

529
14



**Ministerio
de Cultura
y Educación**

**Secretaría de
Políticas
Universitarias**

La Universidad

Libros

Publicaciones Recibidas

Noticias

Agenda

INFORME DE GESTIÓN//

Nuevos dictámenes del Consejo Nacional de Educación Superior
Programa de Incentivos: un programa transparente

Año 5 N° 14

Informe especial/

Sistemas de Admisión a la Educación Superior



NOVEDADES

septiembre/diciembre 1998

serie Nuevas Tendencias

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICA
NO UNIVERSITARIA**
Problemática, dimensiones, tendencias

*Autores Varios - Editores: José A. Delfino,
Héctor R. Gertel y Victor Sigal
(en prensa)*

**SISTEMAS DE ADMISIÓN A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Autores Varios
(en prensa)*

**Además, visite la página de la SPU
en la World Wide Web:**

[http:// www.SPU.edu.ar](http://www.SPU.edu.ar)

Encontrará las siguientes publicaciones

Revista La Universidad
Guía de Carreras de Grado
**Guía Bibliográfica Comentada Volumen I/
Evaluación**
**Guía Bibliográfica Comentada Volumen II/
Financiamiento**

EDITORIAL

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD



El acceso a la universidad es uno de los problemas pendientes en nuestro país. El modo de resolver esa cuestión, como todo el mundo sabe, reviste la mayor importancia. Pero es un problema que en ninguna parte tiene soluciones fáciles ni únicas.

En Argentina en especial, el tema es particularmente preocupante. En primer lugar, porque existe un problema de calidad de la educación y del nivel de formación de nuestros estudiantes que debemos atender prioritariamente y que está en parte asociado a la existencia o no de adecuados sistemas de acceso a la universidad. Y en segundo lugar, porque quienes están convencidos de las bondades del denominado *ingreso irrestricto* lo defienden como un verdadero dogma. No sólo como una política deseable.

En estos tiempos de globalización es un imperativo insoslayable prestar atención a lo que sucede en el resto del mundo, y esto es particularmente importante en cuestiones tan delicadas como ésta que hoy nos ocupa. A partir de este convencimiento, la Secretaría de Políticas Universitarias organizó hace un par de meses un Seminario Internacional, precisamente sobre Sistemas de Admisión a la Universidad. Especialistas de diversos países del mundo y de nuestras propias universidades expusieron allí sus problemáticas y sus experiencias. Y generaron a partir de ello un diálogo ciertamente interesante.

Este número de LA UNIVERSIDAD incluye un informe especial en el que se recogen y sintetizan algunas de esas intervenciones, cuyas versiones completas serán próximamente publicadas en un libro. Como un adelanto de ese material, se ofrece hoy al lector una visión del tema en los países de la Unión Europea, en diversos países de América Latina y también en Argentina.

Esperamos que estos textos -y los que vendrán- ayuden a imaginar sistemas de admisión que, por estar basados en el mérito, la capacidad y el esfuerzo de cada uno, atiendan los requerimientos de mayor calidad en un contexto histórico que exige, simultáneamente, abrir más oportunidades para todos quienes reúnan esas condiciones.

El número se completa con el habitual Informe de Gestión, con la página de Libros y Publicaciones, con Noticias y con una breve Agenda.

Eduardo Sánchez Martínez

Ministerio de Cultura
y Educación

Secretaría de Políticas
Universitarias

*Ministra de Cultura
y Educación*
Susana B. Decibe

*Secretario de Políticas
Universitarias*
Eduardo Sánchez Martínez

*Subsecretario de Desarrollo
de la Educación Superior*
Eduardo Roque Mundet

La
U
niversidad

Boletín Informativo de la SPU
Año V- N° 14 - octubre de 1998

Producción

**PROGRAMA DE
PUBLICACIONES**

*Secretaría de Políticas
Universitarias*

Los artículos firmados de esta
publicación son exclusiva
responsabilidad de sus autores
y no necesariamente reflejan
la opinión de la SPU.

La
U
niversidad

Editorial 1 ✓

Informe Especial 3

♦El acceso a la universidad en los países de
la Unión Europea ✓

Irene Arrimadas Gómez

♦Requisitos para ingresar a las universidades
en América Latina ✓

Jorge Hernández

♦El Acceso a la universidad. El caso mexicano. ✓

Antonio Gago

♦El sistema de admisión a la universidad en
la Argentina ✓

Victor Sigal

Informe de Gestión 23

♦Nuevos dictámenes del Consejo Nacional de
Educación Superior

♦Incentivos a los Docentes-Investigadores: un
programa transparente.

Libros 26

Publicaciones recibidas 28

Noticias 30

♦II Congreso Nacional de Extensión de la
Educación Superior

♦Seminario "Tendencias de gestión en las
Universidades Contemporáneas"

♦Becas

Agenda 32

La Universidad elaboró este informe acerca de los Sistemas de Admisión a la Educación Superior, a partir de los trabajos presentados en el Seminario Internacional que sobre este tema organizó la Secretaría de Políticas Universitarias. Una versión completa de todos los trabajos que integraron el Seminario será publicada próximamente en un libro de la serie *Nuevas Tendencias*.

El acceso a la universidad en los PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Irene Arrimadas Gómez*

INTRODUCCIÓN

El problema fundamental al que se enfrenta en la actualidad el sistema de acceso a la universidad, tanto en España como en el resto de los países de Europa, es el gran desajuste entre la demanda de puestos universitarios y el número de plazas disponibles en determinados estudios y centros. Este desfase es consecuencia de la generalizada escolarización en la educación secundaria y la consiguiente aspiración de una buena parte del alumnado a proseguir estudios superiores, como fruto de la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades y de las crecientes demandas del mercado laboral.

Por ello en todos los países europeos ha sido necesario encontrar un medio para ofrecer las plazas disponibles en los estudios más solicitados a aquellos alumnos que acrediten mayores méritos académicos. Esta nueva justificación de los procedimientos selectivos para acceder a la universidad ha venido a sumarse a su primitiva razón de ser: la necesidad de garantizar la madurez suficiente de los alumnos para seguir estudios superiores. De ahí la importancia de un detenido y detallado análisis de los actuales sistemas de acceso a la universidad en los países europeos, que permita extraer algunas

conclusiones que podrían ser válidas de cara a próximas reformas de dichos sistemas de acceso tanto en Europa como en otros entornos.

Ante esta perspectiva, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Cultura español decidió elaborar un estudio comparado cuyos principales resultados se presentan en este trabajo¹. En primer lugar se abordarán los aspectos generales de los sistemas de acceso. En segundo lugar, se detallan la organización, composición y realización de las pruebas y en tercer término, las cuestiones relativas al ingreso en la universidad una vez superadas las pruebas. Por último, se expone una síntesis de los principales resultados del estudio comparado.

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El sistema de acceso a la universidad en cada país, y las pruebas que realizan los alumnos, está determinado por ciertos aspectos propios de cada sistema educativo. Por ello, es conveniente conocer previamente cómo es la organización de la enseñanza secundaria en los distintos países, las titulaciones exigidas para el acceso a la universidad, y las competencias en cuanto a la regulación y la coordinación de la propia prueba.

En la mayoría de los países analizados, la enseñanza secundaria acoge a alumnos de 12 a 18 ó 19 años de edad, y suele dividirse en dos etapas: inferior (de carácter obligatorio, y que

finaliza generalmente a los 16 años) y superior (que suele tener una duración de dos o tres años y cuya edad de finalización varía en función de la duración y el carácter común o diversificado del último año de la secundaria inferior).

Más determinante que los años de escolaridad en la enseñanza secundaria superior es su organización. La tendencia general es que exista una rama de formación técnica o profesional y otra rama general o académica, que tiene como uno de sus objetivos primordiales la formación para el acceso a la universidad. La formación profesional, aunque tiene como finalidad básica la capacitación del alumnado para el ejercicio de una profesión, también suele permitir de algún modo el acceso a la universidad, salvo excepciones, como la nueva formación profesional de grado medio en España. Por otro lado, la cuantía de alumnos que siguen la rama general o académica en la secundaria superior suele ser menor que el número de los que siguen la rama profesional, salvo en España, Francia y Portugal, donde hay un mayor número de estudiantes en la rama general. En casi todos los países analizados la secundaria superior de carácter académico se divide en distintas modalidades y en todas hay un núcleo de materias obligatorias, que incluye generalmente lengua materna e idioma extranjero. El programa de estudios se complementa con otras materias de carácter optativo y, en algunos casos, voluntario. En este sentido, se destaca Reino Unido, cuyo sistema educativo

* Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Cultura, España.

está muy especializado y donde los alumnos preparan durante dos años un número reducido de materias que escogen libremente.

En cuanto a **las titulaciones exigidas para el acceso a la universidad**, en todos los países es requisito indispensable poseer el título que se otorga al finalizar la educación secundaria superior que por un lado certifica los estudios realizados y, por otro -junto con otros requisitos- permite el acceso a la universidad. Para obtenerlo, los alumnos tienen que realizar una prueba específica y en la mayoría de los casos, las calificaciones obtenidas sirven además para ordenar a los alumnos en su entrada a la universidad. En este aspecto, *España* representa un caso particular. Para obtener el título que certifica la enseñanza secundaria superior (*Título de Bachiller*) no es necesario realizar una prueba específica y el acceso a la universidad requiere además de este título, aprobar un examen específico de acceso que evalúa la madurez de los alumnos para entrar en los estudios universitarios.

En cuanto a las **competencias en materia de regulación y gestión de los sistemas de acceso a la universidad** puede hablarse de tres grados de centralización/descentralización. El mayor grado de centralización viene definido por un grupo de países en los que la responsabilidad, tanto de la regulación como de la gestión del acceso a la universidad, incluidas las pruebas, es exclusivamente estatal. Es el caso de *Dinamarca, Francia, Italia y Portugal*. En una posición intermedia se encuentran *España e Inglaterra y Gales*, donde es estatal la regulación, mientras que la ejecución de las pruebas compete a las autoridades regionales o locales. En *Alemania*, si bien existen algunos aspectos básicos en los que la regulación es federal, el sistema de acceso está en su mayor parte descentralizado. Por tanto, constituye el país con mayor grado de descentralización, como es lógico por tratarse de un Estado federal.

Otro aspecto de máxima preocupación y con una significativa variabilidad entre países es la **coordinación entre los dos niveles educati-**

vos implicados en el acceso a la universidad: la enseñanza secundaria y la superior. Por un lado hay casos como *Alemania y Dinamarca*, donde la planificación de los estudios y la definición y organización de las pruebas de acceso depende enteramente del nivel secundario, por lo que la implicación de la universidad es nula. En el extremo opuesto se encuentran *España, Francia, Italia, Portugal y Reino Unido*, donde ambos niveles están implicados y, por tanto, se da una coordinación entre ellos. En *España*, en el nuevo sistema educativo establecido por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, las comisiones que elaboran las pruebas y los tribunales que las evalúan están formados por profesores de ambos niveles.

LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Elaboración de las pruebas

El primer aspecto diferenciador de las pruebas de acceso en los países estudiados son las características de la prueba y los organismos competentes para su elaboración. A pesar de que la regulación de las pruebas de acceso a la universidad es igual dentro de cada país sean cuales sean los estudios a los que aspire el alumno, no todos los candidatos tienen que realizar idéntico examen. Existen **distintas modalidades de la prueba**. En este sentido, se pueden distinguir tres fuentes de variación: los estudios de secundaria cursados por el alumno, los estudios superiores que pretenda realizar, y la región o centro docente donde estudie el alumno.

En todos los países las pruebas son diferentes en función de los estudios cursados.

En *Alemania, Francia y Dinamarca*, los alumnos realizan las mismas pruebas sin importar cuales sean los estudios que pretenden cursar. La situación es la contraria en *España, Portugal e Inglaterra y Gales*. Así, en *Portugal*, las disciplinas específicas en las que se examina el alumno en el *examen nacional* están en función de los estudios universitarios a los que el alumno quie-

re acceder. Por su parte, en *Inglaterra y Gales*, donde los alumnos pueden elegir las materias, se examinan de aquéllas que ellos consideren necesarias para ser aceptados en la carrera o universidad en la que deseen ingresar.

En cuanto a la prueba, es la misma en *Francia, Italia y Portugal*, pero en *Alemania, Dinamarca y Reino Unido* el tipo de ejercicio para una misma materia sujeta a examen varía dependiendo del centro donde se examinan los alumnos. En este grupo se incluye *España*, donde las pruebas son distintas en función de la universidad o del distrito universitario.

Las pruebas de acceso a la universidad de los diferentes países incluyen la evaluación de los conocimientos adquiridos en determinadas **materias** que, lógicamente, serán distintas en cada país. La selección de las materias de examen, en prácticamente todos los casos, es responsabilidad del Ministerio de Educación. En *Alemania* se realiza desde los Ministerios de Educación de los *länder*.

El número de materias de que consta la prueba varía según los países. Así, mientras que en algunos países son menos de cinco materias: (en el *Reino Unido* de dos a cuatro o en *Alemania e Italia* generalmente cuatro), en otros (*Dinamarca y Francia*) el número puede ascender hasta diez. Una posición intermedia la ocupan *Portugal*, donde el número de materias objeto de examen varía de seis a ocho, y *España*, donde los alumnos se examinan en ocho asignaturas (o nueve, en el caso de los alumnos en Comunidades Autónomas con más de una lengua propia). La razón de estas diferencias podría estribar más bien en el concepto que unos y otros países tienen de cuál es el mejor sistema para «evaluar» correctamente: evaluar «todo» lo que se ha estudiado, lo que supone el máximo posible de materias en el examen, o evaluar sólo algunos aspectos concretos, pero en profundidad, lo que reduce el número de materias de examen respecto a las estudiadas.

En todos los países, los contenidos

de la materia examinada coinciden con el de algún curso de secundaria, pero se diferencian en el curso específico al que pertenecen las materias de examen. En este aspecto se puede distinguir entre aquellos países que sólo incluyen materias del último curso de secundaria (*España, Italia y Portugal*) y los que también incluyen materias de cursos anteriores (*Alemania, Dinamarca y Reino Unido*). La diferencia entre los dos grupos puede tener que ver con la concepción del final de la secundaria superior como el conjunto de un ciclo o como un curso-resumen de todo él. En *España*, en el caso del COU, el propio nombre del curso hace referencia a la segunda alternativa y, en el caso del nuevo Bachillerato, aunque provisionalmente la prueba versa sobre el último curso, no se ha decidido el modelo definitivo.

En todos los países, excepto en *Reino Unido*, los alumnos tienen que presentarse obligatoriamente al menos a una materia común. Cuando es sólo una, como en el caso de *Italia*, ésta es la lengua materna. En *Francia, Dinamarca y España* existen materias obligatorias para todos los alumnos de una misma modalidad.

Además de materias obligatorias, en la mayoría de los países analizados existen materias optativas en las pruebas de acceso. Los candidatos eligen entre distintas alternativas generalmente dentro de una misma modalidad de enseñanza secundaria, como ocurre en *Alemania y Dinamarca*. En ocasiones, por ejemplo en *España y Portugal*, también se incluyen materias obligatorias de modalidad. Por último, destaca *Francia*, por su mínima optatividad entre las materias dentro de una modalidad. Algunos países también incluyen en la prueba materias en las que el alumno se puede examinar voluntariamente. Así, en *España*, en el sistema establecido por la LOGSE, si el candidato proveniente del nuevo Bachillerato desea ampliar el abanico de posibilidades de estudios futuros, puede presentarse a más de una opción de la prueba de acceso, teniendo en cuenta que deberá examinarse en todas las «materias-llave» vinculadas a cada opción. En *Francia*, el alumno puede

de presentarse a un máximo de tres exámenes voluntarios con el fin de mejorar el resultado final del *Baccalauréat*.

Como se deduce de lo expuesto, en los países analizados la prueba de acceso a la enseñanza superior es muy variada en cuanto a las materias que la componen. Las diferencias son a veces extremas, variando entre pruebas de libre confección, como ocurre en *Reino Unido*, a pruebas absolutamente estructuradas y definidas, como es el *Bac* en *Francia* o el *examen nacional* en *Portugal*. Pero el modelo más usual es el de algunas materias comunes para todos los alumnos y otras optativas (generalmente por modalidad de estudio), modelo en el cual *España* estaría incluida.

