

Enviado: 1-11-2021 Aceptado: 10-12-2021

**DEMOCRATIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE ACCESO A LA
UNIVERSIDAD EN SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. UN
ANÁLISIS EN PERSPECTIVA HISTÓRICA.**

**DEMOCRATIZATION OF UNIVERSITY ACCESS POLICIES IN
THE SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM. AN ANALYSIS IN
HISTORICAL PERSPECTIVE.**

Autor:

Revesado Carballares, D. ⁽¹⁾

Institución:

(1) Universidad Pontificia de Salamanca drevesadoca@upsa.es

Resumen:

A lo largo de los últimos años, se ha producido un notable incremento en la demanda universitaria en nuestro país, como consecuencia, entre otras muchas cosas, del auge que han experimentado los estudios de educación secundaria postobligatoria. Frente a este escenario, debe ser imperativo social, no solamente aumentar sino también mejorar los procesos de transición hacia las instituciones de educación superior. El objetivo que pretendemos alcanzar en nuestro trabajo no es otro que la de examinar, de una forma crítica y reflexiva, el acceso hacia tales estudios tomando como referencia el examen de selectividad, que debe ser considerado como el punto de partida del actual modelo de acceso universitario. Metodológicamente, vamos a realizar un metaanálisis que nos permita examinar un importante y heterogéneo volumen documental con el fin de analizar e interpretar cuáles han sido los principales cambios que se han llevado a cabo en materia de acceso a lo largo de los últimos años. En este sentido, hemos de reconocer que el actual modelo no

presenta grandes modificaciones con respecto a la reforma implementada medio siglo atrás, más allá de pequeñas modificaciones escasamente significativas. Esta situación de ser explicada como consecuencia del carácter sociopolítico de la educación en España, incluso en sus niveles postobligatorios, que hacen que el actual modelo de acceso cuente con un importante consenso social entre la población española, gracias a que respecta, minuciosamente, los dos principios básicos sobre los que se sustenta el sistema educativo: derecho a la educación e igualdad de oportunidades. De esta forma, la puesta en marcha de reformas que modifiquen sustancialmente el modelo de acceso se convierte en una tarea ardua y complicada.

Palabras Clave:

Transición; Enseñanza secundaria; Enseñanza superior.

Abstract:

Over the last few years, there has been a notable increase in university demand in our country, as a result, among many other things, of the boom experienced by post-compulsory secondary education. Faced with this scenario, it should be a social imperative, not only to increase but also to improve the transition processes towards higher education institutions. The objective that we intend to achieve in our research is none other than to examine, in a critical and reflective way, access to such studies, taking as a reference the selectivity exam, which should be considered as the starting point of the current access model. Academic. Methodologically, we are going to carry out a meta-analysis that allows us to examine an important and heterogeneous volume of documents in order to analyze and interpret the main changes that have been carried out in terms of access over the last few years. In this sense, we must recognize that the current model does not present major modifications with respect to the reform implemented half a century ago, beyond minor modifications of little significance. This situation can be explained as a consequence of the socio-political nature of education in Spain, even at its post-compulsory levels, which

means that the current access model has an important social consensus among the Spanish population, thanks to the fact that it carefully respects the two Basic principles on which the educational system is based: right to education and equal opportunities. In this way, the implementation of reforms that substantially modify the access model becomes an arduous and complicated task.

Key Words:

Transition; Secondary education, Higher education

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que, a lo largo de las últimas décadas, se ha producido un incipiente aumento en la demanda universitaria en nuestro país. Este hecho se ha producido, en cierta medida, como consecuencia del auge que han experimentado los estudios de educación secundaria postobligatoria. En este sentido, podemos apreciar como la evolución del número de estudiantes presentó una clara tendencia al alza hasta comienzos de siglo, momento en el que se produjo un pequeño receso como consecuencia de la caída demográfica y también, debido al momento de bonanza económica en el que se encontraba inmerso nuestro país, que hacía de los estudios universitarios una opción remota para los jóvenes españoles. Sin embargo, con la llegada de la crisis económica del año 2008, se invirtió esta tendencia, desarrollándose un importante crecimiento en la matrícula universitaria (Sacristán, 2018). Actualmente, en España, uno de cada tres jóvenes de entre 25 y 34 años, posee un nivel de educación terciaria, unos datos que se encuentran en consonancia con los parámetros de la OCDE y de la Unión Europea (OECD, 2020), y que ponen de manifiesto la expansión que han desarrollado los estudios de educación superior en nuestra sociedad.

Frente a este contexto, los centros de educación superior están destinados a desempeñar un papel fundamental (Naval y Ruíz-Corbella, 2012) en la denominada sociedad del conocimiento, donde los esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación del saber están experimentando profundos cambios (UNESCO, 2005). Y es que, en un entorno social y económico en el que las habilidades y competencias adquiridas a través de las instituciones universitarias se están volviendo cada vez más importante, debe de ser imperativo social, no solamente ampliar sino también mejorar las oportunidades de acceso (European Commission, 2015).

