

Selección y desigualdad educativa. Una historia social de las pruebas de acceso a la universidad en España

Selection and Educational Inequality: A Social History of University Entrance Examinations in Spain

Jon Mikel Luzarraga Martín*

e-mail: jonmikel.luzarraga@ehu.eus
University of Basque Country, Spain.

Maria Goretti Orbea Azpitarte

e-mail: mariagoretti.orbea@ehu.eus
University of Basque Country, Spain.

Itsaso Arocena Pérez

e-mail: itsaso.arocena@ehu.eus
University of Basque Country, Spain.

Elixabete Sáenz Arrizubieta

e-mail: elixabete.saenz@ehu.eus
University of Basque Country, Spain.

Resumen: El acceso a la universidad constituye un elemento central en la organización de los sistemas educativos y en la distribución de oportunidades formativas. En el caso español, los mecanismos que regulan la transición entre la educación secundaria y la educación superior han experimentado profundas transformaciones a lo largo del tiempo. Este artículo analiza la evolución histórica de las pruebas de acceso a la universidad desde una perspectiva sociohistórica, examinando su papel en la regulación de las trayectorias educativas, en la configuración del bachillerato y en la transformación de las formas de selección y diferenciación educativa. A partir de un estudio histórico-documental basado en el análisis de fuentes normativas, legislación educativa y literatura especializada desde finales del siglo XIX hasta 2024, se identifican distintas etapas en la evolución del sistema de acceso. Los resultados muestran un desplazamiento desde modelos selectivos propios de sistemas educativos elitistas hacia mecanismos orientados a ordenar el acceso en contextos de expansión de la educación superior. Sin embargo, la expansión del acceso no puede interpretarse como la desaparición de las desigualdades educativas, sino como un proceso acompañado por nuevas formas de diferenciación de las trayectorias educativas. Las pruebas de acceso han pasado de desempeñar una función de selección directa a participar en la ordenación y diferenciación de las trayectorias educativas, adquiriendo un papel relevante en la regulación del acceso en contextos educativos caracterizados por una mayor expansión de la educación superior.

Palabras clave: Acceso a la universidad, Bachillerato, Política educativa, Desigualdad educativa, Historia social de la educación.

Abstract: Access to university education constitutes a central element in the organization of educational systems and in the distribution of educational opportunities. In Spain, the mechanisms regulating the transition from upper secondary education to university have undergone profound transformations over time. This article examines the historical evolution of university entrance examinations from a socio-historical perspective, analysing their role in regulating educational trajectories, shaping upper secondary education (bachillerato), and shaping forms of educational selection and differentiation. Drawing on a historical-documentary study based on the analysis of legal sources, educational legislation, and specialized literature from the late nineteenth century to 2024, the article identifies different stages in the evolution of university access systems. The findings reveal a shift from selective models characteristic of elitist educational systems towards mechanisms aimed at organizing access within a context of expanding university education. However, the expansion of access cannot be interpreted as the disappearance of educational inequalities, but rather as a process accompanied by new forms of differentiation in educational trajectories. University entrance examinations have shifted from performing a function of direct selection to participating in the organization and differentiation of educational trajectories, acquiring a role in the social regulation of access within increasingly expanded higher education systems.

Keywords: University Access, Upper Secondary Education, Educational Policy, Educational Inequality, Social history of Education.

Received: 17-11-2025

Accepted: 01-05-2026

1. Introducción

La forma en que los sistemas educativos regulan el acceso a la universidad constituye un elemento central en la organización de las trayectorias educativas y en la distribución de oportunidades formativas dentro de las sociedades contemporáneas. Lejos de ser un mero procedimiento técnico de evaluación académica, los mecanismos de acceso a la universidad han operado históricamente como dispositivos a través de los cuales se articulan principios de selección, discursos meritocráticos y dinámicas de desigualdad social.

Desde esta perspectiva, la selección educativa puede entenderse como un proceso mediante el cual el sistema educativo regula la continuidad de las trayectorias formativas y distribuye las oportunidades de acceso a los distintos niveles educativos. Los mecanismos de acceso se legitiman habitualmente mediante principios meritocráticos, al presentar el rendimiento académico como criterio de asignación de oportunidades, pero su funcionamiento se desarrolla en contextos caracterizados por una distribución desigual de recursos sociales y culturales. En este sentido, la selección educativa puede contribuir a reproducir o reconfigurar desigualdades preexistentes, incluso cuando se articula formalmente a partir de criterios de mérito.

El análisis histórico de los sistemas de acceso a la universidad permite comprender no solo la evolución de la universidad y de la educación secundaria, sino también el papel que estos mecanismos han desempeñado en la organización de la transición entre niveles formativos y en la estructuración de las trayectorias educativas. En las sociedades contemporáneas, esta cuestión ha adquirido un papel creciente en los debates sobre la organización de los sistemas educativos y sobre las políticas de igualdad de oportunidades (Herrera Cuesta, 2017).

En el contexto europeo, estos debates se han desarrollado en paralelo a procesos de convergencia universitaria como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), impulsado a partir de la Declaración de Bolonia (1999). Aunque estos procesos han

promovido cierta armonización de las estructuras universitarias, los países europeos mantienen modelos diversos para regular el acceso a los estudios superiores.

Cada país establece procedimientos propios para organizar la transición entre la educación secundaria y la universidad, condicionados por sus tradiciones educativas, su estructura institucional y las políticas desarrolladas en cada momento histórico. Aunque los países europeos comparten el objetivo de regular el acceso a los estudios superiores, los mecanismos utilizados para ello son diversos y responden a trayectorias históricas diferenciadas. Algunos sistemas se apoyan principalmente en las calificaciones obtenidas durante la educación secundaria, mientras que otros mantienen pruebas externas de acceso o modelos mixtos de evaluación. Esta diversidad de modelos refleja, además, que los mecanismos de acceso han evolucionado en estrecha relación con los procesos de expansión educativa experimentados por los distintos sistemas nacionales.

La expansión de la educación secundaria y superior constituye uno de los procesos centrales en la transformación de los sistemas educativos europeos durante el siglo XX, asociado a la transición desde modelos elitistas hacia sistemas de educación de masas (Enguita, 1992). Como señalan Carabaña y Arango (1983), el crecimiento del bachillerato tiende a trasladarse posteriormente al nivel universitario, de modo que la expansión de la enseñanza media acaba transformándose, con algunos años de retraso, en una expansión de la educación superior.

En el caso español, la regulación del acceso a la universidad se desarrolla dentro de un sistema educativo que ha consolidado en las últimas décadas una escolarización obligatoria prácticamente universal entre los 6 y los 16 años. Al mismo tiempo, las políticas educativas han promovido la continuidad formativa hasta los 18 años a través de la educación secundaria postobligatoria. Dentro de este marco, el bachillerato se ha consolidado como la principal vía de acceso a los estudios superiores y, claro, a la universidad.

