 2ª parte: 3 de teoría	1ª parte: 2 preguntas sobre el texto 1 opción (hacer 2 de teoría)	1 opción (hacer 2 de teoría)	2 cada pregunta, 2 elaboración y ortografía
BALEARES	4 cuestiones	Teoría	2	5 cada una; faltas: -1,5
BURGOS	1 parte práctica con 1 texto y 1 teórica con dos bloques Parte teórica: 3 teoría (en cada bloque)	Parte práctica: 3 preguntas sobre el texto	Parte práctica y un bloque teoría	4 (texto), 2 cada una de teoría
CADIZ	6 opciones con 1 texto cada una	Comentario de texto	1 opción	10
CANARIAS	4 cuestiones: 2 con varios textos cada una y 2 de teoría	C. de texto y teoría	2 cuestiones: 1 de teoría y 1 texto	5 cada una
CANTABRIA	2 textos con 2 opciones cada uno	2 preguntas de c. de texto y 1 de teoría en cada opción	1 texto y 1 de sus opciones	3, 3, 4
CASTELLÓN	2 cuestiones comunes y 2 opciones con 2 textos cada una	C. de texto y a. del contexto	Las 2 cuestiones sobre 1 texto	6 texto y 4 contexto
C. LA MANCHA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones (la segunda tiene 2 textos)	4 preguntas sobre el texto	1 texto con sus cuestiones	No se indica
CATALUÑA	Opc. A: 1 texto y 1 cuestión Opc. B: 2 textos y 3 cuestiones	Teoría y c. texto	1 opción: opc. A: completa y opc. B: 1 cuestión y 1 texto	5 cada una
CORDOBA	4 cuestiones: 2 de teoría con opciones y 2 de práctica con 2 textos cada una	Teoría, c. de texto y cuestiones sobre el texto	2 cuestiones: 1 teoría y 1 práctica	5 cada cuestión
EXTREMADURA	2 opciones con 1 texto y 4 cuestiones	Preguntas sobre el texto y teoría	1 opción	2,5, 2, 2, 3,5
GALICIA	2 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Preguntas sobre el texto y teoría	1 opción	1,5*4, 2, 2
GRANADA	2 opciones con 1 texto y 3 cuestiones	Preguntas sobre el texto y teoría	1 opción	2 cada cuestión
HUELVA	2 opciones con 2 textos cada una	C. de texto	1 texto	No se indica
JAEN	1ª cuestión: 3 temas 2ª cuestión: 1 texto con 4 preguntas	Teoría y preguntas sobre el texto	1 tema y 1 texto	4 teoría y 6 texto
LA RIOJA	2 opciones con 1 texto y 2 partes cada una	1ª parte: c. texto (libre o dirigido) 2ª parte: historia literaria	1 opción	4 el texto y 4 teoría
LEÓN	10 preguntas	Teoría	5 preguntas	No se indica
MADRID	2 repertorios con 2 textos y 2 cuestiones cada uno	Preguntas sobre el texto y teoría	1 repertorio con 1 texto	5 texto y 5 teoría
MÁLAGA	Opc. A: 1 texto y tema Opc. B: 2 textos	Preguntas sobre el texto y teoría	1 opción	5 cada cuestión
MURCIA	4 cuestiones con 1 texto cada una	C. de texto	2 cuestiones	5 cada cuestión
NAVARRA	4 opciones con 1 texto cada una y 2 grupos de cuestiones según la opción	C. texto y 2 teoría (una con 2 opc.)	1 opción: 1 texto y el grupo de cuestiones que le corresponden	4 texto y 3*2 teoría
OVIEDO	2 alternativas con 1 texto y 1 tema	Teoría y c. de texto	1 alternativa	No se indica
PAÍS VASCO	2 repertorios con 1 o 2 textos y 1 tema	Teoría y c. de texto	1 repertorio (el b tiene 2 textos)	7 texto y 3 teoría

TABLA 3.12a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE LITERATURA. JUNIO 1995 (Continuación)

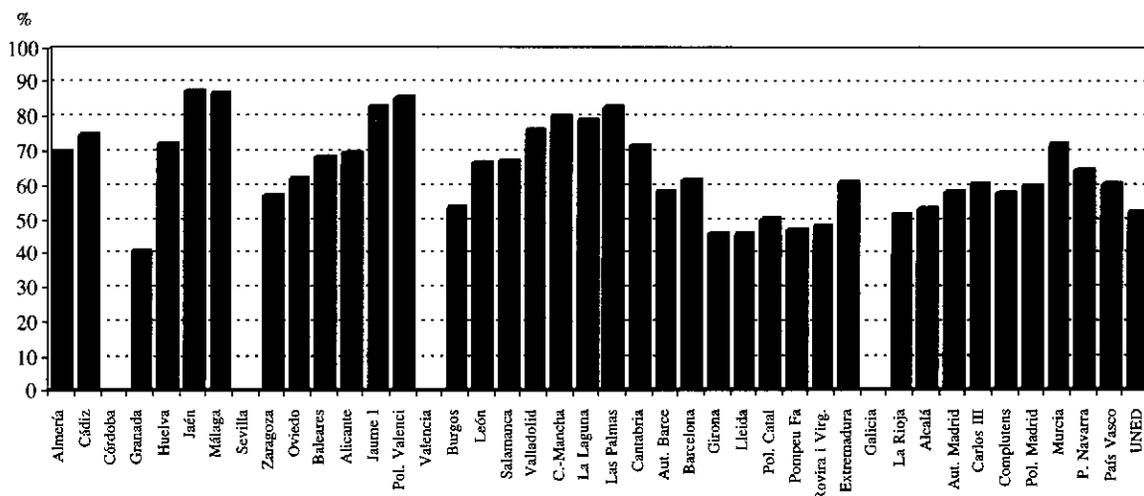
4 cuestiones: 2 textos y 2 cuestiones de teoría con apartados	C. de texto y teoría (5 preguntas, 1 larga y 4 cortas)	1 texto y la 1 cuestión de teoría	10 texto y 8, 0,5*4 teoría
2 opciones con 2 textos cada una	C. de texto	1 texto	7 análisis y 3 contexto
2 opciones con 2 textos cada una	2 cuestiones: c. de texto y contexto	Las 2 cuestiones para 1 texto	6,5 texto y 3,5 contexto
2 opciones con parte práctica y teórica	Parte práctica: 1 texto con 4 preguntas Parte teórica: 3 preguntas	1 opción	1 cada texto y 2 cada teoría
2 repertorios con 1 texto y 2 preguntas cada uno	C. de texto y teoría	1 repertorio	4 texto y 3 teoría

TABLA 3.12b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE LITERATURA. JUNIO 1995

Distrito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
ALICANTE															5
ALMERÍA															6
BALEARES															4
BURGOS															6
CÁDIZ															3
CANARIAS															5
CANTABRIA															1
CASTELLÓN															3
CASTILLA-LA MANCHA															2
CATALUÑA															4
CÓRDOBA															5
EXTREMADURA															3
GALICIA															4
GRANADA															5
HUELVA															3
JABÓN															3
LA RIOJA															3
LEÓN															7
MADRID															4
MÁLAGA															4
MURCIA															4
NAVARRA															6
OVIEDO															3
PAÍS VASCO															4
SALAMANCA															7
SEVILLA															3
VALENCIA															3
VALLADOLID															6
ZARAGOZA															4
TOTAL	0	9	18	17	0	11	11	5	1	15	14	13	6	0	120

1. Las grandes corrientes de la literatura en el siglo XX.
2. Los conflictos religiosos y existenciales en la literatura contemporánea. *San Manuel Bueno, mártir, El árbol de la ciencia.*
3. El tema de España en la literatura. El regeneracionismo. El modernismo. La generación del 98. Obra poética de Antonio Machado.
4. Los vanguardismos en la literatura española. La generación del 27. Obra poética de Juan Ramón Jiménez.
5. La crisis de la conciencia burguesa.
6. El tema social en la literatura contemporánea española. *La busca, La colmena.*
7. La renovación de las técnicas narrativas. *Tiempo de silencio, Cinco horas con Mario, La sagaifuga de J.B.*
8. La última generación de narradores.
9. Problemas sociales y existenciales en el teatro del siglo XX. El teatro del absurdo.
10. El teatro español anterior a 1936. Obra dramática de Valle-Inclán y Federico García Lorca.
11. El teatro de la posguerra. *El tragaluz, Tres sombreros de copa.*
12. Las distintas tendencias de la poesía española de posguerra. Miguel Hernández, Vicente Aleixandre, Blas de Otero.
13. La literatura hispanoamericana contemporánea.
14. La literatura española en lengua no castellana.

GRÁFICO 3.12. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE LITERATURA EN CADA UNIVERSIDAD



prácticamente diferencias entre ellas, ya que suelen ser cuestiones largas en las que se pide desarrollar un tema concreto. Una excepción es la prueba de la Universidad de Salamanca, en la que se combina una pregunta larga con una serie de cuestiones cortas.

No ocurre lo mismo en el comentario de texto, donde las variaciones son más acentuadas. Puede haber:

- Un comentario libre, sin pautas ni preguntas sobre el texto. Ésta es la forma más habitual, apareciendo en las universidades de Oviedo, Cataluña, Navarra, Córdoba, Aragón, Canarias o Alicante.
- Un comentario intermedio, entre libre y dirigido, con orientaciones de tipo muy genérico, como en Huelva, Sevilla o Madrid.
- Un comentario dirigido con preguntas muy concretas sobre el texto y sobre la obra seleccionada. Así, se da este tipo de examen en Granada, Galicia, País Vasco, Cantabria, Extremadura, La Rioja y Valencia.
- Respuesta a preguntas concretas, como en Castilla-La Mancha o León.
- Comentario como una única cuestión, tal es el caso de Murcia.

Respecto a los contenidos incluidos en las pruebas (tabla 3.12b), destaca «El tema de España

en la literatura», que es abarcado por 18 de las 29 universidades, seguido de «Los vanguardismos en la literatura española». Por el contrario, «Los problemas sociales y existenciales en el teatro del siglo XX» es el tema menos preguntado, presente únicamente en Huelva. En cuanto a la variación de contenidos que se ofrece en cada una de las universidades, destacan León y Salamanca, donde al alumno se le preguntan contenidos de siete bloques diferentes; por el contrario, en la Universidad de Cantabria únicamente se ofrece la posibilidad de responder a uno de los contenidos.

Los porcentajes de aprobados en las pruebas de literatura son considerablemente más altos en la mayoría de las universidades que en otras materias. Efectivamente, en ninguna universidad el porcentaje de aprobados es inferior al 40% y en seis se supera el 80%. Este hecho genera que la amplitud de las diferencias se modere ligeramente.

De nuevo se observa una clara superioridad en la Universidad Central de Barcelona entre las universidades catalanas y una cierta uniformidad en los resultados entre las de los distritos de Madrid y de Canarias.

