



13



*Explorando las rutas de acceso
a la universidad. Un estudio de
caso comparado en los sistemas
educativos de España y Portugal*

*Exploring Access routes to university: a comparative case
study in the educational systems of Spain and Portugal*

David Revesado Carballares*

Luis Mota**

Eva García Redondo***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.41746

Recibido: 25 de junio de 2024

Aceptado: 20 de noviembre de 2024

*DAVID REVESADO CARBALLARES: Profesor Permanente Laboral en la Universidad Pontificia de Salamanca y Profesor Asociado en la Universidad de Salamanca. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Memoria y Proyecto de la Educación (Universidad de Salamanca) y del Grupo de Investigación Actividad Física, Deporte y Salud (Universidad Pontificia de Salamanca). Secretario de redacción de Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la política educativa y la educación comparada. **Datos de contacto:** drevesadoca@upsa.es

** LUIS MOTA: Profesor Coordinador en el Instituto Politécnico de Coimbra, en la Escuela Superior de Educación. Investigador integrado del inED - Centro de Investigación e Innovación en Educación, del Instituto Politécnico de Oporto. Entre sus líneas de investigación se encuentran la Historia de la Educación, las políticas educativas y la formación de profesores. **Datos de contacto:** mudamseostempos@gmail.com

*** EVA GARCÍA REDONDO: Profesora Permanente Laboral en la Universidad de Salamanca donde participa como investigadora en el Grupo de Investigación Reconocido Memoria y Proyecto de la Educación. Dirige Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria y es secretaria de redacción de Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la política educativa, la educación comparada y la historia de la educación. **Datos de contacto:** evagr@usal.es

Resumen

El presente trabajo ofrece un acercamiento hacia el proceso de admisión a las instituciones de educación superior en los sistemas educativos de España y Portugal. Atendiendo a ello, persigue como objetivo general el de identificar las principales semejanzas y diferencias en el proceso de transición universitaria entre los sistemas analizados. Metodológicamente, nos valdremos *Comparative Case Study*, que nos va a proporcionar una aproximación empírico-interpretativa en el contexto de la comparación internacional; además, este marco metodológico será complementado con una revisión sistemática de la literatura que va a reforzar el estudio de las realidades comparadas. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto algunas semejanzas, pero, sobre todo, diferencias reseñables en lo que a las pruebas, requisitos y modelos de acceso se refiere. Estas responden, en buena lógica, a las variables sociohistóricas, políticas y culturales que rodean a ambos sistemas, que terminan por evidenciar disimilitudes en el plano pedagógico.

Palabras clave: Condiciones de admisión; España; Portugal; Universidad

Abstract

The present work offers an approach to the admission process to higher education institutions in the educational systems of Spain and Portugal. Accordingly, its general objective is to identify the main similarities and differences in the university transition process between the analyzed systems. Methodologically, we will employ a Comparative Case Study, which will provide us with an empirical-interpretative approach in the context of international comparison; furthermore, this methodological framework will be complemented by a systematic literature review that will reinforce the study of the compared realities. The results achieved highlight some similarities, but, above all, notable differences regarding tests, requirements, and access models. These differences logically respond to the socio-historical, political, and cultural variables surrounding both systems, which ultimately reveal dissimilarities on the pedagogical level.

Keywords: Admission requirements; Spain; Portugal; University

1. Introducción

En las últimas décadas, se ha observado un aumento significativo en la demanda de educación superior (COM, 2022; Meyer y Schofer, 2006). En este marco, las instituciones universitarias se configuran como actores esenciales en la Sociedad del Conocimiento, donde las competencias y habilidades desarrolladas por los estudiantes están adquiriendo cada vez una mayor relevancia (Revesado y Gutierrez, 2023).

Al analizar el contexto en el que se despliega y desarrolla la educación superior, se identifican tres fases fundamentales: el acceso, la retención/formación y la empleabilidad (European Commission, 2015). Siendo conscientes de la importancia que cada una de estas tiene en el complejo transcurso formativo universitario, centramos nuestra atención en la fase inicial, la del acceso, que no solo abarca el ámbito universitario, sino que también integra la etapa de Educación Secundaria. Estimamos que esta etapa es fundamental y guarda un gran interés científico. En la actualidad, estamos asistiendo a una gran transformación en el seno de las instituciones de educación superior, que ha generado el paso de una universidad de élites a una universidad de masas, reforzando, así, el derecho de cualquier persona a concurrir al contexto universitario (Lázaro, 2022). Por este motivo, creemos necesario analizar las políticas de acceso, vislumbrando como se operativiza este complejo proceso de transición. Pero, además, dicho análisis se va a efectuar en perspectiva comparada, tomando como referencia los sistemas educativos de España y Portugal. A este respecto, cuando menos llamativo, que dos territorios fronterizos, que presentan tantos rasgos comunes a nivel histórico, cultural y social, muestren, a su vez, diferencias en el plano administrativo (García, 2016) pero, sobre todo, a nivel educativo, más si cabe si tenemos en consideración que ambos sistemas forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya esencia es la adopción de medidas estandarizadoras y homogeneizadoras entre los países participantes (Gómez y Rumbo, 2022; González *et al.*, 2009). Pese a ello, no se ha tomado en consideración la unificación del acceso, dejándolo en manos de los propios sistemas, los cuáles han actuado con total libertad, generándose, al tiempo, diferentes escenarios educativos que, en ocasiones, pueden llegar a verse ejemplificados en un mismo territorio (Egido, 2020). Estamos sin duda, ante un tema de gran relevancia que, si bien es cierto, presenta algunas lagunas en cuanto a la literatura científica actual, ya que no se localizan numerosas obras que se centren en el eje temático que aquí presentamos.

