



*El proceso de Bolonia y la admisión
a la universidad. La realidad del
sistema universitario español
en perspectiva comparada*

*The Bologna process and the admission to the
university. The reality of the spanish university
system in a comparative perspective*

David Revesado Carballares*

DOI: 10.5944/reec.32.2018.20948

Recibido: **24 de septiembre de 2018**

Aceptado: **11 de diciembre de 2018**

*DAVID REVESADO CARBALLARES: Doctorando en educación (Universidad de Salamanca). Miembro colaborador del Grupo de Investigación Reconocido Educación Comparada y Políticas Educativas, de la Universidad de Salamanca. **Datos de contacto:** E-mail: drevesado@usal.es

Resumen

El sistema educativo español viene asistiendo a una profunda transformación a lo largo de los últimos años, con numerosos cambios que afectan a diferentes ámbitos de nuestro sistema, entre ellos, uno de los más sonados es el que concierne al ámbito universitario, y para ser más concretos, a su acceso, que, mediante la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa promulgada en diciembre del pasado 2013, pretende llevar a cabo una transformación en el modelo de acceso. El artículo comienza abordando en perspectiva histórica la transición hacia la universidad española, a lo largo de las últimas décadas, para, posteriormente, analizar pormenorizadamente la propuesta que trae consigo la nueva ley educativa. El objetivo principal que pretendemos conseguir no es otro que el de mostrar la realidad de nuestro actual sistema de acceso, valorando, a su vez, la necesidad de un cambio, tal y como recoge la nueva ley educativa. La consolidación de esta propuesta vendrá acompañada de la incorporación de diversas estrategias selectivas, que permitirán que el sistema universitario español se consiga unos mayores estándares de calidad.

Palabras clave: reforma educativa; acceso; universidad; España

Abstract

The Spanish educational system has been witnessing a profound transformation over the last few years, with numerous changes that affect different areas of our system, among them, one of the most talked about, is the one that concerns the university environment, and to be more concrete, to its access, which, through the Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa promulgated in December last 2013, will perform a transformation in the access model. The article begins by approaching in a historical perspective the transition to the Spanish university, over the last decades, to analyze in detail the proposal that brings the new educational law. The main objective that we intend to get is none other than to show the reality of our current access system, valuing, in turn, the need for a change, as reflected in the new education law. The consolidation of this proposal will be accompanied by the incorporation of various selective strategies, which will allow the Spanish university system to achieve higher quality standards.

Key Words: educational reform.; access; university; Spain

1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas se ha producido un constante crecimiento en la demanda de educación superior en nuestra sociedad, la denominada sociedad del conocimiento. Frente a este contexto, los centros de educación superior están destinados a desempeñar un papel fundamental, donde los esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación del saber experimentan grandes cambios (UNESCO, 2005). Si examinamos de una forma genérica el contexto de la educación superior, podemos afirmar que esta estaría compuesta por tres momentos o etapas clave: acceso, retención/formación y empleabilidad (EUROPEAN COMMISSION, 2015a). Nuestra intención a lo largo de este trabajo es centrarnos en ese primer momento o etapa, el acceso hacia los estudios de educación superior, haciendo especial hincapié en el modelo de acceso que presenta el sistema universitario español. En este sentido, nos gustaría hacer una pequeña aclaración acerca de dos términos que, creemos son importantes de distinguir, para entender nuestro trabajo, como son: acceso y admisión. El acceso hace referencia a los requisitos necesarios para la entrada al sistema universitario; estos, que aluden a los niveles competenciales adquiridos por el alumno durante su paso por la educación secundaria, pretenden garantizar la consecución de estas competencias mínimas, que serán necesarias para el correcto desarrollo dentro del contexto universitario. Mientras que la admisión se refiere a las condiciones fijadas desde la propia universidad para acceder a unos determinados estudios; estos procedimientos utilizados por las instituciones de educación superior permiten adecuar los perfiles de los alumnos, llevar a cabo un ajuste entre la oferta y la demanda, etc. En nuestro país, pese a que la regulación distingue ambos términos, es muy común que, popularmente, se confundan. Sin embargo, y como acabamos de aclarar, tienen connotaciones totalmente distintas.

