

# LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: UN PROBLEMA QUE SE REPITE AÑO TRAS AÑO

*Felipe Trillo Alonso*

Universidad de Santiago de Compostela

*María Luisa Rodicio García*

Universidad de La Coruña

## RESUMEN

En el presente texto se destaca la dimensión conflictiva de la Selectividad Universitaria, situándola en el marco de un debate sobre su necesidad. Se cuestiona también la responsabilidad exclusiva de las Pruebas de Acceso en el proceso, llamando la atención sobre las condiciones socioculturales en las que se enmarca.

Se presenta, en esquema, una investigación sobre su capacidad predictora del rendimiento académico en la Universidad. Se concluye que no sirve para seleccionar a los mejores, sino para redistribuir por los centros en función del número de plazas disponibles. Se cuestiona la falta de coordinación académica entre la Universidad y las Enseñanzas Medias. Se denuncia que, como consecuencia, las estrategias de aprendizaje son básicamente academicistas, y de muy bajo nivel intelectual.

Por último, tras plantearse qué ocurriría de no existir, se proponen algunas estrategias de cambio en general, además de recomendaciones a los alumnos para desdramatizar el proceso.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to take account of the conflicting dimension of the University Selection Process and to put it within the framework of analysis of its own necessity. It is also considered the fact of the unique responsibility of the Selection Tests during the process and we point at the sociocultural factors where it takes place as a relevant direction of enquiring.

A brief analysis of the research carried out on the prediction capacity of these Test about the academic yield at University is also included. From that, we come to the point that is no useful at all as a selection process of the best candidates but it simply works as a redistribution tool of the number of available posts within the different university centers. We also pose the question of the lack of academic coordination between University and Pre-university levels. It is argued that, in consequence, learning strategies are basically of an academic style and with a very low intellectually level of performance.

Lastly, after considering the possibility and consequences of the absence of these Tests, we make a proposal of a few general strategies for a change along with some recommendations for students to take into account in order to avoid dramatizing the process.

Sin duda las Pruebas de Acceso a la Universidad (P.A.A.U.) se han convertido, en los últimos años, en uno de los problemas educativos que mayor interés y polémica ha suscitado en el conjunto de la población. Y es que la selectividad universitaria (tal y como se conoce comúnmente), no es una cuestión meramente técnica que compete exclusivamente a los responsables de su organización o a los estudiosos del tema, sino que se trata de un problema netamente político toda vez que repercute en un conjunto cada vez más importante de la población.

Considérese, en este sentido, que dependiendo del modo cómo se organicen las P.A.A.U., se compromete tanto el futuro de miles de jóvenes como el futuro mismo de la Universidad, que ve amenazado el rigor de su trabajo académico por una irracional masificación. Si a esto le añadimos la imposibilidad, y acaso la inoportunidad, de ampliar la oferta universitaria por la precariedad de recursos de la Administración, y el hecho de no haber apenas otra opción alternativa para esos jóvenes -dado que la formación profesional además de estar desprestigiada ofrece a su término un mercado de trabajo más bien exiguo-: el conflicto está servido.

Un conflicto que enfrenta al modelo de Universidad para todos -que alentado acaso demagógicamente nos ha situado por encima de nuestras posibilidades y, lo que es más importante, por encima también de nuestras necesidades-, con el modelo clásico de Universidad selectiva y reservada sólo a una élite, cuya cualificación previa ha resultado por lo menos hasta ahora bastante imprecisa (¿el poder del dinero?, ¿la capacidad intelectual?, ¿cierta suerte de vocación?, ...). En cualquier caso, parece cierto que nadie de entre el conjunto de la población está dispuesto a defender la primera opción, sobre todo si él o ella, nuestro hijo o hija es quien <<se salva y entra ...>>, pues de hecho para la mayoría, la Universidad es rentable en la medida en que supuestamente discrimina aunque, por supuesto, si lo hace o no y de qué modo es muy discutible habida cuenta del elevado número de universitarios y de las escandalosas cifras de titulados parados o sub-empleados.