Históricamente, el bachillerato ha desempeñado un papel clave en la articulación entre la educación secundaria y la universidad. Desde su configuración inicial en el sistema educativo liberal del siglo XIX, esta etapa ha experimentado profundas transformaciones que reflejan los cambios más amplios del propio sistema educativo español (Viñao Frago, 2011b). Como señalan Viñao Frago (2004) y Marchesi Ullastres (2000), el bachillerato pasó de ser una enseñanza media minoritaria y claramente elitista a convertirse en una etapa progresivamente generalizada dentro del sistema educativo. A pesar de esta expansión, ha mantenido una marcada orientación propedéutica hacia los estudios universitarios, lo que ha contribuido a consolidar un modelo de bachillerato centrado en la preparación para el acceso a la universidad (Viñao Frago, 2011a).

En la actualidad, el bachillerato español constituye la principal vía de acceso a los estudios universitarios. Con una duración de tan solo dos cursos, es además uno de los más breves del contexto europeo, una característica que ha alimentado un debate recurrente sobre la capacidad de esta etapa para cumplir simultáneamente funciones formativas y propedéuticas (Luzarraga Martín, 2019). En la práctica, el primer curso suele orientarse a la adaptación del alumnado a la etapa, mientras que el segundo se dedica en gran medida a la preparación de la prueba de acceso a la universidad. Valle y de la Loma Moragón (2015) señalan que esta situación termina condicionando la organización de la etapa, los contenidos que se priorizan y las competencias que se trabajan.

En este contexto, diversos trabajos han señalado que las pruebas de acceso

condicionan de manera significativa la organización del bachillerato, influyendo en los contenidos que se priorizan, en las metodologías docentes y en las prácticas de evaluación desarrolladas en esta etapa educativa (Arroyo, 2015; Luzarraga Martín et al., 2024). Asimismo, algunos estudios han señalado que la presión asociada a la preparación de la prueba puede limitar la incorporación de metodologías más innovadoras u orientadas al desarrollo competencial del alumnado (Luzarraga Martín et al., 2024).

En la práctica, una etapa que originalmente representaba la antesala de los estudios superiores ha terminado configurándose, en gran medida, como un periodo formativo orientado a la preparación de una prueba que se realiza en pocos días (Arroyo, 2015). Este hecho ha generado debates sobre la validez de este modelo, especialmente en un contexto marcado por la expansión de la educación superior y la coexistencia de un sistema universitario dual, público y privado. Como señala Herrera Cuesta (2017), en algunos casos el acceso a determinadas universidades privadas no requiere siquiera superar dicha prueba.

En este contexto más amplio de organización del sistema educativo, la educación superior en España se articula actualmente a través de tres grandes vías formativas. Los estudios universitarios, la formación profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial. Sin embargo, la organización de la educación secundaria postobligatoria continúa respondiendo en gran medida a su planteamiento original, preparar al alumnado para el acceso a los estudios universitarios. Tahull Fort et al. (2021) señalan que esta orientación sigue influyendo de manera significativa en la configuración del bachillerato.

Esta situación tiene al menos dos consecuencias relevantes. Por un lado, puede relegar a un segundo plano el desarrollo de las competencias que el alumnado debería adquirir en el actual modelo educativo competencial (Rodríguez Moreno et al., 2017). Por otro, contribuye a mantener una cierta jerarquización simbólica entre las distintas vías formativas posteriores a la educación secundaria, reforzando la centralidad de la vía universitaria como trayectoria socialmente más valorada (Herrera Cuesta, 2017).

Para comprender cómo se ha configurado esta relación entre bachillerato, universidad y mecanismos de acceso, es necesario situarla históricamente. A finales del siglo XIX, el crecimiento del número de estudiantes y la heterogeneidad de su preparación académica comenzaron a generar debates sobre la necesidad de regular el acceso a los estudios superiores. En este contexto se desarrollaron diversas iniciativas orientadas a establecer mecanismos que permitieran ordenar la transición desde la enseñanza secundaria hacia la universidad.

La evolución posterior de estos mecanismos ha sido analizada en distintos trabajos sobre la regulación del ingreso en la universidad dentro del sistema educativo español. Sin embargo, a pesar de la abundante literatura sobre la evolución del sistema educativo español, siguen siendo relativamente escasos los estudios que analizan de forma integrada las pruebas de acceso desde una perspectiva sociohistórica que atienda simultáneamente a su evolución normativa, a su función en la regulación de las trayectorias educativas y a sus implicaciones en términos de desigualdad social.

Este trabajo se sitúa en esta línea de investigación, pero propone desplazar el foco desde una lectura predominantemente normativa hacia un análisis sociohistórico que interpreta las pruebas de acceso como dispositivos centrales en la regulación de las trayectorias educativas. En este marco, los sistemas de acceso a la universidad no constituyen únicamente mecanismos técnicos de evaluación, sino instrumentos con

implicaciones sociales y políticas que participan activamente en la distribución de oportunidades educativas y en la producción de diferenciaciones sociales.

La hipótesis que guía este trabajo es que la evolución de las pruebas de acceso a la universidad en España no refleja una desaparición de los mecanismos de selección, sino una transformación de sus formas históricas. A medida que el sistema educativo avanzó desde un modelo universitario de élites hacia un sistema de educación superior de masas, las pruebas de acceso dejaron progresivamente de actuar como mecanismos de exclusión directa para transformarse en dispositivos de filtrado progresivo, ordenación y diferenciación de las trayectorias educativas. En este proceso, las formas de selección y diferenciación educativa también se transformaron en relación con la expansión educativa y los discursos meritocráticos contemporáneos.

A partir de este enfoque, el objetivo de este trabajo es analizar la evolución histórica de las pruebas de acceso a la universidad en España y examinar su papel en la regulación del acceso a la universidad y en la configuración del bachillerato, atendiendo a las tensiones entre meritocracia, selección y equidad y a su relación con la reproducción de las desigualdades educativas.

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio

Este trabajo se plantea como un estudio histórico-documental orientado a analizar la evolución de las pruebas de acceso a la universidad en el sistema educativo español y su relación con la configuración del bachillerato.

Desde una perspectiva sociohistórica, el análisis adopta un enfoque interpretativo orientado a examinar las pruebas de acceso no únicamente como dispositivos normativos de evaluación, sino como mecanismos que participan activamente en la regulación de las trayectorias educativas y en la distribución de oportunidades dentro del sistema educativo. El análisis sitúa los mecanismos de acceso en relación con las dinámicas sociales y las formas de regulación de las trayectorias educativas.

En este sentido, el análisis se ha centrado en tres dimensiones: (1) su configuración institucional y normativa, (2) su influencia en la estructuración del bachillerato y en la organización de la transición educativa, y (3) su papel en la configuración y transformación de desigualdades en el acceso a la universidad. Estas dimensiones no fueron establecidas a priori, sino que emergieron de manera inductiva durante el proceso de revisión y análisis de las fuentes.