Por otro lado, nos gustaría analizar este proceso de transición al que aludimos, atendiendo a su relación con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El punto de partida de este proceso, lo encontramos en la declaración la Sorbona (1998), en la que participaron los ministros de educación de cuatro países de la Unión Europea (Alemania, Italia, Francia y Reino Unido); si bien, no sería hasta un año más tarde, cuando este terminaría de consolidarse, gracias la declaración de Bolonia. Desde entonces, se han llevado a cabo numerosas reuniones de seguimiento (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009; Bucarest, 2012), que recogían los avances realizados hasta la fecha (EUROPEAN COMMISSION, 2015b). El objetivo fundamental con el que nace este proceso era el de crear un área educativa común de Enseñanza Superior, que abarcara toda la Comunidad Europea.

En este sentido, si analizamos este proceso continuo que ha conformado el EEES, podemos apreciar cómo los diferentes estados participantes han adoptado múltiples medidas que les han permitido alcanzar los objetivos marcados: se estableció un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, se conformó una estructura basada en tres niveles (Grado, Máster y Doctorado), se puso en marcha un sistema de créditos ECTS, se eliminaron todo tipo de obstáculos en pos de promover la movilidad y el derecho a la libre circulación, se promovió la cooperación europea para el aseguramiento de la calidad y, por último, se trató de promocionar la dimensión europea dentro del contexto de la enseñanza superior (Declaración de Bolonia, 1999). En cambio, resulta cuanto menos paradójico, apreciar cómo, frente a tal escenario, no se haya tenido en consideración un aspecto de vital importancia, como son los sistemas de acceso hacia los estudios de educación superior, que se ha dejado en manos de los propios países.

El trabajo que exponemos a continuación comienza con un análisis acerca de los modelos de acceso hacia los estudios de educación superior, tanto desde una perspectiva política, como administrativa. Posteriormente, haremos una pequeña alusión al contexto internacional, que nos servirá como marco de referencia para enmarcar nuestra investigación. Finalmente, realizaremos un análisis más específico, donde detallaremos la nueva propuesta de acceso a la universidad en España; para ello, abordaremos algunos aspectos que puedan tener una cierta incidencia en este proceso de transición, como son: los requisitos acceso, procedimientos de admisión a los centros de educación superior, etc. De esta manera, podremos realizar una valoración del modelo, de acuerdo con su dimensión social, su construcción normativa y su influencia académica.

Sin duda, en la actualidad, se está generando una gran expectación, tanto a nivel nacional como internacional, por la temática que nosotros presentamos en este trabajo, no solo en lo que respecta al plano académico, sino también en el plano institucional. Los procesos de transición, y especialmente, la transición desde la educación secundaria superior hacia la educación superior está tomando un papel relevante en nuestra sociedad, generando un gran atractivo para los investigadores educativos, especialmente en la perspectiva internacional o comparada, en la que se enmarca nuestro trabajo

2. Marco contextual del modelo de acceso

2.1 Modelos de acceso a la educación superior

Como ya hemos comentado, la reciente puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior pretende crear un área educativa común de Enseñanza Superior. Ante esta armonización de sistemas universitarios parece cuanto menos procedente definir y analizar los distintos modelos de acceso hacia tales estudios (VALLE, 2001).

2.1.1. Tipología de los modelos de acceso

A la hora de hablar de los diferentes modelos que dan acceso al sistema universitario, debemos hacer mención, especialmente, a tres de ellos: modelo abierto, cerrado y entreabierto.

El primero de ellos, el modelo abierto, permitirá que todos los alumnos que estén capacitados para seguir con los estudios universitarios lo hagan; se trata, por tanto, de un modelo totalmente accesible, donde no existirá ningún tipo de restricción para el acceso. Este sistema, se muestra respetuoso con el derecho a la educación y, además, también con la libertad de cada individuo, puesto que permitiría que sea cada alumno el encargado de elegir los estudios que considere oportunos. El principal problema que presenta es, sin duda, el gran desajuste provocado entre número de titulados y las necesidades que presenta el sistema económico productivo (VALLE, 2001).

