



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**NIVELES DE LOGRO AL EGRESO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y BRECHAS DE
INEQUIDAD, LOS CASOS MÉXICO Y COLOMBIA**

**T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES**

**PRESENTA
LIC. JEISON FELIPE GÓMEZ SÁNCHEZ**

**TUTOR PRINCIPAL:
DRA. LORENZA VILLA LEVER
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES - UNAM**

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Junio 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Tabla de contenido

Introducción	11
Capítulo 1. Metodología	15
Pregunta de investigación	15
Objetivos	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
Hipótesis	18
Diseño de la investigación	18
Instrumentos	20
Técnicas	25
Capítulo 2: La triada Justicia, Equidad e Igualdad en Educación superior, aproximaciones para una Compensación integral de desigualdades.	27
En torno a la segmentación y la fragmentación desde circuitos educativos	28
Apuntes para una noción de justicia en educación	37
La igualdad como meta, la equidad como camino	49
Capítulo 3: El panorama crítico del logro de resultados de aprendizaje y el desafío en la compensación integral de desigualdades en la Educación superior	68
La masificación de la Educación superior y la encrucijada para la garantía de la equidad educativa	68

Una aproximación a las políticas nacionales en Educación superior en México y Colombia	76
El caso México	77
El caso Colombia	102
Algunas luces frente a los niveles de logro en la Educación superior y sus implicaciones en torno a las desigualdades sociales	117
Capítulo 4. Los resultados al egreso de licenciaturas: Descripciones desde EGEL y Saber Pro	132
Los Exámenes para el Egreso de la Licenciatura: el caso México	132
Saber Pro: resultados del examen al egreso de la Educación superior en Colombia	157
Capítulo 5. Hacia la compensación integral de desigualdades para la equidad educativa: una ruta para el cierre de brechas en Educación superior	176
Factores asociados al aprendizaje y su relación con el logro de los aprendizajes al egreso de la formación profesional en México y Colombia, desequilibrios que persisten	177
Lo que refieren los datos en clave de equidad educativa	200
Las Universidades y su potencial de transformación: la compensación integral de desigualdades para la equidad y calidad en Educación superior	221
Conclusiones	240
Listado de referencias	257

Anexos	271
Anexo 1. Licenciaturas EGEL 2021.	271
Anexo 2. Competencias específicas Saber Pro 2021.	301
Anexo 2. Asociación de Programas reconocidos por Padrón de Alto Rendimiento Académico CENEVAL y acreditaciones de Alta Calidad en México	318
Programas de Nutrición	318
Programas de Psicología	321
Programas de Ingeniería Electrónica	325
Programas de Ingeniería Mecánica Eléctrica	326
Programas de Comercio – Negocios Internacionales	326
Programas de Turismo	330

Índice de Tablas

Tabla 1. Normatividad, política nacional para Educación superior.....	21
Tabla 2. Instrumentos, descripción general de exámenes nacionales.	22
Tabla 3. Instrumentos, descripciones técnicas de exámenes nacionales.	23
Tabla 4. Cobertura bruta de Educación superior en México, ciclos escolares 2015-2016 a 2020-2021.....	28
Tabla 5. Cobertura bruta de Educación superior en Colombia, 2015-2021.....	29
Tabla 6. Propósitos generales para la Educación superior por sexenio – México.....	83
Tabla 7. Instrumentos de política en Educación superior – Colombia.	105
Tabla 8. Niveles de desempeño en Saber Pro.	120

Tabla 9. Clasificación EGEL, campos y carreras.	134
Tabla 10. Áreas de conocimiento, campo Ciencias de la Vida y la Conducta.	135
Tabla 11. Áreas de conocimiento, campo Diseño, Ingeniería y Arquitectura.	137
Tabla 12. Áreas de conocimiento, campo Ciencias Sociales y Humanidades.	139
Tabla 13. Resultados campo Ciencias de la Vida y la Conducta.	141
Tabla 14. Resultados campo Diseño, Ingeniería y Arquitectura.	145
Tabla 15. Resultados campo Ciencias Sociales y Humanidades.	151
Tabla 16. Promedio de resultados en campos de conocimiento EGEL 2021.	155
Tabla 17. NBC presentados en Saber Pro 2021.	159
Tabla 18. Competencias específicas según NBC, Saber Pro.	160
Tabla 19. Resultados Ciencias de la Salud, Saber Pro 2021.	165
Tabla 20. Resultados Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación, Saber Pro 2021.	167
Tabla 21. Resultados Economía, Administración y Contaduría, Saber Pro 2021.	168
Tabla 22. Resultados Ingenierías y Urbanismo, Saber Pro 2021.	170
Tabla 23. Resultados Matemáticas, Ciencias Naturales y Agronómicas, Saber Pro 2021.	172
Tabla 24. Desempeño satisfactorio por sexo, EGEL 2021.	180
Tabla 25. Desempeño satisfactorio por estatus laboral, EGEL 2021.	183
Tabla 26. Desempeño satisfactorio por tipo de escolaridad de padre y madre, EGEL 2021.	187
Tabla 27. Desempeño satisfactorio por evaluados(as) con Beca, EGEL 2021.	191
Tabla 28. Factores socioeconómicos, competencia Pensamiento Científico Ciencias de la Tierra	208
Tabla 29. Estado de Acreditación de Universidades en competencia Pensamiento Científico Ciencias de la Tierra, Saber Pro 2021.	210

Tabla 30. Cuento de Programas en Padrón de Alto Rendimiento Académico CENEVAL.	214
Tabla 31. Relación Padrón de Alto Rendimiento y Acreditación.....	216
Tabla 32. Síntesis – Elementos evaluados destacados en acreditaciones de calidad en México.	218

