

Debate ante la Reforma

Evaluación y acceso a la universidad

Ponencia presentada por Ángel Chica al Seminario de Debate de la Reforma sobre Bachilleratos, organizado por el MEC los días 24 y 25 de marzo

Mi colaboración a esta Mesa del Seminario de Bachillerato, que aborda el tema de Evaluación y Acceso a la Universidad, va a tratar de fijar, dentro de la limitación temporal de estas comunicaciones, algunos núcleos de reflexión sobre el mismo. Como método comenzaré resumiendo la posición del MEC en este tema, para, a continuación, plantear una crítica a su línea argumental. En una segunda parte de la ponencia haré una aproximación a las condiciones ambientales en las que se realiza actualmente una política de acceso y unas sugerencias sobre la modificación de las mismas. En una tercera parte, una rápida reflexión sobre programas de acceso, ya contrastados en nuestro entorno próximo sociocultural, y sobre programas sugeridos desde la investigación educativa aplicables específicamente a nuestra realidad. La cuarta y última parte trata de sistematizar una propuesta de acceso en el marco de una reordenación de los estudios secundarios post-obligatorios.

1 La evaluación del Bachillerato y el acceso a estudios universitarios son el contenido de varios apartados del capítulo 17 de la «Propuesta para debate». Esencialmente tres son los ejes de la argumentación:

I) La función selectiva, como filtro académico para acceder a la Universidad, se concentra en el Bachillerato.

II) Es necesario proceder a una evaluación externa, con el fin de regular el acceso, que cumpliría tres objetivos:

- Evaluar el propio sistema educativo.
- Establecer un contraste común a la flexibilidad curricular.
- Corregir los sesgos evaluadores de los diferentes centros educativos.

III) Esta evaluación externa o prueba homologada puede oscilar entre dos marcos de referencia claros, ser diploma de salida o certificado de entrada, según que remita a los conocimientos adquiridos en Bachillerato o a la previsión del rendimiento universitario. La propuesta se decanta por esta segunda alternativa, que jugaría el papel de una prueba de valoración, a la vez, de la madurez académica de los estudiantes y de sus habilidades más específicas para los estudios que desean realizar.

El primer eje argumental no justifica la necesidad de una prueba, que sería un ingrediente selectivo más. Superada la educación obligatoria, que ha debido incorporar en su diseño los mecanismos de integración, compensación y discriminación positiva que neutralicen los efectos escolares de la desigualdad social, la evaluación del rendimiento y una limitación de permanencia en un mismo curso tendrán una función selectiva perfectamente asumible y suficiente, si está sometida a un control institucional adecuado.

Mi temor es que el diseño propuesto de educación obligatoria, con un comienzo a mi entender tardío, ya que a los seis años amplios colectivos llevarán la ventaja adicional de una escolarización temprana, y sin los necesarios recursos compensadores, perpetuará el papel reproductor de la escuela de las desigualdades sociales, y, en este sentido, toda medida selectiva incluirá en su varianza un porcentaje de origen social, haciéndola inaceptable. Es de recordar aquí actuaciones de discriminación positiva como la realizada en EE. UU. en 1965, que estableció en las instituciones académicas el sistema de cuotas étnicas.

El segundo eje argumental, los tres objetivos de la prueba homologada, es endeble. Resulta curioso invocar ahora el carácter de evaluación institucional que tendría tal prueba. La evaluación institucional del rendimiento tiene unos cauces ordinarios y unos servicios específicos por los que debe realizarse. Con carácter extraordinario y una cierta periodicidad, puede y debe encargarse una evaluación del rendimiento objetiva y externa, que operaría con una técnica muestral y un diseño acorde a los objetivos, garantizando la validez y fiabilidad de resultados a un nivel significativo. Como producto de estas evaluaciones institucionales extraordinarias se propondrían correcciones y orientaciones de trabajo.