Como resultado, entrar o no entrar es la cuestión. Una cuestión, además, agravada por la dificultad añadida de acceder o no a los estudios señalados en primera opción, o en segunda, o por lo menos en tercera, etc. Así las cosas, una vez llegada la primavera los niveles de ansiedad de todos los implicados en el proceso: profesores, alumnos y padres, se disparan y en el ambiente se percibe la tensión propia de una final, en la que el "todos contra todos" o el "sálvese quien pueda" parecen ser las consignas.

Sin embargo, pensar que la Selectividad por sí sola pudiera generar tal estado de cosas -esto es, que la existencia o no de un examen de acceso sea el único o principal desencadenante de emociones tan intensas, es lógicamente absurdo. Por el contrario, deberíamos pensar que las Pruebas de Acceso si acaso, lo único que hacen es poner de manifiesto las contradicciones propias de un sistema social que, si por una parte propicia el desarrollo de ciertas expectativas de profesionalización y estatus, por otra, las frustra en función de lo que dictan las propias leyes del mercado. Ciertamente esto, no ocurre sólo llegado el momento de la Selectividad, viene sucediendo a lo largo de toda la escolarización en la que mucho se han ido quedando, lo único que cambia y hace que se agudice es que ahora resulta evidente, e incluso agresivamente obvio.

La Selectividad pues, no es un hecho aislado al que imputar la responsabilidad en exclusiva de una aspiración universitaria frustrada, por el contrario supone la concreción má

clara y precisa en el ámbito educativo de las condiciones socioeconómicas e histórico-culturales en las que nos encontramos. ¿Tendríamos el mismo problema si nuestras condiciones fueran otras, por ejemplo, del tipo de las que a continuación sugerimos?.

Imaginemos que en España la Formación Profesional no universitaria gozara de gran prestigio desde la perspectiva de su calificación técnica y que, a su término le aguardara un amplio e interesante mercado de trabajo que posibilitara el acceso a eso que llamamos calidad de vida. Imaginemos que no fuéramos tan decimonónicamente clasistas y que admitiéramos igualar por el status o poder adquisitivo en vez de mantener cierta discriminación por razón del título o grado académico: ¿cabría pensar entonces que la solución no consiste en ofertar más plazas sino en ampliar las posibilidades de desarrollo profesional y personal? El problema es que muchos padres dicen que sí a esto, siempre y cuando él o ella, su hijo o su hija sea de los que sí entra en la Universidad, es decir, que todo lo anterior está bien pero más para los otros...

Pues bien, hasta aquí hemos tratado de situar el problema, un problema que tiene de tal modo hipersensibilizada a una parte importante de la población, que cualquier posible error en el proceso de admisión en la Universidad (filtraciones sobre el contenido de los exámenes, lentitud en la matrícula, etc.), crispa extraordinariamente los ánimos. Así, qué duda cabe que es éste un caldo de cultivo excepcional para que germinen las informaciones maliciosas, las interpretaciones abusivas, y hasta la manipulación. Y ello hasta tal punto que podríamos decir incluso que el clima que se genera entorno a la Prueba es más problemático que la misma Prueba.

Sea o no así, concluimos ya esta introducción reconociendo que este análisis de urgencia es por supuesto muy discutible, pero que si acertamos en el diagnóstico, entonces lo que resulta preciso es una información clara que al tiempo que facilita el desarrollo de una opinión fundada nos ayude a desdramatizar todo esto de la Selectividad (¡un examen más, al fin y al cabo!). Tal es nuestra intención, y para ello organizamos la información ocupándonos más que del contexto en el que se produce y del clima que a su alrededor se genera, de la Prueba misma, es decir, del análisis de su sentido y funcionamiento. Comenzamos, para ello, por dar cuenta con técnica impresionista de nuestro último trabajo al respecto; continuaremos con una interpretación sobre su condición problemática, y, finalmente, terminaremos arriesgando algunas recomendaciones a modo de conclusión.