Índice de gráficos

Gráfico 1. Niveles de desempeño submódulo de Competencias ciudadanas, Saber Pro.....	122
Gráfico 2. Niveles de desempeño submódulo de Razonamiento cuantitativo, Saber Pro.	122
Gráfico 3. Niveles de desempeño submódulo de Lectura crítica, Saber Pro.....	123
Gráfico 4. Niveles de desempeño submódulo de Inglés, Saber Pro.	124
Gráfico 5. Trayectoria educativa de niños y jóvenes en México, BID.	126
Gráfico 6. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Sexo, Saber Pro 2021.	181
Gráfico 7. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Dedicación laboral, Saber Pro 2021.....	184
Gráfico 8. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Escolaridad de padre, Saber Pro 2021.....	188
Gráfico 9. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Escolaridad de madre, Saber Pro 2021.....	189
Gráfico 10. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Tipo de pago de matrícula financiera universitaria, Saber Pro 2021.....	193
Gráfico 11. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Tenencia de computador, Saber Pro 2021.....	195
Gráfico 12. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Tenencia de servicio de internet en el hogar, Saber Pro 2021.	195

Gráfico 13. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Nivel socioeconómico, Saber Pro 2021.....	197
--	-----

Índice de figuras

Figura 1. Peldaños de la equidad educativa.....	64
Figura 2. Dimensiones – Compensación integral de desigualdades.....	65
Figura 3. Dimensiones hacia un Modelo de atención e intervención a la equidad educativa para Instituciones Universitarias.....	224
Figura 4. Aristas para un ecosistema de equidad en Educación superior.....	228

Agradecimientos

Doy gracias a Dios y la vida, por la oportunidad de crecer a nivel profesional y personal a través de dos mundos que me apasionan: la investigación y la educación.

A mi mamá, por ser inspiración para soñar en grande. A mi papá, por su impulso para hacer esos sueños realidad. A Juan, mi hermano, por ser uno de los motores que me motiva a creer que el mundo puede ser un lugar mejor, y que todos podemos aportar un grano de arena para ello. Agradezco a José Luis, por su apoyo permanente.

Doy gracias al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías CONAHCYT, así como a la Universidad Nacional Autónoma de México desde el Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, por darme la oportunidad de formarme profesionalmente, y acceder a oportunidades valiosas para aprender y generar redes de trabajo en México, y en otros países como España y Argentina.

Igualmente, agradezco a mi tutora, Dra. Lorenza Villa Lever, y a todos(as) los(as) académicos(as), investigadores(as) y colegas que han contribuido de forma importante para trasegar este camino a lo largo de la Maestría.

Resumen

Históricamente, el contexto social, político y económico, ha propiciado cambios en el devenir de los sistemas educativos en el mundo, y los que respectan al nivel universitario no han sido excepción de ello. Como resultado, los objetivos perseguidos por estos sistemas se diversifican y reorientan; si bien durante el siglo XX el foco estuvo puesto en el acceso y la cobertura, hoy se pone sobre la calidad desde una perspectiva de equidad que asegure el logro de los aprendizajes. Para aportar en esta discusión, el presente buscó definir los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, desde los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021, para analizar los factores que intervienen en el aseguramiento de la equidad en la Educación superior. Los resultados, en ambos casos, muestran la preeminencia de desempeños aún no satisfactorios en la evaluación de saberes disciplinares al egreso de la formación profesional, especialmente, en quienes presentan factores asociados referidos al género, nivel educativo de padre y madre, estrato socioeconómico, y estatus laboral. Se concluye que el logro educativo al egreso de la formación profesional en los casos México y Colombia refleja dificultades que pueden relacionarse con retos vinculados a la compensación integral de desigualdades en Instituciones de Educación superior, la ausencia de un marco legal explícito en equidad educativa para el nivel universitario, y la necesidad de fortalecer y actualizar los sistemas nacionales de evaluación de los aprendizajes.

Palabras clave: Equidad educativa; Educación superior; Compensación de desigualdades;

Logro educativo; Evaluación de aprendizajes.

Abstract

Historically, the social, political and economic context has led to changes in the future of educational systems around the world and the university level have not been an exception. As a result, the objectives pursued by these systems diversified and reoriented; Although during the 20th century the focus was on access and coverage, today the central point refers to quality from an equity perspective that ensures the achievement of learning. To contribute to this discussion, the present work sought to define the levels of educational achievement upon graduation from bachelor degrees in Mexico and Colombia, from the Egel and Saber Pro national exams in 2021, to analyze the factors that intervene in ensuring equity in higher education. In both cases, the results show the preeminence of not satisfactory educational achievement in disciplinary knowledges upon graduation from bachelor, especially in those who present associated factors related to gender, educational level of the father and mother, socioeconomic and employment status. It is concluded that the educational achievement at the end of bachelors in the cases of Mexico and Colombia reflects difficulties that can be related to challenges around the compensation of inequalities in Higher Education Institutions, the absence of an explicit legal framework on educational equity for the university level, and the need to strengthen and update national learning assessment systems.

Keywords: Educational equity; Higher education; Compensation of inequalities; Educational achievement; Learning assessment.

Introducción

En un panorama global con múltiples transformaciones, y un futuro que presenta desafíos en diferentes áreas, la educación se consolida como un puente para avanzar hacia una sociedad cada vez más inclusiva, pacífica y socialmente justa. Ésta no es ajena a la trama social en la que situaciones de índole económico, político e incluso cultural, conllevan la necesidad de plantear, desde la educación, acciones para enfrentar los grandes retos de la contemporaneidad.

Entre dichas acciones, se encuentra el formar en los espacios educativos a los(as) futuros(as) profesionales, que responderán, desde sus disciplinas, a las oportunidades de cambio que se encuentran en el mundo y, especialmente, en el contexto latinoamericano. Es por ello que Organismos internacionales aluden a la importancia de asegurar una Educación superior de calidad.

A demandas de tal envergadura, se suman retos para las Universidades en torno a su propia evolución, y el abordaje de consecuencias derivadas de los cambios históricos, permanentes y trascendentales en todas sus áreas. Uno de ellos, corresponde a la progresiva y poco controlada expansión y masificación de los sistemas de Educación superior, que ha derivado en que, pese a tener cada vez más Instituciones educativas, y poblaciones formándose en ellas, ha sido emergente el interés por comprender algunas de las nuevas realidades y demandas que tienen estos sistemas en el siglo XXI, entre ellas, cómo -entre otras, producto del avance en términos de cobertura y acceso- se evidencia cada vez una mayor heterogeneidad en el perfil de los(as) estudiantes que ingresan a las aulas universitarias. En este sentido, la disparidad entre grupos poblacionales que habitan hoy los espacios universitarios, es cada vez más palpable.