Pensar que la prueba homologada cumple este papel científico es más que dudoso. Hasta ahora todo este tipo de pruebas han tenido consecuencias administrativas para el alumno y no han sido origen de actuaciones de revisión sobre programaciones de centros, planes de evaluación o revisiones generales de los contenidos de los programas.

Respecto a la necesidad de establecer una «normalización» de la flexibilidad curricular, ésta es innecesaria si el marco curricular describe con claridad los objetivos a alcanzar terminalmente en cada área y etapa educativa. El control institucional debe velar para que los proyectos curriculares respondan a ese marco, mediante una evaluación a priori y en ejercicio, no esperando a un control final de productos, que de nuevo tendría efecto sancionador sobre el usuario del proyecto y no sobre las instancias que lo diseñaron.

En tercer lugar, la diferencia de criterios evaluadores entre profesionales de una misma materia es un dato contrastado. A este respecto, M. Fernández Pérez reseña trabajos de investigación de Lanjier y Weinber que, mediante análisis correlacional, tratan de fijar el mínimo número de correctores necesarios para llegar a la calificación «verdadera», estableciendo ese número en 13 para una materia tan objetiva como Matemáticas y subiendo a 127 en Filosofía. Más aún, en un trabajo de Tiegs menciona la recalificación de unos mismos ejercicios por un profesor con dos meses de intervalo, no se produjo ni una coincidencia de notas, siendo frecuentes variaciones de ± 20 por 100 entre ambas calificaciones.

Esta situación obligaría a diseñar unas pruebas que cumplieran el tercer objetivo propuesto por el MEC, corrección de sesgos evaluadores de centro, de manera mucho más científica que la actual, volcando en su diseño un soporte matemático. Sin embargo, la lectura de los trabajos de T. Escudero nos hace ser escépticos sobre la posible realización de ese objetivo, dadas las contaminaciones que se incorporarían necesariamente al no operar con un tribunal único, que actuase además con los mismos criterios, en todas las disciplinas, y que a través de ellas se estuviese abordando una misma factorización de lo que se entiende por madurez académica, concepto que pudiera no ser «claro y distinto» en el sentido cartesiano.

Todo este notable esfuerzo sería, además, inútil para el objetivo propuesto, a la luz de los trabajos de I. Aguirre de Cárcer, que establecen que no existe justificación para la opinión de que un sector de centros sobrevalore las calificaciones de COU, con el fin de facilitar el

aprobado en la prueba de acceso y la ubicación en los estudios solicitados con preferencia. Además, una vigilancia sobre este posible sesgo debe existir con carácter continuo dentro de un diseño general de seguimiento de los planes de centro y sus programas de evaluación.

Aunque al MEC le cuesta hacerlo explícito y es mejor adornarlo con estas consideraciones, el objetivo único de la prueba que propone es determinar qué y cuántos alumnos accederán a los estudios universitarios y a qué centros concretos. En la lógica meritocrática se trata de seleccionar, dada la limitada capacidad universitaria, aquellos individuos que tengan un mejor pronóstico de rendimiento en el campo por el que hayan optado. Vamos a analizar cuáles son las condiciones ambientales en que se realiza ya esta política de acceso.

2 Es frecuente afirmar que la Universidad española se encuentra masificada, y que la masificación repercute en una merma de la calidad de enseñanza. Para situar ésta en el nivel deseado haría falta modelar la demanda universitaria a través de mecanismos de acceso. Estos, actualmente, se rigen por el RD de 9 de mayo de 1986, y en la intervención del señor ministro en el Pleno Extraordinario del Consejo General de Universidades, celebrado el verano pasado en el Palacio de la Magdalena, se anunció que los procedimientos de acceso a las carreras universitarias se regularían por disposición legal que recogiese el espíritu del citado Real Decreto. El error de perspectiva en el razonamiento esgrimido es la consideración global de la masificación universitaria.