En este sentido, hemos de reconocer que estamos ante un tema de gran actualidad, que ha dado lugar a una gran proliferación de investigaciones a lo largo de los últimos años, tanto a nivel nacional (De Carlos, 2014; Lorenzo et al., 2014; Michavila y Esteve, 2011; Revesado, 2018; Rodríguez et al., 2004; Valle, 2008) como internacional (Adelman et al., 2017; European Commission,

2015; 2017; Kwiek, 2013; Mabokela y Mlambo, 2017; Van der Wende, 2003; Yang et al., 2019). Sin lugar a dudas, los procesos de transición, y especialmente, la transición desde la educación secundaria hacia la universidad está tomando un papel relevante en nuestra sociedad, generando un gran atractivo para los investigadores educativos. Este hecho está motivado, en gran medida, por la trascendencia que están adquiriendo las instituciones de educación superior en nuestra sociedad, no solo en lo que respecta a nivel laboral y económico, que es evidente, sino también en el plano social. Y es que, si hay algo que ha impulsado sobremanera el auge de estas instituciones a lo largo de las últimas décadas es el carácter profesionalizante de sus itinerarios formativos, siendo este un elemento clave para hacer frente a los nuevos desafíos socioeconómicos, que han transformado por completo la sociedad contemporánea. Este carácter profesionalizante de las instituciones universitarias ha cobrado una mayor fuerza desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (1999), que ha permitido a los centros de enseñanza superior abandonar ese carácter germánico que les caracterizaba tiempo atrás, en favor de una mayor proyección hacia el mercado laboral. Y es que, los diferentes documentos ministeriales que han dado paso a este nuevo contexto educativo no discuten la vinculación entre las instituciones universitarias y el desarrollo socioeconómico (Luzón et al., 2009).

2. MÉTODO

Para el desarrollo de este trabajo, se ha llevado a cabo un metaanálisis como herramienta metodológica. Se trata de un análisis cuantitativo acerca de literatura científica sobre una pregunta específica (Botella y Zamora, 2017; Sánchez-Meca, 2010), con un alto grado de sistematización y exhaustividad. Sistemático, porque se desarrolla a través de una serie de fases o etapas y exhaustivo porque permite trabajar de manera sencilla y organizada con un volumen información elevado y heterogéneo.

Realizar un metaanálisis no es una tarea sencilla. Para comenzar, se debe partir de una pregunta de investigación. En nuestro caso, la problemática que vamos a analizar gira en torno al modelo de acceso a la universidad en

España, y de una forma más específica, en torno a su escasa adaptación frente a las nuevas exigencias. Y es que, estamos ante un modelo obsoleto y desfasado, cuyo origen data de la década de los años 70 del pasado siglo, que se ha limitado a desarrollar pequeños cambios estructurales, pero que ha mantenido intacta la esencia con la que nació años atrás.

En segundo lugar, se debe realizar una búsqueda y selección bibliográfica. En este sentido, debemos tener en cuenta que, tal y como ya hemos advertido, de manera reciente, han visto la luz una gran cantidad de estudios académicos que tenían como eje temático el acceso hacia el contexto universitario. Estamos, sin lugar a dudas, ante un tema de gran actualidad, debido, entre otras muchas cosas, a la puesta en marcha de distintas reformas educativas en materia de acceso, que han hecho de este, uno de los principales temas de debate en el ámbito científico educativo de nuestro país. Para el desarrollo de esta etapa, se han utilizado una serie de descriptores que han facilitado la búsqueda documental, como son: “acceso”, “admisión” “universidad” “España”. Dicha búsqueda se ha llevado a cabo tomando como punto de partida distintas bases de datos de reconocido prestigio, tanto a nivel nacional como internacional, como son: SCOPUS, Dialnet, Google Scholar o Redalyc.

Por último, una vez recabada toda la información, procederemos a analizarla e interpretarla. Gracias a ello, podremos formular los presupuestos teóricos, que nos han permitido poner de manifiesto las principales interpretaciones de nuestro trabajo. Y es que, tal y como ponen de manifiesto Botella y Zamora (2017), uno de los principales objetivos que plantea la realización de un metaanálisis es elaborar una perspectiva crítica respecto a los posicionamientos ya efectuados.

3. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA: RECORRIDO HISTÓRICO A LO LARGO DEL ÚLTIMO MEDIO SIGLO

Analizar el proceso de transición hacia la universidad en España, no una tarea sencilla. A lo largo de las últimas décadas, se han puesto en marcha numerosas reformas educativas, que pretendían modificar el modelo de acceso, no obstante, sin mucho éxito. Y es que desde la puesta en marcha la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (coloquialmente conocida como Selectividad), allá por el curso académico 1974 - 1975, el modelo de acceso a la universidad se ha mantenido estable, al menos en lo que al apartado académico se refiere. Esta prueba, nace con el objetivo de evaluar el nivel cultural y competencial de los estudiantes que estén en disposición de acceder al contexto universitario. Se pone en marcha en un momento en el que sistema educativo español estaba experimentando un gran crecimiento, especialmente, en sus niveles postobligatorios. De este modo, esta prueba se establecía como un filtro académico que, si bien es cierto, contaba con un nivel de flexibilidad realmente alto, ya que su superación era una tarea relativamente sencilla.

Si bien, hemos de reconocer que, en varias ocasiones, se ha tratado de poner fin a este modelo de acceso al que estamos haciendo alusión. Una de ellas, fue a comienzos de siglo, mediante la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), que pretendía abolir la prueba de acceso a la universidad, a la vez que otorgaba una mayor autonomía a las instituciones universitarias. Esta medida, se llevó a cabo a instancia de la Ley Orgánica de Universidades (2001), que pretendía transformar el modelo de acceso a partir del curso académico 2004-2005. Finalmente, esta propuesta encabezada por el Partido Popular, no se llegaría a consolidar tras el cambio de gobierno en las elecciones del año 2004. Una década más tarde (2013), de nuevo con los conservadores al frente del gobierno, hubo un nuevo intento de poner fin a este modelo de acceso, mediante la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). A través de esta reforma, se pretendía eliminar la prueba de acceso a la universidad, a la vez que se instauraba un examen de reválida al finalizar los estudios de bachillerato, título con el que se concurriría al contexto

universitario. Sin embargo, la falta de consenso sociopolítico, junto a un nuevo cambio de gobierno imposibilitó la puesta en marcha de esta medida.

De este modo, esta prueba, que ha experimentado numerosos cambios a lo largo de las últimas décadas, que han afectado tanto a su denominación (recientemente llamada Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad -EBAU-) como a su estructura, sigue manteniendo la misma esencia que años atrás, cuando fue puesta en marcha por primera vez. Y es que, pese a que desde diferentes sectores se le ha atribuido multiplicidad de funciones: homologar y certificar los conocimientos adquiridos por los alumnos durante la educación secundaria, ubicarlos adecuadamente en unos determinados estudios, etc. (Lorenzo et al., 2014), lo cierto es que, desde el punto de vista académico, la superación de esta prueba sigue manteniéndose como un requisito indispensable para el acceso a la universidad.

La última gran reforma que experimentó esta prueba trajo consigo una transformación de su estructura, que pasaría a estar definida en dos partes, claramente diferenciadas: una general, que deben superar todos los alumnos, y una específica, de carácter voluntario, a partir de la cual los estudiantes podrán mejorar sus calificaciones. La fase general está compuesta por cuatro exámenes, tres de ellos correspondientes a las materias comunes del segundo curso de bachillerato (Lengua Castellana y Literatura, Historia de España o Historia de la Filosofía, y Lengua Extranjera), y un cuarto examen sobre una materia de la modalidad cursada por el alumno en este último curso académico. Mientras que, en la fase específica, el alumno podrá examinarse hasta de un máximo de cuatro materias de la modalidad elegida (a excepción de la materia elegida para la fase general), de las cuáles tan solo se tendrán en consideración las dos mejores calificaciones obtenidas por el alumno. Estos exámenes serán ponderados por la administración con 0,1, mientras que las universidades pueden elevarlo hasta el 0,2. La calificación de la fase general se obtendrá a partir de la media aritmética de las calificaciones de todos los ejercicios realizados; será necesario obtener una calificación final igual o superior a 4 puntos para superar esta prueba y, de este modo, poder acceder a los estudios universitarios. Esto es así desde la década de los ochenta del

pasado siglo, cuando nuestro país llevó a cabo una apuesta puramente social, reduciendo la nota necesaria para la superación de esta prueba que, hasta ese momento, estaba fijada en 5 puntos. Mientras que, en la fase específica, las materias también serán calificados de 0 a 10 puntos; en este caso, se darán por superadas cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos; si no obtuviesen esa calificación mínima, las materias no serían ponderadas sobre la nota final de acceso.