En segundo lugar, haremos referencia al modelo cerrado, donde, no todos aquellos alumnos que estén en condiciones de seguir los estudios universitarios podrán hacerlo, ya que se producirá una selección rigurosa de los candidatos, con el fin de determinar que el número de alumnos que accedan a la formación universitaria sea similar a la demanda que precisa el mercado laboral. Este modelo, a diferencia del anterior, presenta como principal ventaja el gran ajuste producido sobre el sistema económico productivo, ya que el número de titulados se ajustará a las necesidades del mercado laboral; además, gracias a él, el Estado puede obtener una mayor rentabilidad económica, ya que la fuerza laboral

que se está produciendo tendrá cabida en el mercado laboral en un futuro inmediato. En cambio, el gran problema que presenta es que, en cierta medida, vulnera el derecho a la educación, puesto que el acceso estará altamente restringido (VALLE, 2001).

Por último, hablaremos del modelo entreabierto, que es aquel en el que se limita el acceso universitario, pero no de una forma tan rigurosa como para pensar exclusivamente en las necesidades del mercado laboral; este modelo, por tanto, presentará una cierta accesibilidad. Esta limitación de la que hablamos se llevará a cabo, especialmente, en aquellas titulaciones donde la demanda sea muy elevada o, por el contrario, donde la oferta académica sea más restringida. Por lo tanto, podríamos afirmar que este modelo es el más adecuado, ya que pretende aunar los beneficios de los dos sistemas anteriormente descritos: derecho a la educación y ajuste entre oferta y demanda de titulados en el mercado laboral (VALLE, 2001).

2.2. El acceso a la universidad en España desde la transición democrática

Si hacemos un pequeño análisis en perspectiva histórica del acceso a la universidad en España, debemos aludir a un periodo clave, como es la transición democrática. Los últimos coletazos del franquismo trajeron consigo la prueba de aptitud para el acceso a la universidad (PAAU) (Ley 30/1974 de 24 de julio), conocida coloquialmente como Selectividad, que cambiaría de nombre poco después, pasándose a denominar prueba de acceso a la universidad (PAU). Esta prueba, considerada como el examen nacional de acceso a la universidad, fue aplicada por primera vez durante el curso académico 1974 - 1975, y se encargaría de examinar tanto las materias comunes, como las optativas del Curso de Orientación Universitaria (COU). La nota ponderada de esta prueba, junto al expediente académico del alumno en bachillerato, conformarían la nota final de acceso a la universidad (VEGA y HERNÁNDEZ, 2015). La selectividad, que tiene sus raíces durante la época franquista, se legitimaría a lo largo de la década de los 80, gracias a la política socialdemócrata, que apostaba, de una forma vehemente, por dos derechos vertebradores del estado español: la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. Esta prueba acabaría consolidándose poco más tarde con la llegada de los partidos conservadores. Durante la década de los 90, la prueba sufrirá una reordenación interna que, no obstante, no traería consigo grandes cambios; y es que, desde su puesta en marcha, se ha mantenido con una gran estabilidad, sin excesivas modificaciones.

2.3. El acceso a la educación superior en el contexto europeo

El acceso al sistema universitario en el contexto europeo no se rige por criterios comunes, sino que existe cierta variabilidad entre países, si bien es cierto que todos los modelos parten de una misma premisa, como es la certificación del alumno, tras finalizar sus estudios de educación secundaria superior. A continuación, vamos a analizar algunos ejemplos del panorama europeo, que nos sirvan como referencia para nuestro trabajo.

En primer lugar, examinaremos el contexto nórdico, donde la mayoría de sus países apuestan por políticas de acceso muy rigurosas, fijadas por las propias universidades, con el fin de seleccionar a los mejores candidatos. En este sentido, no podemos obviar el caso finlandés, claro referente educativo en el contexto internacional, a lo largo de las últimas décadas. Para fortalecer el posicionamiento de las universidades finlandesas en el EEES, en el año 2005, Finlandia reformó su estructura universitaria (JAKKU-SHIVONEN y NIEMI, 2011). Numerosas áreas del contexto universitario —como, por ejemplo, la enseñanza—, abogan por un acceso altamente restringido, a través de procedimientos

de admisión muy selectivos (SIMOLA, 2013; SIMOLA y RINNE, 2013). De este modo, aquellos alumnos que pretendan acceder a estos programas formativos, además de contar con un expediente académico destacado, deben superar una serie de pruebas fijadas por los propios centros de educación superior, donde demuestren su garantía competencial, su motivación y el interés por el ámbito formativo en el que pretenden desarrollarse (GARCÍA PERALES y MARTÍN SÁNCHEZ, 2012; GARCÍA RUÍZ, 2010).