Con el propósito de profundizar en el objetivo de nuestra investigación, resulta crucial distinguir dos conceptos que, pese a que a menudo son emplean de manera indistinta, desde el punto de vista normativo poseen significados diferentes: acceso y admisión (Sejas, 2023). Mientras que el acceso se refiere a los criterios de ingreso al sistema universitario, los cuales, generalmente, se basan en las competencias adquiridas por el estudiante durante la Educación Secundaria, la admisión, por su parte, alude a las condiciones particulares establecidas por cada institución para la entrada a un programa específico; estos procedimientos están orientados a alinear el perfil del estudiante con las exigencias y características del itinerario formativo al que se pretende concurrir (Revesado, 2018). A este respecto, cada vez es más común que las universidades pongan en marcha mecanismos de selección que complementen las acciones fijadas desde las administraciones educativas, un hecho que traerá consigo múltiples ventajas a nivel académico (Egido, 2019). Sin embargo, también encontramos una corriente que presenta una perspectiva más germánica o humanista, que defiende un acceso libre hacia

las instituciones de educación superior, bajo la premisa de que estas no solo se limitan a transmitir conocimientos y preparar al estudiantado para su desarrollo profesional, sino que tienen un enfoque más antropocéntrico, que aboga por el desarrollo del hombre como ser social, y donde la vertiente científica y tecnológica, deben ocupar un segundo término (Esquivel, 2003).

Por lo tanto, nos enfrentamos ante un escenario un tanto ambiguo, en donde la ausencia de un modelo de acceso y/o admisión semejante hacia el sistema universitario en el contexto europeo es la clave que dirige y da sentido a nuestra investigación. Localizar, identificar, analizar y comparar distintos escenarios educativos ibéricos en Educación Superior, determinados, a su vez, por cuestiones sociales, culturales y políticas particulares, ofrece un sentido completo a nuestra pesquisa.

2. Metodología

En el marco metodológico comparatista, destaca, de manera significativa, los planteamientos clásicos de Hilker (1964) y Bereday, (1968), así como, más recientemente, los de algunos autores como García Garrido (1986) o Steiner (2010). Sin embargo, la complejidad social derivada del postmodernismo, junto a la irrupción de otros fenómenos como la globalización, los procesos migratorios o la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han obligado a los investigadores comparatistas a ahondar en nuevas estrategias que van más allá del Estado-Nación como unidad básica de comparación (Revesado *et al.*, 2023).

Dado que la finalidad de nuestro trabajo es la de analizar la realidad de dos contextos, el portugués y el español, consideramos que el estudio de caso comparado (*Comparative Case Study*) es la metodología más apropiada, cumpliendo los criterios de exhaustividad, pertinencia y actualidad (Caballero *et al.*, 2016). En este sentido, asumimos como «fenómenos» las políticas de acceso y admisión a la universidad en los mencionados contextos, que pueden presentar dos lógicas de comparación (Bartlett y Vavrus, 2017a). En primer lugar, la de comparar y contrastar, que es más común, y segundo lugar, un rastreo a través de individuos, grupos, sitios y períodos de tiempo, dado que esta metodología se ancla en el reconocimiento de diversos enfoques según el contexto, el lugar, el espacio, la cultura o la propia comparación (Bartlett y Vavrus, 2017b).

Asimismo, se entiende que el hecho de contrastar lugares implica, explícita e implícitamente, que están relacionados. En este sentido, España y Portugal se han encontrado, y se encuentran, próximos, tanto en lo que respecta al plano histórico como al cultural, un hecho que, sin lugar a dudas, ha determinado que nos decantemos por esta estrategia metodológica, asumiendo que los estudios de casos comparados también necesitan considerar dos lógicas diferentes. Y es que, uno de los grandes errores que cometemos a la hora de comparar, es el de equiparar los términos comparación y semejanza. Bajo esta premisa, solamente sería comparable aquello que guarda similitud, cuando, en realidad, aquello que es diferente también es susceptible de ser comparado.

Tomaremos como referencia para nuestro análisis los distintos textos normativos que regulan las políticas de acceso y admisión hacia los centros de educación superior en España y Portugal. Si bien, el propósito de nuestro estudio no se limita, simplemente, al análisis comparativo de estas fuentes documentales, sino que, adicionalmente, pretendemos complementarlo con una revisión sistemática de la literatura que analice esta realidad educativa y que nos permita identificar que se ha investigado hasta la fecha y,

sobre todo, qué aspectos son aún desconocidos. Para ello, nos valdremos de PRISMA (Moher *et al.*, 2010), que es, sin lugar a dudas, el marco referencial para este tipo de revisiones. Se ha optado por trabajar en torno a las tres fases establecidas en la versión del año 2020: identificación, filtrado e inclusión (Page *et al.*, 2021).

Dado que nuestro análisis gira en torno a dos sistemas europeos, se ha decidido tomar como referencia la base de datos SCOPUS, utilizando la siguiente secuencia de búsqueda: (TITLE-ABS-KEY (access) OR TITLE-ABS-KEY (admission) AND TITLE-ABS-KEY (higher AND education OR universities) AND TITLE-ABS-KEY (spain OR portugal)) AND PUBYEAR > 2014 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, «ar»)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , «Spanish») OR LIMIT-TO (LANGUAGE , «Portuguese»)) AND (LIMIT-TO (OA , «all»)).