A esta prueba solamente se podrá acceder previa superación de la educación secundaria postobligatoria, es decir, aquellos alumnos que estén en disposición del título de Bachillerato o del título de técnico superior de formación profesional. En este sentido, también debemos tener presente, que las calificaciones de bachillerato cuentan con un peso específico en este proceso de transición. De este modo, la nota final para acceder a la universidad quedará fijada a partir de la siguiente fórmula (Real Decreto 412/2014 de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado):

$$0,6*NMS + 0,4*CFG + a*M1 + b*M2.$$

La nota media de secundaria (NMS), supondrá un 60% de la nota final de acceso, mientras que la calificación de la fase general (CFG), un 40%. A esta nota, habrá que sumarle la ponderación correspondiente (a b) de las dos mejores calificaciones de las pruebas de la fase específica (M1 y M2), siempre y cuando los alumnos opten por matricularse en ella y hayan obtenido una calificación mínima de 5 puntos. De este modo, la calificación final se pondera sobre un total de 14 puntos, que es puntuación máxima que puede ser obtenida.

No obstante, frente a este modelo general de acceso, existen algunas excepciones que debemos tener en consideración. En primer lugar, debemos tener muy presente que determinadas titulaciones fijan requisitos adicionales de admisión, que complementan el proceso de transición. No obstante, esta medida es un tanto inusual en nuestro país, ya que solamente algunos desarrollos institucionales muy concretos han apostado por desarrollar estos

mecanismos selectivos. Además, también debemos tener en consideración que procedimiento de acceso que acabamos de analizar es el más común, pero no el único que cuenta con validez administrativa en nuestro país. Esto es algo característico de nuestro sistema educativo, pero un tanto inusual fuera de nuestras fronteras, donde solamente se cuenta con una única vía de acceso hacia los estudios de educación superior o, por el contrario, disponen de varias vías que, sin embargo, carecen de control oficial. En nuestro caso, existen otras pruebas de acceso, que no son tan comunes, pero que están igualmente regladas, como son las pruebas de acceso para mayores de 25 años y las pruebas de acceso para mayores de 45 años o las pruebas para mayores de 40 años que acreditan una experiencia profesional en relación a un ámbito de estudio.

De este modo, estamos ante un modelo de transición sumamente complejo, que dispone de varias alternativas que, pese a no ser especialmente demandadas, cuentan con validez administrativa y, por tanto, deben ser tenidas en consideración en nuestra investigación.

4. MODELOS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

A finales del pasado siglo, mediante las declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999), se puso en marcha el ya conocido por todos Proceso de Bolonia, que culminaría en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el año 2010. Se constituye como un elemento clave para impulsar la empleabilidad en Europa y su principal objetivo era crear un área educativa común de enseñanza superior. Estamos, sin lugar a dudas, ante el primer gran compromiso educativo a nivel europeo (González et al., 2009). En este sentido, si analizamos este proceso que ha conformado el Espacio Europeo de Educación Superior, podemos apreciar cómo los diferentes estados miembros han adoptado diferentes medidas que les han permitido alcanzar los objetivos previstos: establecimiento de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, conformación de una estructura basada en tres niveles académicos (Grado, Máster y Doctorado), desarrollo de un sistema de créditos ECTS, puesta en marcha de distintas medidas para favorecer la movilidad de

los estudiantes y el derecho a la libre circulación, etc. (González et al, 2009; Luzón et al., 2009). Sin embargo, resulta paradójico que no se haya tenido en consideración un aspecto de vital importancia, como es el acceso/admisión hacia los estudios de educación superior, que se han dejado en manos de los propios sistemas educativos, los cuáles han actuado con total libertad, generándose, diferentes escenarios educativos (Revesado, 2018), que, en ocasiones, pueden llegar a verse ejemplificados en el seno de un mismo país (Egido, 2020).

Atendiendo a la literatura científica, podemos hacer alusión, al menos, a tres modelos de acceso hacia las instituciones de educación superior: abierto, cerrado y entreabierto. El primero de ellos, el modelo abierto, es aquel que permite que todos los alumnos que estén capacitados para seguir con su formación universitaria lo hagan; se trata, por tanto, de un modelo de acceso totalmente accesible, sin restricción alguna, más allá de las propias capacidades intelectuales del estudiante. En segundo lugar, encontramos el modelo cerrado, que se caracteriza porque no todos los alumnos que estén en disposición de acceder al contexto universitario puedan hacerlo, ya que se produce una selección muy rigurosa de los candidatos con el fin de determinar que el número de aspirantes hacía unos determinados estudios sea similar a la demanda que precisa el mercado laboral. Por último, encontramos el modelo entreabierto, que podemos definirlo como un modelo en el que se limita el acceso, pero no de una forma tan rigurosa como para hacerlo pensando, solo y únicamente, en las necesidades del sistema económico productivo (Valle, 2008).