Debe decirse que las aristas que componen la desigualdad son múltiples y complejas, por lo que ya no solamente se originan del factor económico y, por ende, no es posible resolverlas

únicamente a través de transferencias monetarias. Ya sea por cuestiones financieras, así como psicológicas, biológicas, socioculturales, entre otras, las poblaciones que hoy se adscriben a la Educación superior plantean a las Universidades retos considerables para gestionar acompañamientos y estrategias oportunas, congruentes y sostenidas en el tiempo, de acuerdo con las necesidades y características de los nuevos rostros que hacen parte de los escena educativa en el nivel universitario.

Entonces, cobra sentido que, a la par que Organismos internacionales insten por una educación de calidad, hagan alusión a que esta debe estar amparada en una perspectiva de equidad. La igualdad aquí se plantea como una meta para los sistemas universitarios, y para llegar a ella, es necesario nivelar el terreno de poblaciones cada vez más heterogéneas, lo cual no es otra cosa que la búsqueda por la equidad educativa.

Al respecto, dicha equidad en Educación superior es, ante todo, multidimensional. Quizá las aristas más conocidas en ella son las que respectan a la cobertura y el acceso, pero resulta necesario voltear la mirada hacia el aseguramiento de la permanencia, el avance de un ciclo formativo a otro, el egreso y, sobre todo, el logro de resultados de aprendizaje.

En torno a esto último, vale la pena detenerse. La Educación superior asume un compromiso con cada estudiante que reside en sus aulas, concerniente a gestar un proceso formativo donde se alcancen conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio pleno en determinada profesión, lo cual sea el motor que posibilite, entre otras, el desarrollo individual y la movilidad social de los y las que aspiran a convertirse en profesionales.

Nivelar el terreno implica generar estrategias, recursos y oportunidades que permitan compensar las desigualdades que, si bien en la mayor parte son exógenas a los espacios universitarios, pueden impactar considerablemente el trasegar por estos, y derivar en el éxito o

fracaso de los procesos formativos. Además, se encuentra en la Educación superior un lugar de privilegio para identificar y atender tales disparidades, y posibilitar a todas y todos encontrar lo necesario para que se cumpla de la mejor manera su proyecto profesional.

Pasando por dimensiones como la económica, psicológica, familiar, social-relacional, biológica y asuntos relacionados con el currículo, la pedagogía y la didáctica, las Universidades tienen en sus manos la posibilidad de generar transformaciones considerables a lo largo de cada momento de la formación, posibilitando no solamente que los y las estudiantes ingresen y permanezcan en los espacios universitarios, sino que logren encontrar las herramientas para egresar con los aprendizajes que, vía perfiles de egreso, las Universidades han prometido desplegar en ellos y ellas.

Pese a la importancia que tiene el alcance de los aprendizajes en la Educación superior, el abordaje de este asunto aún es incipiente si se compara con el interés puesto en otras aristas de la equidad educativa, sin embargo, es fundamental abordarlo, puesto que plantea nuevas formas de desigualdad originadas al interior de los espacios universitarios, que tienen serias repercusiones en los proyectos de vida de los sujetos, así como en los alcances y limitaciones que impone a los profesionales para atender, desde sus saberes, los retos y demandas que la sociedad y el mercado laboral conllevan.

Es por ello que el presente proyecto se ha propuesto definir los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, desde los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021, para analizar los factores que intervienen en el aseguramiento de la equidad en la Educación superior. En correspondencia, se profundiza en el caso de estos dos países de América Latina, en torno a cómo se materializa la problemática descrita, frente a los niveles de logro evidenciados al egreso de la Educación superior; ello moviliza además reflexiones en torno

a la manera en que se podrían estar compensando – o no - las desigualdades, y si las Universidades están cumpliendo a los y las estudiantes en su promesa de forjar en ellos(as) lo declarado vía perfiles de egreso.

Para aproximarse a los niveles de logro, se consideran en el presente trabajo a los exámenes nacionales Egel (México) y Saber Pro (Colombia) en su aplicación del año 2021. Esto posibilita que sistemas de evaluación de aprendizajes en cada uno de estos países se configuren en una puerta para comprender la realidad que se suscita en el contexto de la formación profesional, aunado a lo que se declara desde políticas nacionales en Educación superior, y a la consideración de factores asociados al aprendizaje, para pensar un ecosistema universitario de equidad que aborde integralmente la compensación de desigualdades.

De esta manera, el presente aporta en las discusiones que, desde la Academia, pueden gestarse para pensar una Educación superior cimentada en una perspectiva de equidad, que sea base y motor de desarrollo individual y social, y donde la calidad educativa sea, más que una promesa, una realidad para todos y todas.

Capítulo 1. Metodología

Inicialmente, resulta interesante partir con la premisa sobre la importancia, en todo proyecto de investigación, de situar una perspectiva y ruta metodológica. Indica Sautu et al. (2005) que en cualquier investigación se “busca contribuir a la producción de conocimiento en un área específica a partir de construir un argumento sostenido empíricamente” (p. 151), y que ello sólo es posible a partir del aseguramiento de un conjunto de procedimientos, donde se logre recolectar evidencia empírica que impacte y responda de manera directa lo planteado en términos lógicos y teóricos, desde los objetivos de investigación.

En este sentido, la metodología contribuye en la construcción de un marco desde el cual se nutre, orienta, e incluso, se transforma el proyecto de investigación. Por tanto, el componente metodológico no se configura como un apartado complementario o estático, sino en una arista que es parte fundamental de la triada a la que se suman la visión teórica y los objetivos, la cual se retroalimenta y configura el andamiaje en el que toma cuerpo y cobra vida la investigación.

A lo largo del presente apartado, se avizora dar cuenta de la ruta metodológica seguida en el presente proyecto, partiendo de la pregunta, objetivos de investigación, hipótesis de partida, así como elementos propios del diseño asumidos desde esta estructura metodológica.