Tal y como podemos apreciar, los descriptores seleccionados refieren los conceptos de *access*, *admission*, *higher education*, *universities*, *Spain*, *Portugal*, separados por los operadores booleanos AND y OR. En total, hemos localizado 734 documentos, de los cuales han sido eliminados todos aquellos que no se encontraran dentro de la categoría «artículo científico», por lo que, finalmente, los registros examinados han sido 628; todos ellos fueron sometidos a una serie de criterios de exclusión, eliminando aquellos artículos previos al año 2015, que no se encontraran en Open Access y que no estuvieran publicados en español o portugués. Tras esta segunda criba, avanzamos con 66 documentos que, finalmente, son los que han sido sometidos, en un tercer momento y mediante un análisis individual, a nuevos criterios de inclusión, a saber, título, resumen y autor. Hemos optados por estos tres, al considerar que el título nos permite una primera aproximación de la investigación; el autor ofrece la posibilidad de conocer en mayor medida cuál es la credibilidad del trabajo; mientras que el resumen nos otorga una visión más completa de la investigación (Abad, *et al.*, 2003). Tras esta última revisión, han sido incorporados para nuestro estudio un total de 14 artículos (ver figura 1), que abordan distintos elementos relacionados con las políticas de acceso y admisión al contexto universitario en los sistemas educativos de España y Portugal, como son: pruebas e itinerarios de acceso, requisitos de admisión, influencia del EEEES sobre estas políticas, perfil del estudiantado, entre otros.

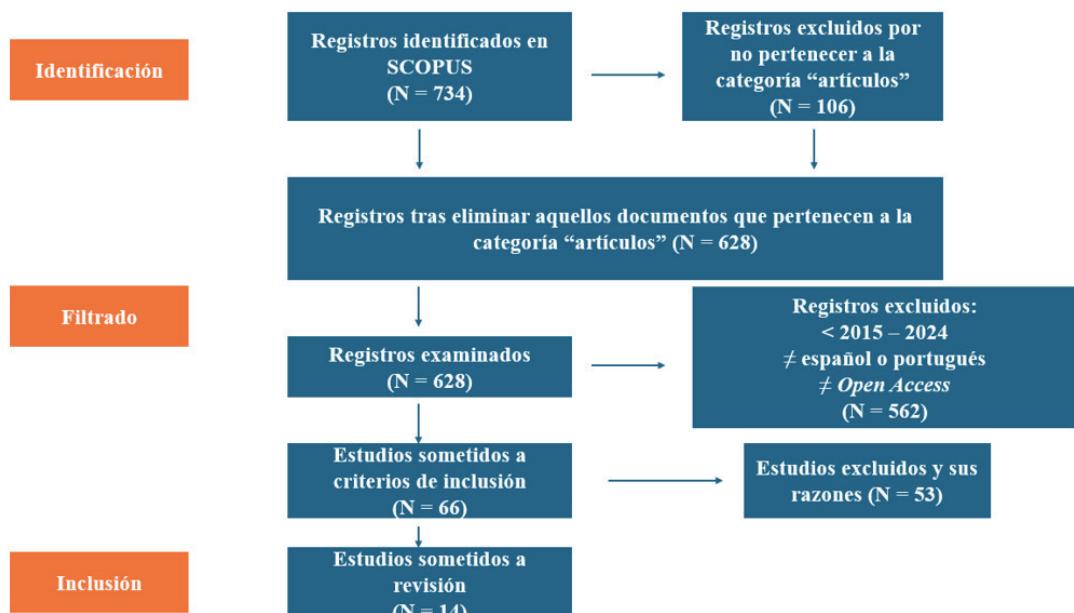


Figura 1: Diagrama de flujo (PRISA). Fuente: Elaboración propia

En el siguiente [enlace](#), podemos ver, con mayor exactitud, algunos detalles de los artículos seleccionados para nuestro trabajo: autor/es, año de publicación, título del trabajo, fuente y URL/DOI.

3. Resultados

3.1. Itinerarios de acceso y admisión hacia el sistema educativo español

Analizar y explicar el proceso de transición hacia la universidad en España tiene una gran complejidad, fruto de las múltiples reformas legislativas que se han planteado a lo largo de los últimos años, no obstante, sin demasiado éxito. De este modo, podemos adelantar que el modelo de acceso a la universidad en España, con algunas modificaciones que explicaremos más adelante, sigue siendo el mismo que el que se puso en marcha en la década de los 70 del pasado siglo, tras la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Durante el curso académico 1974-1975, se implementó por primera vez la Prueba de Aptitud para el Acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias (Ley 30/1974, de 24 de julio), también conocida coloquialmente como Selectividad. Esta prueba, que fue puesta en marcha durante la época tecnocrática del franquismo y legitimada por la socialdemocracia, trataba de objetivar y homogeneizar el proceso de admisión universitaria (Lázaro y Barberá, 2017) en un país que, tras establecer la obligatoriedad escolar hasta los 14 años, cada vez presentaba un mayor porcentaje de estudiantes con el título de Educación Secundaria. Su implementación serviría como garantía de igualdad de oportunidades, ya que la calificación obtenida permitiría clasificarlos y ordenarlos, de tal forma que el acceso seguiría un patrón similar al del mercado laboral, atendiendo a la oferta académica y a la demanda de aspirantes.