El ICED, International Council for Educational Development, realizó, en marzo del 87, hace justo un año, una evaluación e informe sobre la reforma universitaria en España. El grupo de trabajo formado al efecto, en que tomaban parte Ph. Coombs, T. Husen y R. Díez-Hoechtleiner, entre otros, reunió una serie de datos significativos. En primer lugar se constata el crecimiento de alumnos universitarios, que partiendo de 166.797 en el curso 60-61, se duplica esa cifra en el curso 70-71, de nuevo en 80-81, alcanzando en el curso 85-86 la cifra de 855.123 alumnos matriculados.

El fenómeno de expansión espectacular también ha tenido lugar en las demás naciones europeas y, en general, ha llegado a su techo. En España es previsible que prosiga, de no imponerse limitaciones globales, aunque a un ritmo desacelerado, siendo alcanzable el techo hacia mediados de los 90. Varias son las razones justificativas de este proceso: el derecho a la educación, el «baby-boom» poblacional, que en España entró en recesión más tarde que en otras naciones, el aumento de estudiantes de EE.MM., que genera una presión de desplazamiento hacia estudios universitarios, la incorporación masiva de la mujer a estos estudios, la crisis económica, que, al cerrar salidas hacia el mundo laboral, induce un mayor flujo hacia estudios superiores y un embalsamiento en los mismos, la elevación de requisitos académicos que se oferta y demanda en el mercado de trabajo como corolario de la crisis.

Nos encontramos con una tasa de estudiantes universitarios sobre el total de la población que supera, ligeramente, el 2 por 100, tasa similar a la de Italia y Austria, superior a la de Grecia y Portugal, algo inferior a la de Dinamarca, Francia y Bélgica, y notablemente inferior a EE. UU., que supera el 5 por 100.

No obstante, la distribución de la población estudiantil universitaria ha sufrido en los últimos quince años, coincidiendo con un aumento importante de sus efectivos, una evolución en sentido contrario a las expectativas del mercado de trabajo. El crecimiento ha acentuado el sesgo de los parámetros de distribución del alumnado, como se pone en evidencia en el cuadro siguiente:

Curso	Facultades	ETS	EE. UU.	Total alumnos
70-71	195.237	44.547	115.990	329.149
80-81	423.911	46.147	179.040	649.098
85-86	577.578	52.513	225.032	855.123

Traducido en términos porcentuales significa que el alumnado de Facultades, que representaba el curso 70-71 un 51,2 por 100 del total, se incrementa hasta un 67,5 por 100 en el curso 85-86. Como contrapartida, el alumnado de carreras de ciclo corto desciende, en el mismo período, de un 35,2 a un 26,3 por 100, en contra de lo que pretendía conseguir en este campo la LGE. Las ETS, que en términos absolutos no varía prácticamente de alumnado, ven reducida su aportación relativa de un 13,5 a un 6,1 por 100.

El desequilibrio interno en cada familia es también notable, concentrándose en Filosofía y Letras, Derecho y Económicas el 59 por 100 de estudiantes de Facultades -un 40 por 100 del total de universitarios-; en Arquitectura e Ingeniería Industrial, el 66 por 100 de estudiantes de ETS, y en Magisterio, el 35 por 100 de los matriculados en carrera de ciclo corto.

Masificación es, por tanto, un término a usar con mucho cuidado. Están masificadas, proporcionalmente, algunas carreras universitarias, aunque de las mencionadas, Derecho, Económicas e Ingeniería Industrial tienen una polivalencia ocupacional que les permite situarse competitivamente en el mercado de trabajo. No ocurre lo mismo con Filosofía y Letras y Magisterio, donde el paro de titulados o el subempleo es más patente.

Están masificadas algunas Universidades, pero no es la tónica general. Ocho Universidades tienen menos de 10.000 alumnos y otras seis no llegan a los 20.000. Si ordenamos las Universidades de menos a más alumnos matriculados, la mitad menos poblada alberga sólo la quinta parte de los alumnos.