El tercer aspecto a considerar es sobre qué **ámbito de decisión** recae la **responsabilidad de elaborar las pruebas** de acceso a la universidad. En ese sentido, se puede distinguir entre aquellos países en los que la confección y realización de los temas de examen es competencia del Estado (*Dinamarca, Francia, Italia y Portugal*) y aquellos otros en los que dicha responsabilidad corresponde a ámbitos regionales (*Alemania*). En los países donde la responsabilidad es estatal, el Ministerio de Educación es el principal encargado de confeccionar dichos exámenes, delegando esta función en una comisión que, en todos los casos, se compone de profesores de enseñanza secundaria y, en algunos, también por profesores de universidad, como ocurre en *Italia*.

En *España*, son las universidades o los distritos universitarios los encargados de elaborar sus propias pruebas, aunque existen criterios comunes para todas las universidades en cuanto a la estructura de aquéllas; en el nuevo sistema educativo, las comisiones encargadas de confeccionar los temas están formadas por profesores de secundaria y universidad, tal y como ocurre también en *Reino Unido*. En *Alemania* la responsabilidad de la confección de las pruebas corresponde a los *länder*. En ese sentido, las distintas comisiones centralizadas por el Ministerio de Educación de cada *Land* pueden fijar los temas de examen.

Por último, cabe señalar que, en alguno de los países, por ejemplo *Francia*, durante el proceso de elaboración de las pruebas, se lleva a cabo la experimentación de las mismas, controlando la adecuación de los temas elegidos al programa de secundaria, a las directrices pedagógicas, y al reglamento de examen, para modificarlo si es preciso (repetiendo el proceso) hasta que se logre redactar la versión definitiva. Las pruebas de acceso pueden ser de **tres tipos**: escritas, orales y prácticas, siendo la opción más habitual que dos o más tipos de exámenes compongan las pruebas de cada país (gráfico 6). En todos los países existe la modalidad de examen escrito, evidentemente por la teórica mayor objetividad en su corrección, así como por el menor plazo de tiempo que exige su realización. Sin embargo, y pese a estas ventajas, en la mayoría de los países (en todos excepto *España y Portugal*), el examen de acceso consta también de pruebas orales, generalmente de las materias de lengua materna y de idioma extranjero, entre otras. En algunos de los países estudiados, además de los anteriores tipos de exámenes, también se llevan a cabo ejercicios prácticos. Esto ocurre en *Dinamarca, Francia, Portugal y Reino Unido*, donde los alumnos realizan trabajos escritos o exámenes prácticos en materias de tipo artístico o técnico.

DESARROLLO DE LAS PRUEBAS

Aunque a primera vista pueden parecer aspectos secundarios, las características más formales del desarrollo de las pruebas constituyen cuestiones básicas a tener en cuenta en la planificación de un sistema de acceso a la universidad. Esta afirmación es válida tanto porque supone una condición necesaria y no suficiente para el éxito de las pruebas, como porque la sociedad es muy sensible a estos aspectos y cualquier pequeño problema puede transformarse en graves críticas. En este apartado se analizarán cuántas convocatorias se ofrecen por curso, cuántas veces un alumno puede presentarse a las pruebas, cuándo y dónde se realizan los exámenes, y la duración concreta de cada uno de los ejercicios. La mayoría de los países ha establecido una

sola **convocatoria** por curso para realizar las pruebas de acceso. Sin embargo, existen algunas variaciones, como en *Alemania*, donde esta afirmación no es válida para todos los *länder*, o en *Francia*, que, a pesar de ofrecer una sola convocatoria por curso propiamente dicha en el mes de septiembre, se realiza una sesión de *remplacement* para aquellos alumnos que por causa de fuerza mayor no han podido presentarse a la sesión de fin de curso.

Verdaderas excepciones son *España* y *Portugal*, donde existen dos convocatorias por curso. Ambos países se diferencian entre sí en lo que se refiere a la fecha en que se realiza la segunda, ya que en *España* se lleva a cabo íntegramente durante el mes de septiembre (con lo cual, los alumnos disponen de todo el verano para repasar los contenidos académicos en los que se examinan en las pruebas de acceso), mientras que en *Portugal* la primera fase de esta segunda convocatoria se realiza en la primera quincena de julio (con lo que los alumnos cuentan con un margen más estrecho de tiempo para repasar los contenidos en los que se examinan), y la segunda fase tiene lugar en el mes de septiembre. Asimismo, en *España* se ofrece a los alumnos que han superado el COU o el último curso de Bachillerato LOGSE en septiembre, la oportunidad de presentarse a las pruebas de acceso a la universidad en ese mismo curso académico, de manera que no pierdan un año.

Normalmente se permite al alumno presentarse más de una vez a las pruebas de acceso a estudios superiores, aunque, como siempre, el **número máximo de oportunidades** varía según el país de que se trate: desde dos oportunidades en *Alemania* o tres en *Italia*, hasta un número ilimitado en *Portugal* y *Reino Unido*, donde un alumno puede presentarse las veces que quiera para subir la nota de los exámenes realizados en la primera convocatoria. En *España*, si un alumno aprobado desea mejorar su calificación en las pruebas de acceso, puede presentarse de nuevo a la convocatoria de junio del año siguiente, en la misma universidad; pero el número de convocatorias, ya sea por

haber suspendido las anteriores o para mejorar la calificación obtenida, es limitado (cuatro en total). Por último, *Francia* también ofrece la posibilidad de presentarse de nuevo a las pruebas de acceso, aunque normalmente se impone al alumno como condición la repetición del curso de *terminale*.

Si se tienen en cuenta las **fechas de realización de las pruebas**, en la mayoría de los países se realizan al finalizar las actividades lectivas del último curso académico de educación secundaria superior, normalmente entre los meses de mayo y julio. La excepción es *Alemania*, ya que las pruebas del *Abitur* se llevan a cabo a lo largo del último semestre del último curso de secundaria, esto es, desde el mes de febrero o abril (según los *länder*) hasta el mes de julio; no obstante, si el alumno realiza la prueba oral, ésta se celebra en el mes de julio. Existen países, sin embargo, en los que la realización de los exámenes no sólo se produce al finalizar el último curso de secundaria, sino que los alumnos tienen que presentarse a determinados ejercicios a lo largo de los años académicos en los que cursan la enseñanza secundaria superior, como en *Dinamarca* y *Francia*, donde al final del penúltimo curso de secundaria, se celebran las denominadas «pruebas anticipadas», que incluyen la o las materias de ese curso que no figuran en el programa de *terminale*.

Además del momento en el que se examinan los alumnos, es importante tener en cuenta el **lugar** en el que se realizan las pruebas. En casi todos los casos los exámenes suelen realizarse en los propios centros en los que se han cursado los estudios de secundaria superior, salvo en *España* y en la región de París en *Francia*. En *España* los exámenes tienen lugar en la universidad a la que está adscrito el centro de secundaria en el que el alumno ha cursado estas enseñanzas. El hecho de que *España* constituya la única excepción a la realización de los exámenes en los centros de secundaria puede relacionarse con la diferente misión que tiene su prueba de acceso a la universidad. En *España*, las pruebas posibilitan el acceso a la universidad, pero no

La responsabilidad de elaborar las pruebas de acceso a la universidad es, en algunos países, competencia del Estado (*Dinamarca, Francia, Italia y Portugal*) y en otros, responsabilidad de los ámbitos regionales (*Alemania*).

certifican los estudios de secundaria, por lo que es más lógico que dichas pruebas tengan lugar en los propios centros universitarios. No es fácil extraer conclusiones útiles acerca de la comparación de la **duración de los exámenes**, ya que en cada país las pruebas están conformadas por distinto número de materias con contenidos diferentes, se realizan en fechas distintas y son escritos, orales y/o prácticos. Todo ello dificulta la comparación de estas informaciones. En cualquier caso, la duración del examen de cada materia es, como mínimo, de una hora y media. Así, por ejemplo, en *España* los exámenes de las materias obligatorias y optativas duran dos horas, y las comunes entre una hora y media y dos horas y media; en *Inglaterra* el tiempo máximo es de dos horas y en *Francia* de hora y media en adelante.

CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS

Los procesos relativos al acceso a la universidad que acontecen tras la realización de las pruebas por los alumnos hacen referencia a quién corrige los exámenes, cómo se califican, y los dispositivos de verificación y reclamación. Respecto a los **tribunales** encargados de la corrección de los exámenes interesan dos aspectos: su designación y coordinación, y su composición. La designación y coordinación de los tribunales puede ser llevada a cabo desde ámbitos estatales (*Dinamarca, Italia y Portugal*) o desde ámbitos regionales (*Alemania, España y Francia*). En los primeros, es el Ministerio de Educación el encargado de designar a los componentes del tribunal que evalúa las pruebas de acceso, y de coordinar,

a través de ciertas instancias, a dichos tribunales en el proceso de evaluación.

Por el contrario, en *Alemania*, además de los propios profesores de secundaria del *gymnasium* que califican las pruebas, existe un segundo corrector (evaluador externo) en cada materia designado por las autoridades educativas de cada *Land*, que se encargan de coordinar el proceso de evaluación. En *Francia*, la designación de los miembros de los tribunales es llevada a cabo por los rectores de las *Académies*. En *España*, una comisión en cada universidad, o en cada distrito universitario, tiene como competencia la constitución y composición de los tribunales que se encargan de la corrección de las pruebas. La comisión de cada distrito universitario está formada por el rector de la universidad correspondiente y tres vocales asesores: uno procedente del profesorado universitario, designado por el rector, otro del servicio de inspección técnica de educación y, en tercer lugar, el director de un centro público de educación secundaria, designados por la administración educativa competente.

Una combinación de ambas posibilidades es la opción elegida por *Inglatera* y *Gales*, donde la coordinación de las pruebas es compartida por estructuras estatales y por las siete juntas de exámenes, que son las encargadas de corregir las pruebas. Por ello, los responsables son diferentes dependiendo de cada junta examinadora, cuyos miembros elaboran los parámetros de corrección y califican los exámenes. Si se analiza la composición de los tribunales en estos países, es posible distinguir dos tipos: por una parte, tribunales compuestos exclusivamente por evaluadores externos, es decir, por personal que no ha estado implicado directamente en la formación de los alumnos examinados, que es el caso de *España*, *Francia*, *Portugal* y *Reino Unido*. Por otra parte, algunos países (como *Alemania*, *Dinamarca* e *Italia*) han optado por tribunales mixtos, es decir, con evaluadores internos y externos, al menos para alguno de los ejercicios. La procedencia de los profesores que componen los tribunales que corrigen las pruebas de

acceso es diferente según los países: desde aquéllos en los que todos son profesores de enseñanza secundaria (*Alemania*, *Dinamarca* y *Portugal*), a aquéllos en los que participan también profesores de universidad (*España*, *Francia*, *Italia* y *Reino Unido*). En algunos casos, para poder formar parte de los tribunales, se exige como requisito a los profesores de secundaria haber impartido clase en el nivel educativo al que pertenecen los alumnos (*España* y *Francia*).

Los tribunales cuentan con un **plazo de corrección de los exámenes** determinado en el que deben evaluar las pruebas que se les asignan. Normalmente guarda relación con el número de ejercicios que debe corregir cada miembro del tribunal y con el momento de realización de cada prueba. Existen diferencias significativas en función del país. Así, se extiende desde cinco o seis días en *Italia*, o un mínimo de cinco en *España*, a un mes en *Alemania*. El resto de los países cuenta con un plazo intermedio: de 10 a 25 días en *Francia*, y hasta tres semanas en *Reino Unido*. En *Alemania* este plazo es ciertamente considerable si se tiene en cuenta que cada corrector solamente tiene a su cargo los ejercicios de los alumnos de su grupo que se hayan presentado al examen. En *España*, cada corrector tiene a su cargo un máximo de 200 ejercicios; luego constituye, junto con *Italia*, el país donde cada miembro del tribunal corrige más pruebas y dispone de menos tiempo, tanto globalmente como en proporción al número de ejercicios que deben corregir. El número de exámenes que evalúa cada miembro del tribunal, por tanto, es variable de unos países a otros. En algunos casos, cuando el evaluador es interno, se trata de una cantidad que depende del número de alumnos que se hayan presentado al examen. Pero lo más frecuente es que el número esté fijado previamente.

Todos los países establecen, paralelamente a la elaboración de las pruebas, unos **criterios que orientan la evaluación de los exámenes** y que garantizan la homogeneidad de los resultados. Por ejemplo, en *Italia* destacan, como aspectos que deben ser tenidos en cuenta, el es-

tilo, la riqueza de vocabulario, la profundidad y la originalidad en el tratamiento del tema, etc., por lo que los criterios de corrección y calificación se podrían considerar generales y no específicos. *España* cuenta con una serie de criterios de corrección, tanto generales como específicos; los primeros son dados a conocer públicamente al comienzo del curso y los segundos, una vez realizadas las pruebas, si bien los tribunales tienen conocimiento de ellos en el momento de realizarse las mismas.

La mayoría de los países coinciden en el hecho de tener criterios de corrección más o menos establecidos, aunque no ocurre lo mismo en cuanto al **sistema de calificación**, donde las situaciones son muy variadas y dificultan su comparación. Ello se debe a varias razones: en primer lugar, las escalas de puntuación de las pruebas son muy diferentes entre los países, oscilando desde 6 puntos a 10 en *Italia*, hasta la escala de 0 a 100 en *Reino Unido*, aunque como norma general se considera aprobada la puntuación media de dicha escala; en segundo lugar, en algunos países se ponderan más unas materias que otras, tal es el caso de *España* (sólo la materia de lengua), *Francia* y *Portugal*; en otros, las notas se compensan entre sí, es decir, no es necesario aprobar todos los exámenes si la calificación global es de aprobado, como en *España* o *Italia*.

A pesar de que en la mayoría de los países se tiene en cuenta el **expediente académico** obtenido por el alumno en la enseñanza secundaria superior para la calificación final con la que se accede a la universidad, el peso que se le da al mismo es diferente de unos casos a

En casi todos los casos los exámenes suelen realizarse en los propios centros en los que se han cursado los estudios de secundaria superior, salvo en España y en la región de París en Francia.

otros. Ahora bien, hay que considerar que en ninguno de los países analizados se otorga una calificación final sólo basada en las notas del curso, ni siquiera en *Alemania*, donde la prueba es fundamentalmente interna. En algunos casos, como el de *Francia*, el expediente no tiene asignado un tanto por ciento específico, aunque éste se considera en el momento de la calificación; algo similar ocurre en *Italia*. En otros, su peso en dicha calificación está claramente definido: el 71% en *Alemania*, el 50% en *España* y el 40% en *Portugal*. La única excepción la constituye *Reino Unido*, donde lo que sí cuenta, para algunas materias, es un 20% ó un 30% de la nota de los trabajos realizados durante el curso.

Algunos países han establecido **dispositivos de verificación de las calificaciones finales**, con el fin de que el alumno reciba una puntuación en la prueba de acceso lo más adecuada y justa posible en relación con sus conocimientos. Entre ellos destacan la doble corrección, la corrección múltiple y la comparación de las notas del expediente previo del alumno y las de la prueba. El carácter de estos dispositivos a menudo tiene que ver con la intervención de un evaluador (interno o externo), de manera que se lleva a cabo una doble corrección. Este proceso puede llevarse a cabo de dos formas: o bien un observador externo comprueba la calificación otorgada por el evaluador interno (*Alemania*), o bien el profesor

En Alemania, España y Francia, si la diferencia entre las calificaciones obtenidas en los ejercicios y las existentes en el expediente del alumno es muy acusada, se considera que éste está siendo perjudicado por el proceso de examen o corrección de la prueba y se procede a la revisión de las calificaciones.

de la asignatura en el centro (evaluador interno) puede llegar a revisar las notas dadas al alumno por el evaluador externo (*Dinamarca*).

Otro tipo de dispositivo de verificación de las calificaciones que, como en los casos anteriores, tiene que ver con la presencia de varios evaluadores para controlar la corrección y otorgar las calificaciones, se refiere a la corrección múltiple de las pruebas de acceso. Este proceso consiste en la evaluación de todos los ejercicios realizados por los alumnos por todos y cada uno de los profesores que forman la comisión evaluadora. Así ocurre en *Italia*, donde cada evaluador se lee los dos ejercicios escritos de todos los alumnos que se examinan y además está presente en la prueba oral.

Un tercer modo de garantizar la calidad de las calificaciones de los alumnos es comparar las notas del expediente previo del alumno y las de la prueba. Así, en *Alemania*, *España* y *Francia*, si la diferencia entre las calificaciones obtenidas en los ejercicios y las existentes en el expediente del alumno es muy acusada, se considera que éste está siendo perjudicado por el proceso de examen o corrección de la prueba y se procede a la revisión de las calificaciones. Cabe destacar otros dispositivos de verificación como la revisión de las puntuaciones dudosas (entre aprobado y suspenso), los casos en que se produce una gran disparidad entre los resultados obtenidos por un mismo alumno en varias materias, y las puntuaciones de los alumnos que notificaron al organismo responsable el haber sufrido algún tipo de dificultad durante la realización del examen. Uno de los países que reúne todos estos dispositivos es *Reino Unido*.