## NUESTRA INVESTIGACIÓN

Aún reconociendo que nuestra investigación de Tesis Doctoral sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad, recientemente publicada (Rodicio, 1995), es muy cuestionable, sobre todo políticamente, y más por quienes consideren que la pregunta no es si la selectividad funciona sino si debe existir; nuestra opinión, sin embargo, es que este trabajo de apariencia nada radical contribuye más que otros de verbo airado y fácil a cuestionar la Selectividad Universitaria en nuestro país, toda vez que pone de manifiesto sin ambages que no sirve para lo que dice servir: seleccionar a los mejores.

Por supuesto, somos conscientes de que muchas de las preguntas que nos planteamos ya habían sido contestadas, sin embargo, respecto a algunas de estas la respuesta ahora es

distinta y, por último, otras son totalmente originales, como aquellas que se refieren a ciertas dimensiones que son específicas de la selectividad en nuestra comunidad autónoma; y que efectivamente, en Galicia, y al amparo de la normativa general vigente para el conjunto del Estado, se fueron haciendo operativos algunos de los preceptos legales que quedaban a la consideración de las distintas Universidades, pudiendo citar, entre otros: la diferencia de secuencia de los ejercicios, ahora realizados a lo largo de tres días, la introducción de la lengua gallega, o la constitución de un Tribunal único en el que participan las tres universidades gallegas de La Coruña, Vigo y Santiago de Compostela.

En cualquier caso, lo que sigue es algo así como la ficha de nuestra investigación, cuya intención general fue evaluar la Prueba de Selectividad como predictora del rendimiento académico. Para lo que procedimos a estudiar tres cohortes de alumnos de C.O.U. que supusieron las Pruebas de Acceso a la Universidad de Santiago de Compostela en la convocatoria de junio de 1988, 1989 y 1991, lo que supuso trabajar con poblaciones de 6.495, 7.142 y 8.089 alumnos en cada año respectivamente.

Para satisfacer ese objetivo general, de forma que pudiésemos ofrecer un diagnóstico de la situación que apoyase la toma de decisiones de los responsables en materia de política universitaria, procedimos a abordar otros más específicos consistentes en estudiar:

- a) La influencia de las modificaciones en las P.A.A.U. acontecidas en nuestra Comunidad Autónoma (algunas de las cuales afectaron también a otras comunidades durante los años académicos 1987-88, 1988-89 y 1990-91, sobre las calificaciones de los alumnos en dichas Pruebas y, por extensión, en su rendimiento académico universitario.
- b) La influencia de determinadas variables personales, curriculares y de acceso, tales como: sexo, opción de estudios cursada en C.O.U. y expediente académico en Secundaria, sobre el examen de Selectividad.
- c) Y la influencia de las variables personales, curriculares y de acceso, así como del nivel de estudios de los padres, en el rendimiento académico universitario. Las variables consideradas, a tal fin, fueron las siguientes:
  - a) Variables personales: sexo, provincia y tipo de residencia, así como nivel de estudios de los padres.
  - b) Variables referidas a datos curriculares previos: centro en el que realizaron C.O.U., nota media en los tres años de B.U.P., y nota media en C.O.U.
  - c) Variables relativas a la Prueba de Acceso: año de realización, convocatoria, nota obtenida en cada ejercicio, nota media en el examen de acceso, nota media en el expediente y calificación global.
  - d) Y variables relativas a la Universidad: carrera cursada, grado de la carrera, plan de estudios, especialidad, calificación en cada asignatura, medias de rendimiento en el primer año, a mitad de la carrera y al final.

En cuanto a la metodología utilizada se trata, por una parte, de un estudio básicamente descriptivo respecto de las P.A.A.U. en la Universidad de Santiago de Compostela y, por otra parte, de un estudio longitudinal efectuándose un seguimiento a lo largo de tres años de la Universidad.

El seguimiento de los alumnos a lo largo de su estancia en la Universidad se realiza a dos niveles:

- 1) Dentro de una misma cohorte, analizando la influencia de determinadas variables en el rendimiento académico universitario a lo largo de tres años de carrera.
- 2) Considerando las tres cohortes objeto de estudio, analizando la influencia de determinadas variables en el rendimiento académico universitario en el primer año de carrera.