2.3.3. Historia del mundo contemporáneo

La estructura que predomina en la prueba de historia está compuesta por cuatro bloques, de-

TABLA 3.13a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO. JUNIO 1995

Distrito	Partes y preguntas	Tipo de pregunta	Nº a realizar	Puntuación
ALICANTE	4 cuestiones con 1 pregunta	2 temas, 1 mapa y 1 texto	2 cuestiones	5 cada cuestión
ALMERÍA	2 opciones con 2 preguntas	1 tema y 1 texto en cada opción	1 opción	6, 4
BALEARES	4 opciones con 2 preguntas	1 tema y 1 texto relacionados en cada opción	2 opciones (se puede hacer tema, texto o ambos)	5 cada opción
BURGOS	5 conceptos, 2 temas y 2 textos	Definiciones, tema y c.de texto	5 concep, 1 tema y 1 c. texto	(0,5*5), 5, 2,5
CÁDIZ	4 opciones con 1 pregunta	2 temas y 2 textos	2 opciones	5 cada opción
CANARIAS	2 opciones con 4 preguntas	Op. 1: 2 temas y 2 c. de texto Op. 2: 2 temas, 1 c. texto y 1 c. mapa	1 opción y dentro de ella, 1 cuestión teórica y 1 práctica	5 cada pregunta
CANTABRIA	2 opciones	Op. 1: 1 tema y 1 c. de gráfico Op. 2: 1 tema y 1 c. de texto	1 opción	4, 6
CASTELLÓN	3 partes con 2 ó 3 preguntas	3 temas, 1 c. texto y 1 c. mapa y cuestiones breves	2 temas, 1 comentario y las cuestiones breves	2, 2, 4, 1, 1
C-LA MANCHA	3 partes con 2 ó 3 preguntas	2 cuestiones, 3 temas y 3 c. de texto	Las cuestiones, 2 temas y 1 c. de texto	2,5, 4, 3,5
CATALUNA	2 opciones con 2 partes cada una	Op. 1: tema y c. de mapa Op. 2: 5 cuestiones y 1 c. texto	1 opción	5 cada parte
CÓRDOBA	4 cuestiones	Temas	2 cuestiones	4, 4, redacción: 2
EXTREMADURA	4 cuestiones	3 tema y 1 c. de texto	2 cuestiones	5 cada cuestión
GALICIA	2 opciones con 3 preguntas	1 c. de texto y 2 cuestiones teóricas	1 opción	5, 2,5, 2,5
GRANADA	2 opciones con 2 preguntas	Tema y c. de texto	1 opción	6, 3, redacción: 1
HUELVA	2 opciones con 2 preguntas	Op.1: tema y cuestiones cortas Op.2: tema y c. de texto	1 opción	No se indica
JAÉN	2 temas, 6 preguntas y 2 textos	Tema, preguntas breves y c. de texto	1 tema, 3 preguntas y 1 texto	5, 3, 2
LA RIOJA	3 partes con diferentes preguntas	Parte 1: 4 cuestiones breves Parte 2: 2 tema Parte 3: 1 c. de texto y 1 c. de mapa	Todas las cuestiones 1 tema 1 comentario	2, 4, 3, redacc.: 1
LEÓN	5 preguntas	Temas	2 temas	No se indica
MADRID	2 opciones con 2 preguntas	1 tema y 1 c. de texto cada opción	1 opción	10 cada pregunta
MÁLAGA	4 cuestiones	2 temas y 2 c. de texto	2 cuestiones	5 cada pregunta
MURCIA	4 cuestiones	2 temas y 2 c. de texto	2 cuestiones	5 cada pregunta
NAVARRA	2 opciones con 2 partes	1 tema y 1 c. de texto cada opción	1 opción	5 cada parte
OVIEDO	4 alternativas	Alt. 1, 2 y 3: 1 tema cada una Alt. 4: 1 c. de mapa y 5 preguntas breves	2 alternativas	No se indica
PAÍS VASCO	4 cuestiones	2 temas y 2 c. de texto	2 cuestiones	No se indica
SALAMANCA	4 preguntas: 2 tcas. y 2 prác.	Preguntas teóricas: 1 tema y definiciones Preguntas prácticas: comentario de texto	1 teórica y 1 práctica	7, 3

TABLA 3.13a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO. JUNIO 1995 (Continuación)

2 opciones con 2 cuestiones	1 tema y 3 definiciones en cada opción	1 opción	6, 4
4 bloques con 2 preguntas	Bloque 1: 2 c. de gráfico Bloque 2: 2 temas Bloque 3: 1 tema y 1 c. de gráfico Bloque 4: 2 c. de texto	1 de cada bloque	2,5 cada pregunta
5 cuestiones, 2 temas y 2 textos	Cuestiones concretas, tema y c. de texto	Todas las cuestiones, 1 tema y 1 texto	2,5, 5, 2,5
3 partes con diferentes preguntas	Parte1: 5 cuestiones Parte2: 2 temas Parte3: 2 c. de texto	3 cuestiones 1 tema 1 c. de texto	2, 4, 3, redacción: 1

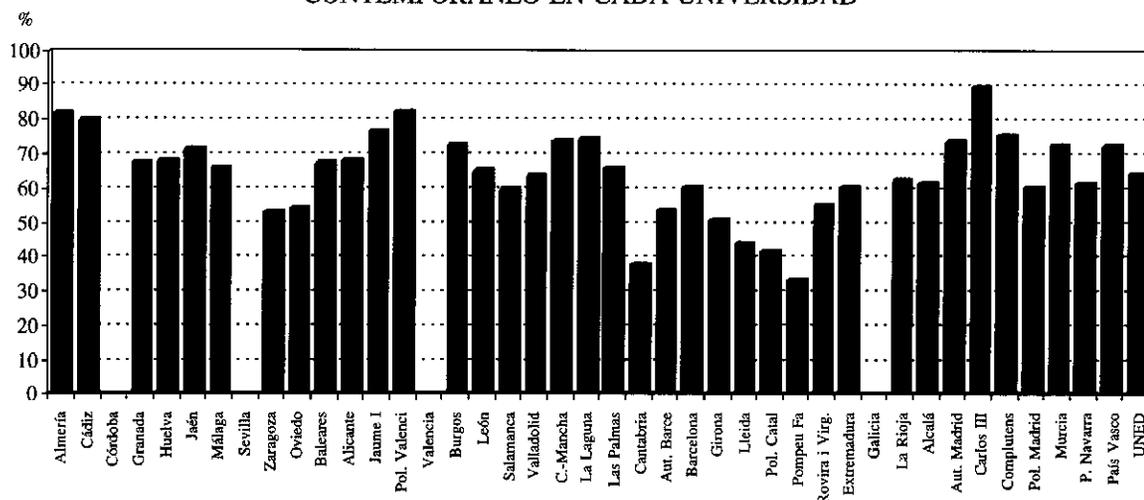
TABLA 3.13b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO. JUNIO 1995

Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
ALICANTE		TM						X	T					3
ALMERÍA	T			X							X		T	4
BALEARES		T			T					T			T	4
BURGOS		X		T	M			T						4
CÁDIZ		X		X		T					T			4
CANARIAS		X		T			X					T		4
CANTABRIA		T	M					X		T				4
CASTELLÓN		T		T					X					3
CASTILLA-LA MANCHA		T								X				2
CATALUÑA		X		M	T				T					4
CÓRDOBA					T	T			T					3
EXTREMADURA		T	T		X						T			4
GALICIA				T						T	X			3
GRANADA				T				T			X	X		4
HUELVA		X			T					T				3
JAÉN						T			T		X		X	4
LA RIOJA			T			X								2
LEÓN		T			T	T		T	T					5
MADRID	T	X				X			T					3
MÁLAGA					T	X				X	T			4
MURCIA	T			X			X				T			4
NAVARRA		X			T				T	X				4
OVIEDO		T	T										M	3
PAÍS VASCO	T	X						T			X			4
SALAMANCA	T						X							2
SEVILLA		T										T		2
VALENCIA		T		T					T		X			4
VALLADOLID	X		X						T		T			4
ZARAGOZA				T	M		T			X				4
TOTAL	6	17	5	11	10	7	4	6	10	8	11	3	4	102

T: Tema; X: Texto; M: Mapa.

1. Tránsito de las sociedades agrarias.
2. Restauración, liberalismo y nacionalismo.
3. Segunda fase de la Revolución Industrial.
4. Expansión imperialista.
5. Problemas de la sociedad industrial.
6. Evaluación de sistemas de alianzas.
7. Revolución soviética.
8. Movimiento fascista.
9. «Gran depresión» de los años 30.
10. II Guerra Mundial.
11. La organización de la paz: la ONU.
12. La descolonización.
13. Grandes movimientos de integración en el mundo.

GRÁFICO 3.13. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO EN CADA UNIVERSIDAD



nominados cuestiones, opciones, preguntas o alternativas, de los cuales hay que realizar dos. Otra de las estructuras que aparece es la división de la prueba en dos opciones, a elegir una, cada una de las cuales se divide en varias partes. También podemos encontrar la prueba estructurada en distintos bloques con preguntas de diferente naturaleza: tema, preguntas cortas y texto, de entre las cuales hay que optar.

Encontramos algunas diferencias en el peso que se da a los diferentes tipos de preguntas en relación a la puntuación dada en cada caso por los distintos distritos universitarios. Así, en 18 de los mismos se puntúan en la misma proporción los temas y el texto; el resto concede mayor peso, en general, al tema, excepto en los casos de Cantabria y Galicia, donde cobra más importancia la realización del texto.

Por otro lado, algunos de los distritos tienen en cuenta la presentación, redacción, expresión, ortografía, etc. en la calificación global, como es el caso de Córdoba, Granada y La Rioja, donde se les otorgan 2 puntos, y de Zaragoza, donde se les da 1 punto.

En cuanto a la elección de los contenidos, la mayoría de las universidades hacen referencia a tres o cuatro bloques temáticos; destacan Salamanca, donde sólo se ofrece un bloque temático, y Castilla-La Mancha, Córdoba, Jaén, distrito de Madrid, Oviedo y Sevilla, con dos bloques de con-

tenidos. Por la razón contraria destaca el País Vasco, donde se plantean cinco tipos de contenidos.

En la tabla de contenidos (tabla 3.13b) observamos que la selección de éstos se concentra principalmente en torno a los siguientes bloques: «Restauración, liberalismo y nacionalismo», «Expansión imperialista» y «La organización de la paz: ONU». Por otro lado, «La descolonización» y «La Revolución soviética» han sido escasamente seleccionados por los distritos universitarios.

Los porcentajes de aprobados extremos se localizan en la Universidad Carlos III de Madrid (89,87%) y la Pompeu Fabra de Barcelona (33,63%). Ambas comparten exámenes con las otras universidades de su respectivo distrito, y en ambos casos las diferencias dentro de los distritos son francamente elevados. Así, en el distrito de Madrid, con el mismo examen, se encuentran hasta 30 puntos de diferencia y, en el distrito de Cataluña, 27 puntos. Resultan, pues, muy claras las disparidades en los criterios de corrección que parecen darse en esta materia.

