

1

EL ACCESO Y LA ENTRADA DEL ESTUDIANTE A LA UNIVERSIDAD: SITUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA FACILITADORAS DEL TRÁNSITO

(ACCESS AND STUDENT ENTRANCE TO THE UNIVERSITY: STATUS AND IMPROVEMENT PROPOSALS FACILITATING TRANSIT)

Mar Lorenzo Moledo
Universidad de Santiago de Compostela

Javier Argos
Universidad de Cantabria

Jesús Hernández García
Universidad de Oviedo

Julio Vera Vila
Universidad de Málaga

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.9951

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Lorenzo Moledo, M.; Argos González, J.; Hernández García, J. y Vera Vila, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38. doi: 10.5944/educxx1.17.1.9951.

Lorenzo Moledo, M.; Argos González, J.; Hernández García, J. y Vera Vila, J. (2014). Access and student input to the University: Status and improvement proposals facilitating transit. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38. doi: 10.5944/educxx1.17.1.9951.

RESUMEN

En este artículo, se estudian y analizan dos aspectos clave que pueden modular la trayectoria académica del alumnado universitario. En primer lugar, se aborda el ingreso en la Universidad, con sus diversas vías, posibilidades y límites, planteando la efectividad del proceso actual y considerando de modo especial las funciones, y su cumplimiento o no, que tradicionalmente se vienen señalando a la correspondiente prueba de acceso desde el Bachillerato: homologar conocimientos, estimar la madurez del alumnado, evaluar externamente el sistema, predecir el «éxito» de los estudios universitarios y ubicar a alumnos y alumnas en las distintas titulaciones. En segundo lugar, se plantea la entrada en el escenario universitario; un singular y relevante proceso de transición en el que es fundamental la conexión e interrelación de la institución superior con los estudios secundarios postobligatorios y que ha de centrarse en dos aspectos esenciales: el valor de las competencias en el proceso formativo y la adopción de una perspectiva integral e integradora en la forma de entender al alumnado universitario. Se concluye señalando algu-

nas propuestas que creemos pueden ayudar a generar, favorecer y mejorar los procesos de acceso y de transición de los estudiantes a la etapa universitaria.

ABSTRACT

This article analyses two key issues that may modulate the academic career of a university student. In the first place, we study the issue of the university access, with its implications regarding pathways, possibilities and limits. We raise the issue of the effectiveness of the current process, especially considering the functions traditionally assigned to the entrance exam from secondary education: the match of knowledge, the valuation of the student maturity, external assessment system, the prediction of the success of the university studies, and the placement of students at different degrees. Secondly, we approach the issue of the entrance into the university scene, a singular and important transition procedure where the connection between this institution and postcompulsory secondary education is vital. This issue is specially focused on two important points: competence's values in the formative progress and the adoption of a whole and comprehensive perspective to understand university student. To conclude, we note some proposals that, from our point of view, may help to create, promote and improve the processes of access and transition of students to university level.

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, la trayectoria universitaria de los miles de alumnos y alumnas que año tras año acuden a la Universidad va a estar, en buena medida, definida por dos procesos: las posibilidades de acceso a la Universidad y, más en concreto, a los estudios con los que han soñado, y por la entrada, la acogida, el asesoramiento y la guía que va a tener cada estudiante a lo largo de su periplo formativo en la minerva universitaria.

El itinerario universitario debe comenzar por la superación de toda una serie de requisitos institucionales que tienen que ver con el número de plazas disponibles y con la nota de acceso exigida; pero, una vez dentro, asentado ya en una titulación concreta, el alumno universitario tiene que enfrentarse a nuevos retos ante los que muchas veces se encuentra solo y que pueden determinar su éxito académico.

Justamente, en este artículo nos proponemos analizar estos dos aspectos profundizando en las cuestiones clave de cada uno de ellos.

1. EL ACCESO DE LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD: VÍAS, POSIBILIDADES, LÍMITES

El RD 1892/2008 que regula el acceso a la Universidad, además de lo señalado para estudiantes extranjeros, contempla tres vías: con el título de

Bachillerato, con los títulos de Técnico Superior y Técnico Deportivo Superior, y según la edad y la experiencia profesional.

Antes de considerar brevemente estos tres caminos, centrándonos primordialmente en el primero, habríamos de precisar algunos matices semánticos sobre los términos «acceso» y «admisión». El primero implica la posibilidad de ingresar en alguna de las carreras universitarias mediante una de las vías señaladas. «Admisión», en la pragmática del discurso académico-administrativo en que nos movemos, entraña también la prerrogativa de las universidades para que un alumno pueda realizar determinados estudios con límite de plazas; para seleccionar, en suma, al alumnado cuando se produzca lo que ahora eufemísticamente se denomina «procedimiento de concurrencia competitiva»: «*numerus clausus*».

1.1. Bachillerato y acceso a la Universidad

El acceso a la Universidad desde el Bachillerato, como procedimiento más significativo y de mayor relevancia académica y social, desde el curso 2009-2010, viene determinado por una nueva prueba que, además de buscar adaptarse al contexto socioeconómico, pretende también hacerlo al nuevo contexto académico: adecuarse al reciente Bachillerato y responder, asimismo, a los estudios de Grado y su adscripción a las ramas de conocimiento (RD 1393/2007): Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura.

Sin pretender describir la nueva prueba, sí al menos queremos señalar que, respecto de la anterior, quizás gane en flexibilidad, aunque también en complejidad y complicación, pero nunca en exigencia; al menos para la gran mayoría del alumnado, que puede optar por examinarse sólo de la «fase general», para acceder a estudios sin límite de plazas; y no de la «específica», necesaria para poder ser admitido en las enseñanzas con «*numerus clausus*».