2.2. Fuentes metodológicas

Para ello se ha realizado una revisión de fuentes normativas, bibliográficas y documentales relativas a la regulación del acceso a la universidad en España desde finales del siglo XIX hasta 2024. El análisis se ha centrado en las principales disposiciones legislativas que han configurado el sistema educativo contemporáneo, prestando especial atención a las reformas que han afectado a la organización de la educación secundaria y a los mecanismos de acceso a la universidad a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI. Estas incluyen, entre otras, las principales leyes educativas que han estructurado el sistema en distintos periodos históricos, así como el marco regulador más reciente en materia de acceso a los estudios superiores.

Junto al análisis de la normativa educativa, se ha revisado literatura científica sobre

historia de la educación y políticas educativas con el fin de contextualizar los distintos modelos de acceso a la universidad y analizar sus transformaciones en relación con los cambios sociales, políticos y educativos del sistema educativo español.

Las fuentes normativas se utilizaron como fuentes primarias para reconstruir la evolución de la regulación del acceso, mientras que la literatura especializada se empleó para contextualizar e interpretar los cambios identificados en la documentación normativa.

2.3. Criterios de selección

La selección de las fuentes normativas se realizó atendiendo a su relevancia para la configuración y transformación de los mecanismos de acceso a la universidad y de la organización del bachillerato. Se priorizaron aquellas disposiciones que introdujeron, modificaron o desarrollaron mecanismos de acceso, pruebas de evaluación o estructuras educativas directamente relacionadas con la transición entre la enseñanza secundaria y la universidad.

La Tabla 1 recoge las principales disposiciones normativas utilizadas para reconstruir los cambios producidos en cada periodo. No se pretende realizar un inventario exhaustivo de la normativa, sino identificar aquellas disposiciones que introdujeron o consolidaron cambios relevantes en los mecanismos de acceso y en la organización de las etapas educativas vinculadas a ellos.

Tabla 1: Principales disposiciones normativas analizadas.

Periodo	Disposición normativa	Año	Elemento Regulado
Primero	Real Decreto de 11 de octubre de 1898	1898	Examen de ingreso en las Facultades
Primero	Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza	1938	Examen de Estado
Segundo	Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media	1953	Bachillerato, Curso Preuniversitario y pruebas de acceso
Segundo	Ley 24/1963, de 2 de marzo, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media	1963	Pruebas de grado y de madurez
Tercero	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	1970	Nueva estructura del sistema educativo y organización del acceso a la universidad
Tercero	Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud	1974	Pruebas de aptitud para el acceso a la universidad
Tercero	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	1990	Reordenación de la educación secundaria y acceso a la universidad
Tercero	Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre	1999	Nueva regulación de la prueba de acceso
Cuarto	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	2006	Nuevo marco del Bachillerato y de la prueba de acceso a la universidad
Cuarto	RD 1892/2008, de 14 de noviembre	2008	Condiciones de acceso, prueba de acceso y procedimientos de admisión
Cuarto	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	2013	Evaluación final de Bachillerato y modificación del acceso a la universidad
Cuarto	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre	2020	Nuevo marco curricular y de acceso a la universidad
Cuarto	Real Decreto 534/2024, de 11 de junio	2024	Requisitos de acceso, características de la prueba y procedimientos de admisión

Fuente. Elaboración propia.

2.4. Procedimiento de análisis

A partir de estas tres dimensiones, se ha desarrollado un análisis histórico-

interpretativo orientado a identificar los principales cambios en la regulación del acceso a la universidad y a examinar su función en la organización del sistema educativo. Este enfoque permite analizar las reformas educativas no solo desde una perspectiva normativa, sino también atendiendo a su significado en relación con las dinámicas de diferenciación social y las tensiones entre meritocracia, selección y equidad.

A partir de este análisis se identificaron diferentes etapas en la configuración de los sistemas de acceso, atendiendo tanto a las reformas legislativas como a las transformaciones en la estructura del bachillerato, en la organización de la transición hacia la educación superior y en las funciones desempeñadas por los mecanismos de selección. La periodización propuesta no responde únicamente a hitos normativos, sino también a cambios históricos significativos de carácter social, cultural y educativo que permiten comprender la transformación de las relaciones entre bachillerato, universidad y mecanismos de acceso. Se trata, por tanto, de una periodización analítica propia del investigador, construida a partir de la interpretación conjunta de estos cambios y de los principales hitos identificados durante la revisión documental. El análisis se organiza en cuatro periodos históricos que reflejan las transformaciones más significativas en la relación entre bachillerato, universidad y mecanismos de acceso.

3. Resultados

3.1. Periodo 1. Los orígenes del acceso universitario y el modelo elitista (1898–1953)

A lo largo de la historia, las formas de acceso a la universidad han estado estrechamente vinculadas al papel que esta institución desempeñaba en la sociedad y a la función que el bachillerato ocupaba en la transición hacia los estudios superiores. Durante gran parte del siglo XIX y las primeras décadas del XX, la universidad fue concebida como un espacio destinado a la formación de las élites políticas, administrativas y profesionales del Estado.

En este escenario comenzaron a plantearse las primeras iniciativas orientadas a regular de forma más sistemática el acceso a los estudios superiores y a definir los mecanismos que debían articular la transición entre la enseñanza secundaria y la universidad. A finales del siglo XIX, autores vinculados a la Institución Libre de Enseñanza defendieron la necesidad de establecer un examen de ingreso en las facultades universitarias que permitiera garantizar una formación homogénea del alumnado que accedía a la universidad (González de Pablo, 2001). Entre 1898 y 1902 se promulgaron diversas disposiciones destinadas a introducir este tipo de pruebas, aunque su aplicación fue limitada y tuvo un carácter provisional.

La implantación de estas pruebas confería al acceso a los estudios superiores un marcado carácter selectivo. Las exigencias académicas, junto con las limitaciones sociales y económicas que condicionaban la continuidad de los estudios, restringían el acceso universitario a una parte muy reducida de la población. Como señala Rüegg (2010), este modelo respondía a una concepción de la universidad claramente elitista, vinculada a la formación de los grupos dirigentes.

Este carácter selectivo del sistema educativo respondía también a la estructura social de la enseñanza secundaria de la época, en la que el bachillerato funcionaba como una etapa formativa minoritaria y estrechamente vinculada al acceso a los estudios universitarios (Viñao Frago, 2011b). El acceso a estos estudios quedaba limitado a

una parte reducida de la población, por lo que las pruebas de ingreso se insertaban en un sistema educativo que ya operaba sobre una base fuertemente selectiva. De este modo, los mecanismos de acceso a la universidad contribuían a consolidar una estructura educativa en la que las oportunidades de continuar estudios superiores estaban estrechamente condicionadas por la posición social y las posibilidades de escolarización previas.