En lo que a la estructura de la prueba se refiere, debemos destacar dos etapas claramente diferenciadas. Una, hasta el curso académico 2009-2010, y otra a partir de entonces. En sus orígenes, los estudiantes debían superar distintas materias que habían cursado durante los dos cursos de bachillerato (o el Curso de Orientación Universitaria, cuando los estudios de bachillerato aún no existían). Estas serían tanto materias comunes como específicas. La media aritmética de estas calificaciones supondría un 40 % del total de la nota, mientras que el 60 % restante corresponde al expediente académico del alumno.

Esta fórmula de acceso es la que se mantiene en la actualidad, pero con una modificación sustancial, ya que, a partir del año 2010 (Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre), la prueba pasaría a estar compuesta por dos fases: 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 estará compuesta por cuatro exámenes (cinco en el caso de las comunidades autónomas con lengua cooficial), tres de ellos correspondientes a las materias comunes del último curso de bachillerato, y el cuarto, sobre una materia de modalidad cursada por el alumno en este último curso. Mientras que, en la fase específica, el alumno podrá examinarse hasta de un máximo de cuatro materias de la modalidad elegida (exceptuando aquella que haya sido elegida en la fase general), de las cuales tan solo se tendrán en consideración las dos mejores calificaciones. Estos exámenes serán ponderados hasta un máximo de 0,2.

La calificación de la fase general se obtendrá a partir de la media aritmética de las calificaciones de todos los ejercicios realizados y será necesario obtener una calificación final igual o superior a 4 puntos para superar esta prueba. Mientras que, en la fase específica, las materias 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 del alumno.

En lo que respecta al acceso ordinario, además del itinerario mencionado, se reconocen otros tres que cuentan con validez administrativa, como son el acceso para personas mayores de 25 años, de 45 años y de 40 años que acrediten experiencia laboral en un determinado ámbito (Orden ECD/1663/2016, de 11 de octubre). Para concurrir a cualquiera de estos, los candidatos deben haber cumplido la edad requerida en el año natural en el que se celebra la prueba y, adicionalmente, no pueden contar con una titulación que les habilite para el acceso universitario.

Por otra parte, hemos de reconocer que la estabilidad de este proceso de transición se ha visto alterada a lo largo de los últimos años, especialmente tras la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que pretendía poner en marcha un cambio de paradigma en el acceso a la universidad, eliminando la prueba de acceso a la universidad y, a su vez, instaurando una prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) que tenía como propósito servir de evaluación final de la etapa de bachillerato (Real Decreto 310/2016, de 29 de julio) (Asensio *et al.*, 2022).

Sin embargo, en la práctica, esta propuesta nunca llegaría a aplicarse, dado que se fueron aprobando distintas leyes que la aplazaban temporalmente (Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre) manteniendo, de este modo, el anterior modelo de acceso. Tras el cambio de gobierno en 2019, se promulgó la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que, en materia de acceso, aboga por volver al modelo anterior. Como novedad, se pretende que la prueba adquiera unos tintes más competenciales y no tan memorísticos. Esta adaptación se va a formular de manera gradual, hasta el curso 2027-2028, momento en el que la nueva prueba debe estar plenamente instaurada. Con ella se pretende reducir el número de exámenes, al tiempo que acreditar la madurez académica, evaluando las destrezas de todas las materias comunes cursadas durante el segundo curso de Bachillerato.

Por lo tanto, pese a la gran inestabilidad política que ha asolado España a lo largo de los últimos años y, sobre todo, el amplio número de leyes que, con mayor o menor éxito, han tratado de regular este proceso de transición, lo cierto es que el acceso a la universidad mantiene unos parámetros muy similares a los que se habían fijado a lo largo de los últimos años. La Selectividad, con distintas modificaciones que afectan a su diseño, organización y contenido (Lázaro y Barberá, 2017), mantiene intacta la esencia con la que se puso en marcha en la década de los años 70 del pasado siglo.

3.2. Itinerarios de acceso y admisión hacia el sistema educativo portugués

Portugal, durante el último tercio del s. XX, experimentó un cambio sustancial, pasando de una universidad de élite a una universidad de masas que abogaba por diversificar su población estudiantil (Casanova *et al.*, 2021; Mangas *et al.*, 2019). De este modo, la admisión comenzaría a vincularse a la participación de todas las clases y estratos sociales, lo que supondría una apertura en las políticas de acceso, con el objetivo de incrementar el nivel

educativo de la población portuguesa (Dotta *et al.*, 2019). Hasta ese momento, la baja capacidad financiera de la sociedad portuguesa hacia de los estudios universitarios una opción remota, haciendo de otros itinerarios formativos una prioridad (Jassuipe *et al.*, 2020).

A comienzos del siglo XX, y hasta entrada la década de los años 70, los estudiantes debían enfrentarse a un examen de admisión (previa obtención del título de Educación Secundaria), que sufriría distintas modificaciones: en 1936 (Decreto-Ley 26/594, de 15 de mayo), con la regulación del acceso a través de un examen de aptitud a las Universidades de Coímbra, Lisboa y Oporto (únicas universidades oficiales en ese momento); más tarde, en 1942, a través del Decreto-Ley 32/045, de 27 de mayo; y, por último, en 1947, mediante el Decreto-Ley 36/227, de 12 de abril, que abogaba por reducir el número de exámenes de aptitud, además de incorporar pruebas orales para aquellos candidatos que no hubieran alcanzado un mínimo de 12 puntos en las pruebas escritas.