Tradicionalmente, a la hora de justificar la necesidad de una prueba de acceso, al tiempo que criticado el cumplimiento o no de los objetivos pretendidos (Martínez Bisbal y Guardiola, 2001), se han esgrimido razones diversas. Dicho de otro modo: a la prueba de selectividad, suelen atribuírsele varias funciones. Baste recordar cómo el Senado (1997, p. 7), tras la comparecencia de diversas personalidades, señala que ha de lograr tres objetivos: homologar y certificar —entendemos que en el sentido de «confirmar», «validar»— los conocimientos adquiridos en la Educación Secundaria, evaluar la madurez del alumnado y ubicarlo adecuadamente; cómo el propio RD de acceso insiste en la valoración de la madurez de los estudiantes y de su

capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias; o cómo el Consejo Escolar del Estado (2009) señala que esta prueba ha servido tanto de evaluación externa del sistema como para ordenar a los alumnos y darles prioridad en la elección de estudios.

Al hilo de ello, al tiempo que plantear diversos interrogantes, podríamos preguntarnos también si en verdad la prueba de acceso cumple con estas funciones:

- ¿Sirve para, en un sentido amplio, homologar y certificar los conocimientos adquiridos en Secundaria? Si nos atenemos a los datos de la Secretaría General de Universidades (2012), en los últimos cursos la tasa de aprobados en España supera el 80%; llegando en el año 2011 al 86%, 91,8% en la fase general celebrada en la convocatoria de junio. Con estas cifras, los conocimientos quedan sin duda homologados. Ahora bien, ¿sucede, entonces, que no estaban suficiente y válidamente evaluados por el profesorado de Educación Secundaria? ¿Ha la Universidad de ratificar, o de rectificar, mediante una prueba de uno o dos días, y en la que no se atiende a todas las materias, la evaluación realizada en el nivel educativo inferior durante varios cursos y de modo singular en 2.º de Bachillerato? Es más: ¿pueden entrar en conflicto ambas consideraciones?
- ¿Sirve para evaluar la madurez? Lo primero que debería hacerse sería acordar qué entendemos y qué medida puede tener la madurez; porque a menudo los términos, de tan manidos, se prostituyen y se escapan por muchas rendijas semánticas. No olvidemos, empero, cómo esta prueba fue conocida como «prueba de madurez». En todo caso, si es necesario estimarla, ¿significa que el Bachillerato quizás no ha cumplido con la finalidad de proporcionar a los estudiantes «madurez intelectual y humana», como veíamos señalar en el RD correspondiente? O por decirlo con palabras de antes: ¿sucede, entonces, que la madurez no estaba suficientemente conseguida gracias al profesorado de Secundaria? ¿Ha la Universidad de ratificar, o de rectificar, pues, la consecución o no de una finalidad propia del Bachillerato?
- ¿Sirve para la evaluación externa del sistema, para «contrastar las calificaciones obtenidas por los alumnos y la consecución de los objetivos de aprendizaje»? (Muñoz-Repiso y otros, 1997, p. 16). Hoy, en todo caso, es la única evaluación externa existente; pero ¿podemos entenderla válida para tal evaluación? ¿Va más allá de acreditar externamente la Secundaria postobligatoria y de servir, quizás, para homologar centros, públicos y privados?

- ¿Sirve como valoración de la capacidad del alumnado para seguir con éxito enseñanzas universitarias? Volviendo a las andadas, ¿no es también finalidad del Bachillerato capacitar «para acceder a la educación superior»? ¿Ha, entonces, la Universidad de «re-capacitar» sobre la consecución de una finalidad del Bachillerato? Es más, si se pretende valorar tal capacidad, ¿entraña, entonces, la prueba valor predictivo, validez predictiva? En este sentido, los estudios han sido varios y distintos (Boal y otros, 2008; Escudero, 1997; Gaviria, 2005; Marcenaro y Navarro, 2007), y distintas y varias sus estimaciones según lleguen a una u otra correlación; según se correlacione con la parte común o la específica; según las titulaciones, y hasta las materias, consideradas; según se analice la equiparación entre expediente y prueba; según se estime o no sólo el primer año de carrera; según se valore el conocimiento en determinadas disciplinas; según las distintas universidades, etc. La conclusión es que, sin que deje de haber ciertas tendencias de que el rendimiento previo pueda avalar en parte el inmediato, las conclusiones son dispares.
- Por último, ¿sirve para ubicar adecuadamente al alumnado, ordenarlo y darle prioridad en la elección? No sabemos si su ubicación será o no adecuada, pero la función de ubicarlo y de ordenarlo se cumple tajantemente, por cuanto deriva a unos a la carrera deseada si ésta no tiene límite de admisión; a buscar a otros distintas opciones si la carrera sí lo tiene y su calificación es insuficiente; y, sobre todo, encamina a algunos a los estudios buscados si se acota su entrada —especialmente en Ciencias de la Salud— y se alcanza la nota exigida. Tal ordenación, al menos en el segundo caso, puede producir efectos no deseados en la medida en que diversos alumnos no admitidos en ciertas titulaciones desembocan con expectativas a la baja en estudios distintos a los previstos.

Dicho esto, si de todas las funciones señaladas sólo se cumple de manera efectiva la última, ¿no sería menos oneroso y quizás más adecuado plantear un acceso universal desde el Bachillerato y hacer sólo una prueba específica para ingresar en estudios con límite de plazas? Otra cuestión sería el modo de llevarla a cabo de modo justo y equitativo.