En el caso español, las primeras reflexiones sobre la regulación del acceso a la universidad se sitúan en los debates educativos de finales del siglo XIX. Entre las propuestas más relevantes destacan las del pedagogo Francisco Giner de los Ríos, quien defendía la conveniencia de establecer mecanismos que garantizaran una preparación adecuada y homogénea del alumnado que aspiraba a cursar estudios superiores. En sus escritos, publicados a comienzos del siglo XX, señalaba que la transición entre la enseñanza secundaria y la universidad debía ir acompañada de procedimientos que permitieran comprobar la madurez intelectual del alumnado y su preparación académica (Viñao Frago, 2011b). Estas iniciativas se desarrollaron en un contexto político marcado por la crisis del sistema de la Restauración y por el clima de reforma institucional que siguió al denominado desastre del 98.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la regulación del acceso a la universidad experimentó sucesivas modificaciones. El Real Decreto de 11 de octubre de 1898 estableció un examen de ingreso específico para las Facultades, cuya aplicación fue suspendida mediante Real Orden de 29 de abril de 1899. Posteriormente, el Real Decreto de 28 de julio de 1900 y el Real Decreto de 10 de mayo de 1901 volvieron a regular el examen de ingreso, introduciendo nuevas condiciones y procedimientos. Estos cambios muestran que, durante este periodo, se sucedieron diferentes intentos de configurar mecanismos específicos para regular el tránsito desde la enseñanza secundaria hacia los estudios universitarios.

Esta situación comenzó a adquirir mayor estabilidad tras la Guerra Civil española y la instauración del régimen franquista. En este contexto, el sistema educativo fue concebido también como un instrumento de control cultural y social destinado a orientar la formación de las futuras élites políticas y profesionales. El nuevo régimen emprendió una profunda reorganización del sistema educativo con el objetivo de reforzar el control político, ideológico y social del Estado sobre la formación de las futuras élites, configurando un modelo de bachillerato claramente selectivo característico de la enseñanza media franquista (Igualada, 1975). Dentro de este proceso se implantó el denominado examen de Estado, previsto en la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza de 1938 y desarrollado posteriormente en los primeros años de la posguerra.

El Examen de Estado constituía la prueba de suficiencia final que el alumnado debía superar para obtener el título de Bachiller y poder ingresar en la Universidad. Las pruebas eran organizadas por las universidades mediante tribunales especiales, lo que situaba a estas instituciones en una posición central en la evaluación del alumnado. La atribución de esta función examinadora a tribunales universitarios generó tensiones con el profesorado de enseñanza media, que defendía que la validez oficial del bachillerato debía corresponder a los propios institutos y no a tribunales universitarios. La prueba incluía ejercicios escritos y orales relacionados con las principales materias del bachillerato. Los contenidos evaluados respondían a una orientación humanista, con una presencia significativa de disciplinas clásicas y de materias consideradas fundamentales para la formación intelectual del alumnado. Este énfasis humanista respondía también a la

concepción educativa del régimen franquista. El propio responsable de enseñanza media del régimen, José Pemartín, defendía la duración establecida para el bachillerato argumentando que el alumnado español podía alcanzar en siete años una formación equivalente a la que otros sistemas educativos lograban en periodos más prolongados (Pemartín, 1938).

Así, el examen de Estado se configuró como un elemento central en la regulación del acceso a la universidad durante los primeros años del franquismo, reforzando el carácter selectivo del sistema educativo. Su función no se limitaba a acreditar la formación adquirida durante el bachillerato, sino que operaba también como un filtro para el acceso a los estudios superiores, en un contexto en el que la enseñanza universitaria mantenía un carácter minoritario. Los resultados de este examen permiten apreciar el carácter selectivo del sistema de acceso a la universidad durante este periodo.

Tabla 2: Resultados del examen de Estado en España (1942-1952).

Curso	Matrículas	Aprobados	Aprobados (%)
1941-1942	-	-	39
1942-1943	27.245	9.447	34
1943-1944	32.217	10.780	33
1944-1945	33.033	10.936	33
1945-1946	27.099	10.654	39
1946-1947	31.491	13.478	42
1947-1948	32.577	13.348	41
1948-1949	32.432	13.189	40
1949-1950	31.152	12.712	40
1950-1951	32.684	13.754	44
1951-1952	33.339	14.871	41

Fuente. Elaboración propia a partir de Viñao Frago (2004)

Como puede observarse, el porcentaje de alumnado que superaba el examen se mantenía en valores relativamente bajos, lo que muestra que una parte importante del alumnado no superaba la prueba. Estos resultados deben interpretarse en el contexto más amplio de un sistema educativo en el que el acceso al Bachillerato y a los estudios superiores estaba condicionado por factores sociales y económicos.

Ahora bien, aunque esta prueba se justificaba formalmente por criterios de garantía del nivel académico y regulación del acceso, este no puede entenderse al margen de los factores sociales y económicos que condicionaban las trayectorias educativas. El carácter no obligatorio del bachillerato, junto con las limitaciones económicas y sociales de amplios sectores de la población, restringía significativamente las posibilidades reales de acceso a los estudios superiores.

En este contexto, las pruebas de acceso desempeñaban una función selectiva en la transición hacia los estudios universitarios. Su finalidad principal no consistía únicamente en acreditar los conocimientos adquiridos, sino también en establecer un filtro en el acceso a una institución que mantenía un carácter marcadamente minoritario. La selección operaba, por tanto, de manera directa, concentrándose en el momento de transición hacia los estudios superiores.

3.2. Periodo 2. La regulación del acceso a la universidad en el sistema educativo franquista (1953-1970)

Durante las décadas centrales del siglo XX el sistema educativo español experimentó

una importante reorganización de la enseñanza secundaria y de los mecanismos de acceso a los estudios universitarios. En este proceso tuvo un papel especialmente relevante la aprobación de la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, impulsada por el ministro Joaquín Ruiz-Giménez, que estructuró el bachillerato en dos grados, elemental y superior, y estableció un curso Preuniversitario como vía previa al ingreso en la universidad.

La Ley de 1953 reorganizó el bachillerato en dos etapas, el bachillerato elemental y el bachillerato superior. El paso entre ambas etapas estaba acompañado por distintas pruebas y reválidas destinadas a evaluar el rendimiento académico del alumnado y regular su progresión dentro del sistema educativo. Tras completar el bachillerato superior, el alumnado debía superar la denominada reválida superior, requisito imprescindible para acceder al curso preuniversitario.

El curso preuniversitario, conocido popularmente como Preu, se concibió como una etapa de transición entre la educación secundaria y la universidad destinada a preparar al alumnado para el acceso a los estudios superiores. Su finalidad era reforzar la formación académica del alumnado y consolidar los conocimientos adquiridos durante el bachillerato, al tiempo que se valoraba su madurez intelectual y su capacidad para afrontar los estudios universitarios.

Al finalizar este curso, el alumnado debía superar la denominada Prueba de Madurez, que se convirtió en el último requisito para acceder a la universidad. El sistema educativo establecía así una secuencia relativamente definida de evaluaciones que articulaban el paso desde la enseñanza secundaria hasta los estudios superiores.