2.3.4. Historia del arte

Las pruebas de historia del arte están conformadas, en general, por dos tipos de cuestiones. El primero de ellos se refiere a preguntas de carácter general sobre un estilo, un artista, etc. En

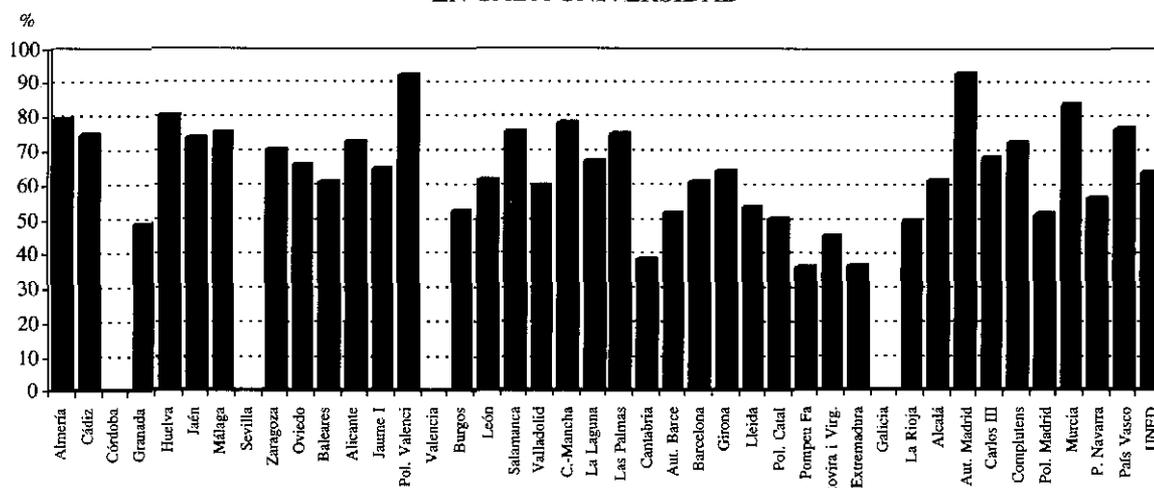
TABLA 3.14. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE HISTORIA DEL ARTE. JUNIO 1995

Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
ALICANTE	L		T			L		T	E		L	6
ALMERÍA					T		T	L		L	T	5
BALEARES			T			T						2
BURGOS		TL	L		TL	L		TL	L		T	7
CADIZ					L	L			L		T	5
CANARIAS		L						T	TL		L	4
CANTABRIA				T		T		L	L			4
CASTELLÓN			L	L	T	L		L			L	6
CASTILLA-LA MANCHA			T					L			T	3
CATALUÑA					TL			T				2
CÓRDOBA			L		T		L	L	T	L	T	7
EXTREMADURA			L	T		L	T	L	T	L	T	8
GALICIA			T				T	L			L	4
GRANADA			T		TL			L	TL	L	TL	5
HUELVA							L		T		TL	3
JAÉN		T				E				T	L	4
LA RIOJA		E				L		T	T		TL	5
LEÓN	TL	TL	TL				TL		T		T	6
MADRID		T				L					T	3
MÁLAGA		L						L	L		T	4
MURCIA	L	T			L	L		L	TL	T		7
NAVARRA		TL	TL		T			TL	TL	T	T	7
OVIEDO		L	T	T	L	L			T			6
PAÍS VASCO			T			T	L	T	L		TL	6
SALAMANCA		T	L		T	L		L	T		TL	7
SEVILLA	T			TL				L				3
VALENCIA		L	T				L	L	T		TL	6
VALLADOLID		L	T	L	TL						TL	5
ZARAGOZA					TL			TL	T	T	TL	5
TOTAL	4	13	16	6	13	14	7	21	19	8	23	145

T: Tema; L: Lámina.

1. Arte egipcio.
2. Arte griego.
3. Arte romano.
4. Arte prerrománico.
5. Arte románico.
6. Arte gótico.
7. Arte islámico.
8. Arte renacentista.
9. Arte barroco.
10. Arte neoclásico.
11. Arte de los siglos XIX y XX.

GRÁFICO 3.14. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE HISTORIA DEL ARTE EN CADA UNIVERSIDAD



ocasiones se parte de un enunciado general que debe desarrollarse en relación con una de las láminas. El segundo tipo, menos frecuente, consta de cuestiones concretas referidas a un autor o a una obra específica.

La estructura de las pruebas suele constar de dos partes: la primera está formada por preguntas sobre aspectos o temas relacionados con el temario del curso de COU, y la segunda por un comentario de láminas sobre arquitectura, escultura o pintura. El número de temas y láminas que se presentan varía en cada universidad; de hecho hay grandes diferencias de unas a otras. Hay universidades donde se presentan un buen número de ellas; efectivamente, en Burgos, por ejemplo, se presentan cuatro temas y siete láminas y en León se ofrecen seis temas y cuatro láminas. En otras, por el contrario, el número es muy reducido; así, Cataluña ofrece dos temas y una lámina o Galicia, Huelva, Jaén y Sevilla, dos temas y dos láminas cada una.

En cuanto a los contenidos que más se repiten, tanto en láminas como en temas, se encuentran: «Arte de los siglos XIX y XX», «Arte barroco» y «Arte renacentista». Además de ellos, en las cuestiones de tipo teórico aparecen con bastante frecuencia «El arte romano» y «El arte románico», y en las láminas, «El arte gótico» y «El arte griego».

En algunas universidades se hace una buena selección muestral, presentándose una variada gama de contenidos. Es el caso de Extremadura, donde se ofrecen cuestiones que recogen ocho contenidos de los 11 del total, o los casos de Burgos, Córdoba, Murcia, Navarra y Salamanca, con siete. En la situación contraria se encuentran Baleares y Cataluña, que hacen referencia sólo a dos bloques de contenidos.

Destacan en esta prueba dos universidades que tienen un porcentaje de aprobados muy alto, superior al 90% (Politécnica de Valencia y Autónoma de Madrid), mientras que tres no alcanzan el 40% (Cantabria, Pompeu Fabra y Extremadura).

Al igual que lo acontecido en la prueba de historia del mundo contemporáneo y frente a lo que ocurría en otras materias, la disparidad entre las universidades madrileñas es muy alta. Así, entre el 93% de la Autónoma y el 51% de la Politécnica hay 42 puntos de diferencia en el porcentaje de aprobados, y con el mismo examen.

2.3.5. Latín

Todas las pruebas de latín presentadas por los distintos universitarios tienen una estruc-

TABLA 3.15a. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE LATÍN. JUNIO 1995

Dominio	Formato y preguntas	Tipo de preguntas	M y P	Puntuación
ALFABETO	2 opciones	1 traducción, 1 análisis sintáctico y 4 cuestiones en cada opción	1 opción y, dentro de ésta, 2 de las 4 cuestiones	4, 3, 3
GRAMÁTICA	2 opciones	1 traducción, 1 análisis métrico o morfológico y 1 cuestión literaria	1 opción completa	7, 1, 2
VOCABULARIO	4 opciones	Análisis sintáctico y traducción.	2 opciones completas	5, 5
TEMA	2 opciones	1 traducción, análisis sintáctico y/o métrico, comentario textual y comentario literario	1 opción completa	6, 2, 1, 1
LECTURA	1 opción	1 traducción y 1 análisis sintáctico, 4 bloques de literatura con 2 cuestiones	La traducción, el análisis y 1 bloque	6, 2, 2
ORIGEN	4 opciones	1 traducción, cuestión gramatical o métrica y cuestión de literatura	1 opción completa	7, 1, 2
COMPRENSIÓN	2 opciones	1 traducción, análisis morfológico o métrico 2 cuestiones de literatura	1 opción completa	6, 2, 5, 1, 2, 5, 2, 5, 0
CASTELLANO	2 opc. con 2 textos cada una	1 traducción y 4 cuestiones de análisis sintáctico-morfológico y literatura	1 opción y, dentro de ésta, 3 de las 4 cuestiones	7, 1*3
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 3 preguntas	1 opción: traducción de un texto y 2 cuestiones	No se indica
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción, 3 preguntas sobre métrica, análisis y literatura	1 opción	5, 5, 1, 5*3
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 4 preguntas	1 opción completa	7, 1*3
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 4 cuestiones de literatura	1 opción y, dentro de ésta, 2 de las 4 cuestiones	6, 1*4
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 2 cuestiones	1 opción completa	6, 2*2
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 1 cuestión de literatura	1 opción completa	No se indica
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 2 cuestiones	1 opción completa	No se indica
CASTELLANO	1 opción	1 traducción, 4 preguntas de análisis y 4 de literatura	1 traducción, 3 preguntas de análisis y 3 de literatura	7, 1, 2
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 2 preguntas	1 opción completa	4, 3, 3
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 4 preguntas de análisis y literatura	1 opción completa	No se indica
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y análisis y 1 cuestión de literatura	1 opción completa	6, 1*4
CASTELLANO	4 opciones	1 sintaxis y traducción y 2 cuestiones	2 opciones completas	7, 3
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción 2 cuestiones y 1 tema	1 opción completa	(3, 1, 1)*2
CASTELLANO	2 opciones	Opción A: 1 traducción y 5 cuestiones Opción B: 1 traducción y análisis métrico	1 opción (si es la A, sólo 3 de 3 cuestiones)	6, 1*2, 2
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 3 cuestiones	1 opción completa	No se indica
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 3 cuestiones	1 opción completa	7, 1*3
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 2 cuestiones	1 opción completa	6, 4
CASTELLANO	2 opc. con 2 partes	Op. A: 1 trad. y 2 preguntas cada parte Op. B: 1 trad. y 3 preguntas cada parte	1 parte de 1 opción	7, 1, 5*2
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 2 cuestiones	1 opción completa	Opción A: 7, 1, 2 Opción B: 6, 1, 2, 1
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 3 cuestiones	1 opción completa	6, 2, 2
CASTELLANO	2 opciones	1 traducción y 3 cuestiones	1 opción completa	6, 1, 1, 2

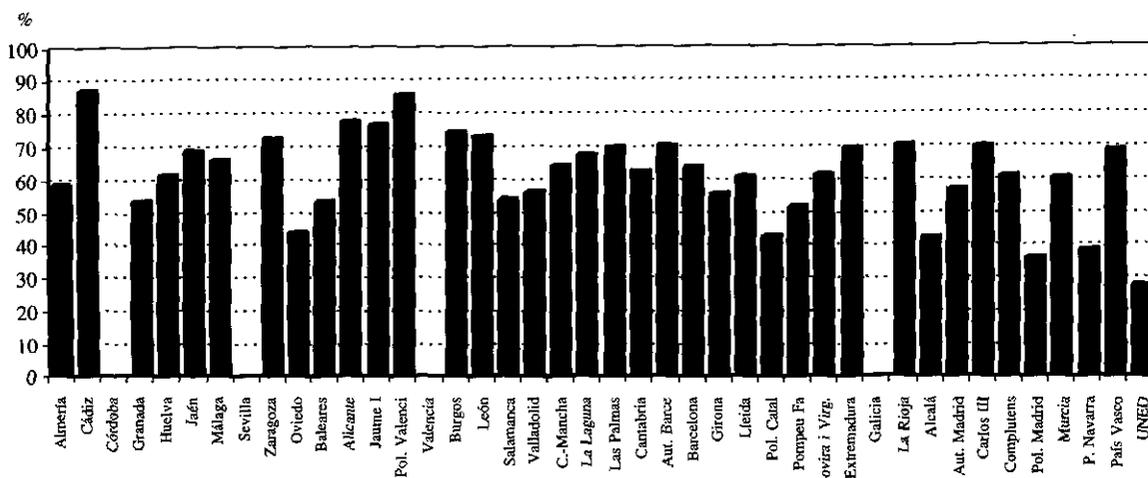
TABLA 3.15b. CONTENIDOS DE LA PRUEBA DE LATÍN. JUNIO 1995

Distrito	1			2				3		4				5		6		7		8		9		10		11		12		Total
	A	B	C	A	B	C	D	E	A	B	C	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B			
ALICANTE	CT																												2	
ALMERÍA														T															2	
BARCELONA																													2	
BURGOS	CT																												4	
CADIZ	C	C	C																										9	
CANARIAS	C																												4	
CANTABRIA	CT																												4	
CASTELLÓN	CT																												3	
CASTILLA LA MANCHA	CT																												7	
CATALUÑA	C																												4	
CORDOBA																													4	
EXTREMADURA	CT																												4	
GALICIA																													3	
GRANADA	T	C																											5	
HUELVA																													4	
JAÉN	CT																												4	
LA RIOJA																													6	
LEÓN	CT																												4	
MADRID	CT																												3	
MÁLAGA	C																												5	
MURCIA																													5	
NAVARRA	T																												3	
OVIEDO	T	C	C	C																									7	
PAÍS VASCO	C																												6	
SALAMANCA	T																												8	
SEVILLA	CT																												4	
VALENCIA	CT																												5	
VIZCAYA	CT																												3	
ZARAGOZA																													3	
TOTAL	21	3	5	8	4	2	2	1	1	12	10	4	6	4	8	1	3	1	3	1	3	2	18	8				127		

C: Cuestión literaria; T: Texto.