Y planteando la situación a la inversa: en estos momentos en que abundan las quejas sobre la disminución o inadecuación de conocimientos con que llegan los estudiantes al primer año de carrera —no olvidemos los «cursos cero»—, además de instar a una mayor coordinación Universidad-Bachillerato, ¿no sería conveniente no sólo no devaluar la prueba, sino elevar su nivel de exigencia para elevar también el nivel universitario? Entre otras

cosas, porque algo no ha funcionado cuando siguen sonando a hoy estas palabras de hace catorce años: «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» (Muñoz-Repiso y otros, 1997, p. 16).

Y en último término, ¿cómo conciliar el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la necesidad de selección, la de exigencia académica y las necesidades de titulados superiores que, desde una perspectiva social, laboral y económica, requiere el país en las distintas ramas del saber?

Para la reflexión, quizás nos pueda servir también de referencia aproximarnos sucintamente a lo que sucede en otros países de nuestro entorno geográfico y sociopolítico más inmediato, preguntándonos cómo es el acceso a la Universidad desde la educación intermedia en la Unión Europea.

En su conjunto, existen en Europa diversos sistemas y procedimientos de acceso a la Universidad, «cada uno de los cuales —como señala Valle (2008, p. 129-130)— puede esconder detrás concepciones distintas de la cuestión de la selección y, por ende, formas diversas de entender la posición del acceso a la Universidad en el binomio “Derecho a la educación”-“Igualdad de oportunidades”».

El mismo autor, a renglón seguido, buscando encontrar, no obstante, elementos comunes, y considerando no únicamente países europeos, plantea, tres modelos generales de acceso:

- De «sistema abierto», caracterizado, entre otros aspectos, por permitir que todos cuantos estén capacitados para seguir una carrera universitaria la cursen, y por respetar, por tanto, la libertad individual de elegir libremente los estudios. Además del gasto educativo, uno de los problemas de este modelo deriva de poder encontrarse con un número excesivo de titulados respecto de las necesidades del sistema productivo.
- De «sistema cerrado», en el que no todos los que están capacitados para seguir estudios universitarios pueden hacerlo, debido a una selección rigurosa para fijar un número de aspirantes semejante al número de titulados requerido por el sistema productivo. Pese a las ventajas del «ajuste» y del ahorro, se duda de que este modelo respete el «derecho a la educación».

- De «sistema entreabierto», que busca aprovechar las ventajas de los dos anteriores (derecho a la educación sin desajuste entre titulados y necesidades socio-laborales), y en el que el límite de entrada, planteado no sólo en función del sistema productivo, se lleva a cabo especialmente en aquellos estudios en los que existe una fuerte demanda o de los que la sociedad precisa un número pequeño de titulados.

En Europa, la mayoría de los países, al igual que ocurre también en gran parte de las naciones occidentales, opta preferentemente por el modelo mixto; bien es cierto que con diferencias significativas en diversos aspectos, tanto en lo que atañe a los procedimientos de acceso general como a los de selección para ingresar en una Universidad determinada o en un determinado centro.

Creemos que éste es también el modelo más acorde para conjugar en lo posible las variables más importantes que forman parte intrínseca del proceso mismo y a las que ya aludíamos líneas atrás: derecho a la educación, igualdad de oportunidades, necesidad de selección, exigencia académica, necesidad de titulados superiores, etc. Ahora bien, ¿cómo llevarla a cabo?

Si, como planteábamos con anterioridad, la única función que en verdad parece cumplir la prueba de acceso en nuestro país es la de seleccionar al alumnado para determinadas titulaciones, si todas las demás funciones pueden quedar claramente en entredicho, si el Bachillerato logra en realidad los objetivos y finalidades que se consideran, si con la nueva prueba de acceso el alumnado que no aspire a entrar en ciertos Grados con límite de plazas puede optar por examinarse sólo de la fase general, si ésta es en realidad escasamente exigente, escasamente discriminatoria y de poco valor académico, si... si... si..., ¿no sería preferible en todos los sentidos (académico, social, económico, incluso personal) inclinarse por hacer una prueba de acceso sólo para aquellos alumnos que se decidieran por una titulación con *numerus clausus*? Todo ello siempre y cuando, por una parte, se cumplieran realmente los objetivos y finalidades del Bachillerato (muy supeditado hoy en día su 2.º curso en todos los órdenes por la propia prueba de acceso); hubiera, en consecuencia, por otra, una coordinación efectiva y provechosa entre el Bachillerato y la Universidad (a menudo dos cercanos desconocidos); y, finalmente, se establecieran con verdadero y justo criterio los «números clausus», uno de los tres condicionantes del itinerario de Secundaria a los que aludiremos brevemente a continuación para concluir con el paso desde el Bachillerato a los estudios universitarios.

Efectivamente, además de todo lo mencionado, entendemos que existen, asimismo, tres aspectos significativos que pueden influir en el alum-

nado y condicionar su propio acceso a la Universidad. En primer lugar, la modalidad y materias de Bachillerato elegidas canalizan ya rígidamente a unos estudios determinados (Orden EDU/1434/2009). El problema surge por el coste que supone para un alumno el tránsito si, en 2.º de Bachillerato, decide cambiar de modalidad o de itinerario dentro de una misma modalidad. En el primer caso, habrá de cursar las asignaturas propias de 1.º de su nueva modalidad. En el segundo, si, por ejemplo, un estudiante del Bachillerato de Ciencia y Tecnología ha cursado Física, Matemáticas y Dibujo Técnico porque había decidido realizar alguna ingeniería y ahora desea inclinarse por el itinerario biosanitario, eligiendo, entre otras materias, Biología, habrá de cursar también Biología de 1.º, por ser de «contenido progresivo». Todo ello cuando muchos alumnos muestran un «sentimiento de incertidumbre» al tener que tomar una decisión que puede marcar el curso de sus vidas (Santana y Feliciano, 2009).