A lo largo de su vigencia, la organización de la prueba experimentó diversas modificaciones. La Orden de 18 de mayo de 1954 estableció inicialmente cuatro ejercicios, mientras que el Decreto de 13 de septiembre de 1957 reorganizó las pruebas en una parte común y otra específica, diferenciada para las opciones de Letras y Ciencias. Posteriormente, el Decreto de 27 de mayo de 1959 introdujo nuevos ajustes en los ejercicios y en la distribución de las materias, y la Ley 24/1963 y las disposiciones posteriores de desarrollo volvieron a modificar su estructura. Aunque estas modificaciones afectaron a la organización y composición de las pruebas, su función como mecanismo de acceso a la universidad se mantuvo. Como señala Muñoz Vitoria (1993), las calificaciones obtenidas por el alumnado podían variar notablemente entre universidades, lo que ponía de manifiesto diferencias en los criterios de evaluación aplicados por los tribunales.

En la organización de estas pruebas la universidad continuaba desempeñando un papel central. Los tribunales encargados de evaluar tanto la reválida superior como la Prueba de Madurez estaban formados en gran medida por profesorado universitario, lo que reforzaba la influencia de la universidad en la selección del alumnado que aspiraba a cursar estudios superiores y mantenía un estrecho vínculo entre la enseñanza secundaria y la universidad.

El modelo educativo establecido por la reforma de 1953 consolidó una estructura caracterizada por la existencia de diversos filtros evaluativos a lo largo de la educación secundaria. Las reválidas y la Prueba de Madurez actuaban como mecanismos de selección progresiva que regulaban el número de estudiantes que podían continuar su formación hacia los estudios superiores. A diferencia del periodo anterior, en el que el examen final concentraba el control del acceso, el sistema introducido por la reforma de 1953 distribuía los mecanismos de selección a lo largo de toda la trayectoria del

bachillerato.

No obstante, este sistema seguía respondiendo a un modelo educativo claramente selectivo. Aunque durante estas décadas comenzó a producirse un aumento gradual del número de estudiantes que accedían al bachillerato, la universidad continuaba siendo una institución relativamente minoritaria dentro del conjunto del sistema educativo. El acceso a los estudios superiores dependía no solo del rendimiento académico, sino también de factores sociales y económicos que condicionaban las trayectorias educativas de amplios sectores de la población.

En este contexto, los mecanismos de evaluación distribuidos a lo largo del bachillerato reforzaban una lógica de selección progresiva que operaba como un dispositivo de regulación de las trayectorias educativas. Lejos de limitarse a evaluar el rendimiento académico, estas pruebas articulaban un sistema de filtrado escalonado que condicionaba las posibilidades de continuidad formativa del alumnado.

A diferencia del examen de Estado, la selección dejaba de concentrarse en una única prueba final y pasaba a distribuirse a lo largo de la trayectoria del bachillerato mediante una sucesión de evaluaciones y reválidas. Los mecanismos de evaluación, por tanto, se integraban en distintos momentos del recorrido académico previo al acceso a los estudios superiores.

El periodo comprendido entre 1953 y 1970 constituye una etapa de transición en la que se amplía progresivamente el acceso a la enseñanza media, al tiempo que se mantienen mecanismos de selección a lo largo del Bachillerato. Este modelo se mantuvo hasta las reformas introducidas por la Ley General de Educación de 1970 (LGE).

3.3. Periodo 3. La institucionalización de la selectividad en la universidad de masas (1970–2006)

La década de 1970 marcó un punto de inflexión en la organización del sistema educativo español y, en particular, en la relación entre el bachillerato y los mecanismos de acceso a la universidad. En un contexto de profundas transformaciones sociales, económicas y políticas, el sistema educativo comenzó a adaptarse a las demandas de una sociedad en proceso de modernización y expansión educativa.

La aprobación de la LGE introdujo una profunda reorganización del sistema educativo, estableciendo una nueva estructura que incluía la Educación General Básica, el Bachillerato Unificado y Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria (LGE, 1970). Esta reforma ha sido considerada uno de los cambios legislativos más relevantes en la configuración del sistema educativo contemporáneo en España, al responder a la necesidad de modernizar el sistema en un contexto de importantes transformaciones sociales, económicas y demográficas (Cabrera Montoya, 2007).

Entre las principales novedades se encontraba la reorganización de la enseñanza obligatoria y postobligatoria. La Educación General Básica (EGB) se estableció como etapa obligatoria hasta los 14 años. Tras completarla, el alumnado podía continuar su formación en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), estructurado en tres cursos. Posteriormente, el Curso de Orientación Universitaria (COU) se configuraba como la etapa final de preparación para el acceso a los estudios superiores (Enguita, 1992).

En un primer momento, la superación del COU permitía acceder directamente a la universidad. Sin embargo, el rápido incremento del número de estudiantes que aspiraban a cursar estudios superiores generó una presión creciente sobre las universidades. Este aumento de la demanda evidenció la necesidad de establecer

mecanismos que permitieran regular el acceso de manera más sistemática, lo que condujo a la introducción de las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad a mediados de la década de 1970, que pronto pasarían a conocerse popularmente como selectividad (Muñoz Vitoria, 1993).

La introducción de la selectividad respondía a la necesidad de ordenar la distribución del alumnado entre las distintas titulaciones universitarias en función de la demanda existente. A diferencia de los sistemas anteriores, centrados principalmente en la evaluación final del bachillerato, el nuevo modelo incorporaba un componente claramente competitivo. La calificación obtenida en la prueba adquiría un papel decisivo, ya que determinaba la posibilidad de acceder a determinadas titulaciones universitarias en función de las denominadas notas de corte.

Otra novedad del sistema fue la incorporación del expediente académico del alumnado en el cálculo de la nota final de acceso a la universidad. De esta manera, la calificación obtenida en la prueba se combinaba con el rendimiento académico del estudiante durante el bachillerato, introduciendo una forma de evaluación más amplia que la de los sistemas anteriores basados exclusivamente en un examen final.

La implantación de la selectividad coincidió con un periodo de expansión progresiva de la educación superior en España, lo que transformó profundamente la relación entre el bachillerato y la universidad. A partir de la década de 1970 el número de estudiantes universitarios aumentó de forma significativa, en paralelo a los procesos de modernización social y económica que experimentó el país durante los años finales del franquismo y, especialmente, durante la transición democrática (Muñoz Vitoria, 1993). La universidad fue perdiendo su carácter minoritario y comenzó a configurarse como una etapa formativa accesible a un número cada vez mayor de estudiantes.

Este crecimiento refleja el paso progresivo de un modelo universitario elitista hacia sistemas de educación superior de carácter masivo, fenómeno ampliamente documentado en Europa durante la segunda mitad del siglo XX. La evolución de este proceso puede observarse en la matrícula universitaria de distintos países europeos durante este periodo.