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. Poesía épica:
A. Virgilio | B. Lucano |
| 2. Poesía lírica:
A. Horacio
C. Canulo
E. Tibulo | B. Ovidio
D. Propercio |
| 3. Epigrama. | |
| 4. Fábula. | |
| 5. Historiografía:
A. César
C. T. Livio | B. Salustio |
| 6. Filosofía:
A. Cicerón | B. Séneca |
| 7. Oratoria. | |
| 8. Novela:
A. Petronio | B. Apuleyo |
| 9. Prosa técnica. | |
| 10. Teatro:
A. Plauto | B. Terencio |
| 11. Cuestiones literarias generales. | |
| 12. Cuestiones históricas. | |

GRÁFICO 3.15. PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA PRUEBA DE LATÍN EN CADA UNIVERSIDAD



tura básica común: ofrecen dos o más opciones entre las que el alumnado ha de elegir libremente. Cada opción consta de un texto y unas preguntas que hacen referencia a tres cuestiones importantes: traducción, análisis -sintáctico, morfológico o métrico- y aspectos históricos o literarios de autores latinos. Únicamente las Universidades de La Rioja y Almería no ofrecen posibilidad de elegir texto. El texto propuesto está escrito en prosa o en poesía y suele estar acompañado por su título y autor. En todos los casos se presentan unas cuestiones entre las que siempre se encuentran aquellas que exigen la traducción de una parte o de la totalidad del texto, un análisis sintáctico, morfológico o métrico y alguna cuestión de literatura o historiografía latina.

En muchas pruebas la opcionalidad también afecta a la elección de las cuestiones, es decir, dentro de cada opción existe, en ocasiones, la posibilidad de elegir dos o tres preguntas de cuatro ofertadas. En todo caso, la traducción siempre es obligatoria y es la cuestión que más puntuación recibe (de 4 a 7 puntos), seguida del análisis y las cuestiones de literatura.

Los contenidos de las pruebas son muy diversos (tabla 3.15b). Se presentan diferenciados en dos categorías, según se presente el contenido en forma de texto o de cuestión literaria.

Dada la exhaustividad con que se han clasificado los contenidos, el muestreo de cada universidad parece ser más pobre que en otras pruebas, ya que en ésta abundan los distritos que recogen menos de la mitad de los contenidos, mostrándose las grandes diferencias que aparecen no sólo entre los distritos sino también entre los bloques de contenidos. Así, por ejemplo, sólo existen dos universidades que presenten entre sus contenidos un «Epigrama» o una «Fábula», una «Novela de Petronio» o una «Prosa técnica». Destaca, en el extremo opuesto, la «Poesía épica de Virgilio», que es recogida por el 72% de las universidades, ya sea en forma de cuestión literaria o de texto. Las cuestiones, por su parte, suelen ser de tipo literario, en general, o históricas, aunque en cinco distritos no son de ninguno de estos tipos.

Sólo seis de las universidades tienen un porcentaje de aprobados en esta prueba que no alcanza el 50%, concretamente Oviedo, Politécnica de Cataluña, Alcalá, Politécnica de Madrid, Pública de Navarra y la UNED. Este dato, junto con el hecho de que sólo dos superan el 80% (Cádiz y Politécnica de Valencia), lleva a calificar la materia de latín como una de las que posee resultados menos extremos.

Los 34 puntos de diferencia entre las universidades del distrito de Madrid, o los 27 de las del

distrito de Cataluña permiten, de nuevo, volver a dudar la objetividad en los criterios de corrección.

2.4. PANORÁMICA GENERAL DE LAS PRUEBAS

El actual sistema de descentralización por el cual la elaboración de las pruebas de acceso a la universidad recae en cada universidad o distrito universitario (en el caso de Canarias, Cataluña, Galicia y la Comunidad de Madrid) genera, como no podía ser de otra manera, una gran diversidad en los exámenes que tienen que realizar los alumnos.

En las páginas precedentes se ha realizado un sencillo análisis descriptivo de las pruebas ofrecidas en las distintas universidades del Estado. Se han estudiado aspectos tales como la estructura de la prueba, su grado de opcionalidad, la forma en que se puntúan las diversas cuestiones, los contenidos seleccionados para formar parte del examen o los resultados obtenidos por los alumnos. Y la principal conclusión del estudio es la diversidad. Diversidad hasta en la propia diversidad.

En la tabla 3.16 se muestran, de forma muy esquemática, algunos de los resultados obtenidos agrupados en cuatro puntos. En primer lugar se ha recogido la similitud o disparidad en la estructura de las distintas pruebas, es decir, si la estructura es igual en todas las universidades, es parecida o es diferente. En segundo lugar, la mayor o menor opcionalidad ofrecida en las distintas universidades en cada materia. A continuación aparecen tres columnas donde se estudia si la distribución de las puntuaciones dadas a las diferentes cuestiones es similar en las distintas universidades, parecida o diferente. Por último, se analiza si la selección muestral de contenidos realizada por las universidades en cada una de las pruebas es alta, media o baja. Es decir, si en el examen se recoge buena parte de los contenidos del programa de COU o, por el contrario, apenas se presentan contenidos variados.

La estructura de la prueba es el aspecto que más unifica los distintos exámenes propuestos

por las diferentes universidades en la mayoría de las materias. Efectivamente, puede afirmarse que los exámenes de las materias de comentario de texto, lengua, inglés, dibujo técnico, física, geología, historia del mundo contemporáneo y latín son relativamente análogos entre sí en cuanto a su estructura. Así, por ejemplo, el examen de inglés está compuesto, en la mayoría de los casos, por un texto en ese idioma y una serie de preguntas sobre el mismo, sobre gramática y sobre redacción.

En otros casos, las analogías entre diferentes exámenes son relativas. Se puede tomar como ejemplo la prueba de matemáticas I donde, aproximadamente, la mitad de las universidades/distritos universitarios proponen cuestiones teóricas y problemas, y la otra mitad sólo preguntas prácticas. Como queda reflejado en el cuadro, quizá sea la materia de biología la que se caracteriza por una mayor disparidad en cuanto a la estructura del examen.

Desde otra perspectiva, se puede concluir que las pruebas para el acceso a la universidad en España se caracterizan por la gran optatividad que se ofrece a los alumnos. Aunque en la tabla se ha distinguido entre «mucho» y «regular» en el grado de optatividad, ambas categorías indican que los ejemplos en los que un alumno debe realizar una cuestión obligatoriamente se cuentan con los dedos de la mano. La única materia que se ha calificado de «poco optativa» es el comentario de texto, dado que en la práctica totalidad de las universidades se ofrece un único texto y en la gran mayoría de ellas los alumnos deben responder a todas las cuestiones propuestas.

En las ocasiones en que ha podido hacerse, se ha intentado buscar una relación entre la menor optatividad y la mayor dificultad de una prueba o, mejor dicho, entre la menor optatividad y un porcentaje de aprobados más bajo. Los hallazgos, aun sin ser concluyentes, parece que sí apuntan en este sentido.

La disparidad encontrada en el tipo, longitud y número de cuestiones que se presentan en cada universidad en las distintas materias

TABLA 3.16. RESUMEN DE LA VARIABILIDAD EN LA ESTRUCTURA, OPCIONALIDAD, PESO DE LAS DIFERENTES CUESTIONES Y SELECCIÓN MUESTRAL DE LOS CONTENIDOS PARA CADA UNA DE LAS MATERIAS QUE COMPONEN LAS PAU EN LAS DISTINTAS UNIVERSIDADES

	Estructura			Opcionalidad			Peso de las cuestiones			Muestra de contenidos		
	1/2	3/4	5/6	1/2	3/4	5/6	1/2	3/4	5/6	1/2	3/4	5/6
Matemáticas I												
Matemáticas II												
Matemáticas III												
Matemáticas IV												
Matemáticas V												
Matemáticas VI												
Matemáticas VII												
Matemáticas VIII												
Matemáticas IX												
Matemáticas X												
Matemáticas XI												
Matemáticas XII												
Matemáticas XIII												
Matemáticas XIV												
Matemáticas XV												
Matemáticas XVI												
Matemáticas XVII												
Matemáticas XVIII												
Matemáticas XIX												
Matemáticas XX												
Matemáticas XXI												
Matemáticas XXII												
Matemáticas XXIII												
Matemáticas XXIV												
Matemáticas XXV												
Matemáticas XXVI												
Matemáticas XXVII												
Matemáticas XXVIII												
Matemáticas XXIX												
Matemáticas XXX												

generan, de modo automático, que las puntuaciones otorgadas a cada una de ellas sean igualmente dispares. Sin embargo, no todas las disparidades son igualmente profundas. Así, en un extremo se sitúa la prueba de matemáticas I, donde lo habitual es que todas las preguntas puntúen lo mismo y, por tanto, las diferencias vienen producidas por el número de cuestiones que el alumno debe realizar. Un ejemplo de las materias que se encuentran en el otro extremo es comentario de texto. Como se ha visto anteriormente, el resumen del texto que se exige puede tener una puntuación que oscila entre 1 y 3 puntos, mientras que el comentario se puntúa, según la universidad, entre 3 y 6 puntos. Si se solicita el tema o idea principal del texto y el esquema o estructura del mismo el tema tiene una valoración de 1 o 2 puntos y el esquema suele tener una calificación máxima de 2 puntos. En alguna universidad se concreta que cada falta ortográfica penaliza con 0,25 puntos y, en otras, la valoración global puede modificar, por enci-

ma o por debajo, en 2 puntos la puntuación final.

Un cuarto aspecto analizado en este estudio es el de los contenidos que forman parte de las cuestiones del examen. Sin perder de vista que la característica más importante encontrada es la disparidad de criterios (resulta muy interesante revisar con detalle las tablas donde se recoge esa información), se ha estudiado la más o menos completa selección muestral que las distintas universidades han realizado para elaborar sus propios exámenes. Los resultados encontrados acerca de la mayor representatividad de los contenidos presentados respecto del plan de estudios de COU pueden ser reflejo de las características propias de cada materia. Se hace referencia a que en las materias donde se realizan un gran cantidad de cuestiones cortas los contenidos presentados recogen mejor el conjunto del programa, mientras que en las que solicitan al alumno que desarrolle temas amplios, la selección muestral es menos representativa. En el primer caso se en-

cuentran las materias de matemáticas I y II, química o física, en el segundo biología, latín o literatura. Técnicamente, se entiende que son más válidas y fiables las pruebas que recogen mayor cantidad de contenidos diferentes. Quizá debe estudiarse en el futuro un aumento en la proporción del programa de estudios presentado a los alumnos en los exámenes.

Las diferencias encontradas en cuanto a la estructura, puntuación y selección de contenidos se materializan en cuanto a la radical disparidad en el porcentaje de aprobados de cada materia de una universidad/distrito universitario a otro. Este único dato debe provocar la reflexión a los responsables de la elaboración de las pruebas para bus-

car una mayor coordinación que haga que las pruebas sean realmente homologables entre sí.