En cuanto a la recogida de datos, cada vez más se está acudiendo a los registros administrativos como fuente de obtención de los mismos, tal vez debido a la naturaleza *ex post facto* de estos estudios, lo cual, limita el tipo de información a considerar pero, por otra parte, da al investigador/a la certeza de trabajar con los datos reales y, por tanto, fiables.

En nuestro caso, hemos podido acceder a los datos que sobre los alumnos están archivados en los Servicios Informáticos del Centro de Cálculo de la Universidad de Santiago.

A través de estos registros hemos podido obtener información del alumno referida a: sexo, opción de estudios cursada en C.O.U., estudios de los padres, tipo de residencia, notas en el examen de Selectividad, carrera elegida, notas en cada asignatura y año de la carrera, variables todas ellas presentes en la mayoría de los estudios que abordan el tema.

La metodología adoptada en nuestra investigación se enmarca dentro de los modelos de predicción del rendimiento académico universitario, si bien, avanzamos un paso más hacia la búsqueda de factores que incidan directa o indirectamente en el rendimiento del alumno, para lo cual, asumimos la racionalidad propia de los modelos causales.

En nuestro caso consideramos interesante que, variables categóricas tales como: el sexo, la opción de estudios cursada en C.O.U., el tipo de centro en C.O.U. y los estudios de los padres, pudiesen entrar en los análisis de predicción del rendimiento junto a las variables continuas como el expediente en Secundaria y el examen de Acceso.

Por otra parte, consideramos estas dos últimas variables mencionadas -expediente y examen-, como variables intervinientes, lo que supone adoptar una visión diferente a la manifestada en la mayoría de los estudios sobre el tema, donde estas variables se trabajan, bien como dependientes de variables anteriores (categóricas o no), bien como independientes en relación con el rendimiento en la Universidad, pero no conjuntamente.

Fue precisamente nuestro interés por ese tratamiento conjunto lo que nos llevó a utilizar el *path análisis* como metodología de análisis.

Las principales conclusiones del trabajo son:

- 1) El expediente en Secundaria es el mejor predictor del rendimiento en el examen de acceso.
- 2) El expediente en Secundaria y el examen de Selectividad influyen de forma similar al considerar a la población en su conjunto, si bien, se manifiestan diferencias en función del tipo de carrera cursada
- 3) Las modificaciones introducidas en las Pruebas de Acceso a partir del curso 1988-89 no producen variaciones en las calificaciones de los alumnos en la Selectividad.
- 4) Se produce una mayor distancia entre las puntuaciones del expediente y de las P.A.A.U., en los alumnos que cursan la opción de Ciencias en C.O.U.

5) Los alumnos que presentan un mejor rendimiento en la Universidad son los hijos de padres con bajo nivel de estudios.

## LA SELECTIVIDAD UNIVERSITARIA: ¿POR QUE ES UN PROBLEMA?

Hablar de la Selectividad como problema, desde la perspectiva de su análisis interno pasa por considerar los siguientes aspectos:

- 1) Si sirve para lo que dice servir. Su finalidad.
- 2) Si se articula coherentemente o no con las enseñanzas que le preceden y con aquellas para las que faculta.

En relación con el primer punto, esto es, si sirve para lo que dice servir, es evidente que aquella primera función basándose en la cual se justificaba su implantación, consistente en constatar la madurez de los alumnos para afrontar estudios universitarios, garantizándose de ese modo que “los alumnos que acceden a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores acrediten de manera suficiente la vocación, conocimientos y preparación necesarios tendentes a asegurar la eficacia de la enseñanza en estos niveles” (Preámbulo de la Ley 30/1974 de julio), es una función que, de acuerdo con cuantos a continuación citamos, categóricamente podemos decir que no se cumple (Escudero, 1986; Grao y otros, 1991; González Tirados, 1989; Rodicio, 1991, 1995).

Considérese que si realmente esto se cumpliera, no nos encontraríamos con tantos alumnos “fracasados” en la Enseñanza Superior, entendiendo por tales ya no sólo a los que no son capaces de terminar su carrera en los años estipulados en los diferentes planes de estudio, sino también a aquellos otros que una vez dentro de la Universidad, o bien abandonan después de uno o dos años, o bien reconocen que lo que hacen no les interesa.