Pregunta de investigación

La pregunta por la equidad educativa representa un asunto vigente, oportuno y de relevancia en el contexto internacional, muestra de ello, que la Organización de Naciones Unidas, en la agenda 2030, contempla el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que impulsa políticas educativas y acciones concretas para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad, para eliminar las desigualdades en el acceso a los servicios educativos, y fundamentalmente favorecer el logro de los aprendizajes (UNESCO, 2015). Dada la actualidad de la temática, y comprendiendo la connotación que tiene la equidad para una educación de calidad, Schmelkes (citado en Backhoff et al., 2019), indica que:

es indispensable seguir haciendo evaluaciones y estudios rigurosos e independientes, para dar cuenta de cuánto avanza el Estado en la obligación de cumplir, progresivamente, el derecho de todos y todas a una educación de calidad. (p. 11)

En este sentido, hablar de calidad educativa implica preguntarse hasta qué punto se avanza en la garantía de una mayor equidad, favoreciendo, no únicamente la cobertura y el acceso, sino la compensación de desigualdades y el logro de resultados de aprendizaje en niveles adecuados o satisfactorios en los aprendizajes (según lo definido por los actores educativos correspondientes a cada país), en congruencia con la eficacia que se espera del sector educación para formar ciudadanos integrales que aporten al desarrollo social y económico de las naciones, al mismo tiempo que posibilite una mayor movilidad social.

En correspondencia, dado el rol que tiene la educación para la movilidad y transformación de las sociedades, pensar la calidad educativa en clave de equidad favorece aproximarse a un fenómeno que, a largo plazo, tiene incidencia en el desarrollo social y económico (Gasparini, 2001; Guadagni, 2007, citados en Formichella, 2014), permitiendo además visualizar posibles tendencias, y proyectar escenarios de cambio en favor del cumplimiento de la promesa de una educación de calidad para todos y todas, la cual también se extiende hacia la Educación superior. Al respecto, estudios del Banco Interamericano de Desarrollo (Ramírez & Viteri, 2020) ubican que la garantía de una educación inclusiva y equitativa es el mayor desafío en materia educativa en Mesoamérica.

Es, a la luz de estas reflexiones y preocupaciones, que se planteó como pregunta de investigación, la siguiente:

¿Los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, observados desde los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021, aseguran la equidad en la Educación superior?

Objetivos

En correspondencia con la pregunta de investigación planteada, se propusieron los siguientes objetivos general y específicos.

Objetivo general

Definir los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, desde los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021, para analizar los factores que intervienen en el aseguramiento de la equidad en la Educación superior.

Objetivos específicos

Identificar en la política nacional en Educación superior que rigió hasta 2021 en México y Colombia, los factores que intervienen en el logro de resultados de aprendizajes desde una perspectiva de equidad.

Examinar los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, desde los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021.

Examinar la relación entre niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia en los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021, y factores socioeconómicos de la población evaluada.

Hipótesis

Debe indicarse que el presente estudio partió con la hipótesis de que los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, desde los exámenes nacionales Saber Pro y Egel en 2021, dan cuenta mayoritariamente de desempeños no adecuados o insatisfactorios, lo que conllevan a la no garantía de la equidad en la Educación superior, y que puede estar vinculado a la no compensación de desigualdades de origen de tipo socioeconómico en las Instituciones de Educación superior.

Diseño de la investigación

La presente ruta metodológica propuso como diseño de investigación al estudio de caso. Debe decirse que, si bien es usual que exista en la literatura opiniones divididas frente a si considerar éste como método o como técnica, desde lo propuesto por Hernández Sampieri et al. (2014), podría referirse que los estudios de caso trascienden la única clasificación entre investigación experimental y no experimental y que, por sus características, pueden ser considerados como una clase diferente, que, a su vez, se entrelaza con todo lo anterior (sumando además los diseños cualitativos). Esto es porque los estudios de caso serían aquellos que “al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente

una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis o desarrollar alguna teoría” (p. 164).

Siguiendo lo anterior, se indica además que los estudios de caso tienen diferentes rutas de acción: pueden hacer uso de la experimentación, pero también, pueden fungir como estudios no experimentales (ya sea transversales o de tipo longitudinal), hay ocasiones en las que, incluso, pueden devenir también anclados en estudios cualitativos según los métodos que utilice. Dada tal multiplicidad de caminos, limitar el estudio de caso como ‘parte de’ un diseño de investigación en particular no resultaría del todo oportuno, por lo que se plantea que debe ser considerado como uno aparte y con procedimientos propios (Hernández Sampieri et al., 2014).

Al respecto, Martínez Carazo (2006) señala que el estudio de caso existe la posibilidad de obtener datos desde múltiples fuentes, de carácter cuantitativo o cualitativo y que, pese a que algunos autores indican que inicialmente era pensado para investigaciones de tipo exploratorio, esto ha ido trascendido, e incluso, muchos de los estudios de caso más famosos han llegado a ser descriptivos, y hasta explicativos. De hecho, el alcance que se propone para el presente estudio se sitúa en el tipo descriptivo, donde se “busca específicas propiedades y características importantes de un fenómeno. (...) Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 92).

De esta manera, se encontró que el estudio de caso deviene en un diseño congruente para el presente proyecto, en tanto posibilitó adentrarse a un fenómeno social complejo para identificar sus características más representativas, vía la descripción y el análisis detallado (Escudero, Delfín & Gutiérrez, 2008) que, para el presente, se focalizó en la educación, en particular, frente a la equidad vista a la luz del logro de resultados educativos en la formación

profesional, adentrándose en los datos de evaluaciones estandarizadas y políticas planteadas en dos países, a saber: México y Colombia, no con el ánimo de plantear comparaciones, sino de adentrarse en el caso de dos países de América Latina que, aún con diferencias en la manera en que operan sus sistemas educativos y evaluativos, pueden brindar luces a un asunto de alta complejidad como lo es el de la equidad en la Educación superior en esta región del continente americano.