Una última cuestión preocupante es la disparidad de resultados (porcentaje de aprobados) entre las universidades de un mismo distrito, con pruebas idénticas. ¿Significa esto diferencia de nivel de los alumnos de una universidad a otra?, ¿distintos criterios de corrección?, ¿diferentes «políticas» respecto al acceso a la universidad?, ¿o simple azar? En cualquier caso, tanto las diferencias en las características de las pruebas como la disparidad de resultados son un motivo de alarma respecto a la equidad del sistema de acceso, especialmente de cara al distrito único.

CONCLUSIONES GENERALES

CONCLUSIONES GENERALES DE LOS TRES ESTUDIOS

En un futuro próximo, debe reformarse el procedimiento de acceso a la universidad para dar satisfacción a las nuevas demandas del sistema educativo, derivadas tanto de la implantación del bachillerato regulado por la LOGSE como de los requerimientos de los nuevos estudios universitarios, y para que cumpla del modo más eficaz las funciones que se le encomiendan, de homologación de los estudios de secundaria superior y de ordenación de los alumnos para la elección de carrera. Es, por tanto, una buena ocasión para intentar mejorar la respuesta dada a algunos de los problemas derivados de la entrada masiva de alumnos en la universidad y el consiguiente desajuste entre la oferta y la demanda.

Para abordar esta difícil tarea sería conveniente abrir un foro de reflexión y debate en profundidad con participación de todos los sectores implicados en el tema de la transición de la enseñanza secundaria a estudios superiores, que son, de forma directa, el bachillerato y la universidad y, de forma indirecta, toda la sociedad. En él se ha de tener en cuenta la experiencia proporcionada por el sistema actual de acceso en España, así como la de los países más representativos de Europa, para aprovechar aquellos aspectos que han mostrado su eficacia a lo largo de los últimos años.

Los tres estudios expuestos permiten extraer una serie de conclusiones que, sin duda, pueden ser útiles para plantear con mejor conocimiento de causa la reforma del sistema

de acceso a la universidad. Aun siendo estudios modestos y con notables limitaciones, situados en el contexto de las investigaciones anteriores, añaden al estado de la cuestión algunos matices y elementos nuevos dignos de tener en cuenta, actualizan la información ya disponible y refuerzan (o revocan en alguna ocasión) las conclusiones de estudios anteriores.

En este capítulo se recoge una serie de proposiciones que podrían considerarse como las conclusiones prácticas razonablemente derivadas de estos estudios desde la óptica de su relevancia para la mejora del sistema de acceso en el futuro. Se agrupan en tres partes de extensión desigual: la primera se refiere al marco general del sistema de transición de la enseñanza secundaria a la superior; la segunda, más extensa, se centra en las características de la prueba de acceso; y en la tercera se trata la problemática de la admisión o el ingreso en la universidad. Esta última se aborda de modo somero, puesto que los estudios realizados por el CIDE siempre han estado más enfocados a la transición desde el bachillerato y a la prueba de acceso en sí que a todo lo que viene después, debido a la perspectiva desde la que se trabaja, que es el subsistema no universitario.

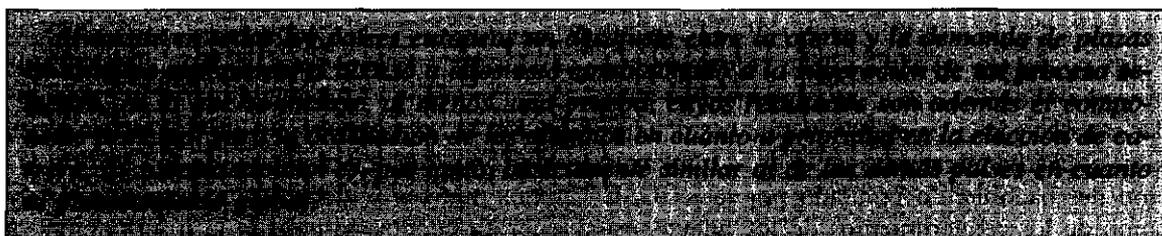
Con esta división se intenta, de nuevo, distinguir claramente la problemática que afecta al sistema de acceso a la universidad de la que se refiere a la adjudicación de plazas posterior al

paso del filtro del acceso. Se considera imprescindible que la sociedad adquiriera conciencia de que se trata de dos problemas diferentes y como tales deben ser tratados. Sólo esta clara distinción permitirá racionalizar el debate en torno a la «selectividad» y situar los problemas en el lugar adecuado.

El capítulo acaba con la propuesta de nuevas líneas de investigación para seguir profundizando en el tema. Porque, sea cual sea la orientación

que se adopte para la nueva selectividad y los pasos que se vayan dando de cara a su implantación, será necesario estudiar cuidadosamente los efectos que produce en el sistema educativo, tanto desde el punto de vista de la educación secundaria como del rendimiento universitario.

1. RESULTADOS MÁS RELEVANTES SOBRE EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN GENERAL



Todos los países tienen actualmente el mismo problema: se ha producido una entrada masiva a los estudios superiores, como producto, por un lado, de la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades y, por otro, de las crecientes exigencias del mercado laboral. En toda Europa, incluida España, las instalaciones y los recursos del profesorado han aumentado vertiginosamente en treinta años; sin embargo, es imposible, por razones de todo tipo, satisfacer las preferencias de todos los estudiantes, luego hay que arbitrar algún procedimiento de selección. Lo único que cabe hacer para paliar el problema es encontrar el modo de ordenar a los estudiantes de la forma más justa y adecuada para que ejerzan su derecho de prioridad en la elección de estudios superiores.

Por tanto, hablar de la desaparición de la «selectividad» no es más que pura demagogia. No se trata de un tema ideológico, ni de algo opinable, sino de un problema práctico que es preciso resolver lo mejor posible. Ni siquiera el descenso demográfico hace prever la solución del desajuste entre oferta y demanda por sí sola, ya que seguirán sobrando plazas en determina-

das carreras y centros, mientras en otros las solicitudes serán siempre mayores que los puestos ofertados. Tampoco la tendencia que parece observarse en el bachillerato LOGSE a un mayor equilibrio entre las ramas cursadas por los alumnos ofrece garantías de continuidad cuando se generalice el nuevo sistema; puede ser debida al escaso y especial tipo de alumnado de estos primeros años.

Bien es verdad que podría ser discutible la inclusión de una prueba como elemento fundamental del proceso de selección, pero no debe de ser algo tan descabellado cuando prácticamente todos los estados del entorno español han mantenido este procedimiento a lo largo de décadas. Ciertamente es que a lo largo de ese tiempo se han sometido a reforma diversos aspectos del procedimiento de acceso a la universidad, pero prevalece el examen (del tipo que sea y con el peso que se determine) como forma más justa e idónea de selección.

El acceso a los estudios superiores, sea cual sea el sistema elegido, tiene la suficiente envergadura para ser un tema de Estado. No hay que olvidar que es la bisagra entre los dos subsistemas

En todos los países de Europa la regulación del acceso a la universidad es competencia del Estado (con la debida participación de los gobiernos regionales en los más descentralizados) y se intenta garantizar la homogeneidad en las condiciones de acceso a todos los ciudadanos, sea cual sea su lugar de residencia, la rama de estudios de secundaria de la que proceden o la universidad a la que pretenden acceder. España se encuentra en la misma línea que los demás países, pero todos los estudios han mostrado la evidencia de demastadas fuentes espúreas de variabilidad de los resultados de los alumnos (dependiendo de la universidad, el tribunal, la opción de estudios, etc.). El avance hacia el distrito universitario único (incluso el compartido) obliga a un mayor rigor en la garantía de la equidad de las condiciones de acceso y de la homogeneidad de exigencia académica para todos los alumnos.

(enseñanza primaria-secundaria *versus* enseñanza superior) y por tanto es, de alguna manera, un elemento importante definitorio de ambos. No tendría lógica, y de hecho no ocurre en ningún país, dejar la regulación de una parte tan sustancial del sistema educativo en manos de instancias regionales, locales o de los propios centros universitarios. Otra cosa es que todas estas instancias diversas tengan su participación en el proceso regulador y su protagonismo en la ejecución. Lo común es que la realización concreta de las pruebas sea competencia de administraciones regionales o locales.

La lógica del enfoque global, tanto en lo que se refiere al ámbito geográfico como en el sentido de abarcar a todos los alumnos potencialmente aspirantes al acceso a estudios terciarios, está ligada a la equidad en el planteamiento: todos los ciudadanos tienen igual derecho a acceder a la universidad y deben someterse a requisitos idénticos para lograrlo. No contravenir este principio supone desarrollar una normativa que garantice, además del mismo marco global, que la ejecución se realice en condiciones lo más similares posible. Como se verá después, hay medios para, si no eliminar, reducir al mínimo la variación de los resultados en las calificaciones de los alumnos no debida a diferencias reales de rendimiento y las diferencias de rendimiento que son imputables a distintos niveles de exigencia.

No tiene ningún sentido que en unas universidades apruebe un porcentaje significativa-

mente mayor de alumnos que en otras, ni que haya diferencias notables entre opciones de estudios. Habría que suponer que los alumnos se distribuyen al azar, constituyendo grupos de rendimiento similar según todas estas variables. Es decir, entre los miles de alumnos que se examinan en cada universidad o de cada una de las opciones (A, B, C, D o, en su caso, E), hipotéticamente habrá un porcentaje similar de buenos y menos buenos alumnos; entonces ¿por qué hay tantas diferencias? Está claro que por razones ajenas a los propios alumnos y por lo tanto injustas desde el momento en que a todos se les ordena para la obtención de plaza universitaria como si hubieran sido medidos por el mismo rasero: o las pruebas en todas las universidades y en todas las opciones no tienen la misma dificultad o la severidad de la corrección es distinta. Se ha visto que en España ocurren ambas cosas a la vez, lo que introduce una brecha de falta de equidad en el distrito compartido (que se sustenta sobre la base de suponer el mismo valor a las calificaciones de todas las universidades) y en el caso de competencia para una carrera con escasez de plazas desde distintas opciones de estudios.

Se podría pensar en la conveniencia de que España se homologara en este sentido con los países de Europa más cercanos a su entorno, instaurando una prueba obligatoria para la obtención del título de Bachillerato, semejante al *Bac* francés, al *Abitur* alemán o a la *Maturità* italiana (o al propio «Examen de Estado» español anterior a la reforma educativa de 1953).

Del estudio comparado se deduce que España es una excepción en el modo de obtener el certificado de educación secundaria superior. En todos los países de Europa analizados, salvo en el nuestro, existe una prueba de certificación de secundaria que a la vez abre la posibilidad de acceso a la universidad y, en la mayoría de los casos, es tenida en cuenta para la ordenación de los alumnos con este fin.

Este sistema tendría evidentes ventajas: garantizar la homologación del título de secundaria en todo el Estado, proveer a los alumnos de una certificación equivalente a la de los demás países para facilitar su acceso a cualquier universidad de Europa, dar protagonismo a los responsables de la educación secundaria en el cierre y evaluación de su propio ciclo académico, etc.

Naturalmente, la propuesta tiene también algunos inconvenientes: se incrementaría quizá el número de alumnos que deben pasar la prueba, existiría el riesgo de que algunos no la superaran y habría que prever una continuidad de formación para ellos que no re-

quiriera el título de bachillerato, etc. Pero estos inconvenientes son menores, ya que en realidad el nuevo bachillerato tiene algo de «COU de dos años», es decir, está concebido como tramo no obligatorio ni mayoritario, vía de acceso a estudios superiores (universitarios o no) y, por tanto, es perfectamente lógico que todo el que lo curse se vea sometido a la exigencia de una prueba que certifique el logro del nivel adecuado.