En el extremo opuesto, encontramos el contexto anglosajón y francés, en donde las políticas de acceso mucho más flexibles. Si bien es cierto que, en algunos desarrollos institucionales de la educación superior francesa, como las *Grandes Écoles* o los *IUTs*, existe una fuerte selección de los candidatos a través de pruebas específicas de ingreso. En muchas ocasiones, esta selección se hace para asegurar que el número de plazas ofertadas se ajuste a las necesidades del sistema productivo (VEGA, 2005). No obstante, lo más común es que el acceso este sujeto a políticas muy flexibles. En el caso concreto de Francia, la única exigencia es superar el *baccalauréat*. Este diploma nacional de bachillerato permite a los alumnos acceder directamente a los estudios universitarios, sin exigencias de acceso adicionales, salvo en casos muy concretos, como los que hemos comentado (VEGA y HERNÁNDEZ, 2015).

Por último, también nos gustaría analizar el contexto centroeuropeo, concretamente, el caso de Alemania que se rige por unas políticas rigurosas de acceso, a través de un examen nacional, denominado *Abitur*, que combina una serie de pruebas orales y escritas. La superación de este examen conlleva la obtención del *Hochschulreife*, título que habilita para el acceso a la formación universitaria (MANSO y VALLE, 2013; REBOLLEDO, 2015). Si bien es cierto que existen casos concretos, en donde las universidades apuestan por incorporar pruebas adicionales para regular la admisión (RODRÍGUEZ QUILES, 2010).

3. Modelo de acceso a la universidad en España

Como ya hemos comentado, el sistema de acceso a la universidad en España se ha mantenido de forma prácticamente inamovible desde la década de los 70 del pasado siglo, mediante la superación de la PAU. Sin embargo, esta gran estabilidad que ha caracterizado a la prueba no supone que haya estado exenta de modificaciones ya que, a lo largo de los últimos años, ha sufrido pequeños cambios que afectaban a su estructura y, en menor medida, a la propia esencia de la prueba; y es que, pese a que la PAU sigue manteniendo un carácter meramente cultural, lo cierto es que, poco a poco, la prueba va adquiriendo tintes competenciales (VEGA, 2017). La reforma estructural más importante, se ha llevado a cabo en el año 2008 (Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas). Mediante esta proposición, se pretende dotar a la prueba de un mayor grado de complejidad, pero a su vez, también de flexibilidad. La estructura pasa a tener dos partes. Por un lado, sigue existiendo una parte general, de carácter obligatorio y que todos los alumnos deberán superar, pero a su vez, se implementa una segunda, de carácter específico, que es voluntaria y que tiene como objetivo mejorar las calificaciones obtenidas por el alumno (VEGA y HERNÁNDEZ, 2015). Estos exámenes realizados en la parte específica serán ponderados por la administración con 0,1, mientras que las universidades pueden elevarlo hasta

el 0,2. De este modo, la nota final para acceder a la universidad queda fijada a partir de la siguiente fórmula (artículo 14, Real Decreto 1892/2008):

$$\text{Nota de acceso universidad} = 0,6 * \text{NMB} + 0,4 * \text{CFG} + a * \text{M1} + b * \text{M2}$$

La nota media de bachillerato (NMB), supondrá un 60 % de la nota final de acceso, mientras que la calificación de la fase general (CFG), supondrá 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).

No obstante, debemos tener en cuenta que, frente a este sistema general de acceso, existen pequeñas especificidades. Desde el punto de vista territorial, la fuerte descentralización de nuestro país permite que cada administración regional fije sus propios criterios, siempre respetando las directrices de la administración central. Por otro lado, también existen especificidades si atendemos al modelo binario de educación superior. De este modo, podemos distinguir dos tipos de titulaciones: por un lado, las de carácter técnico y, por otro, las de corte más tradicional. Estas primeras, en muchas ocasiones, fijan criterios adicionales de acceso, que les permiten valorar la adecuación de sus alumnos.