Esta realidad nos indica, sin duda, que no debemos hacer de la Selectividad la única responsable, ya que como indicábamos en la introducción, ésta no es más que un eslabón de la cadena que comienza desde el momento mismo en que el alumno se matricula en la Enseñanza Secundaria a la cual, por cierto, accede después de una muy fuerte selección en la que ya se quedan atrás cerca de la mitad de los alumnos escolarizados.

Pese a ello cada vez son más los alumnos que cursan estudios universitarios y esto, como dijimos, incide de manera tan poderosa que, como veremos, modifica subrepticamente la finalidad de la Prueba. En efecto, en el último informe mundial sobre la educación (UNESCO, 1994), se constata el gran incremento de matrícula en la Enseñanza Superior, pasando de ser 29,4 millones de alumnos en los países desarrollados en 1980, a 35,4 en 1990. Las tasas brutas de escolarización en este nivel se sitúan, en 1980, en el 30,3% mientras que, en 1990, alcanzan el 37,9%.

En España en el período comprendido entre 1980 y 1990, el número de estudiantes de Enseñanza Superior por cada 100.000 habitantes pasó de 1.859 a 3007. Puede ser interesante saber que un factor desencadenante de este incremento es la incorporación de la mujer a este nivel educativo que, si bien en 1980 era inferior a la masculina, en 1990 la supera representando un 36,8% frente al 34,1% de hombres.

Todos estos datos no hacen más que poner de manifiesto el importante aumento de la demanda de Enseñanza Superior, y en concreto la que se produjo en nuestro país en apenas diez años, estando en la actualidad por encima de la media de los países de la C.E.E. en aproximadamente 6 puntos porcentuales.

Como veremos es relativamente reciente este problema de adecuar el número de alumnos con la capacidad docente de los centros, un problema al que se ha intentado salir al paso mediante la introducción de los siguientes considerandos en el Decreto 2116 de 23 de julio de 1977 sobre acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios:

“El derecho básico de iniciar estudios en el ámbito universitario debe ser concordado, sin embargo, con las posibilidades que ofrece la capacidad real de cada uno de los Centros (...) en otro caso se correría el riesgo de que, por rebasarse sus posibilidades docentes, no pudiera garantizar en algunos de ellos una formación efectiva y adecuada”.

El cambio es evidente, pues la necesidad de redistribuir el flujo de alumnos por los diferentes centros universitarios confiere una nueva dimensión a nuestro actual sistema de acceso, variando sustancialmente su función inicial de seleccionar a los más capacitados para proseguir estudios superiores. La cuestión no es tanto seleccionar sino redistribuir.

Esta nueva función es la que ha generado una mayor controversia y viene a facilitar más y nuevos argumentos a los detractores de la Prueba.

Uno de estos argumentos es el de considerar que con este sistema se están potenciando y propiciando más “fracasos” en la Universidad.

Nadie niega que esta nueva función de la Prueba de Acceso, provoca disfuncionalidades en el sistema universitario que se encuentra con alumnos insatisfechos por no cursar la carrera deseada o por encontrarse realizando unos estudios que no responden a sus expectativas; pero este efecto se relativiza, en buena medida, cuando nos detenemos a ver qué ocurre con aquellos alumnos que cursan la carrera que desean y, aún así, fracasan, se sienten defraudados, e incluso abandonan los estudios. Ante situaciones de este tipo nos preguntamos: ¿Cuáles son las verdaderas causas de estos fracasos?, ¿Podemos responsabilizar de ello exclusivamente a un examen que, por otra parte, representa sólo la mitad de la calificación que posibilita o limita el acceso y que, además, es superado por la mayoría de los alumnos?.

No tenemos aún una respuesta definitiva a estas preguntas, y aunque tampoco contamos con datos que identifiquen las diferencias al nivel de rendimiento entre los que cursan sus estudios universitarios en primera u otra opción, sí hemos avanzado en el seguimiento del rendimiento universitario, de forma que la necesidad de una perspectiva de análisis amplia y no exclusivamente focalizada en la Prueba se evidencia como imprescindible.