2. SOBRE LAS PRUEBAS DE FINAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El enfoque de la prueba de acceso a la universidad bajo el prisma de la certificación de estudios secundarios como función primordial lleva aparejadas una serie de condiciones en la realización de la prueba que suelen ser comunes a todos los países:

- tener lugar en los propios centros de educación secundaria;
- con tribunales externos compuestos por profesores de bachillerato y universitarios;
- con exámenes elaborados por expertos procedentes siempre del profesorado de secundaria y frecuentemente también de universidad;
- con un tiempo largo para la realización y para la corrección de los exámenes; y
- en una sola convocatoria anual.

Es evidente que si en España se optara por otorgar los títulos de Bachiller mediante prueba de certificación, sería necesario modificar las condiciones de la prueba actual sustancialmente y ajustarlas a la nueva situación. En primer lugar, al ser una prueba más vinculada al nivel secundario que al superior, la competencia prioritaria de su ejecución correspondería a los responsables del bachillerato. Esto se traduce en que ellos deben elaborar los exámenes y constituir los tribunales (en colaboración con

profesorado de enseñanza superior), lo que se traducirá sin duda en una mayor coherencia de las pruebas con el currículo de secundaria. Otra cosa será que al establecer dicho currículo haya que tener en cuenta los requerimientos del acceso a los distintos estudios superiores.

El lugar de examen quizá parece un tema banal y no lo es. Con mucha probabilidad, parte de la pérdida en el rendimiento de los alumnos en las pruebas de acceso a la universidad se

deba al estrés producido, entre otros factores, por el hecho de examinarse en un lugar desconocido y alejado de su medio habitual. Al vincularse la prueba a la finalización del bachillerato, es lógico que se realice en el propio centro donde el alumno cursa sus estudios.

El tiempo que puede dedicarse a la realización de los exámenes está relacionado con el lugar, ya que, al no existir desplazamiento de los alumnos, las pruebas pueden llevarse a cabo en distintos días, incluso -como ocurre en algunos países- a lo largo de varias semanas o meses. De ese modo se reduciría otra de las posibles causas del descenso del rendimiento: la acumulación de exámenes en dos o tres días. Por otro lado, la posibilidad de que los correctores dis-

pongan de un plazo amplio tiene evidentes ventajas en cuanto al rigor y calma en la corrección.

Por último, las dos convocatorias actuales, existentes tan sólo en España y Portugal, quedarían reducidas a una convocatoria anual. Quizá dejando únicamente una «segunda vuelta» dentro de la misma convocatoria para los alumnos que no puedan realizar algún examen por causa mayor. Hay razones prácticas evidentes para esta propuesta: por un lado, la convocatoria de septiembre crea más problemas de los que resuelve, ya que en la mayoría de las carreras no hay plazas disponibles; y, por otro, si se dedica a la realización de las pruebas más tiempo, es difícil llevar a cabo dos convocatorias.

Las pruebas de certificación de secundaria y acceso a la universidad son en todos los países diversas según la modalidad de estudios cursada en la secundaria superior y por lo general, también según los estudios universitarios a los que pretenda acceder el alumno. Mantener esta diferenciación parece lo más lógico, pero siempre que los niveles de dificultad relativo sean idénticos en todas las opciones.

Podría pensarse hipotéticamente en una prueba única, que evaluara las capacidades necesarias comunes para seguir cualquier tipo de estudios superiores o, visto desde otro ángulo, las capacidades que todo alumno debe haber adquirido al acabar el bachillerato. Sin embargo, esto no ocurre así ni en España ni en ningún otro país de su entorno. Se considera natural que las pruebas de certificación se correspondan con los contenidos estudiados en el último o últimos años de educación secundaria y, por tanto, sean distintas según la rama cursada. A su vez, las carreras universitarias suelen estar ligadas de forma más o menos estricta a las modalidades de bachillerato. Puesto que, al parecer, esta práctica común es razonablemente satisfactoria, tiene sentido mantenerla.

Sin embargo, la evidencia de que existe una desigual dureza en las distintas opciones debería llevar a intentar corregirla. Está claro que cada opción de estudios requiere sus capacidades específicas y tiene su dificultad intrínseca que es la que es, sin entrar en comparaciones

entre unas y otras. Pero no es admisible que la prueba dé lugar a una «pérdida» respecto a la propia trayectoria de calificaciones mayor para los alumnos de unas opciones que para los de otras. El mayor ajuste, ya sugerido, entre los currículos de secundaria y los requerimientos para seguir estudios superiores en todas las modalidades, debería conducir también a paliar esta situación de falta de equidad.

Sólo el sentido común puede dictar dónde se encuentra el punto de equilibrio entre la evidente mejora de la fiabilidad de la evaluación que supone el incluir en ella muchas materias y el coste que ello implica, en términos de esfuerzo de los alumnos, tiempo, coste económico, etc. Este punto parece hallarse en algún lugar entre cuatro y diez asignaturas. España, con siete u ocho materias en la selectividad para COU, se sitúa en un término medio que debería conservar o en todo caso disminuir ligeramente en las pruebas futuras. La tentación en el bachillerato LOGSE puede ser decantarse por

El número de materias que se incluyen en el examen debe guardar un equilibrio entre la conveniencia de evaluar el mayor número de conocimientos como garantía de justicia y ajuste a los requisitos y la necesidad de limitación impuesta por razones obvias de coste en todos los sentidos. El tipo de materias evaluadas debe ser de tipo básico, es decir, aquellas consideradas como integrantes del concepto de madurez académica o como instrumentos imprescindibles para seguir estudios posteriores.

uno de los dos extremos: o examinar únicamente de las pocas asignaturas comunes o hacer una prueba enciclopédica que incluya todas las materias que cursa el alumno. Sería importante encontrar la solución para simplificar las pruebas de acceso conservando el número mínimo de materias que las hagan fiables.

En cuanto al tipo de asignaturas, son las básicas y generales (entre las que se incluyen siempre la lengua materna y una lengua extranjera como comunes a todas las modalidades

y las matemáticas a la mayoría de ellas, y otras, como la filosofía, la historia, la literatura, la física, la química o la biología, como optativas) las que suelen formar parte de las pruebas de acceso de todos los países. Es decir, las mismas más o menos de las que se examinan en la actualidad los alumnos españoles, porque son las que configuran las pruebas de COU y las que se eligen mayoritariamente en el bachillerato LOGSE, ya que los alumnos, con buen sentido, se decantan por las opciones más polivalentes.

Es muy importante el rigor en las características técnicas de las pruebas, lo que incluye su calidad desde el punto de vista del contenido, su variedad, la explicitación de los criterios de evaluación, la calidad formal de su ejecución y la máxima objetividad en la corrección, así como la claridad en la información de los resultados a los alumnos y la posibilidad de verificación y reclamación por parte de éstos en caso de disconformidad.

Sólo unas pruebas técnicamente bien hechas pueden conseguir homogeneizar la dificultad de las distintas materias y lograr una aceptable fiabilidad y validez de la evaluación. Por otro lado, deben incluir variedad de tipos de examen para garantizar la evaluación de diversidad de aptitudes. La práctica habitual en todos los países es la realización de exámenes escritos de diversas clases (incluyendo tests, pero no sólo), exámenes orales y, en algunos casos, exámenes prácticos en las materias que se prestan a ello.

En España se observa una variabilidad muy importante y aparentemente aleatoria en las pruebas propuestas en los distintos distritos universitarios que hace pensar en la falta de unidad en su enfoque y nivel de dificultad (además de las diferencias en las pautas de corrección, que se tratarán después). Por tanto, sería nece-

sario diseñar un sistema de elaboración de las pruebas que garantice la unificación de la dificultad y la adecuada discriminación y que corrija la variabilidad entre las distintas materias. El ideal, técnicamente hablando, sería una prueba única por materia para todo el Estado, como máxima garantía de homogeneidad. Sin embargo, está claro que éste puede no ser el ideal social ni educativo y que, además, una prueba única plantea problemas insalvables desde el punto de vista de la ejecución. Una medida intermedia podría ser la creación y puesta a disposición para todo el Estado de un banco de ítems baremados de las diferentes materias. Algunos países solucionan este problema disponiendo de una agencia especializada en la realización de las pruebas de acceso, integrada por expertos en las distintas materias y en medición del rendimiento.

El cuidado en la ejecución material de las pruebas es también un ingrediente importante. En ocasiones, la mejor regulación y la mejor concepción de una prueba puede echarse a perder, por ejemplo, por las erratas de un texto o por una forma inadecuada de transmitir las instrucciones a los alumnos. Esto puede parecer demasiado obvio y hasta pueril, pero no está de más recordar la sensibilidad de los resultados a elementos de este tipo.

El tema de la corrección es especialmente importante, porque en él radica probablemente el gran margen de variabilidad de resultados de distintos colectivos de alumnos con una misma prueba (diferencias entre tribunales o diferencias entre universidades de un mismo distrito). El estudio de los resultados en las calificaciones lleva a la conclusión de que a mayor objetividad en el sistema de corrección mejor se mide la capacidad de los alumnos, pero desde el punto de vista de la fiabilidad, no de la validez. Por tanto, habría que pensar en fórmulas de corrección que aseguren la máxima objetividad sin forzar a que las pruebas pierdan su validez de contenido, es decir, que dejen de medir lo que se considere importante medir por convertirse en pruebas objetivas en sentido estricto.

Una medida asequible es la explicitación clara, pormenorizada y por escrito de las pautas de corrección de cada prueba, confeccionada por sus mismos autores (son un ejemplo de este sistema los exámenes del *Abitur* alemanes, donde existe un cuadernillo de corrección tan extenso o más que la prueba en sí). Otro buen sistema es la doble corrección de los exámenes que se prestan más a subjetividad de enfoque (comentarios de texto, filosofía, etc.). Evidentemente esto encarece el sistema, pero es mucho lo que los estudiantes y la sociedad entera se juegan en la calidad del proceso de selección incluso, aunque no únicamente, desde el punto de vista económico (piénsese en lo que cuesta al erario público la estancia en la universidad de los alumnos que abandonan los estudios emprendidos al cabo de uno o dos años, por no hablar del coste personal). Todo lo que se pueda hacer para aquilatar el sistema de ordenación de los alumnos para ejercer la prioridad en su acceso a la universidad redundará en un menor porcentaje de errores en la elección/asignación de carreras, y un elemento importante es, sin duda, la equidad en la corrección de las pruebas.

La ponderación de las calificaciones de los alumnos en diferentes materias según el tipo de estudios al que pretendan acceder no parece reportar ventajas sustanciales, en cuanto a la mejora de la selección, que compensen los graves inconvenientes a que daría lugar desde el punto de vista educativo, así como la mayor complejidad que se añadiría al ya complicado sistema de acceso a la universidad. Seguramente por este motivo, sólo en un país de nuestro entorno europeo se otorgan diferentes puntuaciones ponderadas a los alumnos dependiendo de su elección de carrera.