Aunque globalmente, por el número de plazas que actualmente se ofrecen en estudios universitarios, estamos a nivel europeo, su anárquica distribución por centros y estudios causa situaciones de masificación que socialmente producen ansiedad al constatarlas con los cuellos de botella en el acceso a determinadas profesiones y que parecen reclamar soluciones drásticas de control de natalidad universitaria. Y nada más lejos de lo que este país necesita. La solución de que cada centro indique la capacidad idónea para impartir una enseñanza de calidad es peligrosa. Al segundo año de iniciar este procedimiento, ya 442 centros universitarios, de los 758 existentes, han fijado límites, y si los excedentes son absorbidos por aquéllos que no fijan límite, corremos el riesgo, en un corto período de tiempo, de tener un *numerus clausus* global por suma de *numerus clausus* parciales generalizados. Si estos últimos, a mi entender, pueden entrar en una cierta colisión con el artículo 35.1 de la Constitución, el *numerus clausus* total lo haría con el 27.1.

Dos, creo, serían las vías para solventar el espejismo de la masificación. Por un lado, racionalizar los recursos existentes, redefiniendo espacios. Por otro, incrementar los recursos destinados a inversión en recintos universitarios y aumentar las plantillas de profesorado para una oferta de servicio en buenas condiciones de calidad. El esfuerzo necesario es, además, una puesta en hora del reloj. Como ponía en evidencia J. Velarde Fuertes, en su ponencia en el Pleno Extraordinario del Consejo General de Universidades, si comparamos el gasto educativo por alumno, en pesetas constantes de 1972, entre ese año y 1985, hemos pasado de 25.500 pesetas a 23.900. Si nos referimos a inversiones en Universidades, la caída es de 7.700 a 2.200 pesetas, de 1972, por alumno. Todo ello, por no insistir en el raquítico porcentaje del PIB que se dedica a educación superior, que nos

coloca al nivel de Portugal y Grecia en la CEE, por detrás de los restantes miembros. En la hipótesis de que a través de un programa de inversiones se consiguiese una desmasificación universitaria, cabría analizar qué procedimiento de acceso sería lícito y funcional establecer en esa situación. Veremos a continuación dos modelos europeos de actuación, utilizando para ello datos de un trabajo de J. L. Prieto y algunas sugerencias sobre la realidad española, hechas a la luz de investigaciones de campo.

3 Las políticas europeas de acceso que vamos a analizar someramente las hemos elegido por su aportación significativa de elementos para esta reflexión y de indicadores para el diseño de una alternativa. El primer sistema de referencia es el de la República Federal Alemana. La terminación del Gymnasium otorga el «Abitur», que tiene efectos de admisión automática en la Universidad. El aumento de ingresos hacia mitad de los sesenta llevó al límite de capacidad a determinados recintos universitarios, iniciándose una política de numerus clausus. Este fue contestado desde amplios sectores como una violación al derecho constitucional a la libertad de elección de profesión y a la plaza de estudio. El Tribunal Constitucional Federal subrayó esos derechos, señalando qué supuestos no harían inconstitucional la aplicación del numerus clausus, en concreto:

a) Cuando las capacidades de los centros son utilizadas al máximo y el numerus clausus se hace, entonces, indispensable.

b) Existen unos criterios ajustados de selección de estudiantes a fin de asignarles una Universidad específica, tratando de dar satisfacción a su elección personal.

El desarrollo de la decisión del Tribunal C. llevó a la creación de una agencia central, de distribución y colocación, que vigila para:

a) Que las Universidades agoten al máximo sus capacidades.

b) Se aplique una distribución geográfica de demandas en los estudios donde hay saturaciones locales, pero no global.

c) Donde la saturación es global se apliquen procedimientos de selección en dos fases, para unos estudios procedimiento general, allí donde la demanda es más manejable, y, procedimiento especial en Medicina, Odontología y Farmacia. El protocolo de selección, bastante complejo, combina la valoración del rendimiento académico anterior con la valoración de la aptitud, a través de un estudio diferencial del historial académico y ejecución de tests, y con el tiempo de espera, que juega como garantía al derecho constitucional a ser admitido.