Otro condicionante, como hemos venido señalando, es el «*numerus clausus*» de algunos estudios, en los que quizás no sea admitido el alumno pese a haber cursado la modalidad y las materias adecuadas, y conseguido incluso buenas calificaciones en Bachillerato y en la prueba de acceso. Para justificar el límite de admisión, se suelen esgrimir tres razones: necesidad de planificación, necesidad de exigencia e imposibilidad de acoger más alumnos por determinadas carencias (infraestructura, alto coste...). Hoy en día, creemos que es esta última causa la única que se estima. Si no es así, ¿cómo se justifica que estudios de alta exigencia no tengan «*numerus clausus*»?

Finalmente, hemos de considerar cómo realizar una carrera universitaria, además de un bien de consumo, se concibe hoy en nuestra sociedad como un bien que ofrece ventajas en el devenir vital y laboral de las personas (Salas y Martín-Cobos, 2006), y así lo entiende gran parte de los padres y del alumnado; pero ¿realmente es siempre la Universidad la mejor opción para alcanzar una cualificación y un título profesional, y también para conseguir un buen empleo? ¿Cabe, y más en nuestros días, que muchos estudiantes puedan considerar en mayor medida la opción de la FP? De acuerdo con la OCDE (2009, p. 17), entre 2001 y 2007, al tiempo que en nuestro país ha ido disminuyendo la tasa de ingreso en la Universidad, ha aumentado el número de quienes han optado por un CFGS (Ciclo Formativo de Grado Superior). A pesar de ello, quizás por el estigma social y académico que aún sufre en España la FP, la tasa de titulados superiores en cualquiera de sus ramas sigue siendo menor que en Europa, mientras que la de universitarios en muchos casos muestra incluso ventaja porcentual. Y aunque también es cierto que la opción universitaria parece tener mayor rendimiento salarial (Consejo Económico y Social, 2009, p. 261), quizás sería necesario potenciar más la FP superior entre el alumnado como una opción de gran valor; en

mayor medida cuando, en la relación sistema educativo-sistema productivo, la FP superior »en nuestro país ha ofrecido en los últimos años resultados muy positivos en relación a las posibilidades de empleo para los que la han cursado con éxito« (FE de CCOO, 2009, 16), y cuando cada vez son más los estudios que, respecto de los titulados universitarios, aluden a la «sobrecualificación» o «sobreeducación» (Budría y Moro-Egido, 2009; Consejo Económico y Social, 2009; Gobernado, 2009; Rahona, 2008; Salas, 2004): al desempeño por parte de la población más cualificada de ocupaciones por debajo del nivel de formación adquirido.

Todo ello, considerando, asimismo, que aquellos estudiantes de un CFGS que estuvieran verdaderamente interesados en acceder luego a la Universidad podrían también hacerlo una vez concluidos sus estudios.

1.2. Técnicos Superiores y acceso a la Universidad

Efectivamente, según el RD de acceso de 2008, podrán también iniciar enseñanzas universitarias quienes hayan conseguido los títulos de Técnico Superior de Formación Profesional, Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, y Técnico Deportivo Superior. En este RD de 2008, esta modalidad de ingreso conllevaba, en principio, cuatro características (alguna anulada o cambiada por el RD 558/2010, por el que se modifica el RD 1892/2008):

- No requerir prueba de acceso.
- Frente a la norma anterior, ser éste universal en estudios sin límite de admisión.
- En enseñanzas con «*numerus clausus*», poder ingresar sólo en algunas de las ramas de conocimiento de los estudios universitarios, acordes con el título y la modalidad poseídos (Orden EDU/1434/2009).
- En este supuesto, «competir» por el mismo «cupos» con el alumnado de Bachillerato que, además de la «fase general» de la prueba, haya superado la «específica». Todo ello considerando lo cursado y mediante la aplicación de una complicada fórmula.

Al hilo de esto, caben al menos dos preguntas:

- Al no existir ya un «cupos» predeterminado, en aquellos estudios con límite de plaza, de gran demanda y de difícil entrada, ¿puede esta modalidad plantearse como un camino de más largo recorrido,

aunque con un título más entre medias, pero quizás de fin más cierto, para acceder a los estudios deseados?

- Por más que se apliquen fórmulas, por más que sus resultados se «expresen con dos cifras decimales, redondeadas a la centésima más próxima», por más que se «pondere», ¿podría realmente equipararse, homologarse, converger, la «nota de admisión» alcanzada por un alumno mediante la prueba de acceso (con su «fase específica») y el expediente de Bachillerato, con la conseguida por otro mediante la nota media del CFGS realizado y la consideración de dos calificaciones de materias cursadas, como se planteaba en el RD de 2008?

A la primera cuestión no sabríamos qué responder, aunque es muy posible que ahora puedan producirse más casos particulares. Respecto de la segunda, sin entrar en quiénes podrían beneficiarse mediante la fórmula, creemos que no era posible una equiparación: en el RD de 2008 se estaban estimando «cosas» diferentes, con lo que podría quedar resentida la «equidad» al determinar quiénes son admitidos o rechazados en esos estudios en particular; a la hora de «ordenar», por tanto, a alumnos con contextos académicos muy distintos.