Con relación al segundo punto sobre si se articula coherentemente con las enseñanzas que le preceden (EEMM y C.O.U.) y con aquellas para las que faculta (Enseñanza Superior), lo cierto es que no hay una única respuesta, pese a lo cual ofrecemos ahora nuestra particular interpretación.

Consideremos en primer lugar lo que se dice en la regulación de la Prueba vigente en la actualidad (Orden de 3 de septiembre de 1987), que “persistiendo la necesaria congruencia respecto a la programación de C.O.U., se busca dar respuesta más exacta a los fundamentos que inspiran estas pruebas que no residen en ser una mera prolongación repetitiva de los exámenes efectuados en los cursos anteriores, sino que pretenden que el alumno acredite un nivel de formación general y madurez suficiente para acceder a la Universidad, a la vez que

unos conocimientos específicos que puedan servir como criterio objetivo para cursar determinados estudios universitarios”.

Pues bien, de acuerdo con esta norma todo parece indicar que la Prueba debe articularse coherentemente tanto con las EEMM como con los estudios universitarios, si bien es al interés de estos últimos a los que se subordina, toda vez que es la Universidad -al menos inicialmente o en teoría- la que plantea o debería plantear esa exigencia para salvaguardar su rigor y nivel académico. Otra cosa es que no quiera o no sepa, o lo que es más cierto no se logre en su seno un mínimo acuerdo sobre las condiciones con que deben llegar los alumnos.

Es precisamente por esto que los hechos contradicen la anterior visión exclusivamente académica (y por ello socialmente tan ingenua). La Prueba de Selectividad hoy se comporta más como uno de aquellos antiguos exámenes de estado que como una Prueba de madurez universitaria. En este sentido todo se reduce a constatar lo que se sabe, con independencia de cómo haya sido aprendido, más que a demostrar lo que se está en condiciones de aprender. Y aunque efectivamente ciertos conocimientos básicos son condición necesaria, pueden no ser suficientes, al margen de que el modo cómo se expresan y demuestran en cierto tipo de exámenes -como es el caso de la Selectividad-, poco nos dicen acerca del nivel de comprensión con que se cuenta respecto de un campo de conocimiento dado. Así, alumnos universitarios con dificultades para un razonamiento abstracto no son infrecuentes, mientras que son legión los incapaces para desarrollar un pensamiento divergente (para formular, por ejemplo, una hipótesis alternativa). En cualquier caso, es importante destacar que si ello es así no es responsabilidad exclusiva de los centros de EEMM, sino que es la naturaleza de la Prueba la que condiciona los esfuerzos, a menudo -y esto también hay que subrayarlo- violentando el buen sentido de profesores de uno y otro nivel.

En orden a justificar cuanto decimos proponemos que se analice el sentido y prácticas del Curso de Orientación Universitaria en la mayoría de los centros de EEMM. Cada vez más este curso se está convirtiendo en una preparación para la Prueba de Selectividad lo que en nuestra opinión, desvirtúa el sentido del aprendizaje, por cuanto éste ya ni siquiera se plantea al nivel de las intenciones declaradas como un proceso de reflexión para la comprensión del conocimiento que se considera básico para acceder a la Universidad, sino que sin pudor alguno directamente se propone como una especie de carrera contrarreloj en la que se trata de adquirir ciertas estrategias (tretas), generalmente del más bajo orden intelectual (memorización mecánica de fragmentos inconexos de información), para pasar la prueba, que es lo importante, y después ya se verá.

En esto, como en todo, también hay diferencias, y así nos encontramos con que en términos generales (lo que no siempre es respetuoso con la singularidad) determinados tipos de centros actúan de forma que generan una mayor tasa de aprobados en la Prueba. Así se constata que son los alumnos de centros privados los que más la aprueban, mientras que al llegar a la Universidad, son los alumnos que realizaron C.O.U. en centros públicos los que obtienen los mejores rendimientos. En esta misma línea se puede apuntar el dato de que son los hijos de padres de bajo nivel de estudios los que obtienen los mejores rendimientos en la Universidad, a diferencia de lo que en un principio se pudiera pensar.