Tabla 3: Evolución de la matrícula universitaria en Europa (1960-1990) en miles de estudiantes.

País	1960	1970	1980	1990
España	76,4	232,1	629,6	1158,8
Francia	240,7	694,8	883,6	1251,4
Italia	268,0	682,0	1048,0	1324,9
Alemania (RFA)	247,2	412,0	791,5	1504,1
Reino Unido	129,0	258,0	340,0	799,4
Austria	27,2	43,1	100,1	213,4
Países Bajos	40,7	103,4	151,2	173,9
Finlandia	23,0	58,8	83,0	120,5
Suecia	—	—	—	93,9
Polonia	—	—	—	823,0

Fuente. elaboración propia a partir de Rüegg (2010).

Los datos muestran que el crecimiento de la educación superior durante estas décadas fue un fenómeno generalizado en Europa y reflejó el paso progresivo desde modelos universitarios elitistas hacia sistemas de educación superior de carácter masivo.

En este contexto de expansión, la función de las pruebas de acceso comenzó a transformarse. Más que limitar estrictamente el número de estudiantes que accedían a la universidad, la selectividad pasó a desempeñar una función de ordenación de la admisión entre titulaciones con diferentes niveles de demanda.

La implantación de la selectividad en un contexto de expansión de la educación superior no supuso la desaparición de las lógicas selectivas, sino su reconfiguración. Las pruebas de acceso dejaron de operar exclusivamente como mecanismos de exclusión directa para convertirse en dispositivos de ordenación interna del sistema, regulando la distribución del alumnado entre distintas titulaciones. En este sentido, el sistema articuló nuevas formas de diferenciación entre trayectorias educativas, manteniendo la centralidad del rendimiento académico como criterio de acceso y reforzando discursos meritocráticos que, sin embargo, continuaban interactuando con desigualdades sociales preexistentes.

Este proceso de expansión se consolidó durante las décadas siguientes en un contexto marcado por diversas reformas educativas orientadas a adaptar el sistema educativo a nuevas demandas sociales. Entre ellas destaca la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, que introdujo cambios significativos en la organización del sistema educativo español y amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años.

La LOGSE modificó también la estructura de la educación secundaria postobligatoria. El bachillerato pasó a tener una duración de dos cursos, organización que se mantiene en la actualidad. A pesar de estos cambios estructurales, se mantuvo la existencia de una prueba externa como requisito para acceder a los estudios universitarios. En este marco, la selectividad continuó desempeñando su función como mecanismo de ordenación del acceso universitario, combinando la evaluación del bachillerato con la realización de pruebas externas.

A lo largo de estas décadas, el sistema de selectividad experimentó diversos ajustes en su organización y en el peso relativo de las distintas partes de la evaluación. Sin embargo, su función principal se mantuvo prácticamente inalterada: regular el acceso a la universidad en un sistema educativo que avanzaba hacia una progresiva expansión de la educación superior. En este nuevo contexto, la función principal de los mecanismos de acceso dejó de ser la exclusión de una minoría de aspirantes para orientarse hacia la ordenación del acceso en un sistema universitario en expansión. La selectividad pasó así a desempeñar un papel central en la distribución del alumnado entre titulaciones con distintos niveles de demanda.

De este modo, la selectividad terminó consolidándose como un elemento estructural del sistema educativo español. Su presencia contribuyó a reforzar la orientación propedéutica del bachillerato, que pasó a organizar buena parte de su actividad académica en torno a la preparación de esta prueba, consolidando la estrecha relación entre los mecanismos de acceso a la universidad y la organización de esta etapa educativa.

3.4. Periodo 4. Transformaciones recientes del acceso universitario: de la PAU a la EBAU (2006–2024)

En este contexto de consolidación de la educación superior de masas, las reformas educativas más recientes han tratado de adaptar los sistemas de acceso a nuevas demandas sociales y pedagógicas.

A comienzos del siglo XXI el sistema de acceso a la universidad en España experimentó diversas reformas orientadas a adaptar la prueba a las nuevas orientaciones pedagógicas del sistema educativo y al creciente número de estudiantes que aspiraban a cursar estudios superiores. Uno de los cambios más relevantes se produjo tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que introdujo una nueva regulación de la prueba de acceso a la universidad.

A partir del curso 2009–2010 se implantó un modelo renovado que modificaba la estructura tradicional de la selectividad. El nuevo sistema establecía dos fases diferenciadas. La primera, denominada fase general, tenía como objetivo evaluar la madurez académica del alumnado y su formación en relación con los objetivos del bachillerato. La segunda, conocida como fase específica, permitía mejorar la calificación final mediante la realización de pruebas vinculadas con los estudios universitarios que el alumnado deseaba cursar.

Con este modelo, la nota final de acceso a la universidad comenzó a calcularse combinando la calificación del bachillerato con el resultado obtenido en la prueba. Además, se introdujo un sistema de ponderaciones que permitía alcanzar una puntuación máxima de 14 puntos, reforzando el carácter competitivo del acceso a determinadas titulaciones universitarias.

Este sistema buscaba introducir una mayor flexibilidad en el proceso de acceso a la universidad. Por un lado, permitía al alumnado orientar su preparación hacia las áreas de conocimiento más relacionadas con los estudios que pretendía cursar. Por otro, reforzaba el peso del expediente académico del bachillerato, que pasaba a desempeñar un papel más relevante en la calificación final.

Posteriormente, la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) planteó una modificación sustancial del sistema de acceso a la universidad. En su formulación inicial, esta reforma contemplaba la eliminación de la selectividad y su sustitución por una evaluación final de bachillerato de carácter estatal. Sin embargo, las dificultades derivadas de su implantación y los cambios políticos posteriores dieron lugar a una solución transitoria que mantuvo, en esencia, la estructura del sistema anterior.

A partir del curso 2016–2017 se implantó la denominada Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Aunque su denominación cambió, su estructura continuó siendo muy similar a la de la prueba anterior. La EBAU siguió combinando la evaluación del expediente académico del bachillerato con la realización de exámenes externos cuya finalidad principal continuaba siendo ordenar el acceso del alumnado a las diferentes titulaciones universitarias.

Una de las características más relevantes del sistema implantado durante estos años ha sido su gestión descentralizada. Las comunidades autónomas, en coordinación con las universidades de cada territorio, han adquirido un margen considerable de autonomía para organizar y desarrollar las pruebas, en el marco establecido por la normativa estatal (Real Decreto 1892/2008). Este modelo refleja una tensión característica del sistema educativo español en las últimas décadas: la necesidad de mantener un mecanismo común de acceso a la universidad al tiempo que se preserva un cierto grado de autonomía territorial en su aplicación.

Durante la pandemia de COVID-19 se introdujeron modificaciones excepcionales en el diseño y las condiciones de realización de las pruebas (Orden PCM/139/2020, de 17 de febrero, modificada por la Orden PCM/362/2020, de 22 de abril).