Cuando, a pesar de los dispositivos de verificación mencionados anteriormente, el alumno o su profesor no estén de acuerdo con la calificación final obtenida en las pruebas de acceso, existe la **posibilidad de reclamar dicha puntuación** y proceder a la revisión de las mismas. En todos los países, salvo *Francia*, existe el derecho de presentar un recurso con el fin de que los exámenes y las calificaciones sean

revisados, como ocurre en *España*, *Portugal* y *Reino Unido*. Pero, además, en algún caso, como *Italia*, es posible llegar a repetir el examen. Como se ha señalado, *Francia* constituye una excepción en lo que a reclamación y revisión de la prueba de acceso se refiere, ya que la normativa considera al tribunal evaluador como soberano, no siendo posible, por tanto, interponer recursos contra sus decisiones, siempre que éstas se hayan tomado reglamentariamente.

EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

En todos los sistemas educativos objeto del presente estudio, después de la realización de la prueba general de acceso a estudios superiores, hay que considerar una segunda fase, el ingreso en la universidad propiamente dicho, es decir, los procesos para obtener una plaza en la carrera solicitada en cada uno de los países. Pero antes de pasar a analizar los mecanismos de ingreso en la universidad y las limitaciones existentes en el mismo, es necesario considerar los tipos de centros de enseñanza superior a los que pueden acceder los alumnos tras obtener el certificado de enseñanza secundaria superior.

En casi todos los países se debe distinguir en el ingreso en la enseñanza superior entre dos grandes **tipos de centros**, los universitarios y los no universitarios. Para el ingreso en las universidades se exige generalmente el certificado de estudios secundarios superiores donde conste haber superado la prueba correspondiente: el *Bac*, el *Abitur*, la *Maturità*, la *Prueba de acceso a la universidad*, etc. Como algunas universidades y algunas carreras son más demandadas que otras (por ejemplo, los estudios de odontología y veterinaria en *España*, o las universidades de *Oxford* y *Cambridge* o ciertos estudios biosanitarios en el *Reino Unido*), además de la calificación obtenida en el expediente académico de secundaria superior y la prueba, puede haber mecanismos adicionales para el ingreso en ellas, siendo las condiciones exigidas tanto más estrictas cuanto más solicitada sea la carrera.

En todos los países de Europa la regulación del proceso selectivo que conduce a la universidad es competencia del Estado y en todos se intenta garantizar la homogeneidad en las condiciones de acceso a los ciudadanos.

El acceso a la enseñanza superior no universitaria presupone por lo general mecanismos propios de ingreso, tales como exámenes específicos, tests psicotécnicos, etc., aparte del certificado de secundaria superior. Éste es el caso, por ejemplo, de las escuelas superiores técnicas o comerciales en *Dinamarca*, de las *Grandes Écoles* y de las escuelas de estudios navales en *Francia*, o de los estudios militares, arte dramático y ciertos niveles de los estudios de música y danza en *España*. En este grupo suele jugar un papel importante el prestigio de los centros que imparten estas enseñanzas.

Hay que mencionar también la existencia de **centros privados** dentro de la enseñanza superior. Algunos de ellos son menos exigentes en cuanto a los requisitos de ingreso, pero otros, que gozan de gran prestigio y donde el número de solicitudes excede al de plazas que ofrecen o quieren un alumnado con cualidades específicas, son muy selectivos al elegir a sus alumnos. Esta selección suele ser efectuada mediante exámenes de ingreso, entrevistas, etc. Los distintos países pueden establecer **limitaciones en el ingreso** en algunos estudios universitarios, por diferentes razones. Algunas causas son de tipo

estructural, es decir, ocasionadas por el desajuste entre la oferta de plazas y la demanda, o práctico, relacionada con la inversión necesaria para ofrecer más plazas en una determinada titulación. Otras causas son de carácter político (en sentido general), referidas a las perspectivas futuras de empleo o al deseo de prestigiar determinadas enseñanzas.

En cuanto a las limitaciones de tipo estructural, no es fácil adaptar con la necesaria rapidez la oferta educativa (instalaciones, facultades, profesores) a las necesidades cambiantes de la sociedad o a las demandas de los estudiantes. Por eso, el problema surge cuando hay más solicitudes que plazas en determinados estudios, cosa que ocurre en todos los países, sobre todo en carreras científico-sanitarias. Por ejemplo, en *Alemania*, la limitación se realiza en función de la demanda de plazas existente cada año. En cambio, en *Portugal*, el ingreso está limitado por el número de plazas disponibles, que son fijadas anualmente por la autoridad competente. En el caso de *Dinamarca*, las razones de la limitación son de política educativa: se estipula un número limitado de plazas anual para cada carrera en función del mercado laboral, siendo éstas escasas en medicina, enfermería, odontología y fisioterapia. En *Francia*, se establece un cupo restringido en las carreras sanitarias a partir del segundo curso, por lo que los alumnos deben superar un examen al final del primero; también se establece un número limitado de plazas en derecho, con el deseo de prestigiar esta carrera. Por las mismas razones, en *Italia* existe un número limitado de plazas a nivel nacional para las carreras de odontología y ortodoncia. El caso de *Reino Unido* debe considerarse aparte, ya que son las propias universidades quienes establecen las limitaciones en el acceso a sus propios centros.

En general, el **número de plazas** correspondientes a cada universidad lo determina la administración central, previo acuerdo o negociación con las autoridades de las propias universidades. En algunos países existe un organismo específico encargado de esta misión. En *España*, es el *Consejo de Universidades* quien, de acuerdo con distintos criterios, tales como capacidad, profesorado, etc., fija anualmente las plazas. Sin embargo, cuando la demanda es superior a la oferta, se establecen **medios adicionales de selección**, que varían según los países. Los más comunes son las entrevistas y los tests de admisión. El establecimiento de estos requisitos puede tener ámbito nacional o propio de cada universidad.

En *Reino Unido* las universidades tienen total autonomía para elegir a sus alumnos, utilizando medios adicionales muy variados, tales como pruebas de aptitud, entrevistas, expediente académico, e incluso informes sobre los intereses y preferencias del alumno, tanto del director del centro de secundaria superior como del propio alumno. En *España*, aunque en general no existen medios adicionales de selección, los criterios de ordenación son el distrito universitario donde se ha realizado la prueba de acceso, la convocatoria de superación de la prueba (tienen prioridad los alumnos que han aprobado en la convocatoria de junio o en años anteriores frente a los que han aprobado en septiembre), la opción escogida (que da prioridad para determinadas enseñanzas), y la calificación final resultante del expediente académico de secundaria y de la prueba de acceso. Por último, algunos países (como *Dinamarca*, *España* y *Portugal*) establecen criterios de admisión para el acceso a estudios donde se valora la posesión de determinadas aptitudes específicas (educación física, bellas artes, idiomas, etc.).

SÍNTESIS DE RESULTADOS

A modo de corolario de la comparación de los sistemas de acceso a la universidad en algunos países europeos, a continuación se presenta una serie de proposiciones y comentarios que podrían considerarse como las conclusiones prácticas razonablemente derivadas del estudio. Al existir en todos los países europeos un desajuste entre la oferta y la demanda de plazas en estudios superiores, el acceso a ellos está condicionado a la superación de **un proceso selectivo**, en el que se incluye, al menos, una prueba, cuyos resultados son además el componente principal para la ordenación de los alumnos en cuanto a prioridad en la elección de carrera.

En todos los países de Europa la regulación del proceso selectivo que conduce a la universidad es **competencia del Estado** (con la debida participación de los gobiernos regionales en los más descentralizados) y en todos se intenta garantizar la **homogeneidad en las condiciones de acceso** a los ciudadanos, sea cual sea su lugar de residencia, la rama de estudios de secundaria de la que proceden o la universidad a la que pretenden acceder. En todos los países de Europa analizados, salvo en *España*, existe una **prueba de certificación de secundaria, que a la vez abre la posibilidad de acceso a la universidad** y, en la mayoría de los casos, es tenida en cuenta para la **ordenación** de los alumnos con este fin.

El enfoque de la prueba de acceso a la universidad bajo el prisma de la certificación de estudios secundarios como función primordial lleva aparejadas una serie de **condiciones en la realización de la prueba** que suelen ser comunes a todos los países:

- ♦ *Tener lugar en los propios centros de educación secundaria.*

- ♦ *Con tribunales externos compuestos por profesores de Bachillerato y universitarios.*

- ♦ *Con exámenes elaborados por expertos procedentes siempre del profesorado de secundaria y frecuentemente también de universidad.*

- ♦ *Con un tiempo largo para la realización y para la corrección de los exámenes.*

- ♦ *En una sola convocatoria anual.*

El número de **materias** que se incluye en el examen en cada país se relaciona con la idea que tiene cada uno de ellos en cuanto a los contenidos educativos que supuestamente configuran la madurez del alumno, constituyendo un buen predictor del éxito en estudios superiores. La gama de soluciones va desde el examen exhaustivo que incluye todas las materias del último curso de secundaria (*Alemania, Francia*), hasta el examen en profundidad de tres o cuatro asignaturas elegidas por el propio alumno (*Reino Unido*).

El **expediente del alumno** es considerado en la mayoría de los países como un aspecto a tener en cuenta de algún modo en la calificación final de las pruebas de final de secundaria. Excepto en *Reino Unido*, se tiene en cuenta la trayectoria seguida en la educación secundaria de varias maneras, sólo para verificar la nota obtenida en la prueba o también para el cálculo de la nota final, con diferentes pesos según los países.

El elemento más importante para la ordenación de los alumnos en cuanto a su prioridad en la elección de estudios superiores es la calificación en las pruebas de acceso o de certificación de secundaria. No obstante, para el ingreso en determinadas carreras que exigen

aptitudes no evaluadas por las pruebas o en algunos centros con número muy reducido de plazas, excepcionalmente, se utilizan **medios adicionales de selección**, sean exámenes o entrevistas. Otras circunstancias, como el lugar de residencia, el año de finalización de la educación secundaria, etc. son también tenidas en cuenta en algunos casos

El estudio se ha centrado más bien en el sistema general de acceso a la universidad y en el análisis pormenorizado de las pruebas en sí mismas y menos en el proceso de adjudicación de plazas en estudios superiores. Por tanto, no es posible extraer muchas consecuencias respecto a este último punto, pero sí se puede afirmar rotundamente que en ningún sistema educativo, salvo en el anglosajón, diferente a los demás en casi todo, es generalizada la existencia de exámenes realizados por las propias universidades para el ingreso en los distintos centros y carreras. En cambio sí puede pensarse en mantener o introducir de modo excepcional formas de selección adicionales para el ingreso en ciertas carreras que requieren capacidades especiales no medidas en las pruebas comunes, del tipo de Bellas Artes, Educación Física, Música, Fisioterapia, etc. El sentido común se impone en este tema, como en otros muchos, ya que en un sistema educativo de masas el coste personal y colectivo de la realización de tantos exámenes como alumnos/alternativas de estudios sería enorme. En definitiva, se ha podido comprobar que todos los países europeos tienen los mismos problemas y adoptan parecidas soluciones ante ellos. En este sentido, partiendo de la base que no se trata de dar respuesta a los propios dilemas con alternativas ajenas, resulta conveniente echar una mirada al exterior, aunque sólo sea para "no andar el camino ya recorrido por otros".

Requisitos para ingresar a las Universidades EN AMÉRICA LATINA

Jorge Hernández*

Este trabajo presenta una comparación de las características del acceso a la universidad en Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Panamá y Venezuela. Estos seis países tienen elementos comunes y, por supuesto, también rasgos peculiares en sus procedimientos para admitir alumnos en las universidades. La revisión de los diferentes enfoques y esquemas de estos países denota claramente algunos aspectos que suscitan discusión. Al respecto, son evidentes las siguientes controversias:

- ♦ *Examen nacional/estatal vs. Examen de cada IES.*
- ♦ *Examen de aptitudes y habilidades generales vs. Examen de conocimientos generales.*
- ♦ *Examen general (de aptitudes, habilidades y conocimientos) vs. Examen especializado (conocimientos, habilidades, etc. en una disciplina o un grupo de ellas).*
- ♦ *Agregar evaluaciones de tipo psicométrico y socioeconómico vs. No tener en cuenta estos elementos.*
- ♦ *Tener en cuenta las calificaciones obtenidas en el bachillerato vs. No considerar esas calificaciones.*

Con independencia de estos puntos de discrepancia entre los procedimientos de cada país, se dan varias coincidencias:

- ♦ *Requieren el certificado de bachillerato*
- ♦ *Utilizan exámenes estandarizados*
- ♦ *Son las instituciones educativas las que determinan el nivel de rendimiento para lograr el ingreso*

* Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), México.

Las condiciones anteriores se presentan en múltiples combinaciones, lo que da lugar a procedimientos estrictamente individuales; sin embargo, es fácil diferenciar algunos patrones comunes; como los de "universidades públicas" y "universidades privadas", así como los patrones seguidos para el ingreso a las carreras con mayor demanda social. A continuación, se presentan los elementos más frecuentes y característicos de cada país.

BRASIL

De acuerdo con la Ley de Directrices y de Bases (1996), se establece que el ingreso a la educación superior se efectuará mediante "un proceso selectivo". En concordancia con dicha legislación en las instituciones de educación superior opera un sistema con mucha tradición, el cual gira en torno al examen de admisión conocido como *vestibular*, en referencia a la antesala que realiza el postulante para ingresar a la educación superior. Los esfuerzos por democratizar el ingreso a la educación superior se dan desde comienzos del siglo. Desde entonces se estableció el *vestibular*. Se aplicó como prueba oficial nacional desde 1915 hasta 1945; entre 1946 y 1974 se crearon los *vestibulares* por áreas del conocimiento; a partir de 1975 y hasta 1994 se unificaron los exámenes para todas las carreras. Con la ley de 1996, el *vestibular* se aplica de acuerdo con los criterios establecidos por cada universidad.

Desde 1976, el *vestibular* se estructuró en **dos fases**. La **primera** se considera de preselección, está constituida por *tests* que miden conocimientos básicos propios de la enseñanza media. Se miden conocimientos de matemáticas, física, química, biología, historia y geografía general y del Brasil, literatura

y lengua portuguesa y un idioma opcional inglés o francés. Si el concursante no pasa esta etapa, no puede presentarse en la siguiente. La **segunda fase** es específica y se realiza sobre cuestiones propias de la carrera seleccionada por el estudiante. Actualmente se discute la pertinencia de acumular los resultados de las etapas y no eliminar necesariamente. Para poder presentarse al *vestibular* es requisito indispensable haber terminado el bachillerato y tomar un cursillo preparatorio para dicho examen, por lo menos durante un año. Los *vestibulares* son concebidos, desarrollados y administrados por comisiones federales, estatales, municipales, o por comisiones de escuelas particulares según el régimen de las instituciones. Los más importantes *vestibulares* son establecidos por las más grandes escuelas de enseñanza superior, tales como la Universidad de Sao Paulo, la Universidad de Campiñas y la Universidad del Estado de Sao Paulo. Los puntajes de corte difieren de acuerdo con los criterios definidos por cada universidad y los establecidos para cada carrera. Por lo general, tales índices están relacionados con el cupo existente en cada institución.

No es requerido el promedio del bachillerato ya que la calidad de las escuelas de nivel medio es considerada muy heterogénea. Sin embargo, este tema es objeto de debate. Tampoco se exigen exámenes psicométricos, ni entrevistas personales porque se juzga que son procedimientos de selección muy caros, poco confiables y con bajo valor predictivo.

COLOMBIA

Desde 1966, las instituciones venían aplicando de manera ininterrumpida un conjunto de pruebas para el ingreso a la educación superior. A

partir de 1980 y de conformidad con el Decreto 80, dichas pruebas se hicieron obligatorias, con carácter oficial y de cobertura nacional y se las denominó Exámenes de Estado. El encargado de desarrollar, programar y organizar los Exámenes de Estado a los estudiantes que han egresado de los niveles básico y medio es el Servicio Nacional de Pruebas (dependencia del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES).