El modelo sueco de educación superior, «Hogskole», engloba las enseñanzas universitarias tradicionales, las enseñanzas superiores profesionales y una oferta de programas de estudios y cursos separados. La estructuración de los estudios se organiza por orientaciones ocupacionales en cinco bloques: profesiones técnicas, administrativo-económicas y de trabajo social, profesiones médicas y paramédicas, profesiones de la enseñanza, profesiones de la información, comunicación y cultura.

El numerus clausus existe para programas de estudio, pero no para la amplia oferta de cursos separados, dando satisfacción a través de éstos a la demanda vocacional de educación permanente de nivel superior. La selección para los programas de estudio se realiza mediante la valoración de requisitos generales y específicos para el programa elegido. De cara a los primeros se realiza dos veces al año, en todo el país, una prueba general y voluntaria para pronosticar la aptitud para la educación superior. Comprende un apartado de comprensión de vocabulario, uno de comprensión lectora, uno de

razonamiento lógico-cuantitativo, uno de interpretación de diagramas, tablas y mapas, uno de información y conocimientos generales y, por último, uno de destrezas y técnicas de estudio.

En España algunos departamentos de investigación de los ICES han realizado trabajos en línea de diseñar o analizar alternativas a la actual prueba de acceso, cuestionando su forma o existencia.

Como resultado del seguimiento longitudinal de un colectivo de alumnos del distrito universitario de Zaragoza, desde el COU hasta la finalización de estudio, con varios cortes analíticos transversales de situación, T. Escudero sugiere una prueba de acceso que:

I) Opera la selección de alumnos por Facultades o áreas.

II) En cada una de ellas actuaría un tribunal único para no contaminar el proceso evaluador.

III) El expediente académico anterior sería un mero criterio de apoyo a utilizar en casos dudosos.

En contraste con esta hipótesis de trabajo, hay un estudio de I. Aguirre que describe la aplicación, a 1.847 alumnos de cinco Facultades de la UAM, de una prueba experimental de acceso específica por Facultad y diseñada ex profeso por el colectivo docente de primeros cursos de cada una de ellas. El análisis de correlación de resultados entre la prueba normal de acceso, que habían realizado para ingresar en la UAM, con los resultados académicos de 1.º, por un lado, y de éstos con los resultados de la prueba piloto, por otro, no permiten mantener la hipótesis de que el futuro académico sea pronosticado mejor por una prueba específica, que por una prueba general.

Es reseñable un trabajo financiado por la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat de Valenciana, de Goberna, López y Pastor, que diseñan, a la vista de las correlaciones entre las calificaciones en determinadas asignaturas de COU y el rendimiento en los estudios posteriormente cursados, unas fórmulas polinómicas específicas por Facultad que tendrían un valor predictivo muy superior a la valoración global de la prueba promediada con el expediente académico general. Por poner un ejemplo, la nota de selectividad explica por sí sola únicamente el 9 por 100 del rendimiento posterior de los estudiantes de Medicina, mientras su calificación en Química de COU explica el 18 por 100. Por el temor a los sesgos que introducirían diferentes criterios evaluadores, proponen una especie de tribunal único de evaluación por asignaturas, de modo que, en función de la carrera a elegir, el alumno se examinase de aquellas que fuesen condición para la aplicación de la fórmula predictiva. Una vez hecho este periplo de sugerencias, intentaremos adelantar propuestas positivas en este terreno escurridizo.

4 La política de acceso, aunque se quiera adornar con justificaciones de productividad, logística o rendimiento institucional, es consecuencia o responde al papel que históricamente se atribuye a la educación superior universitaria, y es en ese contexto, necesariamente sociopolítico, donde deben analizarse. La política de acceso es un apéndice más del programa de acción de la institución universitaria, y será precisamente la cuestión de qué Universidad queremos y para qué los universitarios en la sociedad la que debería alumbrar muchos de los debates colaterales: acceso, ciclicidad, financiación...