Instrumentos

En el presente proyecto se tomaron dos grandes fuentes de información e instrumentos. Por un lado, las políticas nacionales en Educación superior, con vigencia hasta 2021. Y de otro modo, las evaluaciones estandarizadas nacionales desarrolladas por agencias estatales en México y Colombia, en este caso, la prueba EGEL (México) y Saber Pro (Colombia), con los resultados de la aplicación del año 2021, en tanto los datos más recientes que han sido puestos a disposición por las agencias evaluadoras.

Inicialmente, se pone de manifiesto lo respectivo a políticas nacionales en Educación superior que se consideran de manera preponderante en el proyecto para los dos casos considerados, no por ello exceptuando que se contemplen otros recursos para dar lugar a una mayor comprensión del marco normativo que ha regido, hasta 2021, en el nivel universitario tanto en México como en Colombia, pero prestando especial atención a dos normativas, las cuales se explicitan en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Normatividad, política nacional para Educación superior.*

	México	Colombia
Normatividad	Ley para la Coordinación de la Educación superior	Decreto 1330 de 2019
Año de publicación	29 de diciembre de 1978	25 de julio de 2019
Propósito	Fue “de observancia general en toda la República” y tuvo por “objeto establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la Educación superior”.	“Regular los procesos de registro calificado y calidad académica de las IES, para consolidar una visión de calidad que responda a las demandas sociales, culturales y ambientales, en la cual se reconoce la diversidad de las Instituciones de Educación superior, su naturaleza y sus objetivos institucionales de forma diferenciada, armonizando el modelo de aseguramiento que tiene el país con estándares internacionales”.
¿Ha tenido actualizaciones? ¿Cuáles?	Sí. Ley General de Educación superior, publicada el 20 de abril de 2021, y reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Educación superior.	Sí. Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020, “por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado”.
Consideraciones	Si bien se tiene como Ley vigente para la Educación superior a la publicada en el año 2021, debe aclararse que los resultados de las evaluaciones consideradas en el presente son justamente del mismo año (2021), por lo que la población formada en las Instituciones de Educación superior, y evaluadas vía EGEL, no desarrollaron su	El Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, se desarrolla para reglamentar la Ley 1740 de 2014, por la cual se desarrolló parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la Educación superior, se modifica

	carrera profesional amparados en la nueva Ley, sino en la que le antecede, razón por la que se decide retomar la Ley regente desde 1978.	parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones.
--	--	---

Siguiendo con la descripción de instrumentos, se retoman los concernientes a los exámenes nacionales aplicados en 2021 tanto en México como en Colombia que fueron considerados en el presente, dada la información que proporcionan de los niveles de logro, así como de características socioeconómicas de sus evaluados(as); estos son presentados en las siguientes tablas, partiendo de una descripción general, hacia otra en torno a asuntos técnicos.

Tabla 2. *Instrumentos, descripción general de exámenes nacionales.*

País	México	Colombia
Instrumento	EGEL	Saber Pro
Organizador	Centro Nacional de Evaluación para la Educación superior – CENEVAL.	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES.
Año de creación y evolución	EGEL en su primera etapa (1994-2009) incluyen aspectos referidos a los currículos. En la segunda (2009-2019), denominada 2G, se busca centrar la medición en los conocimientos y las habilidades esenciales para el inicio de la profesión. La tercera etapa inicia en 2019 y tiene como propósito una evaluación integral de los estudiantes. El EGEL Plus, inicia operaciones en diciembre de 2021.	En un primer momento, para 2003, tuvo 22 aplicaciones en Programas académicos, para esa época recibía el nombre de ECAES. Pasados cuatro años, ya contaba con 55 Programas evaluados; Fue posterior a este momento donde la evaluación realizada empezó a incluir competencias específicas por programa. A partir del año 2009, y desde la publicación de la Ley 1324 y el Decreto 3963 del mismo año, se reorientó la evaluación de la Educación superior en el país, pues se estableció presentar el examen Saber Pro como requisito obligatorio para obtener el título de cualquier programa de nivel universitario, y se formalizó la evaluación tanto de competencias genéricas como específicas.

Fuente: EGEL. (S.F.). EGEL, consulta en línea. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/instituciones-egel/>; Icfes. (2021). Guía de Orientación Saber Pro 2021.

Recuperado de <https://www.uao.edu.co/wp-content/uploads/2022/02/Gui%CC%81a-de-orientacion-mo%CC%81dulos-gene%CC%81ricos-Saber-Pro-2021.pdf>

En lo consiguiente, como se ha dicho, se señalan algunos aspectos técnicos de cada instrumento. Como podrá verse, aunque coinciden en el objetivo de evaluar o comprobar los conocimientos adquiridos al egreso de las licenciaturas, son instrumentos que cuentan con diferencias técnicas, en tanto en EGEL (México) se orienta la evaluación a áreas de conocimiento por licenciatura, mientras que en Saber Pro (Colombia) a competencias específicas que pueden ser compartidas entre carreras profesionales según su Núcleo Básico de Conocimiento.

Aunque se encuentren estas diferencias, se recuerda que se busca adentrarse en cada uno de los casos, por lo que no supone dificultad en términos metodológicos que los instrumentos presenten características propias, puesto que, en general, conllevan a obtener información equivalente para los propósitos del presente trabajo (en torno al logro de los aprendizajes).