Los Exámenes de Estado son pruebas académicas que tienen el propósito de comprobar niveles mínimos de conocimientos, aptitudes y destrezas adquiridos en los once tipos de bachillerato, sobre las siguientes áreas comunes:

- ♦ *ciencias naturales (biología, física y química)*
- ♦ *lenguaje (aptitud verbal, español y literatura)*
- ♦ *matemáticas (aptitud y conocimientos)*
- ♦ *ciencias sociales (historia, geografía, filosofía)*

Además, los aspirantes pueden elegir una prueba específica según la carrera de interés como por ejemplo: pruebas de razonamiento mecánico, de lenguas extranjeras, de relaciones espaciales, de conocimientos pedagógicos, etc.). El puntaje total del examen del ICFES varía entre 100 y 400 puntos, pero son las instituciones educativas las que determinan el puntaje mínimo para ingresar, así como las ponderaciones correspondientes a cada programa de estudio, las cuales deben ser remitidos oportunamente al ICFES. El nivel exigido depende de la oferta y demanda de cupos en cada carrera y en cada casa de estudios.

Aunque el examen del ICFES es muy útil para la selección de los candidatos, es usual que las universidades organicen además exámenes específicos para la admisión en las distintas carreras. Los exámenes psicométricos y las entrevistas personales son empleadas con mayor frecuencia por las

universidades privadas. No se toma en cuenta el promedio de bachillerato.

CHILE

En 1967, la Universidad de Chile estableció el Sistema de Selección y Admisión de Alumnos (SIMSA). Ulteriormente, el Consejo Nacional de Rectores de las Universidades Chilenas adoptó este sistema a nivel nacional. Se aplica de manera simultánea en todo el país y sus resultados son publicados. El Sistema establece que para el ingreso a las universidades se deben reunir cuatro requisitos:

- ♦ *Promedio de notas de la enseñanza media*
- ♦ *Presentación de la prueba de aptitud académica (verbal y matemática).*
- ♦ *Pruebas de conocimientos específicos (historia y geografía de Chile, biología, ciencias sociales, física, matemática y química)*
- ♦ *Pruebas especiales (optativas según la carrera)*

Los cuatro factores de selección antes descritos se transforman a una escala común de puntaje estándar, lo que permite compararlos entre sí. Tal escala es de 200 a 800 con una media de 500 y una desviación estándar de 100. La selección de los estudiantes a una determinada carrera se efectúa conforme a sus requisitos de ingreso ponderados, de acuerdo con lo establecido por la universidad respectiva. El Departamento de Administración de la Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Chile es el encargado de coordinar la operación del SIMSA a nivel nacional en todas sus etapas y pruebas.

COSTA RICA

Para el ingreso a los centros de enseñanza superior públicos se han establecido tres requisitos:

- ♦ *Promedio del bachillerato*
- ♦ *Presentación del Examen Nacional de Bachillerato*
- ♦ *Sustentación del examen de*

admisión o prueba de aptitud académica que efectúa cada IES

El examen del bachillerato es una prueba obligatoria, oficial, aplicada desde hace ocho años a nivel nacional por el Ministerio de Educación. Mide conocimientos generales de la educación media, en matemáticas, ciencias naturales (biología, física, química), estudios sociales (historia y geografía) y español. El puntaje mínimo con el cual se pasa la prueba es de 70 puntos sobre 100. El Examen Nacional del Bachillerato es administrado y operado por la Dirección de Evaluación de la Educación adscrita al Ministerio.

La Prueba de admisión o de Aptitud Académica es diseñada y aplicada en cada institución. El Consejo Nacional de Rectores, integrado por los representantes de las cuatro instituciones más importantes, da los lineamientos generales sobre el diseño del examen. Equipos de profesionales especializados en cada institución, lo elaboran y aplican. Esta última prueba evalúa la capacidad de razonamiento matemático (originalidad de pensamiento, capacidad crítica, aplicación de conocimientos, adquisición de técnicas de trabajo) y razonamiento verbal (analogías y comprensión de lectura). La nota de admisión del alumno postulante es un puntaje ponderado obtenido del promedio de calificaciones del bachillerato, la nota del examen nacional, y del índice conseguido con la prueba de aptitud académica. Los alumnos seleccionados son los que alcanzan un promedio igual o superior al mínimo establecido por la universidad.

PANAMÁ

No se utilizan exámenes nacionales. Cada IES establece sus pruebas. Los aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Panamá o a la Universidad Tecnológica deben presentar los siguientes exámenes:

- ♦ *Psicométrico y de orientación vocacional (aptitudes e intereses en torno a tres carreras)*
- ♦ *Capacidades académicas (habilidad verbal y numérica)*
- ♦ *Conocimientos generales (según el perfil de la carrera)*

En cada casa de estudios la instancia responsable de la admisión de estudiantes en coordinación con representantes de las facultades es la encargada de la construcción, organización y aplicación de los instrumentos, así como de la definición de puntajes mínimos para la aceptación de los estudiantes. En las carreras de alta demanda se determina el ingreso sobre la base de la ponderación de los resultados obtenidos en las pruebas de capacidades académicas y conocimientos generales, así como del promedio de calificaciones en el bachillerato.

VENEZUELA

Para la admisión de los estudiantes a la educación superior es necesario presentar las siguientes pruebas: (i) de Aptitud Académica; (ii) interna de cada universidad.

La Prueba de Aptitud Académica es el examen nacional que se aplica al egreso del bachillerato de manera oficial. Es un instrumento que mide conocimientos generales en matemáticas y español. Los lineamientos generales para la elaboración del instrumentos los da el Consejo Nacional de Universidades. El examen es construido y operado por la Oficina de Planificación del Sector Universitario, dependencia adscrita al Consejo mencionado. La prueba interna es concebida y manejada por cada institución o facultad. Por lo general, contiene preguntas que evalúan el razonamiento y conocimientos específicos de cada carrera. Cada año académico, el consejo universitario de cada institución fija el número de cupos a los cuales se puede tener acceso. Para ser admitido a la universidad se requiere lograr un índice académico mínimo, el cual es establecido por cada facultad y puede variar cada año.

ACCESO A LA UNIVERSIDAD: EL CASO MEXICANO

ANTONIO GAGO*

INTRODUCCIÓN

En México, quienes concluyen satisfactoriamente el ciclo de educación básica y el de educación media superior (EMS) reciben un certificado de "Bachiller" o un título de "Profesional Técnico"; en ciertos casos pueden obtener ambos documentos. La EMS no es obligatoria por Ley y las responsabilidades del gobierno federal y los gobiernos estatales consisten en promoverla, impulsarla, apoyarla, etc. pero no tienen que impartirla en las mismas condiciones que la educación obligatoria. El siguiente ciclo del SEM corresponde al nivel 5 de la clasificación internacional, que en México es de reciente creación y, por tanto, de desarrollo incipiente. A él ingresan personas que han concluido un bachillerato y desean cursar una "carrera corta". Quienes concluyen uno de estos programas obtienen un título profesional de "Técnico Superior" o "Profesional Adjunto". Los programas se imparten en 24 planteles de un subsistema de reciente creación (1990) llamado "universidades tecnológicas", cuya característica principal es su vinculación con empresas productoras de bienes o prestadoras de servicios y, por tanto, facilitan la pronta incorporación de sus egresados al empleo.

La población escolar en este ciclo es todavía pequeña (14,000) pero su ritmo de crecimiento es alto, ya que también las universidades tradicionales están comenzando a ofrecer programas de este tipo. La participación de las escuelas privadas en este subsistema todavía es mínima.

* Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), México.

El punto más alto del SEM corresponde al ciclo denominado "educación superior", que, a su vez, consta del nivel "pregrado" (licenciatura para ejercer una profesión) y el nivel "posgrado" que, según las características de los programas permite obtener los grados de "maestro" o "doctor" y el certificado de "especialista".

México tiene un sistema educativo muy diversificado. Esta diversificación se ha ido generando durante décadas y se mantienen opciones tradicionales al mismo tiempo que se agregan las nuevas. Se trata también de un sistema educativo sumamente estratificado, en el que coexisten instituciones y programas contrastantes en su calidad, en su prestigio y en su credibilidad. Por supuesto, la estratificación también es extrema en cuanto a las condiciones sociales, económicas, y culturales de la población.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA SELECCIONAR ESTUDIANTES

Ante la diversa y compleja red de instituciones educativas existente, conviene hacer una distinción, así sea muy gruesa, entre los tipos de proceso de selección:

1. *Los más frecuentes son los procesos que podemos llamar "abiertos", es decir, aquellos que mediante convocatorias públicas y ampliamente difundidas dan a conocer sus reglas de juego, las que siempre ofrecen la posibilidad de vigilar el desarrollo del proceso y constatar sus resultados.*
2. *Otro tipo de proceso, más característico de las institucio-*

nes privadas, es menos explícito en sus criterios, los que hacen valer, mediante eufemismos más o menos ingeniosos, algunos indicadores de solvencia económica, pertenencia a ciertos grupos sociales o la adhesión a determinados principios religiosos. Estos procesos de selección son más frecuentes en la educación básica.

3. En la tercera categoría están los procesos de "selección" que no pretenden seleccionar estudiantes (aunque hagan creer lo contrario) sino algún otro propósito, como obtener un diagnóstico de utilidad pedagógica o, en casos sólo sospechados, tener un pretexto justificado para cobrar una cuota adicional.

De estas tres clases de procesos de selección, la que realmente interesa aquí es la primera. Al respecto el primer concurso de ingreso convocado formalmente en México y realizado con un instrumento de evaluación técnicamente válido, data de 1963 y fue organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde entonces, la población del país y, por tanto, la demanda por educación han crecido muy rápidamente y, en ciertos periodos, en forma explosiva. Hoy en día, virtualmente todas las instituciones públicas del país (50 universidades y 120 institutos tecnológicos) así como una decena de centros educativos particulares realizan concursos de selección abiertos. En todos los casos se involucra sólo a los estudiantes que aspiran a seguir estudios posteriores a la educación básica y obligatoria según la Ley General de Educación vigente desde 1993.

Sin olvidar las peculiares circunstancias de cada caso, es posible identificar las siguientes características básicas de un proceso de selección abierto: *inicia con una convocatoria pública, que suele ser ampliamente difundida y con suficiente anticipación a las fechas críticas.*

La instancia que convoca y hace suya la responsabilidad del proceso puede ser una sola institución educativa, un conjunto de instituciones educativas que deciden sumar esfuerzos en un proceso único o puede ser una autoridad gubernamental que administra uno o varios planteles educativos. La cobertura de una convocatoria puede ser local (un estado de la República, una región interestatal), puede tener alcance nacional y, en unos cuantos casos, internacional. Los mensajes y demás elementos de la convocatoria son explícitos en lo que hace a los *criterios, indicadores y estándares* que se establecen para la selección (normas o niveles de rendimiento) y también respecto de los requisitos, trámites, documentos, plazas y demás asuntos que el aspirante debe cumplir satisfactoriamente en tiempo y forma.

Otro elemento importante es la información inherente a la *oferta educativa* de la instancia que convoca: títulos y certificados; programas y planes de estudio; ubicación de cada plantel escolar; proporción entre el número de plazas disponibles y la cantidad de aspirantes en los años anteriores; costos implicados, etc. También es común que el organismo responsable del proceso de selección exprese sus políticas y condiciones para atender a los aspirantes (especialmente los no seleccionados) una vez difundidos los resultados del mismo.

Llevar a la práctica lo establecido hasta aquí implica tomar decisiones y dedicaré la siguiente parte de este texto a presentar la forma en se han resuelto estas cuestiones en México. Por supuesto, se trata sólo de las respuestas más generalizadas y ninguna de ellas está libre objeciones, sobre todo por parte de quienes piensan que no debiera haber proceso de selección alguno. Es evidente, al menos para

mi, que ese cuestionamiento está hoy fuera de nuestra agenda.

LAS RESPUESTAS EN LA EXPERIENCIA MEXICANA

Salvo unas cuantas excepciones, los procesos de selección de estudiantes se realizan entre quienes aspiran a ingresar a un programa de educación media superior o a uno de licenciatura (el ingreso a la educación básica en las escuelas públicas sólo implica una evaluación diagnóstica). También es evidente que los concursos de ingreso más importantes (por el número de participantes y plazas en juego) son los que convocan las instituciones públicas. Los concursos de ingreso se difunden oportuna y ampliamente, y suelen establecer pocas restricciones. Por lo general, basta haber concluido el ciclo escolar precedente y realizar ciertos trámites para tener derecho a tomar parte en un concurso de ingreso. Pocas instituciones establecen requisitos adicionales (como la obtención de un determinado promedio en las calificaciones del ciclo escolar previo). Salvo algunos casos en que se establecen restricciones precisas (casi siempre en instituciones militares) las escuelas mexicanas han eliminado los requisitos que tienen que ver con el género, la edad, las aptitudes físicas, el lugar de procedencia, la discontinuidad de la trayectoria escolar, el número de veces que ha participado en procesos de selección, etc. En síntesis, se propicia la participación en los procesos de selección mediante políticas flexibles. Los concursos de ingreso a la educación media superior incluyen casi siempre un *examen general* que es común a los participantes. En el caso de los concursos para ingresar a un programa de licenciatura, se incorporan evaluaciones especializadas y afines a las discipli-

nas inherentes a la profesión en cada caso. Los exámenes de ingreso se orientan a la medición y evaluación de habilidades básicas, dando prioridad a las de comprender y de razonar. Los reactivos de un examen dan mayor importancia al lenguaje verbal, pero necesariamente han de incorporar el lenguaje y las principales convenciones de las matemáticas, así como el manejo de las expresiones gráficas (no verbales y no numéricas). Los problemas y preguntas tienen como referente las asignaturas que los estudiantes han cursado formalmente en su educación previa, así como los asuntos más relevantes del acontecer cotidiano en el país y en el mundo.

Los exámenes especializados que algunas instituciones emplean para seleccionar estudiantes (además o en lugar de los exámenes generales) suelen tener mayor énfasis en matemáticas y en ciencias naturales (física, química, biología). Unas cuantas instituciones utilizan pruebas psicológicas, para evaluar rasgos y perfiles de personalidad, preferencias vocacionales o algunas aptitudes en particular. Por supuesto, el ingreso a programas de educación artística se determina prioritariamente sobre la base de la potencialidad y el talento específicos de cada aspirante. En relación con los criterios y los procedimientos para evaluar y seleccionar estudiantes, en México se presentan los mismos problemas y cuestionamientos que en todo el mundo y, también, se vive la misma incertidumbre. En síntesis, *la evaluación de los aspirantes es útil y conveniente, aunque no en todas las instituciones es necesaria e inevitable.*

Prevalece la preferencia por seleccionar aspirantes sobre la base de la aptitud para "comprender" y "dar tratamiento" a los contenidos de los programas académicos. Puesto que la forma de medir y evaluar este tipo

de aptitud es diferente en cada escuela de procedencia, y teniendo en cuenta que las calificaciones escolares se otorgan basadas en criterios de exigencia y rigor muy variables, las instituciones universitarias y tecnológicas prefieren emplear instrumentos de evaluación estandarizados, pues éstos facilitan una comparación más objetiva y rápida de quienes solicitan ingreso a ellas. Nadie considera que los exámenes generales estandarizados sean infalibles. Todos asumimos que los exámenes, no sólo los de selección, son un constructo más o menos idóneo que sirve como instrumento convencional para aproximarse a la realidad. Ningún examen reflejará o detectará la potencialidad intelectual de un joven de manera cabal o definitiva. Siempre habrá un margen de incertidumbre. Ello ocurre con los exámenes escolares, con la nota que otorga cada profesor, con los exámenes de ingreso, con los exámenes profesionales, con los de grado, etc. Lo único que cambia es el grado de aproximación que puede alcanzarse, en función de las condiciones, los recursos y el tiempo disponible para evaluar.

Nadie pone en duda la idoneidad y las mejores circunstancias que tiene cada escuela para observar y conocer a sus propios estudiantes; lo que desconcierta y se cuestiona es el pobre aprovechamiento de esas condiciones para evaluar a los estudiantes durante los años de cada ciclo escolar. El sentido común dice -y la mayoría de la gente lo cree- que quien posee un certificado de educación básica o de bachillerato es apto para el nivel educativo posterior. ¿Para qué otro examen, entonces?, ¿Con 100 ó 200 problemas se puede detectar mejor las aptitudes? Parecería que tienen la razón, pero la realidad muestra que las calificaciones que otorgan las escuelas obedecen a una lógica interna (currículum, misión, prestigio, etc.) y a una ca-

pacidad técnica para evaluar que difiere mucho de escuela a escuela. En cada certificación escolar subyacen o están implícitos diferentes factores, grados de rigor, criterios pedagógicos, etc. que rara vez son del dominio público, que se distorsionan con interpretaciones peculiares y que dificultan enormemente los procesos de selección en los ciclos superiores del sistema educativo.