Tanto es así, que el RD 558/2010 corrige ciertos «desajustes» apreciables en el acceso de esta modalidad y, manteniendo la nota media del CFGS, sustituye la estimación de dos de sus calificaciones por las dos mejores notas de admisión conseguidas en una prueba (ahora sí) específica de «un máximo de cuatro ejercicios a su elección», en la que «cada ejercicio estará relacionado con un tema del temario establecido a este efecto para cada una de las enseñanzas relativas a los títulos de Técnico Superior, Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño y Técnico Deportivo Superior». En todo caso, aunque mejore sin duda el procedimiento, entendemos que, habida cuenta de que se compite por el mismo «cupó», se siguen aún equiparando y estimando «situaciones diferentes».

1.3. Mayores, experiencia laboral y acceso a la Universidad

Sin duda, el acceso para «mayores» se encuadra dentro de la necesidad de incentivar la «formación permanente» y «a lo largo de toda la vida» que, entre diversas recomendaciones en nuestros días, busca impulsar, por ejemplo, la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) o en 2007 recoge la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, cuando señala en su Preámbulo que las universidades «han de dar adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda

la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa».

Tal empeño se traduce en España en la posibilidad de que los «mayores», mediante un porcentaje de reserva, puedan acceder gracias a tres modalidades:

- Mayores de 25 años. Mediante una prueba cuya fase específica consta de cinco opciones correspondientes a las ramas de conocimiento de los títulos de Grado. La opción da preferencia para ingresar en las enseñanzas vinculadas.
- Mayores de 40 años con experiencia laboral. Mediante la acreditación de experiencia laboral relacionada con unos estudios universitarios específicos.
- Mayores de 45 años. Mediante una sencilla prueba destinada a quienes no puedan acreditar experiencia profesional.

En estos dos últimos casos, se excluye a quienes posean una titulación que les permita acceder por otras vías. Asimismo, en ambos, puede realizarse para su acceso una entrevista personal con el candidato.

Más allá de los aspectos positivos (motivación, madurez) o negativos (carencias formativas, dificultades para el estudio, necesidad de mayor orientación, fracaso) respecto de los estudios universitarios de gran parte de este alumnado (Álvarez Rojo y otros, 2002; García Aretio, 1987; Rodríguez Gómez y Díaz, 2008), creemos que, en el contexto socioeconómico actual y próximo, su acceso se irá revalorizando progresivamente.

En todo caso, en esta vía, como hemos hecho, asimismo, en las otras dos, es posible plantearse al menos dos cuestiones en lo que a su adecuación atañe:

- En los casos de mayores de 40 y 45, ¿es equitativo dejar fuera a quienes tengan otra posibilidad de acceso por poseer un título —por ejemplo, de Bachillerato— conseguido quizás hace ya muchos años?
- ¿Puede realmente una entrevista condicionar el ingreso?

Sobre la primera cuestión, creemos que excluirlos supone discriminarlos respecto de los de su edad que no tengan título alguno que les permita incorporarse por otras vías. En relación con la segunda, depende en gran medida de en qué consista la entrevista y de cómo y de quiénes la

hagan; de cualquier modo, con una valoración cargada siempre de humana subjetividad.

En suma, como el propio ámbito al que pertenece —la educación misma—, el acceso a la Universidad ha de estar también en crisis permanente, en su sentido prístino de cambio, de reflexión y revisión cuidadosas, con objeto siempre de ir mejorando el proceso, de ir siempre perfeccionándolo en sus varias, múltiples y diversas vertientes.

2. LA ENTRADA DEL ESTUDIANTE EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO: APUNTANDO ALGUNOS REFERENTES PARA LA CONSISTENCIA FORMATIVA Y PARA LA INTEGRACIÓN AL NUEVO CONTEXTO

La consecución de una educación de calidad pasa, a nuestro entender, por concebir los subsistemas que la conforman dentro de un sistema global e integrador que dé consistencia y sentido al proceso formativo mediante el que pretendemos educar al conjunto de ciudadanos de un determinado país.

Este presupuesto es enormemente importante incluso si lo analizamos desde el subsistema universitario. Así, como se recuerda en el informe *Global University Network for Innovation* (2008), la conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998 en la que se gestó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI propuso como una de las acciones prioritarias para la renovación y la revitalización de la educación superior la siguiente:

«La educación superior es un componente de un sistema educativo único que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y continúa a lo largo de toda la vida. La contribución de la educación superior al desarrollo del conjunto del sistema educativo y a la nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, ha de ser una prioridad.»

Obviamente, en el proceso de vertebración de ese sistema educativo global, el sistema universitario ha de prestar especial atención a la etapa de educación secundaria en cuanto que ésta se convierte en el sustrato y principal referencia a la hora de establecer los diferentes elementos conformadores de los marcos y modelos formativos universitarios. A nuestro entender, la educación secundaria y la universitaria han de verse no tanto como eslabones o componentes jerarquizados dentro de una cadena de carácter marcadamente lineal sino, fundamentalmente, como elementos que

conforman un sistema formativo concéntrico-expansivo que requeriría, para su óptimo funcionamiento, la determinación de elementos comunes facilitadores de una necesaria continuidad formativa, no exenta de elementos de diferenciación contextual, entre los marcos institucionales en los que transitan los estudiantes.

En definitiva, las anteriores consideraciones se enmarcan dentro de una problemática de gran relevancia en el ámbito educativo como es la de la transición entre etapas educativas. Y, en concreto, la que se lleva a cabo entre el Bachillerato y la Universidad.

Para conseguir que este proceso de transición se produzca de forma armónica a la vez que consistente y fundamentada, necesitaríamos tomar en consideración algunos referentes de análisis que nos podrían ayudar a plantear focos de reflexión y de actuación a las personas e instituciones que conforman ambos subsistemas educativos.