Tabla 3. *Instrumentos, descripciones técnicas de exámenes nacionales.*

País	México	Colombia
Instrumento	EGEL	Saber Pro
Población evaluada	Evalúa a quienes egresan de programas de licenciatura en el país. Para ello, se espera que hayan completado, ya sea la totalidad de créditos académicos, o encontrarse en el último semestre de la licenciatura. Debe recordarse que es la Institución la que así lo solicita.	Egresados de programas universitarios en Instituciones de Educación superior, con al menos 75% de créditos académicos aprobados.
Objetivo general	Evaluar los conocimientos y habilidades de un recién egresado. Mediante el examen, se explora que quienes egresan de licenciaturas en el país han alcanzado tanto conocimientos como habilidades que han sido definidas como necesarias para desempeñarse como profesionales en la carrera cursada.	Mediante el examen, se busca identificar en qué punto se encuentran las competencias específicas y genéricas de los(as) evaluados (es decir, el grado o nivel de desarrollo). Igualmente, coadyuva en evaluaciones de Valor agregado, y de parámetros de calidad tanto de Universidades como de carreras profesionales.
Aspectos	Mide en qué nivel se encuentra el logro	El examen Saber Pro cuenta con una

<p>evaluados</p>	<p>de quien presenta la prueba en comparación con un estándar especializado por licenciatura. Cuenta con entre tres y cinco áreas disciplinares y tiene alrededor de 200 reactivos según el examen.</p> <p>El Ceneval ofrece 39 Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura que se agrupan en tres campos del conocimiento: Ciencias de la Vida y la Conducta (11); Diseño, Ingenierías y Arquitectura (15) y Ciencias Sociales y Humanidades (13). Asimismo, cuenta con un Examen General para el Egreso del Profesional Técnico en Enfermería (EGEPT-ENFER).</p>	<p>primera parte que se compone de cinco módulos que evalúan competencias genéricas. Además de estos cinco módulos, los evaluados deben responder un cuestionario socioeconómico que permite obtener información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como explicar los resultados del examen.</p> <p>El examen Saber Pro cuenta con una segunda parte conformada por módulos que evalúan competencias específicas.</p> <p>Sin embargo, únicamente podrá ser presentada por quienes realicen el examen por primera vez y sean inscritos directamente por su IES en alguno de estos módulos.</p>
<p>Tipos de reactivos</p>	<p>Opción múltiple con cuatro opciones de respuesta.</p>	<p>Opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, con excepción del módulo Comunicación Escrita (genérico), donde el tipo de pregunta es abierta, debido a que los evaluados deben escribir un texto argumentativo a partir de una temática propuesta.</p>
<p>Resultados proporcionados</p>	<p>Los resultados se expresan en la escala índice Ceneval. A saber, esta se expande en un rango desde los 700 y hasta 1300 puntos. Debe resaltarse que por su carácter criterial, el desempeño de cada evaluado(a) se compara con un estándar nacional. Igualmente, la medida definida como ideal o deseable, se ubica en 1000 puntos, que son definidos como desempeños de tipo satisfactorios. Al alcanzar 1150 o más puntos, el desempeño se clasifica como sobresaliente.</p>	<p>El puntaje de cada módulo genérico del examen Saber Pro se da en escala de 0 a 300, sin decimales. Adicionalmente, se calcula un puntaje global, que tiene en cuenta el resultado obtenido en los módulos genéricos.</p> <p>Además, se generan resultados por niveles de desempeño. El nivel de desempeño describe el tipo de resultado alcanzado por el/la evaluado(a), es decir, es una revisión cualitativa de los resultados en las competencias por módulo. Tiene un carácter jerárquico a la vez que inclusivo, y parte desde el nivel 1 hasta el nivel 4, con excepción del módulo genérico de inglés que se rige según Marco Común Europeo de Referencia.</p>
<p>Resultados a considerar en el proyecto</p>	<p>Se consideran los resultados alcanzados por los sustentantes en cada una de las carreras (39 en total) y áreas que</p>	<p>Se consideran los resultados en las 25 competencias específicas presentadas por el total de evaluados en la aplicación</p>

	componen el EGEL, específicamente, desde la distribución en niveles de desempeño del total de sustentantes en el periodo enero-noviembre de 2021.	anual de 2021. Se focaliza la atención en los resultados por niveles de desempeño en cada una de estas competencias específicas, haciendo alusión a las carreras que presentan cada competencia según su Núcleo Básico de Conocimiento.
Consideraciones	En cada carrera (39 en total), se han diseñado a su vez entre tres y cinco áreas de conocimiento según las particularidades de las carreras profesionales. Por cada área de conocimiento, se distribuyen, según los rangos antes descritos en esta tabla, en tres niveles: Aún No Satisfactorios (ANS), Desempeño Satisfactorio (DS) y Desempeño Sobresaliente (DSS).	Para el examen Saber Pro se ofrecen 40 módulos específicos. Sin embargo, esto no significa que los estudiantes serán evaluados en todos estos. Para ello, el Icfes define combinatorias (es decir, el grupo de módulos de competencias que el Icfes propone para que sean presentados en el examen). Estas combinatorias se distribuyen para que cada Grupo de referencia (carreras similares entre sí) puedan seleccionar los módulos que le sean afines. Cada Universidad y Programa define qué módulos presentará. Es vía Resolución 395 (2018), que se declara cuáles son los Núcleos Básicos de Conocimiento (NBC).

Fuente: EGEL. (S.F.). EGEL, consulta en línea. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/instituciones-egel/>; Icfes. (2021). Guía de Orientación Saber Pro 2021. Recuperado de <https://www.uao.edu.co/wp-content/uploads/2022/02/Gui%CC%81a-de-orientacion-mo%CC%81dulos-gene%CC%81ricos-Saber-Pro-2021.pdf>

Técnicas

En primera instancia, vale la pena retomar lo señalado por Tarrés (2001) puesto que la realidad social no puede limitarse a una sola mirada, no es netamente cuantitativa, pero tampoco netamente cualitativa, en las perspectivas, valores, teorías, definiciones y percepciones que configuran el andamiaje social confluyen diversidad de datos, y son múltiples sus características como su carácter.

Reguillo (2003) hace alusión a que el tipo de dato no puede definir el enfoque investigativo, puesto que hay ocasiones en que usando información que remite a cualidades (por ejemplo, el discurso), el enfoque está puesto en una mirada enteramente positivista, que se centra en la información como si de una variable cuantitativa se tratase, y explorar así poco la cualidad de tales fuentes de información, igualmente, se pueden tener datos cuantificables, y aun así, que el foco esté puesto en aproximarse y analizar propiamente las cualidades que tales datos reflejan.