La simulación en el estudio de los resultados en las pruebas de la Universidad Autónoma de Madrid de cuatro formas de ponderación de las calificaciones lleva a la conclusión de que la actual es la mejor desde el punto de vista de su correlación con el expediente del alumno, es decir, con su trayectoria académica previa. Éste era un resultado casi previsible, ya que, lógicamente, los resultados de la prueba y el expediente guardarán más relación si el peso otorgado a las distintas materias es el mismo en ambos casos, aun-

que la interpretación no es tan sencilla, porque la lengua, teniendo distinto peso, es la asignatura que más correlaciona con todo. La correlación con el expediente del alumno se ha utilizado como criterio de pertinencia de la medida por la imposibilidad de relacionarla con el rendimiento posterior del alumno, que sería lo más adecuado. Pero existen estudios anteriores que han considerado el expediente de secundaria como un buen medio de predecir la trayectoria universitaria de un alumno.

Por otro lado, utilizando como criterio las diferencias en la ordenación de los alumnos con diversas ponderaciones, se ha comprobado que, en contra de lo que cabría pensar, la influencia es muy pequeña, de tal forma que tan sólo una

minoría de alumnos (del orden del 5%) cambiarían su posición respecto a la actual. Es evidente, por tanto, que algo con tan escasa repercusión (y una repercusión que no está claro si supone una mejora) no se justifica por sí mismo.

El expediente del alumno es considerado en la mayoría de los países como un ingrediente a tener en cuenta de algún modo en la calificación final de las pruebas de final de secundaria. España se encuentra entre los países que otorga más peso al expediente y no hay razones para que esto cambie, ya que el expediente de bachillerato, siempre que exista una prueba de acceso, parece ser, de momento, el mejor predictor del rendimiento futuro de los alumnos.

Si se piensa bien, lo lógico es que exista una continuidad en el rendimiento de los alumnos, salvo contadas excepciones en los dos sentidos (aumento del rendimiento universitario por razones de motivación vocacional y disminución por dificultades de integración, falta de dominio de las técnicas de trabajo académico, especiales circunstancias personales, etc.). El tipo de destrezas que se requieren para lograr un rendimiento continuado son las mismas en bachillerato y en la universidad y son más que las que se ponen en juego para el rendimiento puntual en la prueba. Por tanto, lo normal es que el expediente de bachillerato sea el mejor predictor de lo que va a ocurrir después. Puesto que un alumno ha sido evaluado durante varios años por muchos profesores, hay que pensar que el resultado será razonablemente acertado.

La razón de no utilizar el expediente como única forma de evaluar y ordenar a los alumnos es obvia: la desconfianza respecto a la justicia al otorgar las calificaciones a sus alumnos por parte de todos los centros escolares si las pruebas de acceso no existieran. Aun existiendo las pruebas, hay entre la opinión pública una sombra de duda acerca de comparabilidad de los baremos de los distintos centros y, en determinadas ocasiones, los defensores de la enseñanza pública y los de la privada se acusan mutuamente de «regalar notas». Pues bien, sucesivas investigaciones han coincidido en la evidencia de que es totalmente infundado pensar que ningún tipo de centros, considerados globalmente,

otorga calificaciones excesivas a sus alumnos. La inflación se produce, por diversas razones, tan sólo en unos pocos centros aislados. De modo que no parece haber razón de peso para prescindir de tan buen predictor como parece ser el expediente por una infundada desconfianza generalizada. No obstante, los expedientes son ajustados existiendo una prueba externa y, muy probablemente, a causa de ella. No se sabe lo que ocurriría en el caso de desaparecer la prueba de acceso y los efectos que ello tendría sobre el enfoque de las calificaciones a los alumnos.

3. SOBRE EL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD TRAS LA SUPERACIÓN DE LA PRUEBA

Los estudios realizados se han centrado más bien en el sistema general de acceso a la universidad y en el análisis pormenorizado de las pruebas en sí mismas y como finalización de la enseñanza secundaria, y menos en el proceso de adjudicación de plazas en estudios superiores. Por tanto, no es posible extraer muchas consecuencias respecto a este último punto. No obstante, sí se puede afirmar rotundamente que en ningún sistema educativo, salvo en el anglosajón que es diferente en casi todo, es generalizada la existencia de exámenes realizados por las propias universidades para el ingreso en los distintos centros y carreras. El sentido común se impone en esto como en tantas cosas, ya que en un sistema educativo de masas el coste per-

El elemento más importante para la ordenación de los alumnos en cuanto a su prioridad en la elección de estudios superiores es, tanto en la mayoría de los países como en España, la calificación en las pruebas de acceso o de certificación de secundaria. No obstante, para el ingreso en determinadas carreras que exigen aptitudes no evaluadas por las pruebas o en algunos centros con número muy reducido de plazas, excepcionalmente, se utilizan medios adicionales de selección, sean exámenes o entrevistas. Otras circunstancias, como el lugar de residencia, el año de finalización de la educación secundaria, etc., son también tenidas en cuenta en algunos casos.

sonal y colectivo de la realización de tantos exámenes como alumnos/alternativas de estudios sería enorme.

En cambio, sí puede pensarse en mantener o introducir de modo excepcional formas de selección adicionales para el ingreso en ciertas carreras ya reconocidas como necesitadas de capacidades especiales, del tipo de Bellas Artes, Educación Física, Música, Fisioterapia, etc., o en otras aún no incluidas entre ellas pero que los expertos consideraran como tales.

Por último, parece también lógico dejar abierta la posibilidad de que sean considerados otros factores, como ocurre en España con el derecho de prioridad en el distrito de residencia, o en Alemania con la mejora de posición de los «vocacionales» o perseverantes en la demanda.

4. SUGERENCIAS PARA FUTUROS ESTUDIOS

Toda investigación debe cerrar su memoria con un apartado donde se recojan las ideas que se han ido abriendo a lo largo del trabajo, las preguntas sin contestar, las sugerencias para nuevas investigaciones... No en vano toda investigación tiene como objetivo ineludible determinar el «state of the art», es decir, la situación del conocimiento en determinada área de trabajo. Este volumen no pretende escabullirse de sus obligaciones: concluye con unas breves notas que contienen algunas ideas de posibles temas que sería conveniente investigar en el futuro sobre las pruebas de acceso a la universidad.

En primer lugar, y a pesar del interés mostrado últimamente por la sociedad, los administradores educativos y los investigadores, todavía quedan muchos aspectos que no han sido suficientemente abordados desde un punto de vista científico. Sin pretender otorgar mayor peso que el que le corresponde a la investigación en la toma de decisiones, sí parece importante que, dada la trascendencia social del sistema de acceso a la universidad, cualquier propuesta esté analizada desde un punto de vista científico.

En esa línea, curiosamente aún no se ha estudiado con suficiente profundidad si realmente las pruebas de acceso cumplen la misión para la cual han sido creadas, es decir, si realmente predicen el rendimiento futuro de los alumnos en la universidad. Valorar la validez de las pruebas es una tarea conceptualmente sencilla, pero con ciertas dificultades para la obtención de los datos para una muestra representativa. En cualquier caso, ésta puede ser una investigación pendiente para el futuro inmediato.

Múltiples son las derivaciones de la anterior propuesta de estudio. Múltiples y a cual más útil para la toma de decisiones. Por ejemplo, se podría re-estudiar el tema de la ponderación de los resultados de los alumnos en las pruebas de acceso y proponer alternativas que realmente «predigan» el futuro éxito académico de los estudiantes. Otra idea es analizar el número de pruebas, sus contenidos, características técnicas... en función de su potencia predictiva.

Otra línea clásica de investigaciones debe hacer referencia a la necesidad de repetir el presente estudio con una muestra más amplia (es-

tudio 1: con más países; estudio 2: con más universidades), con más variables (estudio 1: analizando aspectos más concretos; estudio 2: con más variables del alumno, el centro, el corrector...; estudio 3: analizando más aspectos de las pruebas), o simplemente con el objetivo de analizar la evolución temporal del proceso de transición de la secundaria a la universidad.

A través de esos estudios se podrá delimitar la gran cantidad de varianza no explicada. Para ello, será necesario analizar con más detalle la influencia del corrector, de las pruebas concretas que ha realizado el alumno, del centro de secundaria donde ha estudiado, de la opción que ha escogido y hasta de los profesores que le han enseñado.

Otro punto oscuro en el conocimiento es la descripción de las características psicométricas de las pruebas y las cuestiones que las componen. ¿Tienen las preguntas el grado de dificultad adecuado?, ¿discriminan suficientemente?, ¿las pruebas son fiables?, ¿qué capacidades miden?...

También, lógicamente, deberá mirarse hacia el futuro. Las pruebas para el acceso a la universidad dirigidas a los alumnos que han estudiado el bachillerato establecido por la LOGSE siguen siendo una incógnita. El presente estudio ha intentado abordarlas, pero el bajo número de estudiantes que aún las realizan y, sobre todo, las enormes disparidades no suficientemente explicadas que caracterizan los resultados de estas pruebas, han generado la imposibilidad de abordarlo con un mínimo de éxito. En un futuro inmediato, con más alumnos y mayor experiencia se podrá, y deberá, analizar con detalle.

Por último, si por fin se lleva a cabo una modificación de las pruebas, por pequeña que ésta sea, debe ser evaluada. Tanto para medir si realmente ha superado las deficiencias que provocaron su nacimiento, como para valorar si efectivamente está consiguiendo el objetivo educativo y social que debe tener, debe hacerse un completo análisis valorativo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

- AGUIRRE DE CÁRCER, I. (1984a): *Criterios para el acceso a los estudios de la UAM*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- AGUIRRE DE CÁRCER, I. (Ed.) (1984b): *La selectividad a debate*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- AGUIRRE DE CÁRCER, I. (1986a): *Validez concurrente de las calificaciones otorgadas en el COU*. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- AGUIRRE DE CÁRCER, I. (1986b): «Opción de estudios y preparación académica de los candidatos». En LATIESA, M. (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid, CIDE-SGCU, pp. 133-146.
- AGUIRRE DE CÁRCER, I. (1988): *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid. Documento inédito.
- AGUIRRE DE CÁRCER, I.; FRANCO, J.F. y GUZMÁN, D. (1984): *Las pruebas de selectividad en la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- ALTBACH, P. G. (1980): *University reform: an international perspective*. Washington, D.C. American Association for Higher Education.
- ALTBACH, P.G. y KELLY, D.H. (1985): *Higher education in international perspective a survey and bibliography*. New York, Mansell.
- ÁLVAREZ MARTÍN, J. B. (Comp.) (1994): «Algunas reflexiones sobre el acceso a la universidad.» *Tarbiya*, 7, monográfico.
- APODAKA, P. y otros (1986): «Variables curriculares que influyen en la demanda de enseñanza superior.» En M. LATIESA (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid, CIDE-SGCU, pp. 63-79.
- APODAKA, P. y otros (1990): «Acceso a la enseñanza superior: análisis secuencial a través de los registros administrativos.» En *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la Universidad*. Madrid, CIDE, pp. 181-198.
- ARIAS MUÑOZ, A. (1989): «Selectividad y proceso de admisión en el curso 89-90.» *Gaceta Complutense*, 62, pp. 8-11.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO (1971): *Selectividad o colegios universitarios*. Madrid, Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto.
- BELTRÁN VILLALBA, M. y otros (1980): *Análisis de la selectividad universitaria 1979*. Memoria de Investigación inédita.
- BERNAD, J. A.; ESCUDERO, T. y VALDIVIA, C. (1977): *Rasgos de madurez y éxito en las pruebas de acceso a la universidad*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- BERNAD, J.A. y ESCUDERO, T. (1978): «Pruebas de acceso a la universidad y su relación con los rasgos de madurez del alumno.» *Revista de Educación*, 258-259, septiembre-diciembre, pp. 56-89.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1988): *Análisis y evaluación del rendimiento BUP/COU en el distrito universitario de Extremadura durante el de-*