Respecto al tránsito desde la educación básica a la educación media y a la educación superior, el uso de mecanismos de selección se explica no sólo por la necesidad de contender con desfases en la relación entre oferta y demanda; también se explica porque es evidente que el propósito esencial de la educación básica es formar personas con lo indispensable para la vida ciudadana y productiva, donde la preparación para los programas de educación superior es un objetivo adicional, no siempre sustantivo. Por ello, la posesión del certificado de educación básica no asegura necesariamente la idoneidad para llevar a cabo programas académicos más complejos. Sólo los demagogos y los ingenuos pueden pretender que la vida escolar de toda persona comience en un jardín de niños y llegue indefectiblemente a la educación superior. En México todavía hay personas así, algunas incluso lo hacen de buena fe. También hay amplia coincidencia en diferenciar los procesos para seleccionar alumnos de aquellos destinados a orientar o detectar vocaciones. Se asume que cuando un aspirante solicita ingreso a una escuela o a un programa determinado ya resolvió las cuestiones inherentes a sus preferencias e intereses. Por supuesto ésta es una suposición a menudo fallida, pero desde el punto de vista práctico y operativo los procesos de selección procuran diferenciar la capacidad general de los aspirantes en función del nivel o tipo de pro-

grama al que solicitan ingreso, sin considerar o juzgar el acierto de dicha selección. Lo concerniente a la elección vocacional es algo que se intenta resolver durante los ciclos escolares previos y para ello los planteles escolares proporcionan cada vez más servicios y asesorías especiales.

La mayoría de las instituciones educativas realiza sus procesos de selección sobre la base de una política que puede calificarse de paradójica, pero que es casi inamovible: seleccionar a los aspirantes por sus aptitudes académicas, pero asegurando al mismo tiempo que todas las plazas disponibles serán ocupadas. Así las cosas, si una escuela tiene mil plazas, esa escuela seleccionará a los aspirantes que hayan obtenido las primeras mil posiciones en el concurso de ingreso, cualquiera que haya sido el desempeño tenido por esos mil aspirantes. Aquí el punto a discutir es la pertinencia de establecer previamente algún nivel de rendimiento indispensable en el examen y, con ello, correr el riesgo de no ocupar cierto número de plazas existentes. Los costos políticos a menudo se consideran enormes y ello explica la política casi general de ocupar plenamente la capacidad instalada. También explica las bajas tasas de eficiencia terminal y la dificultad para lograr altos estándares de rendimiento en una cantidad importante de instituciones educativas, lo que propicia un sistema educativo estratificado con niveles de calidad y elementos de prestigio sumamente contrastantes. En el caso de las instituciones privadas, la estrategia de seleccionar sin fijar previamente los niveles de suficiencia es todavía más frecuente. Casi todas intentan saturar su cupo, aunque sólo una cuantas lo logran con alumnos de potencial aceptable. Entre las escuelas privadas el rango de las exigencias para ingresar es aún más abierto y la estratificación es más notoria

que entre las instituciones públicas. En lo que hace a los costos económicos de los procesos de selección, la mayor parte de los casos se resuelve mediante el pago de una cuota que cubren los aspirantes en el momento de registrarse en los concursos de ingreso. Otro rasgo que caracteriza al sistema educativo mexicano, en relación a los procesos de selección de alumnos es la multiplicidad de metodologías y estrategias que se ponen en práctica para elaborar los exámenes e instrumentos de selección.

La diversidad cubre desde los ejercicios meramente improvisados hasta los procesos acordes y plenamente apegados a una teoría de la medición. Hay quienes improvisan domésticamente sus propios exámenes sin el menor rigor metodológico y hay instituciones que cuentan con el cuerpo técnico y académico para elaborar exámenes conforme a las normas de validez y confiabilidad. La tendencia que prevalece es contratar los servicios de organismos especializados en la elaboración de instrumentos de evaluación, sean nacionales o extranjeros. Entre los organismos especializados está el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) el cual fue creado con las características legales de una asociación civil (no gubernamental) por acuerdo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El CENEVAL elabora exámenes estandarizados de alcance nacional para evaluar a los estudiantes en el momento que ingresan a la educación media superior y superior, pero su función principal es la construcción de exámenes, igualmente estandarizados y de alcance nacional, para evaluar a los profesionales que recientemente han concluido sus estudios de licenciatura en una universidad u otra institución de educación superior. La operación y los servi-

cios del CENEVAL forman parte de una estrategia amplia y compleja puesta en práctica recientemente para evaluar y acreditar los programas, públicos y particulares, de la educación superior en México. En este marco, el CENEVAL coordina y puede participar con otros organismos afines, como los "comités de pares", los "consejos de acreditación" y los "comités para la práctica internacional de las profesiones", aportando información útil para identificar grados de eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recientemente han sido implementadas estrategias que introducen algunos cambios, sin que por ello se afecte el propósito medular de los procesos de selección.

Una estrategia que llamó mucho la atención (y levantó revuelo al implantarse en 1996) es realmente muy simple, pues consiste en sustituir a un conjunto de concursos de selección (cada uno convocado por una institución) con un solo concurso que unifica la convocatoria de varias instituciones educativas que operan en una misma ciudad, estado o región. La figura del "concurso unificado" se ha establecido inicialmente en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, donde nueve instituciones públicas de educación media superior ofrecen más de 500 opciones educativas en más de 200 planteles para atender las solicitudes de 250,000 aspirantes cada año. El acuerdo que suscribieron las nueve instituciones, todas públicas pero con evidentes diferencias (unas universitarias y otras tecnológicas; unas federales y otras estatales; unas autónomas y otras centralizadas) es un punto que resalta en la historia reciente de la educación en México. Los beneficios inmediatos han sido en el ámbito (más administrativo que académico) de la selección de aspirantes, pero la coordinación y articulación de las nueve

instituciones (entre las más importantes del país) está enfocándose hacia cuestiones más trascendentes (ajustes curriculares, eliminación de barreras interinstitucionales, movilidad de estudiantes y profesores, aprovechamiento óptimo de recursos, etc.). Por lo pronto, en lo que se refiere a la atención de la demanda de los aspirantes a ingresar, el Concurso de Ingreso de la Comisión Metropolitana ha reportado beneficios prácticos y tangibles en sólo dos años de realizarse, a saber:

- ♦ *Se identificó con mayor precisión el volumen y las características de la demanda por educación media superior, lo que permitió asignar recursos adicionales con mayor certidumbre para incrementar la oferta.*
- ♦ *Se establecieron trámites y gestiones más simples y económicos para que los aspirantes soliciten ingreso hasta en 30 programas diferentes con un solo trámite, un solo examen y un solo pago.*
- ♦ *Se aprovechó mejor la infraestructura ya instalada incrementando el índice de transición natural y aumentando la inscripción de personas que habían suspendido estudios en años anteriores.*
- ♦ *Se cuenta con información más precisa y uniforme respecto a conocimientos y habilidades de los estudiantes al concluir la educación básica, lo que permite hacer inferencias y comparaciones más confiables.*
- ♦ *Se revisaron y adecuaron las políticas, los requisitos y los criterios de admisión de las nueve instituciones que, ahora, son más flexibles y transparentes.*
- ♦ *Se han promovido adecuaciones y ajustes internos en algunas de las nueve instituciones (repertorio de carreras, criterios de evaluación, planes de estudio, cursos remediales, etc.).*

Comenzó la inducción, con cierta timidez, de una política ten-

diente a establecer *mínimos suficientes de rendimiento* en los exámenes de ingreso. Se ha establecido un programa remedial para atender gratuitamente a la población escolar con rendimiento insuficiente en el examen de ingreso.

COMENTARIO FINAL

Después de los datos y las descripciones que he proporcionado, deseo hacer unos comentarios finales, a manera de resumen y conclusiones. Veo los exámenes de selección de alumnos como instrumentos siempre convenientes y útiles en varios sentidos y no sólo como un proceso inevitable cuando hay gran desproporción entre los aspirantes a ingresar y las plazas disponibles en una institución educativa. Considero conveniente que los sistemas educativos establezcan procedimientos de evaluación que permitan y se propongan diferenciar entre la idoneidad de un estudiante para concluir un ciclo educativo -y recibir la certificación correspondiente- y la aptitud de ese mismo estudiante para proseguir con programas de estudio de mayor complejidad y diferente naturaleza.

Sostengo que los usos de los exámenes de selección, por una parte, y las dificultades para invertir en el crecimiento y la diversificación de la oferta educativa, por la otra, han de abordarse con independencia, pues la evaluación de la potencialidad de los estudiantes no debe emplearse como estrategia para justificar insuficiencias en la inversión y el gasto educativos. A la inversa, la demanda de mayores recursos para la educación no debe cancelar ni demeritar los beneficios de la evaluación y la selección de aspirantes. Entiendo que la selección de estudiantes, vista como un proceso de evaluación diagnóstica y vista también como instrumento para contender con una demanda excesiva, ha de fincarse principalmente en indicadores de aptitud académica. Reconozco las limitaciones de los exámenes

estandarizados frente a otras técnicas y procedimientos que permiten evaluar personas con mayor profundidad y detalle, pero igualmente reconozco que los exámenes estandarizados son la mejor opción en función de su validez, confiabilidad, posibilidad de comparación, uso de tiempo, costo y factibilidad cuando se trata de operar en grandes conjuntos de estudiantes.

Por último, considero importante estar alerta y no tropezar con los juicios maniqueos y las interpretaciones ideológicas. No ignoro que nuestra sociedad sufre por las carencias y las marginaciones; estoy conciente de la desigualdad de condiciones en que los distintos grupos participan en los concursos de selección. Pero no creo que suprimir las evaluaciones vaya a evitar las carencias y la desigualdad de condiciones; tampoco considero que el ingreso irrestricto a las universidades sea una solución. En la marginación social, la dificultad de un examen es el menor de los problemas. Los exámenes hacen evidentes las diferencias y los contrastes, pero no son su causa. Eliminar los exámenes y las evaluaciones no solucionará los problemas de concentración de la riqueza, ni de insuficiente inversión en el sector social; en cambio, su eliminación impedirá identificar y atacar problemas más simples, que están en el sistema educativo, que pueden resolverse pese a esa pobreza y esa injusta distribución de la riqueza. En síntesis, no creo que los educadores podamos sentirnos relevados de nuestras responsabilidades porque tenemos evidencias para denunciar la falta de eficacia de otras instancias en sus correspondientes funciones. Este tipo de problemas corresponde a otro contexto, al capítulo de la selección no deliberada de estudiantes; a la selección que nada tiene que ver con el talento y el potencial humano porque éstos quedan ahogados en la desnutrición, en la ausencia de todo estímulo intelectual y en muchas otras expresiones de la pobreza. Ciertamente esa es la selección que nadie desea.

EL SISTEMA DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD EN LA ARGENTINA

Victor Sigal *

La cuestión de la admisión a la universidad en nuestro país se ha convertido, de un modo difícilmente explicable, en un tema excluido de la posibilidad de ser objeto de análisis y reflexión, en virtud de que la adopción del sistema de ingreso irrestricto o directo ha devenido en un dogma de características cuasi religiosas, con sus inevitables profetas y herejes. Sus profetas, como los de todo pensamiento estereotipado, no admiten evidencias en contrario, mientras que los herejes son acusados indistintamente de ser economistas exponentes de corrientes monetaristas, o sociólogos y científicos educativos relacionados con organismos de crédito internacional, o pertenecer al elitismo social y cultural ligado a nostalgias autoritarias o ranciamente aristocráticas. A todos ellos solamente quinientos años de precaria civilización salvan de un ineluctable acto de fe.

Como es habitual en todo pensamiento sectario, la oposición que se formule a cualesquiera de sus irreductibles principios no estará basada en críticas razonadas sino en comportamientos y actitudes al servicio de fuerzas demoníacas.

Por otra parte, la descripción del sistema de admisión a la universidad argentina plantea un problema adicional. Es relativamente fácil describir un sistema pero resul-

ta extremadamente difícil, como veremos más adelante, describir un "no sistema" cual es el caso del panorama en nuestro país. A pesar de esta dificultad empírica, creemos que se pueden, de todos modos, puntualizar algunas características básicas que permitirán describir la experiencia en nuestras universidades.

En primer lugar, los sistemas de admisión se dan aquí, como en casi todos los países del mundo, en el marco de un gran proceso de expansión de la matrícula, debido fundamentalmente al aumento de las demandas sociales de educación superior.

Al respecto, vale la pena señalar que, en 1950, la tasa bruta de educación universitaria para la cohorte 20-24 años era del 5.2%; en 1988 era del 38.4%. Y el incremento de la matrícula entre los años 1980 y 1991, fue del 100%.

Las razones son universales y conocidas. Dicha demanda social está asociada con cambios vertiginosos en aspectos relevantes, culturales y técnicos, de nuestra época, en especial en la segunda mitad de este siglo: el crecimiento y la diversificación de los requerimientos del sector productivo, el proceso de universalización de la educación media, la feminización de la matrícula en general en la educación básica y media y, en particular, en la educación superior universitaria, las tasas más elevadas de ingresos y menores de desocupación de los egresados del nivel superior en relación con el

resto de la población ocupada, etc.

En segundo lugar, el sistema de educación superior en nuestro país es, de hecho, binario aunque desordenado y complejo. Existe un sistema de educación superior no universitario, docente, técnico y artístico, pero al mismo tiempo un conjunto de carreras cortas de similares características dentro de las universidades que dan cuenta de alrededor del 18% de la matrícula universitaria. Pero la proporción de alumnos en el sistema de educación superior no universitario sobre el total de la matrícula de educación superior es elevada, de alrededor del 28%, cifra que se halla al nivel de los sistemas educativos más adelantados.

Un panorama del universo de la educación superior que se considera se puede observar en las cifras siguientes: el sistema de educación superior contiene alrededor de 1.300.000 alumnos, de los cuales 355.000 (28%) están en el sistema no universitario y 950.000 en el universitario. De este total, 812.000 se hallan en las universidades del Estado (87% del total de universitarios). Por otra parte el 65% de los alumnos del sector no universitario concurren a establecimientos públicos y el resto a privados. El foco del análisis que se hace aquí es el que se refiere a la matrícula de las universidades públicas.

En los últimos años la tasa de crecimiento de la matrícula no universitaria es casi el doble de la universitaria, signo inequívoco de

* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina

que existe una demanda social importante en este sector pero que, a diferencia de lo que sucede en aquellos sistemas, la educación superior no universitaria en nuestro país, en sus tres ramas, especialmente la técnica, adolece de graves falencias tanto pedagógicas como de gobierno y gestión, y tecnológicas. Ello hace que no constituyan en este tiempo una alternativa a la educación universitaria suficientemente atractiva como para disminuir la presión sobre las universidades.

MODALIDADES DE LA FORMA DE ADMISIÓN

Para comprender y poder analizar cabalmente las características específicas de las modalidades de admisión se debe tener en cuenta la clasificación fundamental de los sistemas de admisión en *explícitos* e *implícitos*.

Los sistemas explícitos son modos de evaluación del capital escolar acumulado o de las aptitudes del alumno, medidos de diversas maneras. De modo general, algunos países lo hacen durante o al final del bachillerato (tales como Gran Bretaña, Francia, Alemania, Dinamarca) y otros en el momento del ingreso al nivel superior (Brasil, Chile, Méjico, Portugal).

Se toman en cuenta las calificaciones del nivel medio, las notas de exámenes tomados durante o al final de ese nivel, las notas de examen de ingreso a la universidad, y/o combinaciones de diferente tipo a las que se agregan en muchos casos otros tipos de evaluación, tales como entrevistas, pruebas adicionales, criterios regionales, etc.

Esta modalidad de admisión es transparente, universal y sistemática y en casi todos los países es de carácter nacional. Existen siempre criterios establecidos sobre el contenido y características de las pruebas, sobre su desarrollo y corrección, sobre la distribución, ordenación, prioridades y preferencias de los aspirantes, etc.

El modo implícito o diferido es el modo de selección que se produce, durante el transcurso de los estudios universitarios, reteniendo una parte de los alumnos y excluyendo una gran cantidad, proceso que se refleja fundamentalmente en las tasas de deserción.

Se debe tener en cuenta que, en general, cuanto más abiertos son los sistemas de admisión, mayores son las tasas de deserción, siendo esta regularidad empírica aplicable al caso de la Argentina, que junto a Uruguay y Bolivia son los únicos países del mundo que adoptaron esta forma de admisión y selección.