Los dos referentes que a continuación contemplamos, aun perteneciendo a ámbitos que responden a cuestiones pedagógicas de diversa índole (una fundamentalmente teleológica y la otra de sustrato antropológico), tienen en común la globalidad o el holismo como principales elementos conformadores y que les otorgan relevancia y protagonismo. El primero de ellos serían las competencias a adquirir y/o desarrollar a lo largo del proceso formativo, mientras que el segundo tendría que ver con la perspectiva integral e integradora a adoptar en la forma de entender al estudiante universitario.

2.1. Las competencias como principales referentes vertebradores entre los diferentes marcos educativos

No deja de resultar paradójico que, moviéndonos en un contexto europeo y nacional en el que el concepto de competencia aparece como elemento supuestamente clarificador y de referencia común a la hora de establecer recomendaciones y diseños curriculares, en el caso de nuestro país, encontramos una cierta disfunción en la etapa del Bachillerato por la ausencia de alusión al aprendizaje por competencias.

Así, a diferencia de lo que ocurre tanto en la Educación Secundaria Obligatoria (RD 1631/2006), como en la Formación Profesional (RD 1538/2006) o en la Universidad (RD 1393/2007), en el RD 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, no encontramos referencia alguna a esta orientación de aprendizaje por competencias.

Con independencia del tipo o carácter que ostenten las competencias referidas en las diferentes etapas educativas (bien sean básicas o bien vinculadas al desarrollo profesional y académico de cada ámbito de especialización universitario), parece obvia la necesidad de conformar planteamientos similares en la etapa de Bachillerato, más allá de la respuesta que en este sentido se haya podido dar desde alguna de nuestras comunidades autónomas.

Nos cuesta encontrar justificación al hecho de que, mientras que en el Decreto de enseñanzas mínimas de la ESO se entienda por currículum «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación» (art. 6.1), en el art. 9 del Decreto de enseñanzas mínimas del Bachillerato se contemplen todos los elementos anteriores excepto el de las competencias.

Este «olvido» normativo, si no se subsana con desarrollos legislativos autonómicos posteriores y, fundamentalmente, con su concreción en las propuestas pedagógicas correspondientes, puede conllevar consecuencias muy negativas en el aprendizaje de los estudiantes, al generarles cierto desconcierto la alternancia de la «visibilidad» tanto textual como pragmático-funcional de los referentes competenciales en las diferentes etapas educativas por las que va transitando.

Sin la existencia de una continuidad en la orientación, enfoque o modelo por competencias a desarrollar entre esas diferentes etapas, difícilmente podremos armonizar y dar consistencia formativa a los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Un adecuado enfoque por competencias (sustentado en una interpretación abierta, integrada, holística y relacional del concepto) requeriría por parte de todas las instancias formativas implicadas una convicción asumida de los beneficios que puede comportar; más allá de miradas y planteamientos —tanto personales como institucionales— reduccionistas, desenfocados, ingenuos o interesados.

El contemplar las competencias como elementos de referencia importantes en el nuevo marco universitario demanda, necesariamente, establecer estructuras y estrategias de coordinación estables y estrechas con el nivel educativo precedente. Sólo desde una mínima definición o delimitación de una *topología competencial común* que ostente un marcado carácter transversal y que integre y dé sentido a la adquisición y desarrollo de otra serie de competencias más específicamente vinculadas a cada ámbito de conocimiento, será desde donde podamos construir puentes que armonicen y den consistencia a ese tránsito a la Universidad tan importante como complejo para el estudiante de nuevo acceso.

Así, ámbitos competenciales como los relacionados con el tratamiento de la información y la competencia digital, la competencia para aprender a aprender, la competencia social y ciudadana y la vinculada con la autonomía e iniciativa personal pueden ser ejemplos de referentes de aprendizaje transversales a educar desde las primeras etapas educativas hasta la universidad y que, adecuadamente asumidas y desarrolladas por los estudiantes, otorgarán sentido y continuidad a las propuestas que en este último escenario se planteen.

Desde las anteriores constataciones se hace explícita una meta inexcusable a abordarse desde el contexto universitario: la concienciación de todas las personas e instituciones en él implicadas sobre el indudable valor que entraña un enfoque profundo de formación por competencias.

2.2. La mirada global al estudiante universitario como prerrequisito para su adecuada formación

Uno de los principios pedagógicos que ha ostentado un carácter relevante en la mayoría de los planteamientos y teorías educativas surgidas a lo largo de la historia es el que podríamos denominar de *integralidad formativa*. Así, desde diferentes posicionamientos y formatos pedagógicos y dando lugar a diversas acuñaciones terminológicas, este principio sostiene como axioma prioritario la necesidad de considerar a la persona, al educando, no sólo como referente primario de la educación sino, también, como alguien que conformado holísticamente requiere y demanda para su adecuada educación y desarrollo ser mirado y valorado como un ser global aglutinador de múltiples dimensiones (cognitivo-lingüística, social, motriz, efectiva, moral) que se despliegan de forma concomitante y, en muchos casos también, simultánea.

Pues bien, dicho principio tiende a desaparecer o, en el mejor de los casos, a desdibujarse, conforme nos vamos aproximando a los niveles universitarios. Así, sin excesiva dificultad podemos constatar una serie de hechos y de planteamientos pedagógicos que corroboran esta afirmación: los planteamientos integradores de diferente tipo (globalizados, interdisciplinares, transdisciplinares) van perdiendo peso; el acompañamiento tutorial se desvanece mucho más de lo que debiera como consecuencia de la madurez del alumnado; las concepciones y prácticas evaluadoras tienden a ser menos holísticas, configurándose como más parciales, superficiales, fragmentarias o especializadas... Estos ejemplos, junto con otros que podrían ubicarse en otras dimensiones curriculares, se convierten en indicadores tangibles de una tendencia que podríamos denominar *fragmentadora*.