Por tanto, no quiere decir que se desprecia el tipo de dato que sirve a la investigación, pero se prioriza el enfoque puesto en el análisis sobre el mismo como el factor definitorio. Tratándose aquí de un estudio de casos, es posible integrar tanto datos cuantificables, como no cuantificables, pero, aun así, el foco estará puesto en la descripción y análisis profundo desde una visión que se interesa más por las cualidades que reflejan los datos.

Dicho lo anterior, se tiene al análisis cualitativo de los datos, como técnica para aproximarse especialmente a aquellos resultados derivados de las evaluaciones estandarizadas nacionales, puesto que de ellos interesan las cualidades de los desempeños que los y las evaluadas reflejan en la aplicación del año 2021 para los exámenes EGEL y Saber Pro.

Capítulo 2: La triada Justicia, Equidad e Igualdad en Educación superior, aproximaciones para una Compensación integral de desigualdades.

El presente capítulo posibilita generar una mayor comprensión sobre elementos claves para el estudio, a saber, asuntos como la fragmentación educativa, lo que respecta a la noción de justicia educativa, el tránsito de una idea de igualdad a una de equidad en educación, y el papel que juega en ello la compensación integral de desigualdades. Estos brindan, por una parte, mayor claridad frente a asuntos que se operativizan a lo largo del proyecto, así como permiten, especialmente, situar una mirada de la equidad en la que resulta crucial el aseguramiento del logro de aprendizajes.

Los anteriores, son trazados en función de una postura que retoma las contribuciones de la sociología de la educación. Señala Cifuentes Medina et al. (2021) que la sociología de la educación trasciende la mirada de que los problemas de la educación le pertenecen únicamente a ésta, puesto que ante todo son resultado del vínculo entre el proceso educativo y la manera en que funciona la sociedad en su conjunto. Es decir, el análisis de los problemas y procesos que hacen parte de los sistemas educativos, no son únicamente asuntos internos, sino que se entrelazan con toda la estructura social.

La sociología de la educación sirve como parteaguas para el presente trabajo, por su carácter crítico y sistémico, para pensar asuntos como la equidad en Educación superior, y en ella, el logro educativo al egreso de la formación, en clave de compensación de desigualdades.

Para dar paso a los propósitos del presente capítulo, a continuación, se despliega lo concerniente a la manera en que se han configurado circuitos diferenciados en la Educación superior en función de la calidad y nociones clave en relación con estos.

En torno a la segmentación y la fragmentación desde circuitos educativos

Los cambios en la Educación superior han sido, además de importantes, controversiales. Uno de estos tiene que ver con la idea de que para mejorar la Educación superior es, ante todo, necesario asegurar el acceso a ella. UNESCO-IESALC (2020), en un informe que revisa las tendencias internacionales hacia el acceso universal a la Educación superior indica que la tasa bruta de matriculación (TBM) de 2000 a 2020, ha ido en ascenso, pasando del 19% al 36% en el caso de los hombres, y en el caso de mujeres del 19% al 41%.

En el caso de México, esto se reafirma con los datos proporcionados por el Sistema Integrado de Información de la Educación superior, cuyos datos se presentan a continuación.

Tabla 4. *Cobertura bruta de Educación superior en México, ciclos escolares 2015-2016 a 2020-2021.*

Ciclo escolar	Cobertura bruta
2015-2016	35.6
2016-2017	37.3
2017-2018	38.4
2018-2019	39.7
2019-2020	41.6
2020-2021	42.0

Fuente: UNAM. (s.f.). *Portal Sistema Integrado de Información de la Educación superior.* Disponible en <https://www.sii.es.unam.mx/nacional.php>

Por su parte, en el caso de Colombia, se encuentra lo siguiente:

Tabla 5. *Cobertura bruta de Educación superior en Colombia, 2015-2021.*

Año	Tasa
2015	49,42%
2016	52,2%
2017	52,81%
2018	52,76%
2019	52,23%
2020	51,6%
2021	53,94%

Fuente: El Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). *Cobertura de la Educación superior en Colombia*. Disponible en: <https://www.universidad.edu.co/cobertura-y-desercion-de-la-educacion-superior/>

Frente a esta, se ubican pocas diferencias entre los años 2016 a 2019, con un descenso para el año 2020, el cual coincide con el contexto de pandemia por Covid-19, cifra que, sin embargo, evidencia un aumento para el año 2021.

Sin embargo, esta dinámica frente a la cobertura y acceso a la Educación superior no ha representado necesariamente la eliminación de barreras y desigualdades. Además, se relativiza con dificultades para asegurar la permanencia y la graduación de quienes sí logran acceder a las aulas. Es por ello que UNESCO-IESALC (2020) acentúan la idea de trabajar en Educación superior desde una perspectiva de equidad, que conlleve a la disminución de brechas que perjudican a ciertos sectores de la población, en razón de desigualdades de origen, especialmente relacionadas con la pobreza, pero también, con situaciones de crisis y emergencia.

Lo anterior, puede comprenderse, en parte, en razón de lo siguiente. Aún con retos considerables en la garantía del acceso de toda la población que desea formarse en la Educación superior, las cifras dan cuenta de un crecimiento moderado de la matrícula en las Universidades. Ello ha sido permitido, entre otras, por acciones que han buscado, desde la iniciativa pública o privada, favorecer el acceso de diferentes sectores de la sociedad a las Instituciones de Educación superior. Lo anterior, conlleva a su vez a una transformación en la manera en que se configuran y operan las Universidades.

Inicialmente, la literatura señalaba que los espacios universitarios se encontraban claramente diversificados en función de la población que asistía a ellos, en torno a sus características socioeconómicas. Por tanto, existía una mayor homogeneidad del tipo de población en una determinada Institución de Educación superior. En la literatura, este proceso ha sido denominado como la formación de circuitos educativos, en tanto:

El concepto de circuito educativo se refiere a la agrupación de las instituciones de acuerdo con la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de los docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la organización, etc.). (Kruger, 2012, p. 140)

De esta manera, para tal momento no solamente se diferenciaba un circuito educativo de otro según las características socioeconómicas de sus poblaciones, sino que ello conllevaba a una diversificación sobre el tipo de formación recibida por los y las estudiantes, puesto que, desde el perfil docente, hasta los recursos y estrategias utilizadas para dicha formación, se modificaba según el circuito al que correspondiese. Por tanto, cada uno de estos:

constituye grupos de diferente calidad educativa, (...), cada tipo de centro atiende a un determinado perfil de alumnos, lo que lleva a la conformación de un determinismo social respecto a la calidad educativa a la que cada persona puede aspirar. (Ibañez, 2015, p. 58).