El modo de selección implícita es el más generalizado en nuestro país, con un mecanismo de ingreso directo o irrestricto a la universidad, mediante el cual, para ser alumno regular sólo basta el diploma de estudios medios. Esta modalidad constituye un sistema heterogéneo, difuso y poco sistemático mediante el cual ingresan a la universidad más del 85% de los alumnos.

En trabajos anteriores, hemos detectado -siempre dentro de esta modalidad implícita general- alrededor de 14 formas diferentes de acceder a la universidad, que varían no sólo entre universidades sino también entre facultades de una misma universidad y que se configuran mediante combinaciones de los siguientes tipos básicos: ingreso sin cursos de apoyo; con ciclos introductorios que forman parte de la carrera; con cursos de nivelación con aprobación presencial sin examen; con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el cursado de las carreras. Este último tipo incluye los casos en que las calificaciones se consideran un parcial o trabajo práctico, o en los que ellas afectan el cursado de las materias correlativas, etc. No vale la pena aquí detallar específicamente las innumerables formas que adoptan las universidades y en muchos casos las facultades en virtud de su absoluta

autonomía.

Los ciclos introductorios o de nivelación duran desde un mes a varios meses, y sus contenidos pueden variar sensiblemente entre universidades y facultades. En el año 1994 hasta existían algunos casos de cursos de "ambientación" de dos semanas. Suponer que un curso de nivelación de semanas o pocos meses pueda suplir satisfactoriamente las deficiencias de la formación del nivel medio es erróneo y niega a sabiendas el peso de la estratificación sobre el capital escolar acumulado.

En cuanto a las modalidades con pruebas de examen, con o sin cupo, se han incorporado en los últimos años en algunas universidades y especialmente en las carreras de medicina. Tales son los casos de la Universidad de Quilmes, de la Matanza, de Cuyo, que constituyen experiencias innovadoras en la materia, que difieren en sus formas de implementación pero que en general incluyen pruebas aptitudinales y cognitivas.

Se debe mencionar aquí la existencia de algunos sistemas no formales, no manifiestos, que aparecen en algunos lugares donde se hace insostenible la flagrante contradicción entre el sistema impuesto de ingreso irrestricto y la penosa preparación de muchos alumnos. Tal el caso del funcionamiento de "materias filtro", es decir materias del primer año de una carrera que se dictan con un alto grado de complejidad y que provoca una deserción masiva de alumnos, seleccionando de este modo de la peor manera posible.

UNA COMPARACIÓN ENTRE DOS SISTEMAS

Cabe formular algunas observaciones generales refiriéndonos específicamente a la comparabilidad de los sistemas de ingreso irrestricto con los sistemas explícitos.

En primer lugar, se debe insistir, desde un punto de vista general, en que

los procedimientos de admisión directa o irrestricta, es decir los que hemos denominado de selección implícita, constituyen, indudablemente, formas de selección y orientación. En este sentido se pueden considerar como alternativas funcionales a los sistemas de admisión explícitos, pre-universitarios o universitarios.

Obsérvese que en ambos tipos de selección, el peso del capital escolar acumulado de los alumnos opera de modo similar, ya que este influye tanto en el momento de aplicar un sistema explícito en el ingreso como en el rendimiento posterior de los alumnos durante los estudios.

Por otra parte, no hay estudios sobre la capacidad predictiva de ambos sistemas en cuanto al rendimiento académico, en particular sobre la deserción, por lo que no se puede juzgar sobre diferencias en este punto, sobre todo porque interesan aquí más que las mediciones colectivas el análisis de los comportamientos individuales.

En la comparación entre ambos sistemas se debe partir del supuesto de que los procedimientos adoptados de selección establecen las condiciones mínimas de aptitudes y conocimientos que las propias universidades establecen para sus alumnos. En tal sentido se puede suponer que las diferencias entre los dos sistemas, bajo un supuesto discutible, cual es el de la homogeneidad en la calidad de la selección, se podrían referir a dos preguntas básicas: (a) ¿cuántos prosiguen los estudios? y (b) ¿cuáles son las razones de la deserción?.

LA CUESTIÓN DE LOS COSTOS RELATIVOS

Curiosamente, las universidades, que estudian todos los campos del conocimiento, no se estudian a sí mismas. Son muy escasos los estudios sobre la universidad, o sobre aspectos específicos de ella, por lo que no se está en condi-

ciones de responder a preguntas elementales. Se debe tener en cuenta que la información básica cuantitativa universitaria se lleva en forma sistemática desde hace pocos años y todavía no en forma homogénea.

Las serias limitaciones en los estudios de cohortes en las universidades y la inexistencia absoluta de investigaciones sobre la segunda pregunta hacen difíciles las respuestas a ambos interrogantes.

Sin embargo, algunas informaciones disponibles permiten constatar que la tasa de retención en el primer año en el sistema irrestricto es similar si no menor que la tasa de aprobación en los sistemas con examen. Ello implica que bajo los supuestos de homogeneidad de la calidad a que hemos hecho referencia, ambos sistemas de selección son similares desde un punto de vista funcional. Para una elección razonada entre estas dos alternativas queda por analizar, entonces, las diferencias entre los costos relativos entre ambas.

¿Cuáles son dichos costos? De modo general se pueden formular algunas hipótesis sin mayor complejidad sustantiva sobre diferencias en: costos sociales y psicológicos de los que desertan; costos de la docencia, costos administrativos y de mantenimiento y costos en la disposición de espacios físicos e infraestructura.

La consideración de los costos sociales y psicológicos deben tener en cuenta que el actual sistema educativo con el ingreso irrestricto tiene víctimas que no aparecen en ningún tipo de registro: los alumnos que desertan. Las grandes ilusiones de una carrera profesional sin "obstáculos", abonadas por un bachillerato facilista y un ingreso directo, sin esfuerzos aparentes, se derrumban, particularmente en las carreras serias, en las que las dificultades académicas y aptitudinales no anticipadas son inevitables. A la vez, las grandes ilusiones sobre una

educación universitaria gratuita se desvanecen cuando los alumnos se enfrentan con los elevados costos de oportunidad y tasas de retorno menores que las esperadas.

Este sistema en definitiva y de hecho consiste en aceptar a todo egresado del nivel medio independientemente de su nivel de preparación y dejar que la Universidad lo expulse en el 80% de los casos ante la mirada indiferente e inmisericordiosa de autoridades, docentes y dirigentes estudiantiles.

Las universidades conviven, en consecuencia, con gravísimas tasas de deserción, acompañadas por muy elevados costos por graduado y serios problemas pedagógicos en las carreras más masivas. En este sentido son como organismos enfermos, que se han adaptado patológicamente a su propia patología a punto tal que ni siquiera generan diagnósticos sobre la naturaleza del mal. En algunas facultades, los déficits en infraestructura son tan importantes que hay edificios que deberían ser clausurados por las autoridades de contralor municipales por problemas serios de iluminación y ventilación y por infracciones graves a las normas más elementales sobre medios de salida que implican riesgos enormes en caso de incendio.

Sobre las tasas de deserción y de graduación la información cuantitativa básica disponible permite estimar que la tasa de graduación de una cohorte ingresante es de alrededor del 15 al 20% aunque en algunos estudios específicos es menor. Es por ello que siendo bajos los gastos por alumno en las universidades, los costos por graduado son de los más altos del mundo.

Desde un punto de vista académico, se debe tener en cuenta que el aumento de la matrícula debido al ingreso irrestricto no significa un aumento de la cantidad de graduados. Basta para ello analizar las curvas de crecimiento de

ambas: la primera tiene tasas muy altas de crecimiento mientras que la segunda es sensiblemente achatada. La diferencia, naturalmente, se debe a la deserción. Entre 1985 y 1995, la matrícula aumentó un 40% mientras que los graduados solamente el 15%

En cuanto a las causas de la enorme deserción, es un tema que escapa aparentemente a la preocupación de las autoridades universitarias ya que no hay investigaciones al respecto en el seno de las universidades.

Se podría formular otra pregunta elemental. ¿Qué sistema de ingreso prefieren los alumnos de la universidad? Al respecto sólo se dispone de los resultados de la investigación realizada en la Universidad de Mar del Plata, en la que más del 60% se opuso al ingreso irrestricto. Sobre este resultado se argumentó que los estudiantes que ya se hallaban dentro de la universidad respondían de esa manera oponiéndose a una futura competencia profesional, argumento que por un lado refleja una pobre opinión sobre los estudiantes universitarios, pero que por otro lado, se refuta en el hecho de que ese sesgo no existe desde el momento que hay una elevada variación interna en la opinión de los estudiantes según pertenezcan a las diferentes áreas disciplinarias.

¿Qué sistema prefieren los docentes? La cuestión aquí es diferente. En nuestra opinión existe un doble discurso, el privado y el público. El primero parece indicar una oposición al sistema de ingreso irrestricto por razones que los docentes y las autoridades universitarias conocen mejor que nadie en sus múltiples disfuncionalidades. Por el contrario, el discurso público está constreñido por las características de la articulación política de los distintos sectores que participan en el sistema de gobierno universitario, que establece reglas de juego de las que difícilmente escapan sus

protagonistas cuando se trata este tema. Naturalmente, se requiere aquí un profundo y desapasionado análisis institucional sobre los factores que inciden en las posiciones de los distintos sectores de gobierno en la toma de decisiones en la universidad.

Este punto está relacionado con los orígenes de la adopción del sistema de ingreso irrestricto. Como ha sucedido en otros países de Latinoamérica, los sistemas con examen de ingreso y cupo fueron predominantes durante los regímenes militares. Con la instauración de la democracia en nuestro país, tanto en 1973 como en 1983, se impuso el ingreso irrestricto como aspecto asociado al rechazo de políticas universitarias inaceptables para los sectores democráticos, como sucedió en varios países latinoamericanos. Pero mientras que en todos ellos se tendió luego a sistemas más "equilibrados", la clase política universitaria argentina, con un fuerte peso de sectores predominantes estudiantiles, mantuvo el sistema.

EL INGRESO IRRESTRICTO Y LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA

Por último, queda por analizar lo que constituye la cuestión más importante, es decir, la relación entre el sistema de ingreso irrestricto y la estratificación social de la matrícula.

Es importante señalar que, en esencia, la política de ingreso irrestricto ha tenido un origen ideológico basado en los principios de equidad, es decir, en la idea de democratizar la universidad, al suponer que este sistema facilita el acceso a la educación superior a los jóvenes pertenecientes a los sectores de menores ingresos o de ocupaciones menos calificadas. De hecho, todas las consignas políticas giran alrededor de este concepto aunque, como hemos visto, algunos ideólogos recurren a argumentaciones con otras connotaciones

dentro de marcos políticos e ideológicos un poco más amplios.

El ingreso irrestricto aparece, entonces, biunívocamente asociado con la democratización de la universidad. De ser esto cierto, el efecto de 14 años de vigencia de este sistema debería haber llevado a una modificación en la composición social de los alumnos tal que se acerque a la composición social de la sociedad global, de la sociedad en su conjunto. Ese sería el efecto de una completa democratización.

Sin embargo, en los hechos no sucede así. En nuestras universidades, la tasa de participación de los sectores de niveles económico-sociales más bajos (definidos como compuestos por trabajadores especializados y sin especialización y capataces) oscila entre el 14 al 18% del total de los alumnos, mientras que las tasas europeas, en el marco de sistemas explícitos, son del 18% al 24%.

La hipótesis de que el ingreso irrestricto favorece la democratización se ha puesto a prueba en la investigación mencionada de la Universidad de Mar del Plata. En la muestra sistemática estratificada de los alumnos, un 50% había ingresado con sistema de examen y cupo durante la dictadura militar (hasta 1983) y un 50% con ingreso irrestricto (a partir de ese año). El resultado de la medición de la composición social de los dos grupos fue que no había diferencia entre ellos, es decir que la estratificación social de la matrícula era independiente de la forma de ingreso, la correlación entre ambas variables era 0. Alrededor del 15% de los alumnos pertenecía a los sectores menos favorecidos. Obsérvese en el cuadro siguiente la variación cero en este estrato, independientemente de la forma en que habían accedido a la universidad. Este resultado es consistente con cualquier reflexión sobre la relación entre estratificación y educación.

Se pueden mencionar otros casos, que si bien no tienen el grado de confirmación de un diseño cuasi experimental, abonan esta conclusión con resultados que denotan una regularidad empírica. En el Censo de la UBA de 1954, el 18,4% de los alumnos pertenecía a este sector. En 1993, con diez años de vigencia del ingreso irrestricto, en el CBC, el 13,3% de los alumnos pertenecía a este sector. Como la deserción está asociada negativamente con la estratificación, se puede suponer que en ese año, el porcentaje era aún inferior para el total de la universidad.

Del mismo modo, trabajos realizados en la Universidad de Rosario muestran que este sector daba cuenta del 4% en 1979 y del 6% en 1990. En la Universidad de

Salta, el porcentaje era del 14,5% en 1989. En la Universidad del Comahue era del 13,58 en 1992. Suponer que basta eliminar el ingreso a la universidad para que los sectores populares ingresen en ella, es ignorar hipótesis sociológicas elementales sobre la estructura social. Pareciera que a mucha gente le resulta tan difícil aceptar que la forma de ingreso no tiene relación alguna con la composición social, como en algún momento sucedió con respecto a la redondez de la tierra.

El efecto perverso del ingreso irrestricto es que ha eliminado del discurso político la cuestión de la equidad, ya que se considera que, por definición, este problema está resuelto debido a que no existen limitaciones al ingreso a la universidad.

COMENTARIO FINAL

En este escenario son varias las cuestiones que el sistema educativo debe superar: a) Superar los estereotipos en el análisis de la relación entre admisión directa y democracia; b) Superar la imposibilidad actual de un análisis racional y sistemático de uno de los grandes problemas de la universidad; c) Superar la idea de la capacidad ilimitada física y didáctica de la universidad para recibir alumnos, lo que implica aceptar que la calidad de la educación está relacionada con las posibilidades de impartirla; d) Recordar que la función de la universidad es brindar los servicios de formación de grado, de postgrado, de investigación y de extensión, excluyendo la de suplir las deficiencias de la formación de nivel medio. Obsérvese que, por añadidura, el ingreso irrestricto obstaculiza en cierto modo la implementación de estrategias educativas remediales en el nivel medio en las que la participación de la universidad puede ser muy relevante; e) En consecuencia, abordar los problemas reales de la equidad formulando e implementando políticas activas, en el nivel medio, de mejoramiento de la calidad; en el nivel universitario, de establecimiento de cursos y procedimientos de selección racionales; en el nivel de la educación superior, desarrollando políticas de diversificación de ofertas educativas que establezcan nuevas alternativas a los egresados del nivel medio.

A pesar de todo, y lentamente, hay universidades más dinámicas, más modernas, con nuevas configuraciones políticas en sus gobiernos, que han abordado la adopción de procedimientos de admisión explícitos, que hacen pensar que el tiempo, la racionalidad y el sentido común ayudarán a resolver este problema.

Composición social de la población estudiantil de la Universidad Nacional de Mar del Plata según año de ingreso

Estratos	Año de ingreso						
	1986	1985	1984	1983	1982	1981	1980*
Altos	12.9	15.1	10.8	11.5	9.8	9.2	9.3
Medios	70.2	71.5	71.1	70.1	73.4	73.4	76.1
Bajos**	14.8	13.1	16.0	17.6	16.0	16.0	15.7
Sin especificar	1.4	0.3	1.6	0.7	1.1	1.1	0.0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100
N expandida.	(3384)	(1840)	(1519)	(846)	(605)	(473)	(950)

* y años anteriores;

** La categoría "bajos" incluye trabajadores por cuenta propia sin capital, obreros calificados y no calificados.

Fuente: Sigal, Víctor; *Estudio de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sociología de una universidad argentina*. UNDMP, 1989

NUEVOS DICTAMENES DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

DÉCIMO DICTAMEN

Régimen Especial de Dedicación Plena en las Universidades Nacionales

En su décimo dictamen, emitido el 16 de junio de 1998, el Consejo Nacional de Educación Superior se pronunció acerca de la dedicación de la planta docente en las universidades. A continuación, se comentan los puntos salientes del documento.

El concepto de la dedicación exclusiva

En primer lugar, en el dictamen se hace referencia al concepto de dedicación exclusiva. En este sentido, se llama la atención acerca de que la dedicación exclusiva no tiene las mismas exigencias en diferentes contextos, como la Administración Pública Nacional, el Poderes Judicial, la Comisión Nacional de Energía Atómica, las distintas Universidades Nacionales o el CONICET.