Del mismo modo que estamos asistiendo a un resurgimiento de la importancia que entraña el conjugar o integrar en la figura del docente universitario las dimensiones ontológica y epistemológica de cara a su desarrollo como formador (Dall'Alba, 2005), entendemos que también el estudiante, desde su ingreso en la institución universitaria, demanda ser *mirado* desde una perspectiva holística, integral y profunda que permita responder a exigencias que trasciendan a las meramente vinculadas con sus logros académicos. Ignorar y/o desvincular las esferas del conocer, actuar y ser supondría, para nosotros, simplificar la concepción de lo que tendríamos que entender por estudiante universitario y, en consecuencia, plantear modelos y estrategias formativas reduccionistas y superficiales vinculadas estrechamente con los planteamientos de carácter «tecnocrático» que, en ocasiones y por desgracia, han colonizado la formación universitaria.

Una vez que el estudiante accede al contexto universitario, necesita someterse a un proceso de aprendizaje conductual, cognitivo, y actitudinal, y para lograr una integración a ese nuevo contexto, se requiere de todo un proceso de adaptación creativa que comporta procesos de interpretación idiosincráticos de las reglas de juego definidas por la institución universitaria (Ariño y otros, 2008). Y será desde esa primera toma de contacto con este nuevo escenario cuando el «recién llegado» interprete las miradas y las expectativas que ese entorno y sus actores proyectan —manifiesta o latentemente— sobre él. Sólo cuando las expectativas y las demandas que las concretan atiendan a la perspectiva integral y profunda del estudiante será cuando estemos en disposición de abordar con ciertas dosis de éxito el desarrollo de su proceso formativo.

Y ese tipo de *mirada* exigente creemos que ha de suponer también la necesaria incorporación de un enfoque *perspectivista* que tome en consideración el punto de vista del estudiante como referente fundamental e irrenunciable de análisis, ya que, desde él, podremos acceder de forma directa y no mediada al conjunto de percepciones e interpretaciones que éste mantiene acerca del contexto universitario y de las propuestas e intercambios de todo tipo que en él se despliegan. Dentro de esta orientación metodológica encontramos diferentes trabajos empíricos que han abordado investigaciones de diverso alcance y amplitud de temáticas (Méndez, 2008; Wintre y Morgan, 2009), así como interesantes experiencias-piloto de modelos de orientación y mentoría universitaria (Manzano, Martín y Sánchez, 2012).

Hasta aquí hemos contemplado dos referentes importantes —axiomáticos, diríamos— a la hora de favorecer una adecuada transición entre el sistema universitario y las etapas educativas precedentes: las competencias en cuanto que potenciales *bisagras* armonizadoras de esa transición y los

estudiantes concebidos como sujetos que requieren inexcusablemente considerarse desde la totalidad o *integralidad* formativa.

Ahora bien, ambas instancias o ámbitos referenciales nos han de llevar, por fuerza, a considerar y definir otros elementos no menos importantes, como los relativos a los nuevos roles a asumir por los docentes universitarios (Argos y Ezquerro, 2008) o como a todo lo relacionado con el ámbito metodológico y muy especialmente con la forma de entender el acompañamiento o la acción tutorial del estudiante.

3. APUNTANDO ALGUNAS PROPUESTAS Y FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

De las reflexiones y constataciones efectuadas a lo largo del presente trabajo, pueden desprenderse ciertas propuestas que ayuden a generar, favorecer y mejorar los procesos de acceso y de transición de los estudiantes a la etapa universitaria. Algunas de las que nos parecen más relevantes son las siguientes:

- El desarrollo de un proceso de transición armónico y fundamentado entre la Educación Secundaria y la Universidad requeriría, a nuestro entender, el establecimiento de estructuras, dinámicas y protocolos de coordinación (más allá de los meramente formales y burocráticos) que permitieran generar un marco consensuado común sobre ciertos elementos conformadores de los procesos formativos de los estudiantes.
- La dinámica a desarrollar por dichas estructuras (concretadas, por ejemplo, en grupos de trabajo o seminarios integrados por responsables y docentes de los dos ámbitos académicos) debería de ser expansiva, tratando de llegar a docentes y estudiantes, considerando sus «voces» y miradas en relación con el doble plano del *ser* y del *deber ser* de los procesos formativos en los que están inmersos.

Así, la bidireccionalidad entre el grupo de coordinación y los colectivos a los que pretenden servir, se convierte en un rasgo fundamental del proceso.

- Con independencia de lo anterior, sería positivo poder generar procesos formativos destinados a los docentes de ambas etapas, en los que se ahondara en el valor que supone un enfoque profundo en formación por competencias, y se pudiera determinar consensuada-

mente una *topología competencial común* conformada por algunas competencias, ya apuntadas, de marcado carácter transversal.

- También, otra tarea que se nos antoja importante y que debería de ser objeto de diferentes dinámicas informativas y/o formativas a los docentes y estudiantes de ambas etapas sería la de valorar el principio que hemos denominado de *integralidad formativa* y que afecta no sólo a los estudiantes, sino también a las diferentes dimensiones (conocer, actuar, ser) a considerarse en los docentes.