Como puede parecer evidente, cada uno de los modelos que acabamos de describir pone de manifiesto unas consecuencias distintas sobre el proceso de transición que aquí analizamos. El modelo abierto, sería respetuoso con un principio básico, como es el del derecho a la educación, ya que solo dejaría fuera a aquellos alumnos que no estuvieran capacitados para hacer frente a los estudios universitarios; además, se trata de un modelo que respeta la libertad de cada individuo, puesto que permite que cada alumno pueda elegir los estudios que considere oportunos. El principal problema que presenta es el

gran desajuste que provoca entre número de egresados y las necesidades del sistema económico productivo, un hecho que puede generar que gran parte de la fuerza laboral que se está formando, no encuentre ubicación en el mercado laboral. A diferencia de este modelo, la gran ventaja que presenta el modelo cerrado es que no existiría desajuste alguno, ya que el número de titulados se adaptaría a las necesidades del sistema económico productivo; en contraposición, estaría vulnerando el derecho a la educación, ya que el acceso estaría altamente restringido, privando a muchos estudiantes de su incorporación al sistema universitario (Valle, 2008). Por último, el modelo entreabierto, aunaría los beneficios de los dos sistemas anteriormente descritos: derecho a la educación y ajuste entre la oferta educativa y la demanda del sistema económico productivo (Valle, 2008). De este modo, se limitaría el acceso universitario, pero no de una forma tan rigurosa como para hacerlo pensando únicamente en las necesidades del mercado laboral, ya que esta limitación haría, especialmente, en aquellos desarrollos institucionales en donde la demanda sea muy elevada o, por el contrario, la oferta muy limitada.

Abordar la relación entre el acceso a la universidad y el establecimiento de procesos selectivos, trae consigo un profundo debate de fondo acerca de las funciones de la universidad como institución social. Por un lado, hay grupos que defienden una universidad abierta hacia el enriquecimiento cultural y educativo, orientada a favorecer la igualdad de oportunidades. Por el contrario, existen otros grupos con una visión más neoliberalista, que defienden la noción de que el acceso debe estar vinculado a las necesidades futuras del sistema económico productivo y que, como tal, es imprescindible la puesta en marcha de procesos selectivos que permitan equilibrar la oferta universitaria a la demanda empresarial (Deer, 2003). Estamos, por tanto, ante un debate de gran complejidad, que aún está por resolver.

Para finalizar, nos gustaría formular una pequeña apreciación en torno a dos términos que ya hemos analizado y que guardan una gran trascendencia en nuestro trabajo, como son «derecho a la educación» – «igualdad de oportunidades». Podemos afirmar que hablar de acceso a la educación (sea cual sea el nivel educativo) es hablar de derecho a la educación y para que

este se produzca en condiciones legítimas, debe efectuarse en igualdad de oportunidades. El derecho a la educación supone, por tanto, que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de acceder a los distintos niveles educativos, sin ningún tipo de restricción, más allá de sus propias capacidades (Valle, 2008). En el tema que a nosotros nos acontece, una de las principales amenazas a las que deberán hacer frente estos dos principios básicos, es que los distintos modelos de acceso existentes no parten de una misma filosofía de selección y, por tanto, no son armonizables entre sí, generándose distintos posicionamientos a la hora de entender e interpretar el binomio «derecho a la educación» – «igualdad de oportunidades» (Valle, 2008). Así, podemos encontrar sistemas cuyos modelos son altamente restrictivos, con un claro enfoque profesionalizante de la educación superior o, por el contrario, sistemas más accesibles, con un carácter más germánico y humanista, donde el acceso es mucho más flexible.

5. DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

Si tomamos en consideración la clasificación anteriormente descrita, el sistema educativo español se encontraría dentro de lo que hemos definido como un modelo de acceso abierto, escasamente restrictivo. Y es que, tal y como ya hemos puesto de manifiesto, el itinerario de acceso más común en nuestro sistema educativo (para aquellos alumnos procedentes de la educación secundaria postobligatoria) está supeditado a la superación de una prueba de carácter nacional, que evalúa los conocimientos y las competencias del currículum académico. No obstante, esta prueba, que es conocida popularmente como selectividad, poco o nada tiene de selectiva, ya que es superada por nueve de cada diez alumnos, atendiendo a los últimos datos oficiales publicados por la administración educativa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Estamos, por tanto, ante una prueba meramente cultural que, si bien es cierto, con el paso de los años, está adquiriendo unos mayores tintes competenciales (Vega, 2017).

En este sentido, el sistema educativo español, pese a contar con una consolidada tradición de pruebas de acceso a la universidad (un claro ejemplo de ello son el Examen de Facultades o el Examen de Estado, que fueron la antesala a la prueba de acceso a la universidad, recientemente denominada EBAU), históricamente, ha rehusado la incorporación de procedimientos selectivos en el proceso de admisión universitaria, para, de este modo, ser respetuoso con los dos principios básicos sobre los que se sustenta de nuestro sistema educativo: derecho a la educación e igualdad de oportunidades. Y es que, la prueba de acceso a la universidad, pese a los distintos cambios que ha experimentado a lo largo de los últimos años, se mantiene como una prueba accesible desde el punto de vista académico, un hecho que ha generado un gran consenso social en torno a su desarrollo, y que ha permitido que se mantenga como requisito básico de acceso. En este sentido, cabe recordar que esta prueba, que fue puesta en marcha durante la época tecnocrática de franquismo y legitimada posteriormente por la socialdemocracia, nace en aras garantizar unos mínimos culturales en aquellos estudiantes que estuvieran en disposición de acceder al contexto universitario y, en ningún caso, como elemento de selección. De esta manera, la administración educativa establecía un sistema de acceso que contaba con un filtro académico pero que, a su vez, era respetuoso con los principios político-educativos a los que acabamos de hacer alusión, gracias a la gran flexibilidad que presentaba.