- cenio 75/85. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- BLÁZQUEZ, F. y LUENGO, R. (1989): *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad de Extremadura*. Badajoz, ICE de la Universidad de Extremadura. Memoria de investigación inédita.
- BUENO GARCÍA, C. y otros (1990): *Los resultados de la selectividad: un modelo de análisis*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- BUENO, C.; ESCUDERO, T. y PALACIÁN, E. (1990): *Los resultados de la selectividad: un modelo de análisis*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- BURN, B.B. (1985): «Higher education: access.» En *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*, Volumen 4. Oxford, Pergamon Press.
- BUTCHER, H.J. y RUDD, E. (1972): *Contemporary problems in higher education*. London, McGraw Hill.
- CARABAÑA, J. y ARANGO, J. (1983): «La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000.» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, pp. 47-88.
- CARNEGIE COUNCIL (1977): *Selective admissions in higher education*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- CASTILLO RON, E. (1983): *Métodos estadísticos de eliminación de la influencia de los tribunales en la calificación de los centros escolares y en el acceso a la Universidad de Cantabria*. Santander, Caja de Ahorros de Santander y Cantabria.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (1983): «La selectividad universitaria, 1979-1981.» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, pp. 225-279.
- CEPES (1981): *Access to higher education in Europe*. Bucarest, CEPES.
- CHICA BLAS, A. (1988): «Evaluación y acceso a la universidad.» *Trabajadores de la Enseñanza*, 16, pp. 22-26.
- CHICA BLAS, A. (1990): «La imposibilidad del giro copernicano.» En *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid, CIDE, pp.199-204.
- COMMONWEALTH SECRETARIAT (1970): *Examinations at secondary level*. London, Commonwealth Secretariat.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987): *Las enseñanzas universitarias en España y en la Comunidad Económica Europea*. Madrid, MEC.
- CORDERO PASCUAL, L. (1977): «Ingreso en las facultades y escuelas técnicas superiores.» *Revista de Educación*, 248-249, pp. 209-224.
- CORUGEDO, I. (1982): «La selectividad y las barreras a la entrada en una profesión.» *Investigaciones Económicas*, 18, pp. 87-98.
- DE MIGUEL, A. y otros (1978): *Numerus clausus y selectividad. Informe sociológico sobre las necesidades de graduados universitarios en España y sus perspectivas de empleo*. Madrid, INCIE.
- DE MIGUEL, M. (1988): *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad de Oviedo*. Oviedo, Universidad de Oviedo. Memoria de investigación inédita.
- DE MIGUEL, M. (1990): «Cambios generacionales y acceso a la enseñanza superior.» En *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid, CIDE, pp. 85-112.
- DE MIGUEL, M. (1993): *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. Madrid, CIDE.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1985): *General Certificate of Secondary Education*. London, Her Majesty's Stationery Office.
- EGGER, E. (Ed) (1971): *Secondary school leaving examinations*. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, Mimeografiado.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (1981): *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos y educativos*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

- ESCUADERO ESCORZA, T. (1984): «Condicionantes y capacidad predictiva de la selectividad universitaria». *Revista de Educación*, 273, pp. 139-164.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1987a): «Las claves del acceso a la universidad». En *Actas de las II Jornadas de COU*. Badajoz, ICE de la Universidad de Extremadura.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1987b): *Seguimiento a la selectividad universitaria*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1987c): «Buscando una mejor selección de los universitarios». *Revista de Educación*, 283, pp. 249-283.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1987d): «¿Quién estudia en nuestra universidad?» *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1), pp. 45-52.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1990a): «La reforma y el acceso a la educación universitaria.» *Nuestra Escuela*, 110, 4-7.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1990b): «No basta con ser admisible». En *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid, CIDE.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1991): *Acceso a la universidad: Modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- ESCUADERO, T. y BUENO, C. (1994): «Examen de selectividad: el estudio del tribunal paralelo». *Revista de Educación*, 304, pp. 281-298.
- ESCUADERO, T.; BUENO, C. y PALACIÁN, E. (1989): *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad de Zaragoza*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza. Memoria de investigación inédita.
- FERNÁNDEZ, A. y MAIQUES, J. M. (1985): «Estudio comparativo de diez países de los modelos de acceso a la enseñanza superior.» En *Actas del II congreso Nacional de Educación Comparada*. Universidad de Granada, pp. 146-167.
- FERRANDIS, A. y MÍNGUEZ, F. (1987): *Las pruebas homologadas de evaluación al final de la enseñanza secundaria en los países desarrollados (OCDE)*. Madrid, CIDE.
- GARCÍA DE DIEGO, L. (1974): «España: la industria educativa ante el problema de la selección en la universidad.» *Revista de Educación*, 230-231, pp. 77-99.
- GOBERNA, M. A.; LÓPEZ, M. A. y PASTOR, T. (1987): «La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso en la universidad.» *Revista de Educación*, 283, mayo-agosto, pp. 235-248.
- GONZÁLEZ DORREGO, B. y VALLE LÓPEZ, J. (1989): *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la C.E.* Madrid, CIDE.
- GONZÁLEZ DORREGO, B. y VALLE LÓPEZ, J. (1990): «El acceso a la universidad en la C.E.» En *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid, CIDE, pp. 159-177.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1990): *Progreso académico y nivel de acceso de los estudiantes de primer curso en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- HALLS, W. D. (1971): *International equivalences in access to higher education*. Paris, UNESCO.
- HERMAN, J. (1981): *Access to higher education in Europe*. Bucharest, UNESCO, European Centre for Higher Education.
- HUSSEN, T. (1976): «Problems of securing equal access to higher education: The dilemma between equality and excellence.» *Higher Education*, 5, pp. 407-422.
- INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT (1978): *Access to higher education: two perspectives*. New York, ICSE.
- JUSTEL, M. y MARTÍNEZ LÁZARO, U. (1981): «Sobre el carácter selectivo de las pruebas de acceso a la universidad.» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 15, pp. 115-132.
- KARSTANJE, P. (1981): «Selection for higher education in the Netherlands». *European Journal of Education*. Ed. Gy Neave 16 (2), pp. 197-208.

- KLITGAARD, R. (1986): *Elitism and meritocracy in developing countries: selection policies for higher education*. Baltimore, The John Hopkins University Press.
- LATIESA, M. (1989): «Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera.» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 46, pp. 101-36.
- LEVY-GARBOUA, L. (1986): «Selección e ineficacia en la enseñanza superior». En M. LATIESA (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*, Madrid, CIDE, pp. 154-162.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *El acceso a la universidad desde las enseñanzas medias: información 1996*. Madrid, MEC.
- MITTER, W. (1976): *Secondary school graduation and university entrance qualification in socialist countries: a comparative study*. New York, Pergamon Press.
- MUÑOZ DE MIGUEL, E. y otros (1989): «Consideraciones sobre las pruebas de acceso a la universidad a partir de algunos resultados estadísticos.» *Rapports de Psicología y Psiquiatría Pediátricas*, 285, pp. 267-276.
- MUÑOZ VITORIA, F. (1993): *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*. Madrid, CIDE.
- MUÑOZ, E.; NAVÍO, J.A.; GONZÁLEZ-ELIPE, A. y MUNUERA, G. (1988): «Consideraciones sobre las pruebas de acceso a la universidad a partir de algunos resultados estadísticos.» *Revista de Educación*, 285, pp. 267-276.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1990): «Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad: diferencias de resultados según centro, opción y sexo.» En *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid, CIDE, pp. 113-134.
- MUÑOZ-REPISO, M.; MARTÍNEZ, R. y GONZÁLEZ, B. (1988): *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- MUÑOZ-REPISO, M.; MUÑOZ, F.; PALACIOS, C. y VALLE, J. (1991): *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*. Madrid, CIDE.
- NERAM, M. (1986): «University admission requirement and secondary school graduation. Achievement in five industrialized countries. What can we learn from the comparison? *Annual meeting of American Educational Research Association*, San Francisco, 16-20 abril.
- NOGALES ARROYO, E. (1987): *La vía de acceso a la universidad para alumnos mayores de 25 años: su rendimiento académico en el contexto de la educación a distancia*. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- OLMEDA, C. (1986): *Las pruebas de acceso a la enseñanza superior antes de la LGE*. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- OTTOBRE, F. (Ed.) (1976): *Admission to higher education in sixteen countries and some international developments*. Princeton, International Association for Educational Assessment.
- PASTOR, J.T. (1985): «Propuesta de un nuevo modelo de selectividad basado en estudios experimentales previos.» *Revista de Investigación Educativa*, 6, pp. 7-12.
- PEÑA, V. (1982): «El acceso a la universidad en Francia, Italia y Suecia. Estudio comparativo.» *Perspectivas Pedagógicas*, 50, pp. 257-272.
- PRIETO ARROYO, J.L. (1986): *Sistema de acceso a la universidad en países de la OCDE*. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- PRIETO ARROYO, J.L. (1987): *Acceso a la enseñanza superior*. Madrid, Lavel.
- PRIETO ARROYO, J.L. y MARTORELL YPIENS, J.L. (1987): *Sistemas de acceso a la enseñanza superior*. Madrid, ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
- RIVAS, F. (1975): *Aptitudes y conocimientos básicos para el ingreso en la Universidad Politécnica*. Madrid, MEC.
- RODRIGO, F. (1986): «Pensando la educación superior: la reforma del acceso a la universidad.» *Revista de Educación*, 280, pp. 217-228.

- ROYO, J. y FERRER, S. (1952): «Estudio comparativo de las calificaciones obtenidas por los alumnos de séptimo curso de Bachillerato, Examen de Estado, y correlación entre ambas en las distintas universidades y en total, por medio de una muestra.» *Revista española de Pedagogía*, 37, pp.5-58.
- SANS, A. (1989): *La selectivitat universitaria. Anàlisi a Catalunya*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- SANS, A. (1990a): «Estudio histórico y comparativo del proceso de selectividad.» En *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid, CIDE, pp. 201-208.
- SANS, A. (1990b): «Fiabilidad y consistencia del proceso de selectividad.» En *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid, CIDE, pp. 219-226.
- SANZ PAZ, J. (1992): *Análisis por asignaturas de las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid, CIDE. Memoria de investigación inédita.
- SEAGE, J. y DE BLAS, P. (1974): «Problemas de la expansión de la enseñanza superior. Examen comparado de algunos países.» *Revista de Educación*, 230, pp. 21-44.
- TROW, M. (1981): «Comparative Perspectives on Access». En O. FULTON (Ed.): *Access to higher education*. Dorset, Society for Research into Higher Education, pp. 89-120.
- UNESCO (1979): *Análisis comparativo de sistemas de admisión a la educación superior*. Paris, UNESCO.
- VV.AA. (1983): «La selectividad universitaria, 1979-1981.» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, pp. 225-279.
- VV.AA. (1991): «Límites de acceso a centros universitarios: curso 1991-92.» *Boletín de Información Universitaria*, 10, pp. 60-126.
- VV.AA. (1992): «Límites de acceso a la universidad: curso 1992-93.» *Universidades*, 1, pp. 45-76.
- VV.AA. (1993): «El acceso a la universidad desde el bachillerato y la FP.» *Profesiones y Empresas*, 1, pp. 58-94.
- VV.AA. (1994): «Iniciación a la universidad.» *La Escuela en Acción*, 10, 537, pp. 38-43.
- ZUBIETA, J.C. (1986): *Informe sobre los resultados de las pruebas de acceso a la universidad*. Santander. ICE de la Universidad de Santander. Informe inédito.



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional

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