La expansión o boom universitario tiene, esquemáticamente, un doble origen y una doble consecuencia. Responde, por un lado, a la demanda creciente de personal cualificado en muy diversas actividades de la industria, administración y servicios, en un marco de

desarrollo capitalista acompañado de profundas transformaciones tecnológicas. Responde, por otro, a un deseo creciente de cultura por parte de sectores cada vez más numerosas de la clase media, como valor en sí, o como garantía de status social y posición económica. La doble consecuencia es, por un lado, la crisis de inadaptación de la vieja institución universitaria a las nuevas exigencias, escasez de medios, infraestructura, dotaciones de profesorado y, por otro, como efecto de la yuxtaposición del fenómeno expansivo con la crisis económica, la proletarización universitaria, la desvalorización del título y el subempleo.

En el esquema capitalista, una estrategia de limitación en el acceso y una recuperación del valor jerárquico y ordenador de las titulaciones, adecuando la oferta de plazas universitarias a las necesidades de titulados superiores, profesionales y orgánicos, que los grupos de control político y económico definan, puede ser la apuesta más coherente. Los que opinamos que éste no es el mejor de los mundos posibles, y objetivamente hay muchos indicadores que así lo corroboran, atribuimos otros valores a la enseñanza superior. En una reciente conferencia de la UNESCO sobre «La enseñanza superior en el horizonte del año 2000», Lisboa, diciembre de 1986, la Federación de Enseñanza de CC.OO. planteaba, como premisa básica, que la enseñanza superior debe ser considerada servicio público, con una adecuada financiación. El numerus clausus, la limitación del acceso de la población a los estudios superiores, supone un freno a la democracia social y favorece la reproducción de las desigualdades y jerarquías sociales. Los Gobiernos deben favorecer el acceso del mayor número posible de ciudadanos a la enseñanza superior, planificando con anterioridad el coste financiero y material que pueda suponer la ampliación del número de estudiantes, para evitar la masificación y el deterioro de la calidad de enseñanza. La enseñanza superior forma parte del patrimonio cultural de los pueblos; los Gobiernos deben proteger y promocionar estudios e investigaciones que carecen de conexión directa con el proceso productivo. La Universidad, en tanto que servicio público, no puede estar sujeta a la lógica de mercado. La competencia que deben desarrollar las Universidades no es la competencia mercantil.

En sintonía con estos principios, y basándome en las reflexiones antes descritas, cabe definir una serie de medidas y acciones de ejecución combinada:

1) **Puesta a punto, racionalización e incremento** de los recursos infraestructurales, medios materiales y dotaciones humanas, en los centros universitarios, garantizando que la demanda de estos estudios, por quienes han superado la enseñanza secundaria u otros procedimientos, sea satisfecha con los niveles adecuados de calidad.

2) **Planificación sectorial y geográfica** de la demanda de titulados universitarios, a nivel de iniciativa pública y privada, desde una óptica general que supere visiones exclusivamente mercantilistas. Esta planificación debería realizarse en el seno de instituciones representativas del tejido social, Consejo Económico-social, Consejo Escolar del Estado, Consejo General de Universidades, con carácter periódico y evaluaciones de seguimiento.

3) **Incremento generalizado de actividades de orientación** a la población estudiantil de secundaria, buscando no sólo el aspecto informativo de posibilidades, salidas, situación laboral presente, prospecciones de mercado, etcétera, sino también el aspecto formativo de que el individuo adquiera las claves que le permitan una toma de decisión ajustada a sus aptitudes y autoconcepto.

4) **Medidas de discriminación positiva hacia colectivos sociales** que históricamente han visto mermadas sus posibilidades de acceso a la educación y, en especial, a los estudios superiores. Incluimos aquí la gratuidad de estudios, becas, salarios de

compensación y préstamos a interés reducido y largo plazo con período amplio de carencia.