A partir de 1974, momento en el que se pone fin al periodo de dictadura en el país luso, comenzarán a desarrollarse una serie de cambios en materia de acceso. La apertura de la educación superior supondría un gran desequilibrio entre la oferta y la demanda, un hecho que trataría de subsanarse con la incorporación de los *números clausus* a partir de 1977 (Decreto-Ley 397/77, de 17 de septiembre). Además, ese curso se establecería el Año Propedéutico (Decreto-Ley 491/77 de 23 de noviembre), que sería la antesala del duodécimo año de escolarización, promulgado en 1980, a través del Decreto-Ley 240/80 de 19 de julio; este pretendía implementar una serie de materias introductorias que facultaran a los estudiantes para el acceso universitario. La realización de este curso era obligatoria hasta la puesta en marcha del duodécimo curso, cuya implementación se realizó con un doble objetivo: preparar al alumnado para el acceso universitario y dotarlo de las capacidades necesarias para la inserción en la vida activa.

Con la promulgación de la Ley de Bases del Sistema Educativo (1986), se presentaron los lineamientos para una nueva fórmula de acceso que sería instaurada durante el curso académico 1988-1989 (Decreto-Ley 354/88 de 12 de octubre) que, junto al duodécimo curso, demandaba la superación de unas pruebas que evaluaran el desarrollo intelectual, el dominio de la lengua portuguesa y la madurez cultural de los candidatos (Sant’Ovaia y Costa, 2020). Esta sería la última gran propuesta previa al modelo de acceso actual, vigente desde 1998 (Decreto-Ley 296-A/98, del 25 de septiembre). Este documento, con casi tres décadas desde su promulgación, ha sufrido hasta diez modificaciones a lo largo de los últimos años, con el fin de adecuarse a los requerimientos y necesidades actuales, la última de ellas, en 2023. Atendiendo a esta ley, el acceso universitario en Portugal viene determinado por el título de Educación Secundaria. Podrán acceder al contexto de la educación superior aquellas personas que estén en disposición del título de Educación Secundaria y que acrediten capacidad suficiente para cursar los estudios de educación superior (artículo 7). Correspondrá a la Comisión Nacional de Acceso a la Educación Superior (CNAES) evaluar, seleccionar y clasificar a los distintos candidatos. Además, también se encargará de establecer el número de vacantes que puede ofertar cada una de las instituciones

Este proceso también vendrá determinado, junto al certificado de Educación Secundaria, por las pruebas de ingreso. Estas serán fijadas por cada institución que, atendiendo a la normativa vigente, no podrán ser más de tres ni menos de dos (artículo 20). Para ello, cada universidad establece, en cada uno de los itinerarios formativos, una serie de pruebas que el alumno debe acreditar ya bien sea a través de los exámenes nacionales de Educación Secundaria mediante la realización de estas pruebas, que deben realizarse

durante el año en el que se pretende concurrir al contexto universitario, o en su caso, a lo largo de los últimos dos años (Faria y Bastista, 2021). Por último, junto a las pruebas de ingreso y el título de Educación Secundaria, también se contempla la posibilidad de establecer una serie de prerequisitos de acceso. Estos, que solamente se implementan en algunos itinerarios formativos, pretenden valorar las capacidades físicas, funcionales o profesionales de los candidatos.

Respecto a la selección y clasificación de los candidatos (artículos 24, 25 y 26), la normativa contempla lo siguiente: la selección está condicionada a la obtención de una calificación mínima en las pruebas de ingreso, que será de 95 puntos, en una escala de 0-200. Mientras que la clasificación de los candidatos será establecida respetando los siguientes criterios:

- La calificación final de Educación Secundaria no podrá tener un peso inferior al 40 % de la nota de admisión.
- Las pruebas de ingreso no podrán tener una ponderación inferior al 45 % de la nota de admisión.
- Los requisitos previos no podrán contar con una ponderación superior al 15 % de la nota de admisión.

Para finalizar, debemos destacar que el sistema educativo portugués también contempla otros itinerarios de acceso, como el que regula la admisión de las personas mayores de 23 años (Decreto-Ley 64/2006, de 21 de marzo). Esta modalidad pretendía flexibilizar y facilitar el acceso a las personas mayores de 23 años que, aun no cumpliendo los requisitos para acceder a través del itinerario general, estuvieran en disposición de una amplia experiencia profesional o habilidades altamente desarrolladas fuera del contexto formal (Amber y Ferreira, 2021). Solo podrán concurrir a este itinerario quienes hayan cumplido los 23 años antes del 31 de diciembre del año previo al que se celebre la prueba, y para hacerlo, deberán superar, en la universidad a la que pretende concurrir, las correspondientes pruebas de ingreso que determine la titulación por la que opta (además de cumplir con los requisitos previos, si los hubiera). A través de esta propuesta, se aboga por diversificar el perfil de ingreso a la educación superior, a la vez que se consolida el acceso a la formación permanente a colectivos no tradicionales (Mangas *et al.*, 2019).

Por lo tanto, se observa cómo la legislación educativa en materia de acceso muestra un escenario cambiante, que se ha adaptado a las distintas circunstancias sociales, económicas y políticas. Por ello, se han desarrollado medidas que han afectado directamente a las condiciones de acceso y otras que, pese a no abordarlo directamente, tuvieron una gran incidencia sobre él (Dotta *et al.*, 2019).