De este modo, la educación en España se mantiene como un derecho esencial e incuestionable, incluso en los niveles postobligatorios. Específicamente, la universidad española, pese al nacimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, que trajo consigo un enfoque profesionalizante de sus enseñanzas, sigue manteniendo, en cierta medida, ese carácter germánico y humanista con el que nació tiempo atrás, con un mayor apego a lo social y lo cultural, que a lo estrictamente laboral. Por todo ello, el sistema educativo español pone en marcha un modelo de transición sumamente flexible, que garantiza que todos aquellos estudiantes que estén en disposición de acceder al sistema universitario lo hagan, sin mayor restricción que sus propias capacidades intelectuales y competenciales. Y es que, son

cada vez más los autores que defienden que el acceso universitario no debe estar condicionado a factores externos, como el estrato sociocultural, la capacidad económica del estudiante y la de su familia o el sexo, bajo la premisa de que este hecho es contraproducente para un país que quiera obtener el máximo rendimiento de sus jóvenes, y totalmente contradictorio atendiendo a las continuas declaraciones de nuestros gobernantes sobre la necesidad de adaptarnos a las nuevas exigencias generadas por la sociedad del conocimiento (Sacristán, 2018). Este es, sin lugar a dudas uno de los principales problemas que debe solventar nuestro sistema educativo, la transformación del modelo de un modelo de acceso obsoleto, con casi medio siglo de antigüedad, que no se adapta a las nuevas demandas socioeconómicas emergentes.

6. CONCLUSIONES

Una vez analizado este complejo proceso de transición educativa, hemos alcanzado algunas conclusiones de interés, que dan sentido al acceso hacia el contexto universitario del sistema educativo español.

En primer lugar, nos gustaría destacar la transformación que ha experimentado la universidad española a lo largo de las últimas décadas, pasando de una universidad de élites a una universidad de clases. Esta transformación se produjo de forma paralela al proceso de democratización del sistema educativo español entre el tardofranquismo y la transición democrática (Milito y Groves, 2013). En el tema que a nosotros nos acontece, cabe recordar que, hasta la década de los años 70 del pasado siglo, la universidad española presentaba una configuración puramente elitista, con un porcentaje de población joven (de entre 18 y 24 años) en sus aulas realmente bajo - ligeramente superior al 10%- (Sacristán, 2018). Sin embargo, con el paso de los años, la tendencia ha cambiado radicalmente, poniéndose de manifiesto una universidad abierta y accesible para todos sus ciudadanos, sin limitaciones de ningún tipo, más allá que sus propias capacidades, y con una cada vez menor incidencia de variables como el estatus socioeconómico, el nivel educativo de los progenitores o nivel de renta familiar (Barañano et al., 2011).

Esta nueva concepción a la que hacemos alusión hace de la universidad un ascensor social que, a su vez, potencia las posibilidades de éxito en el entorno laboral. De este modo, los titulados universitarios registran unas tasas más elevadas de acceso a las clases profesionales y directivas que aquellos que carecen de una titulación superior. Sin embargo, hemos de reconocer que, pese a que los títulos universitarios conceden una gran ventaja que favorece la movilidad ascendente en todas y cada una de las clases sociales, las perspectivas de movilidad no se han desvinculado plenamente del origen social de los estudiantes (Requena, 2016).

En segundo lugar, queremos destacar el carácter sociopolítico de la educación en España. Y es que, tal y como hemos puesto de manifiesto, la educación en nuestro país se presenta como un derecho ineludible de todos y cada uno de sus ciudadanos, incluso en sus niveles postobligatorios. De este modo, el acceso a la universidad se desarrolla de una forma abierta, sin restricciones de ningún tipo, más allá de la superación una prueba de madurez cultural que cuenta con unos niveles de flexibilidad realmente elevados. Esta concepción educativa, sustentada en la accesibilidad y el derecho a la educación, se ha mantenido vigente en nuestro país a lo largo de las últimas décadas, con independencia de los partidos políticos que se han puesto al frente del gobierno que, recordemos, en numerosas ocasiones, han gozado de una mayoría parlamentaria, que les hubiera permitido poner en marcha modificaciones al respecto. Por tanto, no podemos afirmar de manera categórica, que el acceso hacia las instituciones universitarias se vea condicionado por la política educativa, ya que el modelo de transición vigente cuenta con un gran respaldo social, que hace que la puesta en marcha de reformas educativas sea una tarea, cuanto menos, complicada.