Según se destaca, "la dedicación exclusiva se puede caracterizar como un sistema de compromiso personal, responsable, jurídico y ético por el cual todo el esfuerzo se concentra en una sola actividad, dedicando a ella todo el tiempo disponible."

Es evidente -agrega el dictamen- que este compromiso se vuelve factible sólo cuando existe reciprocidad de obligaciones con el entorno institucional que lo exige.

En este sentido, sigue el dictamen "no hay horarios que cumplir sino metas que alcanzar y cronogramas que respetar" y "más que controlar los horarios de la dedicación exclusiva, se empieza a recorrer el camino que conduce a alcanzar las metas comprometidas".

Ventajas de la dedicación exclusiva a la Universidad

En segundo término, se resumen algunas ventajas de la dedicación exclusiva: (i) la única preocupación profesional del agente es la función para la cual ha sido designado y no se plantean conflictos de intereses con la actividad privada; (ii) el personal se compromete más con la Universidad en que se desempeña; (iii) un profesor está siempre disponible

para consultas de sus alumnos o dirigidos, así como de las autoridades y, por ende, el proceso de formación de discípulos y de gestión institucional se lleva a cabo dentro del marco correcto en que esta relación debe darse. La misma observación vale para la disponibilidad de los auxiliares o becarios ante los requerimientos de sus profesores; (iv) sólo existen obligaciones y cronogramas a cumplir.

En cambio, sigue el documento, "sin dedicación exclusiva, los plazos de formación del personal capacitado para la actividad universitaria completa son muy largos, lo que torna la tarea muy ineficiente y -salvo excepciones en campos de disciplinas muy particulares- en la actualidad no se puede lograr una Universidad completa, capaz de crear y transmitir conocimientos y servir desde esta función a la sociedad en forma efectiva".

Finalmente, se señala que la experiencia nacional e internacional indica que, salvo algunas excepciones, las tareas propias de la vida universitaria deben llevarse a cabo con dedicación exclusiva y que el contacto con la realidad profesional en aquellas disciplinas que lo requieren, se puede concretar a través de acciones de transferencia que se ejecutan en el marco administrativo y legal de las propias universidades, en función de los objetivos de transferencia de conocimientos y resultados a la comunidad que las sostiene.

Problemas actuales de la dedicación exclusiva en las Universidades Nacionales

Para que el compromiso asumido sea viable debe haber exigencias rigurosas (que no son precisamente los horarios) y una retribución acorde con esas exigencias. El problema adquiere connotaciones graves cuando el personal universitario pretende cumplir la función con verdadera dedicación exclusiva. Nadie puede negar que, para un profesor *adecuadamente calificado*, aun con el agregado del incentivo a los docentes-investigadores, la retribución actual es, para decir lo menos, indigna.

Este hecho hace que gradualmente se relaje el concepto de dedicación exclusiva, lo que "constituye un factor gravemente negativo en el desenvolvimiento de la vida universitaria" ya que "los recursos humanos tienen un lento proceso de formación y, cuando se abandona parcial o totalmente la actividad académica en beneficio de cualquier otra, la pérdida es

irrecuperable". Así, "el personal competente y formado que se aleja del país, o que se incorpora a otras funciones, muy difícilmente regresa". Mientras tanto, "los que cumplen fiel y estrictamente su compromiso de dedicación exclusiva ven postergar indefinidamente la justa remuneración a la que tendrían derecho, medida con relación a quienes han emigrado o que, de alguna forma más o menos legal, desarrollan dos o más actividades paralelas".

Una propuesta de solución

A partir de lo expuesto y teniendo en cuenta tanto las dificultades prácticas para solucionar de raíz y simultáneamente todos los problemas señalados, como la impostergable necesidad de poner en marcha un proceso de sinceramiento y recuperación, de la auténtica dedicación exclusiva, con las exigencias y los beneficios que le son inherentes, el Consejo Nacional de Educación Superior propone en su dictamen:

1. Crear una figura nueva, la Dedicación Plena a la función académica, que representa un compromiso total del docente-investigador con su Universidad (y no con una cátedra en particular). No es parte de la obligación contractual adquirida por el docente al acceder a un cargo por concurso, sino una decisión personal posterior, voluntaria, que pacta por un plazo determinado, más o menos prolongado, de conformidad a las normas que se establezcan. Este compromiso implica la dedicación total a la función académica con los alcances definidos anteriormente en este documento.

2. Esta dedicación implica el compromiso de una actividad académica exclusiva en el marco de una única Universidad (como tarea habitual), sólo compatible con las diversas Carreras del Investigador existentes en el país (dado que tienen el mismo objetivo y se ejecutan en el mismo lugar de trabajo). El ejercicio de la función en más de una Universidad deberá ser objeto de convenios de cooperación interuniversitarios, oficialmente formalizados. Conferencias, cursos cortos no permanentes como profesores visitantes, y otras tareas similares propias de la actividad académica, deberán ser permitidas aun en el caso en que ellas fuesen remuneradas. De igual forma, será lícita la percepción de honorarios por acciones de transferencia en actividades no convencionales, ejecutadas a través de los mecanismos organizados por la propia Universidad. Este compromiso implica, por lo tanto, la renuncia a la utilización en forma privada del título profesional habilitante en cualquiera otra actividad que no sea la llevada a cabo en el marco de la organización de la institución donde se desempeña y la renuncia al trabajo sistemático o permanente en más de una Universidad (Nacional o Privada), con excepción de las cooperaciones interuniversitarias antes citadas.

3. Este nivel de dedicación y compromiso con una única Universidad se financiará mediante un Programa Nacional, con un régimen similar al del incentivo para docentes-investigadores. De conformidad con el escalafón docente universitario podrían existir cinco categorías con los siguientes índices: 1, 0.8, 0.6, 0.4 y 0.2. El valor del índice se fijará teniendo en cuenta que deberá representar, para la categoría de Profesor Titular con Dedicación Plena, una suma mensual que duplique el salario actual del Profesor Titular con Dedicación Exclusiva computado con la máxima antigüedad. Este valor surge de considerar que, de esta forma, el salario de un profesor de la máxima categoría, computando este adicional, más el incentivo al docente-investigador seriamente aplicado, comenzaría a aproximarse (a valores constantes) al poder adquisitivo que esos profesores tenían en el período 1970-1971, que es considerado como el más alto de la historia reciente.

4. La reglamentación que se dicte deberá precisar los requisitos para acceder al régimen de la dedicación plena, las exigencias inherentes a su ejercicio y las sanciones por la violación del compromiso ético mencionado en este documento, a fin de evitar que se desvirtúen los objetivos perseguidos. Dicha reglamentación deberá prever que el mantenimiento de la dedicación plena esté sujeta periódicamente a una evaluación de rendimiento.

UNDÉCIMO DICTAMEN

PASANTÍAS DE DOCENTES- INVESTIGADORES EN CENTROS DE EXCELENCIA DEL PAÍS

En el mes de agosto de 1998 el Consejo Nacional de Educación Superior emitió su undécimo dictamen, en el que se refirió a pasantías de docentes-investigadores en centros de excelencia.

En este dictamen, el Consejo propone una solución para los docentes que están preparados para realizar tareas de investigación y desarrollo pero no tienen oportunidad de iniciarse o avanzar en ellas por encontrarse aislados o formar parte de grupos muy reducidos.

En estos casos, la universidad difícilmente puede afrontar el costo de la mínima infraestructura requerida para hacer investigaciones de buena calidad y tampoco es fácil lograr el apoyo de los organismos de promoción científica porque éstos exigen antecedentes cada vez más importantes para otorgar subsidios. Por otra parte, para iniciarse o progresar en esta actividad es imprescindible estar en contacto con otros grupos consolidados y activos, tanto para diseñar los proyectos como para intercambiar ideas y experiencias durante su desarrollo.

La propuesta apunta a crear las condiciones para que los docentes universitarios que desean realizar tareas de investigación y no encuentran en su propia unidad académica las condiciones necesarias puedan realizar pasantías periódicas en centros de excelencia de su especialidad, aprovechando su infraestructura y llevando a cabo proyectos de investigación en colaboración con grupos de investigadores más experimentados.

Se propone un Programa de alcance nacional, coordinado y financiado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que debería definir las áreas disciplinarias dentro de las cuales seleccionar a través de un concurso nacional- los centros de excelencia:

Instituciones Receptoras

Las Instituciones Receptoras deberán: (a) prever en su estructura la función de Docente -Investigador Adscripto; (b) llamar a concurso nacional para llenar los cargos de adscriptos que les hayan sido asignados, y seleccionar a los candidatos que se presenten por medio de un comité de investigadores propios y externos; (c) celebrar un contrato de tres años con cada adscripto, en el que consten los derechos y obligaciones de ambas partes, con especial referencia al plan de trabajo de investigación que realizará el adscripto; (d) facilitar a todos los adscriptos la consulta, desde sus respectivas universidades, de las bases de datos, bibliotecas, hemerotecas, archivos, documentación y demás elementos de que disponga la Institución Receptora; (e) asesorar a los adscriptos durante el desarrollo de sus planes de trabajo; (f) brindarles el apoyo necesario para que puedan aprovechar al máximo los períodos de pasantía en la Institución Receptora.

Adscriptos: Los adscriptos deberán ser docentes de una universidad nacional y reunir alguna de estas condiciones: (a) desempeñar un cargo con dedicación exclusiva; o (b) desempeñar un cargo con dedicación parcial y pertenecer a la carrera de investigador del CONICET, del CIC o de otras instituciones similares, con lugar de trabajo en la propia universidad. Con su presentación al concurso deberán acompañar un plan de trabajo de tres años, detallando la parte que llevarán a cabo durante su pasantía en la Institución Receptora. El tiempo de la pasantía no podrá ser inferior a treinta días por cada año del contrato. Cada adscripto presentará anualmente ante la Institución Receptora un informe de avance de su trabajo, y, al cabo de los tres años, un informe final.


Financiación: Los adscriptos dispondrán de un subsidio anual no menor de cinco mil pesos para cubrir sus gastos de traslado y estadía en la Institución Receptora y para adquisición de material bibliográfico y otros elementos relacionados con sus investigaciones, los que, al término de la pasantía, pasarán a pertenecer a la universidad de origen del adscripto. En la hipótesis de un Programa piloto para 200 docentes-investigadores, esto significa que el presupuesto global ascendería aproximadamente a \$ 1.000.000 anuales.

Incentivos a los Docentes-Investigadores: un programa transparente

Ante las críticas de tres profesores por el resultado del proceso de categorización de docentes-investigadores que se lleva a cabo en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional, que "La Nación" recogió en su edición del 14 de agosto, la Ministra de Cultura y Educación, Susana Decibe en defensa de los categorizados y de los propios evaluadores, realizó las siguientes aclaraciones:

1. La categorización de que se trata es parte de la reformulación del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores de las Universidades Nacionales, que tiene como objetivo estimular la actividad de investigación de los profesores y la actividad docente de los investigadores.
2. La reformulación de dicho Programa, resultado de una amplia consulta con el sistema universitario, pretende dotar al mismo de reglas claras y transparentes para la evaluación de los docentes-investigadores, de los proyectos de investigación y de los informes consecuentes, suministrando pautas y criterios que aseguren la indispensable homogeneidad en el tratamiento.
3. El procedimiento establecido para ello prevé que el proceso de categorización quede centralmente en manos de los propios universitarios, a través del juicio de pares académicos, como se hace en todo el mundo. La coordinación de ese proceso, en su primera etapa, está a cargo del Consejo Interuniversitario Nacional.
4. La transparencia del proceso queda asegurada por tres elementos: en primer lugar por la intervención de pares académicos, que dentro de cada disciplina son escogidos al azar de un Banco de Evaluadores, conocido públicamente, conformado por los docente-investigadores que obtuvieron oportunamente la máxima categoría sin haber merecido cuestionamiento alguno. En segundo lugar, por la posibilidad que se acuerda a quienes van a ser categorizados, de recusar a determinados evaluadores cuando pudiere dudarse de la imparcialidad de su juicio. Y en tercer lugar, por el derecho que se les otorga de recurrir la categorización que les fuere asignada.
5. La crítica surge de quienes no están de acuerdo con la evaluación sus pares, que les ha sido informada antes de tomar decisión alguna, a fin de otorgarles la posibilidad de que formulen las observaciones que creyeran oportunas, quedándoles todavía, si el resultado definitivo les resultara objetable, la vía del recurso, que garantiza plenamente su derecho de defensa.

Como se puede apreciar, la crítica aparece como prematura, toda vez que la Comisión de Categorización del Consejo Interuniversitario Nacional no ha tomado decisión alguna, e injusta, toda vez que el procedimiento es transparente y otorga las más amplias garantías a todos los interesados.

 **Política y Universidad.**
El Estado legislador, MIGNONE, Emilio F.,
 Colección Problemática Educativa,
 Lugar Editorial/IDEAS,
 Buenos Aires, 1998, 102 pp. y un diskette
 adjunto que incluye toda la legislación
 universitaria argentina.

Roberto Follari

No ha sido común en nuestro país discutir el tema universitario desde la vertiente del conocimiento detallado de sus vicisitudes y sus peculiaridades funcionales e históricas. Un indudable aporte en este sentido lo constituye este reciente libro de Emilio F. Mignone, actual miembro y presidente de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), que se enriquece por la larga trayectoria de su autor en el ámbito directivo de la educación nacional. Desde ese sitio se asume el seguimiento detallado de la legislación sobre Universidad existente en la Argentina, a partir de sus inicios coloniales en Córdoba, hasta el presente regido por la actual Ley de Educación Superior.

El estudioso de la Universidad podrá así advertir cómo desde sus orígenes la noción de autonomía estaba ya presente, para ser luego restringida por el centralismo gubernativo en la segunda mitad del siglo pasado. También aparece -seguramente dando lugar a posibles controversias- la referencia a la Reforma de 1918, cuyo 80 aniversario ha sido recientemente conmemorado: allí el autor señala que algunas consignas que hoy se adscriben a aquel movimiento (gobierno tripartito, gratuidad de la enseñanza, libre ingreso) no le pertenecieron originalmente, e incluso que en algún

caso pudieron surgir de gobiernos de rai-gambre opuesta (por ejemplo, la gratuidad, dentro de la administración peronista 1945/55, que se enfrentó con las corrientes reformistas de la Universidad). No por ello el autor deja de relevar el importante peso del movimiento en la democratización gradual y creciente de la vida universitaria nacional, y su reconocida contribución incluso más allá de nuestras fronteras.


Posteriormente se analiza el período del justicialismo entre 1945-55 -el cual aparece en su fuerte diferencia con el actual-, que proponía limitaciones a la autonomía en nombre de una ideología nacional de Estado. También se detalla los decretos/leyes posteriores al golpe de Estado de 1955, y se realiza una pormenorizada disección de la ley que autorizara el funcionamiento de las Universidades privadas durante el gobierno de Frondizi, apuntándose que ello se impuso en virtud de la influencia ejercida desde la cúpula de la Iglesia, la cual estaba inquieta porque se había devuelto el poder decisorio en las instituciones a sus docentes y alumnos (se había incorporado entonces dentro del gobierno universitario a los egresados, excluyendo a los no-docentes que intervinieron durante el período justicialista).

El texto continúa detalladamente con el período de Onganía, durante el cual no se suspendía la participación estudiantil pero se la limitaba (por supuesto, dentro del ambiente conflictivo abierto por "la noche de los bastones largos"), y con el breve período del ministro Taiana durante el gobierno último de Juan Perón, para desembocar en el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, cuya política represiva es denunciada sin eufemismos.

La parte final remite a la ley sancionada en 1995 y hoy en vigencia; se hace un cuidadoso análisis de sus estipulaciones y consecuencias. Esta sección mueve a polémica, dado las disímiles posiciones que se sostienen respecto de dicho instrumento legal. El texto sin duda merece ser considerado en detalle, sin el sesgo a que puede mover la inmediatez política, que a veces tiende a nublar el análisis específico que merece el ámbito de la educación superior. Texto ne-

cesario por la vasta información que provee, imprescindible para consulta y con referencia en todos los casos a los contextos histórico-políticos de cada momento. La legislación aparece como "elemento" interno de las relaciones de fuerza sociales existentes en las diferentes situaciones estudiadas, y se muestra como herramienta con una capacidad tal de constitución de políticas, que hace imprescindible tenerla en cuenta con más cuidado del que a menudo se le suele otorgar.