NOTAS

- 1 Este trabajo es fruto de la Ponencia «Itinerarios de formación del estudiante universitario» presentada en el *XXIX SITE* celebrado en la Universidad Complutense, 2010. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/29site/ponencia1.pdf>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V. y otros (2002). Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 411-429.
- Argos, J. y Ezquerra, M.P. (2008). Los roles docentes en el nuevo escenario universitario: algunos referentes, cautelas y retos. En M. Hijano, (coord.) *Las titulaciones de Educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 89-102). Málaga: Aljibe.
- Ariño, A. y otros (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. Valencia: Universitat de València.
- Boal, N. y otros (2008). Las habilidades matemáticas evaluadas en las pruebas de acceso a la Universidad. Un estudio en varias universidades públicas españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 11-23.
- Budría, S. y Moro-Egido, A. (2009). El fenómeno de la sobre-educación en Europa. *Revista Internacional de Sociología*, 67 (2), 329-345.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Comunicación de la Comisión: Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Consejo Económico y Social de España (2009). *Informe: sistema educativo y capital humano*. Madrid: Consejo Económico y Social de España.
- Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007-2008*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Dall'Alba, G. (2005). Improving teaching: Enhancing ways of being university teachers. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 361-372.
- Escudero, T. (1997). Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España. Una revisión comentada. *Revista de Educación*, 314, 7-27.
- FE de CCOO (2009). *Los objetivos educativos 2010. Génesis, datos y valoración. La situación española*. Madrid: FE de CCOO.
- García Aretio, L. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: ICE-UNED.
- García Garrido, J.L. (2005). *Sistemas educativos hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Gaviria, J.L. (2005). La equiparación del expediente de Bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 337, 351-387.
- Global University Network for Innovation (2008). *La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Gobernado, R. (2009). Consecuencias sociales y culturales de la sobreeducación. *Papers*, 91, 81-102.
- Manzano, N.; Martín, A. y Sánchez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- Marcenaro, O. y Navarro, M. (2007). El éxito en la Universidad: una aproximación cuantílica. *Revista de Economía Aplicada*, 15 (44), 5-39.
- Martínez Bisbal, J. y Guardiola, R. (2001). El acceso a la Universidad pública. *Revista de Educación*, 326, 195-224.

- Méndez, R. (2008). La universidad como agente socializador: un análisis desde las percepciones de los estudiantes. *Cuadernos FHyCS-UN*, 34, 151-169.
- Muñoz-Repiso, M. y otros (1997). *El sistema de acceso a la Universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.
- OCDE (2009). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Rahona, M. (2008). Un análisis del desajuste educativo en el primer empleo de los jóvenes. *Principios. Estudios de Economía Política*, 11, 45-67.
- Rodríguez Gómez, J.M. y Díaz, J.M. (2008). Acceso a la Universidad después de los veinticinco años. *Campo Abierto*, 27 (2), 73-89.
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada. Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salas, M. (2004). La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios. *Revista de Educación*, 334, 259-278.
- Salas, M. y Martín-Cobos, M. (2006). La demanda de educación superior: un análisis macroeconómico con datos de corte transversal. *Revista de Educación*, 339, 637-660.
- Santana, L. y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.
- Secretaría General de Universidades (2012). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2012-2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Senado (1997). Texto del Informe de la Ponencia de estudio sobre la selectividad en el acceso a la Universidad, problemas actuales y propuestas de soluciones, aprobado por la Comisión de Educación y Cultura en su sesión del día 20 de noviembre de 1997, *Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado*, 347.
- 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). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Wintre, M. y Morgan, A. (2009). Transferring Post-Secondary Schools. *Journal of Adolescent Research*, 24 (6), 726-749.

PALABRAS CLAVE

Universidad, acceso, competencias, estudiantes, educación secundaria post-obligatoria.

KEYWORDS

University, access, skills, students, post-compulsory secondary education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

María del Mar Lorenzo Moledo, Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación incluyen: Pedagogía de la Delincuencia, Educación Intercultural, y Pedagogía Familiar. Es miembro del Grupo de Investigación Esculca-USC y de la Red de Investigación RIES.

Javier Argos González, Profesor Titular de Teoría de la Educación de la Universidad de Cantabria. Ha sido decano de la Facultad de Educación y Vicepresidente del Consejo Escolar de Cantabria. Sus actuales líneas de investigación se relacionan con el estudio de los vínculos entre creencias y práctica pedagógica de los docentes y con el nuevo escenario universitario en el marco del EEES.

Jesús Hernández García, Licenciado en Pedagogía y en Filosofía y Letras. Doctor en CCEE y Profesor Titular de la Universidad de Oviedo. Entre sus ámbitos de trabajo e investigación, se encuentran la formación del profesorado, la política educativa o el pensamiento educativo del ilustrado mexicano Fernández de Lizardi; campos en los que ha publicado diversos libros y artículos.

Julio Vera Vila, Profesor Titular de Teoría de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordina un Máster oficial y un programa de doctorado sobre «Cambio social y profesiones educativas». Sus líneas de investigación incluyen el análisis de la función docente y la educación intercultural.

Dirección de los autores: María del Mar Lorenzo Moledo
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Vida
15782 – Santiago de Compostela
E-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es

Javier Argos González
Departamento de Educación
Edificio Interfacultativo
Avda. Los Castros s/n, 39005, Santander
E-mail: argosj@unican.es

Jesús Hernández García
Facultad de Formación del Profesorado
y Educación
C/Aniceto Sela, s/n
33005, Oviedo.
E-mail: jhdzg@uniovi.es

Julio Vera Vila
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Teoría e Historia
de la Educación
Campus de Teatinos s/n. 29071 Málaga.
E-mail:juliovera@uma.es

Fecha Recepción del Artículo: 15. Abril. 2011

Fecha Modificación Artículo: 26. Septiembre. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 16. Noviembre. 2011

Fecha Revisión para publicación 24. Junio. 2013