Además, también debemos tener en cuenta que este procedimiento de acceso que acabamos de analizar es el más común, pero no el único. Esto es algo característico de nuestro sistema, pero un tanto inusual fuera de nuestras fronteras, donde numerosos países, tan solo cuentan con una única vía de acceso a la educación superior o, por el contrario, disponen de varias, pero no todas gozan de un control oficial (EUROPEAN COMMISSION, 2014). En nuestro país, cada vez es más común la presencia en las aulas universitarias de alumnos que están en posesión del título de técnico superior de formación profesional o de alumnos que provienen de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España haya suscrito acuerdos y que, a su vez, cumplan los requisitos académicos exigidos. También existen otras vías que no son tan comunes, pero que están igualmente regladas, como son: pruebas de acceso para mayores de 25 años, pruebas de acceso para mayores de 45 años, acceso por criterios de edad y experiencia laboral o profesional, estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad, víctimas de ataques terroristas, etc.

3.1 Nueva propuesta de acceso: dotar de una mayor autonomía a las instituciones universitarias

La gran alteración política que ha asolado España desde que se instauró la democracia, ha traído consigo la promulgación de numerosas leyes educativas, en un periodo de tiempo muy corto. La última, ha sido, sin lugar a duda, la que más controversia ha generado. La llegada al poder del Partido Popular, en el año 2011, vino acompañada de profundos cambios en materia de educación, mediante la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), promulgada en el año 2013. Se trata, sin duda alguna, de una de las legislaciones educativas más polémicas de la era democrática, con numerosos detractores en su contra (DÍEZ, 2014; GIMENO, 2014; PÉREZ GÓMEZ, 2014; VIÑAO, 2016).

Sin duda, una de las propuestas que más polémica ha suscitado es la que afecta al plano universitario, y de una forma más concreta, a su sistema de acceso, donde pretende llevar a cabo tres modificaciones respecto al modelo anteriormente descrito. En primer lugar, propone eliminar la PAU. Esta medida, no es nueva en nuestro país ya que en el pasado existieron varios intentos para suprimirla, no obstante, sin demasiado

éxito. La primera de ellas fue en la década de los 70 del pasado siglo, con la Ley General de Educación (LGE), cuando se propuso la derogación de la ley de la selectividad, con el fin de otorgar una mayor autonomía a los centros de educación superior (MORENO, 1992); finalmente, esta propuesta no se llegó a aplicar, dado que el proyecto nunca llegó al Parlamento. Y, en segundo lugar, en el año 2003, mediante la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) promulgada un año antes; en este caso, el cambio de gobierno tras las elecciones de 2004 truncó de lleno la posibilidad de que esta propuesta siguiera adelante.

En segundo lugar, pretende reinstaurar la reválida, recuperando, de este modo, la tradición histórica. Esta prueba, que se llevaría a cabo en los propios centros de educación secundaria, deberá ser superada por todos los alumnos como requisito indispensable para la obtención del título de bachiller. Con la eliminación de la PAU, este título pasará a ser el único requisito indispensable para el acceso a los estudios de educación superior. De este modo, esta prueba pasará a tener una doble función: graduación y acceso.

Estas dos medidas que hemos comentado son, sin duda alguna, las que más eco se han hecho en nuestra sociedad, en gran medida, gracias a la fuerte repercusión que los medios de comunicación le han otorgado; no obstante, la ley pretende llevar a cabo una tercera, que no está generando tanta polémica, pero que, sin duda alguna, puede terminar siendo determinante en la conformación de un nuevo modelo de acceso. Esta no es otra que la de dotar con una mayor autonomía a las instituciones universitarias, permitiendo que sean ellas mismas las encargadas de seleccionar a sus alumnos mediante una serie de pruebas de ingreso, que permitan comprobar que los candidatos seleccionados están en disposición de las competencias necesarias para cursar, de una forma exitosa, los estudios elegidos:

«Además, las Universidades podrán fijar procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente, de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno, que deberá respetar los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad» (Artículo 38.2, Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa).