En los últimos años, el sistema de acceso a la universidad ha vuelto a situarse en un proceso de revisión. Tras la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se ha abierto un proceso de redefinición del modelo de prueba, orientado a reforzar su carácter competencial y avanzar hacia una mayor homogeneidad en su aplicación en el conjunto del territorio estatal (Sánchez Liendo, 2025).

En esta línea, la aprobación del RD 534/2024 introduce un nuevo marco regulador de la prueba de acceso a la universidad que incorpora explícitamente un diseño de ejercicios orientado al desarrollo competencial del alumnado, en coherencia con el enfoque curricular establecido por la LOMLOE.

En consecuencia, el sistema de acceso a la universidad en España se encuentra actualmente en un momento de transición. En él conviven elementos heredados del modelo tradicional de selectividad con nuevas orientaciones pedagógicas que buscan adaptar la evaluación al enfoque competencial que inspira las reformas educativas más recientes.

La evolución descrita a lo largo de los distintos periodos históricos permite observar cómo los sistemas de acceso han ido transformándose en paralelo a los cambios experimentados por el sistema educativo español. Esta evolución puede sintetizarse en la siguiente tabla.

Tabla 4: Evolución histórica de los sistemas de acceso a la universidad en España y su relación con el bachillerato.

Periodo	Reforma educativa	Modelo de acceso a la universidad	Organización del bachillerato	Función principal del sistema de acceso
1898 1953	Reforma de la Segunda Enseñanza (1938)	Examen de Estado	Bachillerato largo y selectivo	Exclusión y control del acceso a la universidad
1953 1970	Ley de Ordenación de la Enseñanza Media	Reválida superior + Prueba de Madurez	Bachillerato elemental y superior + Preu	Selección progresiva del alumnado
1970 2006	LGE	Pruebas de aptitud (selectividad)	BUP + COU	Ordenación del acceso en contexto de expansión
	LOGSE	Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)	Bachillerato de dos cursos	Regulación del acceso mediante notas de corte
	LOE	PAU reformada (fase general + fase específica)	Bachillerato de dos cursos	Ordenación del acceso mediante nota de acceso ampliada
2006 – 2024	LOMCE	Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)	Bachillerato de dos cursos	Continuidad del sistema de ordenación del acceso
	LOMLOE	EBAU en proceso de reforma	Bachillerato con enfoque competencial	Diferenciación y adaptación competencial del acceso

Fuente. Elaboración propia

La evolución histórica del sistema de acceso a la universidad en España muestra una transformación progresiva de las funciones desempeñadas por estos mecanismos. Desde modelos orientados principalmente a la exclusión y el control del acceso, se pasó a formas de filtrado progresivo distribuidas a lo largo de la trayectoria educativa y, posteriormente, a mecanismos centrados en la ordenación y diferenciación del alumnado dentro de un sistema universitario en expansión.

4. Discusión

Los resultados obtenidos muestran que la evolución de los sistemas de acceso a la universidad en España no puede interpretarse únicamente como un proceso de democratización educativa asociado a la expansión de la educación superior. El análisis histórico realizado permite observar una transformación progresiva de las funciones desempeñadas por estos mecanismos. Mientras que en los modelos educativos de carácter elitista las pruebas de acceso actuaban principalmente como instrumentos de exclusión y control del ingreso en la universidad, las reformas desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX favorecieron su reconfiguración como mecanismos de filtrado progresivo, ordenación y diferenciación de trayectorias educativas (Muñoz Vitoria, 1993; Rüegg, 2010; Viñao Frago, 2004). Desde esta perspectiva, la historia de las pruebas de acceso refleja menos la desaparición de la selección que la transformación histórica de sus modalidades de funcionamiento.

Esta evolución no fue lineal ni homogénea, ya que distintos mecanismos selectivos coexistieron durante largos periodos y respondieron a contextos institucionales, sociales y políticos diversos. Más que una sucesión de modelos claramente diferenciados, el proceso estuvo marcado por continuidades, solapamientos y adaptaciones progresivas en las formas de regulación del acceso a la universidad.

Esta transformación permite matizar las interpretaciones que presentan la expansión educativa como un proceso lineal de democratización del acceso a la educación superior. Aunque el crecimiento de la escolarización secundaria y universitaria amplió significativamente las oportunidades educativas, los mecanismos de acceso continuaron desempeñando funciones relevantes en la regulación de las trayectorias académicas (Carabaña y Arango, 1983; Enguita, 1992; Rüegg, 2010). En este sentido, el paso desde una universidad de élites hacia una universidad de masas no supuso la eliminación de las dinámicas selectivas, sino su adaptación a nuevas condiciones institucionales y sociales.

A la luz de estos resultados, el sistema de acceso articula una forma de regulación basada en el rendimiento académico que se presenta como neutral, pero que se inscribe en contextos sociales desiguales. En línea con las aportaciones clásicas de Bourdieu y Passeron (1977), los sistemas educativos tienden a reproducir determinadas jerarquías sociales, en la medida en que el éxito académico no depende únicamente del esfuerzo individual, sino también de los recursos culturales y sociales disponibles.

En este sentido, los sistemas de acceso a la universidad pueden entenderse como dispositivos que, bajo una lógica formalmente meritocrática, contribuyen a legitimar la distribución desigual de oportunidades educativas. A medida que disminuían las barreras de acceso propias de los sistemas educativos elitistas, los mecanismos de selección tendieron a desplazarse hacia formas más complejas de diferenciación entre titulaciones, instituciones y trayectorias educativas. Más que eliminar las desigualdades de partida, estos mecanismos pueden contribuir a reproducirlas o a reorganizarlas dentro del sistema educativo, reforzando la apariencia de neutralidad del sistema al tiempo que mantienen su inscripción en estructuras sociales desiguales (Bourdieu y Passeron, 1977; Herrera Cuesta, 2017).

El análisis realizado muestra, además, que la influencia de las pruebas de acceso va más allá de su función formal como mecanismo de selección. Diversos trabajos han señalado que estas pruebas condicionan de manera significativa la organización

del bachillerato, influyendo en los contenidos que se priorizan, en las metodologías docentes y en las prácticas de evaluación desarrolladas en esta etapa educativa (Arroyo, 2015; Luzarraga Martín et al., 2024; Tahull Fort et al., 2021; Valle y de la Loma Moragón, 2015). En la práctica, la preparación de la prueba se convierte en un elemento organizador de buena parte de la actividad educativa, orientándola hacia la superación del examen en vez de hacia el desarrollo integral del currículo (de Carlos Morales, 2014).