5) **Medidas de discriminación positiva hacia determinados estudios** cuya demanda no se corresponde con las necesidades objetivas. Podrían incluir financiación parcial de su coste, trato favorable en becas y ayudas al estudio y fondos dedicados a facilitar la inserción laboral inmediata de estos titulados.

6) **Establecimiento de un sistema completo e integrado** de enseñanza permanente de nivel superior que permitiera la puesta a punto o el acceso a estudios superiores de la población adulta, sin pretensión de cursar una carrera reglada, pero con valor académico y posibles repercusiones laborales.

7) **Ampliación de la gama de oferta** de estudios universitarios a distancia que permiten compatibilizar trabajo y estudio a quienes, por problemas de residencia u horario, no pueden acceder presencialmente de modo regular a las aulas.

8) Los estudios secundarios post-obligatorios deberían tener la **flexibilidad y diversidad** suficiente para permitir una organización curricular en líneas que conectasen idóneamente con los distintos estudios universitarios. El conocimiento de las líneas idóneas hacia una formación universitaria concreta, unido al de la realidad y prospección de sus posibilidades laborales, en un proceso mixto de orientación académica y profesional al término de la secundaria obligatoria, debe tener un factor positivo de corrección de flujos de demanda no ajustados a la oferta.

9) La superación de los estudios de secundaria de una línea debería dar acceso, **sin ningún tipo de prueba complementaria**, a los estudios universitarios para los que es idónea. Desde la Administración educativa se haría un seguimiento sobre la validez y fiabilidad del proceso evaluador de cada centro. La evaluación rigurosa del rendimiento en la secundaria post-obligatoria y en los estudios universitarios, unida a la limitación de permanencia, garantizaría que los efectivos que culminasen los estudios responderían a un aceptable nivel de formación.

10) Como refrendo de la aptitud para cursar estudios universitarios se podría realizar, con carácter voluntario, una **prueba general o test de aptitud y madurez**, y pruebas específicas de conocimientos por materias, que se celebrarían con carácter unitario y permitirían añadir créditos en aquellos campos de estudio en los que fuese necesario realizar redistribuciones geográficas. Los créditos serían variables en función de los estudios a que se fuesen a aplicar, siguiendo una valoración polinómica de la prueba.

11) Los cuellos de botella que se pudieran presentar en determinados estudios, por saturación local, pero no global, se superarían por una **reconducción a centros no saturados** que ofreciesen los mismos estudios. Para la selección de los efectivos a reconducir, se tendría en cuenta combinadamente la situación familiar y el rendimiento académico. Sin embargo, un mapa de oferta ajustado geográficamente haría mínimas estas actuaciones.

12) En principio, no tienen por qué existir campos de estudio con limitación global, menos aún en áreas como profesiones médicas y' paramédicas, donde la definición de necesidades debería tener una formulación que cubriese adecuadamente toda la geografía nacional y la función preventiva. Al mismo tiempo, en unión con otros países desarrollados, **abordar la cobertura del déficit en el tercer mundo**, en el marco de programas de trabajo de la OMS.

13) Si un alumno, finalizada una línea de estudios secundarios, quisiera reorientarse hacia estudios universitarios no conectados de modo idóneo con la línea cursada, podría

realizar las asignaturas complementarias necesarias, o acceder directamente si la demanda lo permite, siendo, en este caso, condición preferente haber realizado la prueba voluntaria.

La aplicación de un programa de este tipo, beligerante con la desigualdad social y universalizador de la educación y la cultura, implica necesariamente cambios en profundidad que no deben amilanar a nadie, pues, como decía Olof Palme: «toda mejora de la democracia en el sentido de satisfacer los derechos de los ciudadanos a una mejor educación adquiere forzosamente el carácter de reforma de la estructura sociopolítica».