Se puede coincidir o disentir con el libro de Mignone, con su análisis de la Reforma, o su consideración del presente educativo nacional. Pero no se puede ignorar- en cambio- la estratégica importancia de referirse a la cuestión universitaria no sólo en abstractos términos político-globales, sino en concreta referencia a su historia, su especificidad, sus peculiaridades institucionales. Y en tal aspecto, nos encontramos ante un libro que constituye un aporte documentado e insoslayable.

 **El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate.**

A.A.V.V., Ministerio de Educación y Cultura, C.I.D.E., Madrid, 1997

La Universidad 

El volumen recoge tres estudios sobre el acceso a la universidad que el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura de España elaboró durante el año 1996.

En el primero, un trabajo comparado sobre los sistemas de acceso a la universidad en la Unión Europea, se analizan detalladamente los actuales sistemas de acceso a la universidad en cinco países: Alemania, Dinamarca, Francia, Italia y Reino Unido. Se detiene tanto en aquellas cuestiones referidas al sentido y organización general de las pruebas, como en el estudio de sus condiciones concretas de realización, con el objetivo de conocer las respuestas adoptadas por cada uno de los sistemas educativos.

En el segundo, un análisis de los resultados en las pruebas de acceso a la universidad en España en 1995, se indagan los resultados de las pruebas españolas actuales de acceso a la universidad realizadas por los alumnos del sistema regulado por la Ley General de Educación, que deben además haber superado ya satisfactoriamente un curso de orientación universitaria (COU), y por los alumnos del nuevo bachillerato (LOGSE) anticipado. El objetivo es verificar el funcionamiento real de las pruebas a través de sus resultados y comprobar si son aceptables de acuerdo con los fines perseguidos por el examen de acceso a la universidad.

En el tercero, un estudio sobre las pruebas para el acceso a la universidad de junio de 1995, se revisan los ejercicios propuestos para las diferentes materias y universidades en esa convocatoria, y se describen las características técnicas y la selección muestral de los contenidos de cada una de las pruebas con el objetivo de mostrar las similitudes y diferencias de los exámenes propuestos por los distintos distritos universitarios.

Si bien los puntos de vista de los trabajos son muy diversos, los tres estudios se complementan y permiten alcanzar una visión integrada del problema. A la hora de encontrar las soluciones más adecuadas para el sistema de educación argentino, el libro proporciona de ese modo una información útil para la reflexión y el debate acerca de la modificación del sistema de acceso a las universidades.

Libros

ODUCAL-Federación Internacional de Universidades católicas, **Las universidades Católicas de América Latina y los procesos de evaluación y acreditación**, Ediciones Universidad del Salvador, Buenos Aires, 1998

DEL BONO, Tulio, **La Universidad Nacional de San Juan frente a una nueva Reforma Universitaria**, Editorial Fundación Universidad de San Juan, San Juan, 1998

SABBAG ZAINKO, María Amelia y M.L. ACCIOLY TEIXEIRA PINTO (org.), **Avaliação institucional. A trajetória de uma década**, 1987-1997, Universidade Federal do Parana, Curitiba, 1998

Revistas

RE. Revista de Educación. Publicación del Ministerio de Educación y Cultura de España. Nro. 314, septiembre-diciembre 1997.

Sumario:

Las pruebas de acceso a la universidad

Monográfico: escriben Tomás Escudero Escorza; Mercedes Muñoz Repiso Izaguirre; Francisco Javier Murillo Torrecilla; Anna Cuxart Jardí; Manuel Martí Recober; Fernán Ferrer Juliá; Irene Arrimadas Gómez.

Estudios: escriben Rafael Jerez Mir; José M. Touriñán López; Francisco Déniz Ramírez; Nuria Obiols Suari; Narciso de Gabriel.

Investigaciones y experiencias: escribe Antonio Guerrero Serón.

LIBROS REVISTAS DOCUMENTOS

Enviar al Programa de Publicaciones. Pizzurno 935. Oficina 210

Informes y documentos: escriben Margarita Bartolomé Pina; Juana María Sancho Gil; María del Mar del Pozo Andrés; Elena Barberá Gregori.

Bibliografía: escriben Nieves Blanco García; Josefa Cabello Martínez.

Recensiones.

Boletín de la Academia Nacional de Educación Nro. 32, abril 1998

Sumario:

Noticias de la Corporación: La Academia Nacional de Educación en la Feria del Libro. Reuniones públicas de la corporación. Premian la obra de la académica Gueventter. La Academia nombró nuevos miembros. Premio 1998 Academia Nacional de Educación. Premio Domingo Faustino Sarmiento 1998. Disertó en la Academia un rector norteamericano.

Financiamiento universitario.

Investigación:

La universidad frívola, por el ing. Marcelo Antonio Sobrevilla.

Educación en la Argentina:

Aspectos cuantitativos de la educación argentina.

Educación internacional:

Tendencias actuales en el financiamiento de las universidades europeas.

Vida Académica:

Concurso para investigar sobre políticas educacionales.

De otras academias. Porto, Romero Brest y van Gelderen en una academia europea.

Encuentro mundial interacadémico.

PROPUESTAS

Universidad Nacional de La Matanza Año III, nro. 6, diciembre 1997

Sumario:

La globalización como marco para la Argentina en el Mercosur.

América Latina: globalización y crecimiento económico.

Amazonia: desarrollo sustentable y Mercosur.

La ciudad como objeto de las ciencias sociales.

Comunicaciones celulares:

estado actual y perspectivas.

Ideas y actitudes improductivas en la enseñanza con alumnos mayores.

Ensayo: Un modelo científico de instrucción para la enseñanza de física.

Temas/Investigaciones:

Metodología de la investigación

técnica. Unión transitoria de

empresas. Descentralización:

hacia una gestión concertada de lo público. Gestión de la administración pública.

Antecedentes históricos sobre el telégrafo y su implementación

en nuestro país. Europa imperatrix mundi.

Conferencias: Cómo enfrentar

los cambios en las

organizaciones. Nuevos medios

¿Nuevos agentes educativos?.

Reseñas/Breves

DEBATE ABIERTO

Universidad Nacional de Cuyo

Nro. 15, año 6, marzo-abril 1998

Sumario:

Editorial.

La sociedad maestra, por Estela Ocaña.

Dossier: Extensión universitaria:

participo, ergo existo. Opinan:

Andrea Valsagna, Iván Carrasco,

Grupo Pampay Ñan, Ernesto

Campodónico, Sergio Manzur,

Ernesto Nazar, René Gotthelf.

El futuro económico de

Mendoza, entrevista a Aldo

Medawar.

EDIUNC: publicaciones recientes.

Revista Argentina de Ciencia Política

EUDEBA

Nro. 1, noviembre 1997

Sumario:

La ciencia política en la ciudad, por Natalio Botana.

La ciencia política aplicada: la ingeniería politológica, por Gianfranco Pasquino.

¿Racionalidad política versus racionalidad económica?, por Carlos Acuña.

Cupos de género, leyes electorales y elección de legisladores en las Américas, por Mark Jones.

Los sindicatos latinoamericanos y las reformas del sector social: restricciones institucionales y políticas alternativas, por María Victoria Murillo.

Acción estratégica y comportamiento colectivo: una revisión, por Juan Manuel Abal Medina (h) y Claudio Aníbal Iglesias.

Gobierno y política en la era de lo global, por Marcelo Villani.

TEMAS Y PROPUESTAS

Revista pedagógica.

Facultad de Ciencias Económicas. U.B.A.

Nro. 14, año 7, julio 1998

Sumario:

Editorial.

Contextos: La Reforma

Universitaria. 80 años.

Aula Universitaria: Multimedia y Educación.

El FOMEC en la UBA. Entrevista a Silvio Kovalskys y Lucila Pagliai.

La educación a distancia en el mundo: El ICDE.

Opinión: el valor de la experiencia. Una herramienta para la formación de profesores.

Novedades en la UBA. La

Nueva Eudeba.

Información general.

Noticias de la FCE.

Libros y revistas. Agenda. Cartas

de Lectores. Como decíamos

ayer...

IDEA

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de San Luis

Nro. 25, año 12, febrero 1998

Sumario:

Una aproximación a la sexualidad adolescente y a la prevención del SIDA.

Acerca de los límites de una posible revolución científica. La dimensión institucional del médico en la especialidad de Nefrología.

El mandato imposible de "un mundo feliz".

Mitos y realidades en la sexualidad de las personas viejas.

La experiencia de dolor psíquico en el tratamiento psicoanalítico. ¿Limitación en el paciente adicto?

Integración: reflexión a partir de experiencias realizadas en la ciudad de San Luis.

Enfrentamiento del estrés.

Síntesis de algunos resultados obtenidos en grupos de universitarios.

Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio.

Aprendizaje: una concepción de lo mental.

Situación educativa de la Pcia. de San Luis. El avance neoconservador.

Drogadicción y psicosis.

Formas organizativas de la psicología en Argentina.

¿Qué pasa con algunas revistas en Buenos Aires?

cación superior como consultoras naturales y preferenciales del Estado nacional, provincial y municipal, tanto en temas de asistencia técnica como en programas sociales".

Se afirmó, por último, la necesidad de crear y poner en funcionamiento un Sistema Nacional de Extensión, que permita estructurar un mejor sistema de financiamiento y evaluación de resultados.

Seminario "Tendencias en la Gestión de las Universidades Contemporáneas"

Con la participación de todas las Universidades Nacionales se llevó a cabo el Seminario organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), dependiente de la UNESCO, y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación.

El seminario se desarrolló entre el 26 de agosto y el 2 de septiembre y abordó la problemática de la gestión financiera y académica de las universidades y las condiciones políticas para volverla más eficiente.

El contenido de las discusiones surgió sobre la base de conocimientos producidos por investigaciones del IIPE, y se organizó alrededor de tres grandes temas:

- a- Panorama actual de la gestión financiera de las universidades;
- b- Administración del personal académico de las universidades; y
- c- Indicadores de los sistemas de educación superior, con especial referencia a la Argentina.

Becas

La Ministra Decibe entregó becas para cursar estudios de Maestría en el exterior, que ayudarán a capacitar recursos humanos de apoyo a la transformación educativa en todas las provincias. Fueron entregadas 30 becas en el marco del Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR).

En el acto de entrega la Ministra destacó la importancia de la formación que posibilitan estas becas, dada la necesidad cada vez más apremiante de recursos humanos aptos para la gestión y la administración educativa en todo el país a medida que avanza el proceso de transformación del sistema educativo.

Por su parte, el viceministro, Dr. Manuel García Solá, señaló que, salvo de muy pocas provincias, hay en esta convocatoria dos becas por cada jurisdicción educativa, y que hasta el momento ya se han otorgado cien becas con destino a esta capacitación específica.

En cuatro convocatorias, el Ministerio de Educación recibió más de 2.500 solicitudes de bases y formularios, lo que demuestra el interés de nuestros graduados universitarios en capacitarse en nuevas áreas del saber, como administración y gestión educativa, política educativa, nuevas tecnologías educativas, evaluación de la educación y otros campos del saber que se necesitan para apoyar con recursos humanos especializados e idóneos en todas las provincias la transformación de la enseñanza que se halla en marcha.

En la actualidad, se han otorgado becas para estudiar en Gran Bretaña, Estados Unidos de América, Francia, Canadá, España, Chile, Brasil y México.

noticias noticias no
ticias noticias no
ticias **noticias** noti
cias noticias notic-
iasnoticias noticias
noticias noticias n
ot iciasn oticias
noticias noticias no
ticiasnoticias noti
ciasnoticias notic
ias noticias notici as
noticias noticias
noticias noticias no
ticias noticias notic
ias noticias noticias
noticias noticias no
ticias noticias noti
as noticias noticias
noticias noticias no
ticias noticias notic
as noticias noticias
noticias noticias no
ticias noticias noti
cias **noticias**
noticias noticias n
oticias noticias noti
cias noticias notici
as noticias no ticias
noticias noticias no
ticias noticias noti
cias noticias notic
ias noticias notici as
noticias notici as
noticias noticias
noticias noticias no
ticias noticias notic
iasnoticias noticias

[agenda]

**Becas
MUTIS****Convenio
de Intercambio
Académico**

La Ministra Susana Decibe, y el Embajador de la República Federal de Alemania, Adolf von Wagner, suscribieron un convenio para otorgar becas integrales a graduados de nuestro país que estén inscriptos en un doctorado de universidades argentinas y que deseen realizar un proyecto de investigación complementario, como parte de su tesis de doctorado, en Alemania.

La duración de la beca será de un año pudiéndose extender por un segundo año por razones debidamente justificadas. El Ministerio de Educación cofinanciará anualmente hasta diez becas, aportando la suma mensual de ochocientos pesos por beca y pasaje aéreo de ida y vuelta. El Servicio Alemán de Intercambio Académico equipará cada beca al monto de sus propias becas, tomando a su cargo los costos que demande la participación previa, de los becarios que lo necesiten, en un curso intensivo de alemán de hasta seis meses de duración.

Los requisitos para aspirar a estas becas son: ser argentino, estar inscripto en un doctorado de una universidad argentina, no ser mayor de 36 años, y presentar un plan detallado de la investigación a realizar bajo la supervisión de un profesor alemán.

Las Becas MUTIS están destinadas a graduados universitarios de los países miembros de la Conferencia Iberoamericana -excepto argentinos-, admitidos en universidades argentinas para realizar estudios de Doctorados, Maestrías y Cursos de Especialización.

Las Especialidades que se han identificado y que serán objeto de esta Convocatoria, por cuanto se considera que inciden más directamente en los problemas del desarrollo definidos como prioritarios en el Documento de la Cumbre, son los siguientes: Agronomía; Biología Molecular y Celular; Ciencia y Tecnología de los Alimentos; Ciencia y Tecnología de los Materiales; Ciencias de la Computación; Ciencias del Mar; Contaminación Ambiental y Energías Renovables; Física de la Materia Condensada y Física de las Partículas; Flora y Fauna Tropical, Andina y Patagónica; Genética; Ingeniería Civil, Eléctrica, Electrónica e Industrial; Química Orgánica e Inorgánica; Recursos agroforestales; Tecnologías de la Conservación y Gestión de los Recursos Naturales; Derecho Internacional, Constitucional, Administrativo y Derechos Humanos; Economía Aplicada; Análisis Económico y Alta Investigación en Organización y Administración de Empresas; Medicina Tropical; Salud Pública y Altas Técnicas Quirúrgicas.

El Gobierno Argentino abonará una mensualidad de ochocientos pesos (\$800.-) y seguro médico asistencial durante el período de vigencia de la beca. Las Universidades argentinas concederán una reducción del 50 % del importe de la matrícula de los cursos de Doctorado, Maestría y Cursos de Especialización. El 50 % restante, deberá ser abonado por el becario. El pasaje aéreo ida/vuelta será por cuenta del interesado.

La documentación requerida deberá ser presentada únicamente en las Representaciones Diplomáticas de la República Argentina en los países de origen de los solicitantes, antes del 15 de enero de 1999.

Informes:

Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina: Pizzurno 935 2º piso oficina 225 bis TE: 814-3789, y/o

Dirección Nacional de Programación y Coordinación Institucional, SPU, Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. Av. Sta. Fe 1548 piso 13, ó:

Dirección General de Asuntos Culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

HEMEROTECA

Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

5ta Convocatoria - Becas Externas
PROFOR

ciclo lectivo 1999/2000
Maestrías en Universidades del Exterior
para Profesionales Argentinos

ESPECIALIDADES/ Administración y Gestión de la Educación; Política Educativa; Formación Continua y Capacitación Docente; Currículum; Evaluación de la Educación, Economía y Financiamiento de la Educación; Sistemas de Información Educativa, Nuevas Tecnologías Educativas.

FECHAS DE VENCIMIENTO/ Primer vencimiento: 27 de noviembre 1998. Corresponde a solicitudes para programas de estudios que se inician en marzo/ abril 1999 (Chile, México, Brasil, Nueva Zelanda, Australia, otros países del Hemisferio Sur). **Segundo vencimiento: 14 de mayo de 1999.** Corresponde a solicitudes de beca para realizar programas de estudios que se inician en agosto / septiembre 1999 (Estados Unidos de Norteamérica, Canadá, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Países Bajos, España, Portugal, Israel, México, otros).

SOLICITAR BASES Y FORMULARIO

POR CORRESPONDENCIA/ PROGRAMA DE FORMACION Y CAPACITACION PARA EL SECTOR EDUCACIÓN MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (PROFOR) Avenida Santa Fe 1548, Piso 14, Buenos Aires (1060) , Argentina.

Por Fax/ (1) 815-8972.

POR CORREO ELECTRÓNICO/
postmaster@profor.mcy.e.gov.ar