4. Discusión

Llegados a este punto, consideramos necesario explicar de una forma coherente y fundamentada las principales semejanzas y diferencias localizadas en nuestro estudio. Y es que, el objetivo que nos planteamos para el desarrollo de nuestro trabajo no es la simple descripción de las realidades analizadas, sino que pretendemos explicarlas de una forma racional, tratando de vislumbrar tanto el origen como las causas que las han provocado.

A simple vista, la principal diferencia que podemos localizar es la existencia de una prueba de acceso en España, en contraposición a Portugal, que aboga por incluir distintos requisitos, pero entre ellos, no se encuentra esta tipología de pruebas, un hecho que,

en ocasiones, ha puesto en duda este proceso de transición (Sant’Ovaia y Costa, 2020). En la actualidad, la recientemente denominada EBAU, mantiene su vigencia gracias al amplio consenso social con el que cuenta esta prueba.

Sin embargo, hemos de reconocer que cada vez son más sus detractores, que demandan la puesta en marcha de una prueba única en todo el territorio nacional, dado que esta medida sería la única que permitiría garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los candidatos. En la actualidad, la prueba presenta diferencias sustanciales entre comunidades autónomas, dadas las amplias competencias de las que estas disponen, un hecho que no está exento de debate dado que la calificación obtenida va a permitir concurrir al candidato a cualquier universidad del panorama nacional. Estas diferencias ponen de manifiesto cómo cada comunidad autónoma interpreta la normativa de una forma distinta, un hecho que podría evitarse si esta fuera delimitada de una forma más clara sin interpretaciones de ningún tipo (Lázaro y Barbera, 2017). Sin embargo, esta medida está aún lejos de alcanzarse, ya que ello supondría una pérdida de independencia de las competencias autonómicas y, a su vez, de su singularidad e identidad.

De cualquier forma, estamos de acuerdo en afirmar que, en la práctica, esta prueba se establece como un filtro académico y no como un elemento de selección ya que, en realidad, cuenta con una gran flexibilidad, dado que el porcentaje de estudiantes que consigue superarla es realmente elevado. Los últimos datos publicados por el Ministerio de Universidades (2023), establecen que un 92,7 % de los estudiantes consiguieron superar esta prueba. Este hecho hace que el acceso a la universidad en España sea sumamente accesible, sin embargo, la admisión a algunos itinerarios formativos es mucho más restrictivo. Recordemos que la nota de acceso es utilizada como un elemento de admisión, a través de los números clausus, que se encargan de equilibrar la oferta y la demanda.

Por lo tanto, lo realmente importante no es superar la prueba, sino obtener unas calificaciones adecuadas, tanto en la mencionada prueba como en la etapa de Bachillerato, para poder ser admitido en la titulación deseada. Algo similar ocurre en Portugal, donde el acceso estaría supeditado a la obtención del título de Educación Secundaria, si bien, también es necesario que los estudiantes hayan cursado, satisfactoriamente, las pruebas de ingreso que, en última instancia, serán las encargadas de regular el proceso de admisión. Estas pruebas, cumplirán una doble función: por un lado, como es evidente, otorgan al estudiante el título de Educación Secundaria, pero a su vez, les habilita para el acceso universitario.

Como salvedad, el sistema portugués permite que aquellos alumnos que no hayan cursado durante la etapa de Educación Secundaria las materias requeridas para el ingreso a un determinado itinerario formativo puedan hacerlo, de manera individual, en la propia institución a la que se quiere concurrir. Esto es algo que no sucede en España, ya que este proceso viene determinado por la modalidad cursada por el estudiante en la etapa de Bachillerato.

Por lo tanto, nos encontramos ante un modelo de admisión que, en realidad, no garantiza que los candidatos seleccionados sean los más idóneos frente al itinerario elegido. Y es que, debemos recordar, que uno de los propósitos con los que nació el EEES fue el de formar profesionales de alta capacitación para un mercado laboral cada vez más global y dinámico (Colomo y Esteban, 2020).

Por este motivo, son muchos los investigadores, e investigaciones, que ponen de manifiesto la necesaria incorporación de pruebas o mecanismos de selección que permitan

evidenciar la idoneidad de los candidatos (Garrés y Bernabé, 2021), un hecho que, como puede parecer evidente, traería consigo una mayor restricción hacia el contexto universitario. Además, la puesta en marcha de estos mecanismos permitiría acabar con uno de los principales obstáculos a los que debe enfrentarse la universidad en la actualidad, como es el de equilibrar la oferta formativa frente a la demanda de estudiantes que, en algunas titulaciones, es muy desproporcionada (Fernández *et al.*, 2024).

En este sentido, los datos analizados son claros al respecto: algunos sectores presentan un gran desajuste entre el número de egresados y la demanda del sistema económico productivo (Urkidi *et al.*, 2020), un hecho que puede traer consigo grandes problemas, como la sobrecualificación de los titulados, *brain drain* o fuga de cerebros (Seoane *et al.*, 2020) o pérdidas económicas a manos de la Administración, que estaría realizando una inversión muy elevada para formar personas que, inicialmente, no van a encontrar acomodo laboral acorde a su preparación.

También localizamos otra diferencia, en cuanto a que el sistema portugués permite la inclusión de requisitos previos de acceso que complementen el proceso de transición, algo que, por el contrario, no sucedería en España. Este hecho, dificulta que podamos hablar, de una forma clara y concisa, de un único modelo de acceso, dado que la autonomía de estas instituciones para establecer los requisitos que estimen oportunos hace que puedan existir tantos modelos como itinerarios formativos. No obstante, hemos de reconocer que, al igual que España, Portugal presenta un modelo fundamentalmente abierto, sumamente flexible en su acceso, y un tanto más restrictivo en el proceso de admisión.