Esta influencia se extiende también al ámbito de la orientación educativa. La evidencia disponible indica que las pruebas de acceso contribuyen a configurar las expectativas académicas del alumnado y las estrategias de orientación desarrolladas en los centros educativos (Luzarraga Martín et al., 2024). Como consecuencia, el bachillerato mantiene una fuerte orientación hacia la vía universitaria, lo que puede relegar a un segundo plano otras trayectorias formativas, como la formación profesional de grado superior o las enseñanzas de régimen especial (Herrera Cuesta, 2017; Tahull Fort et al., 2021). Desde esta perspectiva, las pruebas de acceso no solo regulan el ingreso en la universidad, sino que participan activamente en la jerarquización de las distintas opciones formativas disponibles dentro del sistema educativo.

5. Conclusiones

La evolución de los sistemas de acceso a la universidad en España no puede entenderse únicamente como un proceso de democratización del sistema educativo, sino también como una transformación de los mecanismos a través de los cuales se regulan las trayectorias educativas. A medida que la educación superior se ha expandido, las pruebas de acceso han pasado de limitar el número de estudiantes que acceden a la universidad a organizar su distribución entre distintas opciones formativas, manteniendo el rendimiento académico como criterio central.

Este proceso no puede interpretarse como la desaparición de las desigualdades, sino como una transformación de las formas de selección y diferenciación educativa. En lugar de operar principalmente como mecanismos de exclusión directa, los sistemas de acceso participan en la organización de las diferencias entre titulaciones, instituciones y trayectorias, en un contexto en el que las condiciones sociales de partida siguen influyendo en las oportunidades educativas.

Más allá de su dimensión técnica, el análisis pone de relieve que la regulación del acceso a la universidad constituye un elemento central en la organización del sistema educativo. En este sentido, las tensiones actuales entre el enfoque competencial del currículo y los sistemas de evaluación, así como los debates sobre la equidad en el acceso, evidencian que estos mecanismos siguen siendo un espacio clave de intervención educativa.

Desde esta perspectiva, el estudio histórico de los sistemas de acceso permite cuestionar su aparente neutralidad y subraya la necesidad de analizarlos en relación con los principios de equidad que orientan las políticas educativas contemporáneas. Ello sitúa el acceso a la universidad como una cuestión central en los debates sobre la configuración de las oportunidades educativas y sobre la persistencia de las desigualdades en las sociedades actuales.

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el análisis se ha centrado en la evolución normativa e histórica de los mecanismos de acceso a la

universidad en España, por lo que no permite analizar directamente las experiencias del alumnado ni las diferencias en sus trayectorias educativas. En segundo lugar, la periodización propuesta constituye una construcción analítica del investigador y, aunque se fundamenta en los principales cambios sociales, culturales, educativos y normativos identificados en las fuentes, pueden existir otras formas de delimitar las etapas históricas estudiadas. Finalmente, el análisis se ha basado principalmente en fuentes normativas y literatura especializada, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar otras fuentes históricas para ampliar o contrastar las interpretaciones planteadas.

Estas limitaciones también plantean algunas líneas de investigación. En particular, sería necesario complementar el análisis histórico y normativo con estudios empíricos que permitan conocer cómo los cambios en los mecanismos de acceso se han relacionado con las trayectorias educativas y las oportunidades reales de acceso a la universidad de distintos sectores del alumnado. Asimismo, sería de interés analizar las transformaciones más recientes del sistema de acceso y comprobar si el desplazamiento hacia modelos de evaluación competencial modifica, o simplemente transforma, las formas de selección identificadas históricamente.

Referencias

- Arroyo, F. (2015). Bachillerato y universidad: selectividad o disfunción. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43(2), 147–164. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/280>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia/Barcelona.
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 10, 147–181. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14548>
- Carabaña, J. y Arango, J. (1983). La demanda de educación universitaria en España 1960-2000. *Reis*, 24, 47–88. <https://doi.org/10.2307/40183028>
- de Carlos Morales, C. J. (2014). Del bachillerato a la universidad: la quimera de la prueba de acceso. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43(2), 165–176. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/281>
- Declaración de Bolonia. (1999). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación.
- Enguita, M. F. (1992). Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación. *Revista de Educación*, (1), 73–88. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992/re1992-05.html>
- González de Pablo, Á. L. (2001). Los orígenes de la selectividad en la Universidad española: el examen de ingreso en facultades (1898-1902). *Hispania. Revista Española de Historia*, 61(207), 315–338. <https://doi.org/10.3989/HISPANIA.2001.V61.I207.314>

- Herrera Cuesta, D. (2017). Empleabilidad versus sobrecualificación. Desajuste entre formación y empleo en las trayectorias laborales de los jóvenes titulados en España. *Sociología del Trabajo*, (89), 29–52. <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/en/article/view/59635>
- Igualada, M. U. (1975). Treinta años de enseñanza media (1938-1968). *Revista de Educación*, (240), 73–86. <https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=4334230>
- Luzarraga Martín, J. M. (2019). *Factores que contribuyen a la eficacia y mejora en los centros de bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco* [Tesis doctoral, Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/42595>
- Luzarraga Martín, J. M., Cruz Iglesias, E. y Sáenz Arrizubieta, E. (2024). La Prueba de Acceso a la Universidad como factor condicionante en la orientación del Bachillerato. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (33), 261–283. <https://doi.org/10.18172/con.5554>
- Marchesi Ullastres, Á. (2000). *Controversias en la Educación Española*. Alianza Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=55630>
- Muñoz Vitoria, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*. CIDE. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-sistema-de-acceso-a-la-universidad-en-espana-1940-1990_146341
- Pemartín, J. (1938). *Propósito, ideal y filosofía del nuevo Bachillerato*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.filosofia.org/mfb/fbe93801.htm>
- Rodríguez Moreno, J., Molina Jaén, M. D. y Pérez Navío, E. (2017). High School second of Bachillerato student body perception about their skills training. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 509–526. <https://doi.org/10.5209/RCED.53444>
- Rüegg, W. (2010). *A History of the University in Europe. Volume IV: Universities Since 1945*. Cambridge University Press.
- Sánchez Liendo, E. (2025). Observations on the Application of the LOMLOE Assessment in the Hight School after its Implementation. *Avances en Supervisión Educativa*, (43), ase43_art01. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.893>
- Tahull Fort, J., Montero Plaza, I. y Vernet Saureu, C. (2021). Limitaciones de la orientación educativa hacia el bachillerato y la universidad. ¿Y si la solución fuese la formación profesional? *Avances en Supervisión Educativa*, (35), ase35_art03. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.690>
- Valle, J. M. y de la Loma Moragón, A. (2015). El bachillerato español: problemática en clave europea. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43(2), 119–143. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/279>
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia. <https://www.marcialpons.es/libros/escuela-para-todos/9788495379726>

- Viñao Frago, A. (2011a). Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). En G. Vicente y Guerrero (Ed.), *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en el les «Goya» de Zaragoza del 30 de marzo al 2 de abril de 2009* (pp. 449–472). Institución Fernando el Católico. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/12vinao.pdf>
- Viñao Frago, A. (2011b). El bachillerato: pasado, presente, futuro. *CEE Participación Educativa*, 17, 30–44. <https://www.researchgate.net/publication/317616687>