De este modo, si las universidades apuestan por hacer uso de esta autonomía que la legislación le ha otorgado, se llevará a cabo una transformación en el modelo de acceso a la universidad española, pasando de un modelo abierto, carente de restricciones, más allá de la mera superación de una prueba que, muchos autores catalogan como cultural (VEGA y HERNÁNDEZ, 2015), a un modelo de acceso cerrado, más restringido y selectivo, donde no todos los alumnos que estén en condiciones de acceder a la universidad podrán hacerlo, dado que se producirá una selección rigurosa de los candidatos, con el fin de alcanzar un ajuste entre el número de personas que accedan a unos determinados estudios de educación superior y la demanda laboral del sistema económico productivo (VALLE, 2008).

3.2 Un mismo modelo, distintas realidades

El análisis que hemos realizado sobre el acceso a la universidad nos muestra cómo, hasta la fecha, en nuestro país, tan solo existe un requisito indispensable para el acceso, y ese no es otro que la superación de una prueba nacional, que nosotros catalogamos como selectiva, pero que, con los datos en la mano, no podemos definirla como tal. De este

modo, con un porcentaje de aprobados que se encuentra por encima del 90 %¹, estamos en disposición de afirmar que, en realidad, el principal requisito que los alumnos deben acreditar para el acceso universitario se limita a la obtención del título de bachillerato ya que este, por sí mismo, le garantiza, prácticamente, el acceso a los estudios universitarios. Sin embargo, este acceso no implica la admisión a los estudios deseados, ya que esta estará supeditada a la relación entre la oferta y la demanda. Pero ¿cuál es el principal problema que deriva de este sistema de acceso? Fundamentalmente, la gran disparidad existente entre las diferentes titulaciones, debido a que, en algunos casos, la oferta es muy limitada o, por el contrario, la demanda excede la oferta académica. De este modo, nos encontramos titulaciones cuyas notas de acceso son muy elevadas, y en donde tan solo tendrán cabida aquellos alumnos con expedientes académicos destacados; y, por el contrario, nos toparemos con situaciones totalmente opuestas, con aquellas titulaciones en la que sus alumnos habrán accedido con un expediente académico más modestos, y que, en muchos casos, habrán sido arrastrados a tales estudios tras la imposibilidad de acceder a otros más deseados, ya bien sea porque la oferta era más limitada, o porque contaba con una demanda excesiva.

4. Conclusiones

El sistema actual de acceso a la universidad española sigue siendo el mismo que el instaurado a mediados de la década de los 70 del pasado siglo, durante la etapa tecnocrática del franquismo; en ese momento, la educación se estaba expandiendo a ritmos acelerados y este fue uno de los motivos por los que se creó esta prueba, para así poder llevar a cabo una selección de los alumnos. Si bien, hemos de reconocer que esto no es algo novedoso entre nuestras fronteras, dado que, con anterioridad, el sistema educativo español ya defendía que se llevara a cabo un proceso selectivo en el acceso hacia los estudios de educación superior. A lo largo del siglo XX, España ensayó con diferentes sistemas de examinación, pasando del Examen de Estado, en 1939, a un nuevo sistema derivado del plan de bachillerato de 1953, en el que el control pasaba a estar, mayoritariamente, en manos de los docentes de educación secundaria (MORENO, 1992).

De este modo, el acceso sigue estando supeditado a la obtención del título de bachillerato y a la superación de una prueba de carácter cultural que, si bien es cierto, poco a poco esta dando un giro en cuanto a su concepción, ya que se está comenzando a evaluar las competencias adquiridas por el alumno. Si bien, consideramos que este modelo, que puede ser el más pragmático para organizar el acceso universitario, no es el más adecuado. El expediente académico del alumno durante su estancia en la educación secundaria, junto a una prueba de maduración de contenidos, no pueden definir, por sí mismo, el acceso de los estudiantes a unos determinados estudios de educación superior; más aún, sin tener en consideración otros aspectos de gran relevancia y, seguramente, tanto o más determinantes, como pueden ser: la motivación, los conocimientos específicos sobre la materia, etc.

La calidad del sistema universitario y el posterior reclutamiento para el ejercicio profesional dependen, en buena medida, de un modelo de acceso competencial, exigente y cerrado. Es por ello por lo que, desde el punto de vista prospectivo, el sistema educativo

¹ Si analizamos los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en su informe anual «Datos y Cifras», podemos apreciar como el porcentaje de aprobados es del 92 % durante el curso académico 2015-2016, y asciende ligeramente durante el siguiente curso (2016-2017), llegando al 92,5 %.

español debe apostar por un modelo de acceso selectivo y riguroso. Para ello, es necesario un cambio que vaya más allá de lo institucional y se centre en lo político, siguiendo aquellas medidas que dictan los textos normativos. En este caso, si queremos apostar por un modelo basado en la calidad, será necesario que las medidas propuestas por la LOMCE en materia de acceso sean aplicadas en los centros universitarios, sobre la propia realidad institucional.