Por último, vamos a analizar un aspecto que tiene una gran trascendencia sobre el proceso de transición educativa aquí analizado, como es la escasa clarividencia que existe en torno a los términos acceso y admisión en el sistema educativo español. De manera común, ambos términos son utilizados de manera indistinta, pero lo cierto es que tienen connotaciones diferentes. Cuando hablamos de acceso nos estamos refiriendo a aquellos

requisitos o condiciones necesarias para acceder al contexto universitario; por lo general, estos garantizan que el estudiante este en disposición de unos conocimientos y unas competencias mínimas, que le permitirán hacer frente a los estudios universitarios de manera satisfactoria. Mientras que la admisión, se refiere a las condiciones específicas fijadas desde las propias universidades y tienen como objetivo complementar el proceso de transición (Revesado, 2018), de tal forma que puedan adecuar el perfil académico de sus estudiantes, con el objetivo de localizar aquellos que, potencialmente, tienen mayores probabilidades de éxito (Egido, 2019).

Pero ¿cuál es el motivo por el que existe tanta confusión en torno al binomio acceso/admisión? Fundamentalmente, esto es debido a que, en España, el acceso es utilizado como una herramienta de admisión. De esta manera, la nota de acceso a la universidad que, tal y como ya hemos indicado, es hallada a partir de la media ponderada del expediente académico del alumno en bachillerato y de sus calificaciones en la prueba de acceso a la universidad, es utilizada como mecanismo de admisión, que se hará patente a través de los números *clausus*. De este modo, para equilibrar la oferta académica y la demanda de estudiantes, en vez de establecer procedimientos específicos de admisión que permitan valorar la idoneidad del alumno a los estudios elegidos -tal y como hacen numerosos sistemas educativos del contexto internacional-, lo que se hace es utilizar la nota de acceso como criterio de selección. Por lo tanto, la superación de esta prueba solamente garantiza el acceso al contexto universitario, pero en ningún caso a los estudios deseados. En otras palabras, lo realmente importante de las pruebas de acceso a la universidad no es su superación, sino la calificación obtenida, que permite o impide el acceso a los estudios más demandados (Sacristán, 2018).

Sin embargo, este criterio no es el más idóneo para valorar la adecuación del estudiante al itinerario elegido, un hecho que puede repercutir negativamente sobre su proceso formativo. Y es que, la falta de criterios a la hora de seleccionar a los estudiantes para un determinado itinerario formativo genera numerosos problemas durante el desarrollo académico: ralentización en su proceso de graduación, cambio de titulación, abandono prematuro, etc. Esta

situación repercute negativamente sobre el plano económico, ya que se está llevando a cabo una gran inversión para formar a una serie de estudiantes que, en muchas ocasiones, no van a finalizar su periplo formativo. Además, también repercute sobre el plano laboral ya que, al no contar con procedimientos específicos de admisión, se produce una masificación en las aulas que, a su vez, traerá consigo una masificación de graduados, los cuales, no tendrán garantizada su incorporación al mercado laboral al no haberse producido un ajuste entre la oferta académica y la demanda del mercado de trabajo. Esta situación, traerá consigo una serie de problemas sobre el sistema económico productivo: sobrecualificación y sobreeducación de los egresados, *brain drain* o fuga de cerebros, etc. Así, podemos apreciar como España presenta el mayor porcentaje de sobrecualificación de toda la Unión Europea (36%), según los datos de Eurestat del año 2020, unos porcentajes de abandono universitario y cambio de titulación realmente elevados de un 33,9% y 12,3% respectivamente (Ministerio de Universidades del año 2020), que generan unas pérdidas económicas próximas a los 1.000 millones de euros anuales, de los cuales, 680 salen de las arcas públicas (Pérez y Aldas, 2019). Además, también cuenta con el deshonor de encabezar, junto a Italia, el ranking de países con mayor número de migraciones de trabajadores cualificados, que se cifra en casi 90.000 durante la última década (Fries-Tersch, et al, 2018).