De este modo, se pone de manifiesto ese carácter humanista que ha caracterizado, históricamente, a la universidad como institución. Si bien, el propósito de la universidad no debe ser el de mantenerse inamovible frente a las nuevas exigencias sociales, sino que debe tratar de incluir el pasado en la construcción de una universidad para el futuro, que sea capaz de superar las barreras y obstáculos emergentes (Colomo y Esteban, 2020).

Donde sí apreciamos más similitudes es en la importancia que ambos sistemas otorgan al certificado de Educación Secundaria. Mientras que en España tiene un peso del 60 % de la ponderación total, en Portugal varía en función de cada institución y cada itinerario, no obstante, reconoce una ponderación mínima del 40 %. Así, destacamos el importante papel que desempeñan los centros de Educación Secundaria en este proceso, encargándose de la certificación y/o acreditación competencial del alumno en colaboración con la administración educativa.

Sin embargo, hemos de reconocer que su finalidad última es distinta, ya que mientras que en España esta titulación, en sí misma, no habilita para el acceso universitario, en Portugal sí lo hace. Además, también localizamos diferencias en lo que al periodo de obligatoriedad escolar se refiere, un tema nada baladí en nuestra investigación. En Portugal, la obligatoriedad escolar se extiende hasta los 18 años, siendo en España hasta los 16. Ello supone que todos los estudiantes portugueses, cuando finalicen su etapa de escolarización obligatoria, estarán en disposición del título que les faculta para el acceso universitario, mientras que en España no es así, ya que los estudiantes, adicionalmente, tendrán que cursar dos años más de Educación Secundaria Postobligatoria.

Por último, también es reseñable poner de manifiesto que ambos sistemas cuenten con distintos itinerarios de acceso homologados. En el caso de España, podrán acceder a la universidad las personas mayores de 25 y 45 años que no estén en disposición del título que les faculte para este fin, así como los mayores de 40 años que acrediten una determinada experiencia profesional en un ámbito determinado. Lo mismo en Portugal,

que contempla el acceso para mayores de 23 años, siempre y cuando estas personas hayan alcanzado la credencial necesaria para concurrir a través del sistema general de acceso.

De este modo, podemos apreciar cómo el acceso a las instituciones de Educación Superior en los sistemas analizados, presentan puntos de encuentro y, sobre todo, desencuentro, que hacen de su análisis una tarea realmente compleja, pero, sobre todo, necesaria.

5. Conclusiones

Como ya preveíamos al inicio de la investigación, hemos conseguido evidenciar diferencias significativas en el proceso de transición hacia los estudios de Educación Superior en los sistemas educativos analizados. Como puede parecer lógico, dos contextos como los aquí analizamos, que presentan divergencias desde el punto de vista histórico, social y administrativo, también van a evidenciar disimilitudes en el plano pedagógico. En este sentido, no podemos obviar que el contexto es crucial y tiene una gran relevancia sobre el desarrollo, no solo de los sistemas educativos, sino también de sus políticas.

De este modo, observamos cómo España apuesta por un modelo muy arraigado, en torno a una prueba de acceso que está vigente desde la década de los años 70 del pasado siglo y que, sin lugar a duda, cuenta con un gran consenso social, gracias a la gran flexibilidad que presenta, respetando, escrupulosamente, dos de los principios básicos del sistema educativo español: derecho a la educación e igualdad de oportunidades. En cambio, Portugal, pese a haber contado con esta tipología de pruebas, ha abogado por eliminarlas, centrando sus políticas en unas pruebas de ingreso que, junto al expediente académico, forman el eje transversal de sus políticas de admisión. A este respecto, llama la atención cómo las universidades portuguesas cuentan con una mayor autonomía que las españolas, algo un tanto paradójico si tenemos en consideración que este último está plenamente descentralizado. Esto es debido, al cambio de tendencia que está experimentando el país luso que, con el paso de los años, ha pasado de un control vertical a un control horizontal, con una clara predisposición hacia la descentralización educativa.

Si bien, también reconocemos algunos puntos de encuentro, fruto de las nuevas tendencias impulsadas por la globalización, que han hecho mella en nuestra sociedad y, de una forma más específica, en el contexto educativo. Así, podemos observar cómo ambos sistemas presentan un modelo abierto, carente de restricciones, más allá de las propias capacidades de los estudiantes. Tanto España como Portugal han apostado por no restringir el acceso a la universidad, democratizando sus políticas, lo que ha supuesto el paso de una universidad de élite a una universidad de masas.

Esta democratización, responde, en buena medida, a la necesidad de incrementar la formación de la sociedad, en pos de alcanzar unas mayores cotas de desarrollo. Y es que la formación universitaria es una de las principales apuestas de Europa para potenciar la calidad de vida de sus ciudadanos y para convertirla en la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, tal fue expresado en la Estrategia de Lisboa (2010). Sin embargo, esta apertura de la Universidad a una, cada vez más heterogénea población estudiantil, choca con uno de los principales propósitos con los que nació el EEES, que no es otro que el de formar profesionales capacitados para desenvolverse en un mercado laboral cada vez más complejo y emergente. Este carácter germánico y humanista por el que apuestan los sistemas educativos de España y Portugal en lo que a sus políticas de acceso se refiere, nada tiene que ver con la realidad de un mercado laboral, cada vez más competitivo y profesionalizado.