De este modo hemos llegado a un estado de cosas en la que la Prueba, quizás para no ser más impopular, se subordina sin reparos a una estrategia de enseñanza-aprendizaje netamente academicista que caracteriza a las EEMM (aunque, en honor a la verdad, habría que añadir que esa práctica se encuentra también muy extendida en la Universidad).

A tenor de lo dicho y, por lo que respecta a la integración con las enseñanzas universitarias la situación de dependencia es muy distinta. Así, si tomamos como referencia la misma cita legal que señalamos anteriormente, podemos decir, que si bien sobre el papel parece que el alumno llega a la Enseñanza Superior con una preparación específica para afrontar los estudios, la realidad habla de una enorme desconexión entre lo que el alumno estudia anteriormente y lo que se le exige en la Universidad.

En la última investigación que realizamos sobre el tema, trabajo de tesis doctoral de M<sup>a</sup>Luisa Rodicio titulado: <<El acceso a la Universidad en Galicia: Análisis de las disfuncionalidades de la Prueba de Selectividad y Alternativas>>, -y a la que ya antes nos referimos-: analizamos la trayectoria académica de los alumnos que ingresaron en la Universidad de Santiago en los años 1988, 1989 y 1991, y constatamos unas preocupantes tasas de abandono, de hasta un 45.26% antes de llegar al ecuador de la carrera para los alumnos que acceden a una carrera de Matemáticas, Física o Químicas.

Lo mismo ocurre con el 37,92% de los alumnos que se matriculan en Derecho y, con el 23,73% de los que acceden a carreras como Medicina, Biología, Farmacia, Veterinaria u Odontología. ¿Cabe pensar que si la conexión EEMM-Universidad fuese mayor, hechos como éstos se reducirían considerablemente?, ¿Que si la Selectividad se ajustase más a lo que se le va a pedir al alumno en la Universidad sería menor ese fracaso?.

El panorama, como vemos, no arroja precisamente un saldo positivo para la Prueba. Si a esto le añadimos, además, que comparativamente el expediente en secundaria correlaciona más con el rendimiento en la Universidad que los resultados obtenidos en la prueba, llegar a concluir que resulta inútil no sería un disparate (aún a pesar de que los estudios correlacionales no sean concluyentes). No obstante, nos encontramos con que no es menos cierto también que la Prueba logra equilibrar, homogeneizando a la baja, las diferencias existentes entre los expedientes en EEMM, con lo que se logra evitar así un importante factor de discriminación por razón del centro donde se cursaron los estudios. En este sentido, los que acaso precipitadamente concluyeran antes que la prueba es inútil, deberían considerar también qué es lo que ocurriría de fiarlo todo al expediente: ¿cabría pensar que por uno u otro motivo se produjera en éste o aquel centro eso que conocemos por “inflar el expediente”?.

Así las cosas, no hay duda respecto a que la Selectividad que tenemos no nos satisface, pero tampoco respecto a que cumple una función de selección, que permite, además, distribuir a los alumnos por las diversas carreras con algún criterio. Otra cosa es que deba cumplir esa función de seleccionar para distribuir, y otra asimismo que lo haga sirviéndose de una información adecuada. Por lo que a nosotros respecta alguna prueba de Selectividad es precisa, pero puesto que la actual no proporciona esa información -toda vez que en ella el academicismo pesa más que la madurez intelectual (entendiendo por ésta no sólo estar en condiciones de repetir cierta información, sino de ser capaz de reconstruir comprensiva y críticamente el conocimiento)-, entendemos que es preciso proceder a su modificación.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Exponer aquí en qué consistiría un cambio en las P.A.A.U. al que tanto hemos aludido, excede a nuestras posibilidades, más si podemos arriesgar algunas ideas a la luz de lo que ha sido nuestra investigación sobre el tema. Así, por ejemplo: Garantizar una información clara y precisa sobre el sentido y naturaleza de la Prueba resulta imprescindible. Articulación en un serio trabajo de orientación universitaria, en la que los centros asuman su responsabilidad de organizarla y la Universidad responda comprometiendo a sus profesores con la función social, es importante. Asegurar, a tal fin, una adecuada coordinación entre EEMM y la Universidad, vehiculándola a través del trabajo de los seminarios en los que reúnen profesores de ambos niveles de enseñanza (oportunidad, por cierto, hoy en día muy desaprovechada), es fundamental. Acordar criterios rigurosamente académicos, centrados en garantizar la comprensión de los conocimientos básicos, por encima de bastardas preocupaciones tecnocráticas obsesionadas con la aritmetización de resultados, es urgente. Hacer valer para ello, por encima de las obsesiones de los burócratas, la voz de un profesorado (a uno y otro nivel) comprometido con su responsabilidad formativa y el desarrollo de sus respectivos campos de conocimiento, es esencial.