Por último, no podemos pasar por alto un hecho al que ya hemos aludido y que, a nuestro parecer, es fundamental para abordar el tema que aquí exponemos, como es la relación entre el acceso a los estudios universitarios y el EEES. A lo largo de los últimos años, numerosos informes internacionales han hecho hincapié en esta temática (EUROPEAN COMMISSION, 2014; 2015a; 2015b); sin embargo, los responsables educativos, no han creído conveniente abordarla, y han apostado por mantener la misma tendencia, que no es otra que, cada país, fije, libremente, los criterios de acceso que crea más apropiados. Entendemos que los países participantes se muestren un tanto reticentes frente a esta propuesta de armonización; si bien, creemos que, en mayor o menor medida, debiera ser un aspecto a tratar en los próximos años, dada la gran influencia que este proceso de transición ejerce sobre el contexto universitario.

«La noción misma de «europeización de la educación» es motivo de preocupación en la mayoría de los países y suscita el temor a la homogeneización y a la pérdida de identidad nacional (...) sin embargo, resulta innegable que la intervención de la Unión Europea es cada vez mayor en el campo educativo, estableciendo orientaciones y pautas encaminadas a organizar un espacio educativo europeo, e incluso a configurar una política educativa de alcance europeo» (NOVOA, 2010: 24).

5. Bibliografía

- Declaración de La Sorbona*. 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, París, 25 de mayo de 1998.
- Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas
- DÍEZ, J. (2014): Una amenaza para la escuela pública: laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 81(28.3), pp. 105-117.
- Espacio Europeo de Educación Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014): *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*, Eurydice Report (Luxembourg: Publications Office of the European Union).
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015a): *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*, Eurydice Report (Luxembourg: Publications Office of the European Union).

- European Commission/EACEA/Eurydice (2015b): *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process. Implementation Report* (Luxembourg: Publications Office of the European Union).
- GARCÍA PERALES, N. y MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2012): Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia, *Tejuelo*, 13, pp. 70-87.
- GARCÍA RUÍZ, M. J. (2010): *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y Recomendaciones*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- GIMENO, J. (2014): La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 81(28.3), pp. 31-44.
- JAKKU-SHIVONEN, R. y NIEMI, H. (2011): *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida.
- Ley 14/ 1970, de 4 de agosto, general de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, Núm. 187, p. 12525-12546.
- Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias.
- 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.
- 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
- MANSO, J. y VALLE, J.M. (2013): La formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 165-184.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD]. (2016): *Datos y Cifras. Curso escolar 2016/2017*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD]. (2017): *Datos y Cifras. Curso escolar 2017/2018*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MORENO, J.M. (1992): *Los exámenes: Un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- NOVOA, A. (2010): La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 24-41.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2014): Evaluación externa de la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 81 (28.3), pp. 59-71.

- REBOLLEDO, T. (2015): La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, pp. 129-148.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J.A. (2010): Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva cenroeuropea. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 14(2), pp. 13-28.
- SIMOLA, H. (2013): El milagro finlandés de PISA: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), pp. 153-169.
- SIMOLA, H. y RINNE, R. (2013): Política educativa y contingencia: creencias, estatus y confianza detrás del milagro finlandés de PISA, *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(2), pp. 171- 192.
- UNESCO. (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento* (Paris: Ediciones Unesco).
- VALLE, J. M. (2001): Desde la secundaria a la universidad: tentativa de modelos para un problema poliédrico, *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 191-227.
- 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).
- VEGA, L. (2005): Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, pp. 169-187.
- VEGA, L. y HERNÁNDEZ, J. C. (2015): Spain and France: Moving from democratization towards elitism in access to higher education, en V. STEAD (Ed.), *International Perspective on Higher Education Admission Policy. A Reader*, pp. 114-127 (New York: Peter Lang).
- 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). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- VIÑAO, A. (2016): Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿Una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, pp. 137-170.