6. Referencias

- Abad, E., Monistrol, O. Altibarras, E. y Sidrach , A. P. (2003). Lectura crítica de la literatura científica. *Enferm Clin*, 13 (1), pp. 32-40. <https://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-clinica-35-articulo-lectura-critica-literatura-cientifica-S1130862103737796>
- Amber, D. y Ferreira, J. (2021). Retomar un sueño antiguo. Análisis biográfico-narrativo de la experiencia universitaria en la madurez. *Revista Conhecimento Online*, 1, 26-47. <https://doi.org/10.25112/rco.viio.2348>
- Asensio, I., Arroyo, D., Ruiz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruiz, C., Constante-Amores, A. y Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XXI*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxxi.31924>
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017a). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic journal of comparative and international education (NJCIE)*, 1 (1), 5-17. <http://dx.doi.org/10.7577/njcie.1929>
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017b). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Editorial Herder.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M y Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada. Pistas para investigadores noveles. *RELEC*, 7 (9), 39-56.
- Casanova, J., Bernardo, A. y Almeida, L. (2021). Difficulties in academic adaptation and intention to dropout of students in the first-year of Higher Education. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8 (2), 211-228 <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Colomo, E. y Esteban, F. (2020.). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54-73. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y Social Europeo y al comité de las regiones, de “18.1.2022”, sobre una estrategia europea para las universidades [COM (2022) 16 final].
- Dotta, L.T., Lopes, A. y Leite, C. (2019). El movimiento hacia el acceso a la educación superior en Portugal de 1960 a 2017: un análisis ecológico. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27 (146), s.p. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195>
- 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.
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Esquivel, N. H. (2003). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *CIENCIA ergo-sum*, 10 (3), 309-320. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7321>

- European Commission (2015). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Publications Office of the European Union.
- Faria, L. y Batista, C. (2021). (A)simetrias de gênero no acesso ao esporte no ensino superior público. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, 43, e005121. <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e005121>
- Fernández-Rodríguez, C. A., Lacruz-Pérez, I., Arenas-Fenollar, M. C. y Tárraga-Mínguez, R. (2024). ¿Ha aumentado el interés por estudiar Medicina tras la pandemia? Un análisis de los datos sobre solicitudes de admisión al grado universitario en Medicina en España. *Educación Médica*, 25(1), 100864. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100864>
- García, E. (2016). Governance in educational institutions in Portugal. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 5(1), 17-22. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.156>
- Garres, F.J y Bernabé, M.M. (2021). Las pruebas de acceso a enseñanzas superiores de música en España: punto de encuentro/desencuentro entre profesorado y alumnado. *Per Musi*, 4, e214116. <http://dx.doi.org/10.35699/2317-6377.2021.34052>
- Gómez, T. y Rumbo, B. (2022): La estrategia discursiva sobre la empleabilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: propósito y desafío en la configuración de los planes de estudio. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 140-153.<https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4221><https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- 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), 33-46. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/226>
- Hilker, F. (1964). *La Pédagogie Comparée*. Institut Pédagogique Nation.
- Jassuipe. J.M., Albuquerque, P. y Gomes, A. (2020). Ensino técnico-profissional como alternativa para as limitações de acesso ao ensino superior Coimbra–Portugal (1948–1974). *Revista Lusófona de Educação*, 49(49), pp. 135-146.<http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.09>
- Lázaro, L. M. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 271–280. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33879>
- Lázaro, J. y Barbera, C. (2017). Análisis de la prueba de lengua castellana y literatura que da acceso a la universidad: Comparación entre las comunidades autónomas. *Bordón*, 69 (3), 175-195. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50927>
- Mangas, C., Lopes, S., Ferreira, P. y Beato, I. (2019). Ingressar no ensino superior depois dos 23anos: oportunidades e motivações. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 36-52. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5943>
- Meyer, J.W. y Schofer, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15-36. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.12.2006.7423>

- Ministerio de Universidades (2023). *Datos y cifras del Sistema universitario español. Publicación 2022-2023*. Secretaría General técnica del Ministerio de Universidades.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8, 336-34. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Revesado Carballares, 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 (julio-diciembre), pp. 169-180. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.20948>
- Revesado Carballares, D. y Gutiérrez Rodríguez, D. (2023). Políticas de acceso y admisión hacia los programas de formación inicial docente en España y Portugal. Un estudio comparado. *Papeles Salmantinos de Educación*, 27, pp. 97-124. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/935>
- Revesado Carballares, D., Montenegro, J., & García Redondo, E. (2023). El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado. *Revista De La Educación Superior*, 52(207), 71-88. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2567>
- Sant’Ovaia, C. y Costa, E. (2020). Os testes nacionais como instrumento de ação pública no sistema educativo português: processos de “problematização” e de “preconização”. *Currículo sem fronteras*, 20 (1), 171-189. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.10>
- Seijas Villadangos, E. (2023). La prueba de acceso a la Universidad como pieza esencial del sistema educativo. *Revista de Derecho Político*, 118, 79-119. <https://doi.org/10.5944/rdp.118.2023.39100>
- Seoane, F., Martínez, M. y Vicente, M. (2020). Fuga de talento en la investigación española sobre Comunicación: percepción de los investigadores españoles en el extranjero. *Profesional de la información*, 29 (4), e290433. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.33>
- Steiner, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), pp. 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- Urkidi Elorrieta P., Losada Iglesias D., López Ramos V. y Yuste Tosina R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. <https://doi.org/10.5209/rced.63476>