A otro nivel cabe también, por supuesto, modificar el actual marco legal, otras formas de organizar la Selectividad también son posibles: en esta línea, en vez de una Selectividad de carácter tan general, ¿por qué no ofertar una Selectividad por grandes áreas de conocimiento que contemple de manera prioritaria aquellos contenidos más específicamente relacionados con la opción elegida por cada alumno?.

Ahora bien, dejando al margen esta posibilidad política, y mientras la Universidad -que es la institución a la que le correspondería, y no a la Administración (conviene dejar claro esto)-, no afronta el reto de liderar todas aquellas iniciativas que sugerimos (por demás posibles en el actual marco legal), ¿qué les cabe hacer a los más directamente implicados en el tema: los alumnos?. Desdramatizar es la respuesta.

Pensemos que el curso de C.O.U. es especialmente duro para la mayoría de los estudiantes a los que, por si fuera poco, les espera "el selectivo". Por todo ello, se hace necesario, llegado el final del curso, dejar a un lado una serie de cuestiones que para los alumnos son secundarias, porque sencillamente no lo pueden controlar: el tema que le toque en suerte, que el corrector no sea arbitrario, que otro candidato sea mejor, que se incremente o disminuya el número de plazas, etc. Sólo el testimonio de su propia experiencia de aprendizaje del contenido realmente reforzado debe ocupar su atención durante esos días de realización de la Prueba pues no hay ningún motivo para pensar que quien ha comprendido lo que ha estudiado a lo largo de las EEMM pueda tener problema alguno. Otra cosa ocurre naturalmente con aquellos que lo han dejado todo para el final y que esperan conseguir en tres meses lo que hicieron en tres años, más como sea que, aún así, la mayor parte de éstos también <<pasan>>, con lo que en la realidad nos encontramos es exactamente con lo mismo que unos y otros, con mejor o peor nivel, han venido haciendo hasta ahora pues en sí misma, dejando al margen sus consecuencias, ¿qué otra cosa es la Prueba de Selectividad sino un examen más? .

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DECRETO 2116 de 23 de julio de 1977 sobre acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.
- ESCUDERO, T. (1986). Seguimiento a la Selectividad Universitaria. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- GONZÁLEZ TIRADOS, M.T. (1989). Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, CIDE.
- GRAO et al. (1991). Demanda y rendimiento académico en educación superior. Bilbao. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- LEY 30/1974 de 24 de junio sobre las pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias (BOE del 26 de julio).
- ORDEN MINISTERIAL de 3 de septiembre de 1987 en la que se desarrolla un nuevo modelo de pruebas de acceso (BOE del 7 de septiembre).
- ORDEN MINISTERIAL de 3 de septiembre de 1987 en la que se modifican los Órdenes de 2 de febrero de 1975 y 11 de septiembre de 1976 en los apartados relativos al COU (BOE del 14 de septiembre).
- RODICIO, M.L. (1991). Avaliación da proba de Selectividade na Universidade de Santiago de Compostela. Santiago, ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.
- RODICIO, M.L. (1995). El acceso a la Universidad desde el curso de Orientación Universitaria. Santiago, ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.
- UNESCO (1984). Informe mundial sobre la educación. Madrid, Ed. Santillana.