Por todo ello, y a la luz de estos datos, existen pocos motivos que inviten a defender un sistema abierto, sin restricción alguna, en el acceso hacia las instituciones de educación superior. Y es que estos procedimientos de admisión aportarán muchas facilidades a la hora de identificar a aquellos candidatos más idóneo y, por consiguiente, con mayores posibilidades de éxito a la hora de finalizar unos determinados estudios. De este modo, es mucho más asequible regular el número de estudiantes que acceden a unos determinados estudios, impulsando una formación de mayor calidad (Egido, 2019), a la vez que se logra un mayor ajuste sobre el sistema económico productivo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adelman, M., Holland, P., y Heidelk, T. (2017). Increasing Access by Waiving Tuition: Evidence from Haiti. *Comparative Education Review*, 61 (4), pp. 804-831. <https://doi.org/10.1086/693904>
2. Barañano, M., Finkel, L. y Rodríguez, E. (2011). Procedencia sociofamiliar. EN: Ariño, A. y Llopis, R. *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España* (pp. 87-116). Ministerio de Educación.
3. Botella, J. y Zamora, A. (2017). El metaanálisis: una metodología para la investigación en educación. *Educación XX1*, 20 (2), pp. 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19030>
4. De Carlos, C. (2014). Del bachillerato a la universidad: la quimera de la prueba acceso. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 43, pp. 165-176.
5. Declaración de La Sorbona. (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. La Sorbona, Paris, 25 de mayo de 1998.
6. Deer C. (2003) Bourdieu on Higher Education: The meaning of the growing integration of educational systems and self-reflective practice. *British Journal of Sociology of Education*, 24:2, 195-206, DOI: 10.1080/01425690301904
7. Egido, I. (2019). Profesión docente y carrera docente, retos en el marco de la Unión Europea. EN: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (Ed.): *La mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid* (pp. 41-55). Comunidad de Madrid.
8. Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, pp. 197-211. DOI.org/10.5944/reec.35.2020.24192

9. Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
10. European Commission (2015). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
11. European Commission (2017). *Support Mechanisms for Evidence-based Policy Making in Education*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
12. Fries-Tersch, E., Tugran, T., Rossi, L. y Bradley, H. (2018). *2017 Annual Report on intra-EU Labour Mobility*. Publications Office of the European Union.
13. González, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), pp. 33-46.
14. Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*, 57 (3), pp. 553-576. [10.1086/670662](https://doi.org/10.1086/670662)
15. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, Núm. 307, p. 49400 – 49425.
16. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, Núm. 307, p. 45188 - 45220.
17. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, Núm. 295, p. 97858 - 97921.

18. Luzón, A., Sevilla, D. y Torres, M. (2009). El proceso de Bolonia: Significado, objetivo y controversias. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, pp. 1-11.
19. Mabokela, R. O. y Mlambo, Y. A. (2017). Access and Equity and South African Higher Education: A Review of Policies after 20 Years of Democracy. *Comparative Education Review*, 61 (4), pp. 780-803. <https://doi.org/10.1086/693913>
20. Michavila, F y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación Educativa, MECD*, 17, pp. 69-85.
21. Milito, C. C y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(4), 135-148. [10.13042/Bordon.2013.65409](https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65409)
22. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Datos y Cifras. Curso escolar 2020-2021*. Secretaria General Técnica.
23. Ministerio de Universidades. (2020). *Datos y Cifras del Sistema Universitario español. Publicación 2019-2020*. Secretaria General Técnica.
24. Naval, C., y Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(3), 103-115.
25. OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing.
26. Pérez, F. y Aldás, J. (2019). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

27. Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.
28. Requena, M. (2016). *El ascensor social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?* Observatorio Social de La Caixa.
29. Revesado, D. (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, pp. 169-180. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.20948>
30. Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
31. Sacristán, V. (2018). Acceso a la universidad y equidad. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, número monográfico, pp. 19-44. <https://doi.org/10.17345/ute.2017.3>
32. Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistémica y un metaanálisis. *Aula abierta*, 38 (2), pp. 53-64.
33. UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones Unesco.
34. Valle, J. M. (2008). Hacia el pasaporte europeo universitario: Armonización de los sistemas de acceso a la universidad. EN: J. L. García garrido (Ed.). *Formar ciudadanos europeos* (pp. 99-156). Academia Europea de Ciencias y Artes.
35. Van Der Wende, M. (2003). Globalisation and Access to Higher Education. *Journal of Studies in Internacional Education*, 7 (2), pp. 193-206. <https://doi.org/10.1177%2F1028315303007002006>

36. Vega, L. (2017). La globalización en los procesos y programas de formación de maestros en España. Qué podemos aprender y qué debemos mejorar. Hacia una reconsideración del modelo de formación. EN M.V. Pires; C. Mesquita; R.P. Lopes; G. Santos; M. Cardoso; J.S. de P.C. Sousa Y C. Teixeira (Eds.), *Livro de atas do II Encontro Internacional de Formação na Docencia (INCTE)* (pp. 27-38). Instituto Politécnico de Bragança.
37. Yang, L., Borrowman, L., Tan, M. Y. y New, J. Y (2019). Expectations in Transition: Students' and Teachers' Expectations of University in International Branch Campus. *Journal of Studies in Internacional Education*. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315319861348>