Esta diversificación de circuitos educativos, que impacta la calidad de la formación de determinados grupos poblacionales, supone una “lógica del mercado que transforma a la educación en una mercancía para ser adquirida por la población en función de su capacidad de consumo; [por tanto] la oferta se diversifica atendiendo a los segmentos de la demanda, acentuando las desigualdades de origen” (Kruger, 2012, p. 144, corchetes añadidos). En ello se encuentra coincidencia en lo referido por diversos autores (Acosta, 2017; Corti et al., 2015; Fornazaric, 2012; García-Huidrobo, 2007; Ibañez, 2014) quienes, además, llaman la atención sobre la manera en que históricamente se naturaliza tal segregación en los contextos educativos.

Como resultado de la clara demarcación de un circuito y otro, y la distancia que emerge entre ambos en términos del tipo de población que allí reside, así como los recursos y oportunidades educativas ofrecidas para tales poblaciones, plantea un claro impacto en la calidad de la educación ofrecida, lo que deriva en lo que la literatura señala como segmentación educativa. Las poblaciones y las instituciones universitarias en las cuales se forman las mismas, quedan separadas por segmentos, que no solamente sirven para distinguir unas de otras, sino para generar clasificaciones, selecciones y exclusiones. De allí que los autores hablen sobre los efectos segregatorios que producen los circuitos educativos.

La segmentación educativa, así planteada, es estructurada por los circuitos educativos, sin embargo, cumple una doble función, en tanto al mismo tiempo que es estructurada, también es estructurante de la lógica de disparidad y desigualdad de la cual se nutren los circuitos para

operar y perpetuar la dinámica de integración-exclusión en función de características principalmente socioeconómicas.

Retomando lo inicialmente mencionado en el presente apartado, en el marco de profundas transformaciones educativas, se suscita un interés por actores académicos, gubernamentales, y de la sociedad civil, en torno a generar mayores niveles de cobertura y acceso en Educación superior. A raíz de diversos programas, entre ellos, becas, créditos educativos, gratuidad en instituciones educativas públicas, entre otras acciones, de manera paulatina se evidencia un aumento en las tasas de acceso a las Universidades, en particular, para la recepción de grupos poblacionales que, históricamente, y en función de su capacidad económica, no habían tenido la posibilidad de acceder a la Educación superior.

De esta manera, la lógica que antes permeaba a los circuitos educativos se pone en juego, puesto que instituciones universitarias que antes eran receptoras de un tipo particular de población, con determinadas características socioeconómicas, ahora da paso a una mayor diversificación poblacional al interior de las aulas, recibiendo estudiantes que no se encuentran únicamente en el marco de los perfiles tradicionalmente distribuidos desde la dinámica de segmentación educativa y la configuración de circuitos escolares. Por tanto, la homogeneidad que antes era inamovible al interior de tales circuitos se matiza con el ingreso de poblaciones que reconfiguran los espacios universitarios.

Dicha reconfiguración, a la par, pone de manifiesto lo que podrían ser nuevas formas de desigualdad. Si inicialmente éstas eran dadas por las fronteras entre un circuito educativo y otro, ahora, en el interior de los espacios universitarios, directamente se distingue entre las posibilidades y recursos (tangibles e intangibles) de los que gozan o no ciertos sectores para desenvolverse en su formación profesional en el interior de un mismo espacio universitario.

La convivencia de poblaciones estudiantiles provenientes de diferentes sectores socioeconómicos, conlleva a la vez a poner de manifiesto, en un mismo contexto, las desigualdades de origen que no desaparecen con el acceso a la Educación superior, o a una determinada Universidad, y cobra vida lo señalado por Poliak (2009), puesto que “al fenómeno de la desigualdad “tradicional” se suman “nuevas desigualdades, que proceden de la recalificación de diferencias dentro de las categorías a las que antes se juzgaba homogéneas” (p. 268).

Frente a dicha dinámica palpable en la Educación superior, pensar la idea de circuitos educativos, así como la de segmentación educativa, podría ya no ser la única ruta en respuesta a las nuevas lógicas de los espacios universitarios. Como noción que se suma para comprender esta nueva dinámica en la Educación superior se tiene a la fragmentación educativa.

Para comprender a qué remite la fragmentación educativa, inicialmente, señala Tiramonti (2008, citado en Poliak, 2009), habría que detenerse en la idea de fragmento, la cual implica:

un espacio autorreferido dentro del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores o instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este concepto de fragmentación es el que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo. (p. 270)

Por tanto, la fragmentación, en este caso, remite a la diversificación de población al interior de una misma institución que antes se percibía homogénea, y que ahora implica una desagregación y atomización (Barbero, 2006). Lo que prima entonces en la fragmentación educativa es la pérdida de integración, puesto que implica la convivencia de estudiantes heterogéneos, especialmente en términos de su capacidad económica, pero también, en razón de su capital cultural¹, tipo de escolaridad previa, entre otros factores asociados.

Señala Abratte (2011) que plantear la preeminencia de la fragmentación del orden educativo actual, “es reconocer que las transformaciones sociales han impactado profundamente en los sentidos asignados a la escolaridad, en las expectativas sociales sobre la educación y en la propia definición de los fines y funciones asignadas a las instituciones” (p. 48). La educación, y en ella, la que respecta al nivel profesionalizante, asume un desafío considerable en términos de, por un lado, identificar cuáles son y cómo se evidencian las “desigualdades”, de dónde provienen, así como de qué manera y con qué alcances se abordan y gestionan.

Debe aclararse aquí que no se trata de indicar que la existencia de circuitos, así como de una segmentación educativa, haya desaparecido en su totalidad, de hecho, se encuentra aún presente en la realidad de muchos sistemas de Educación superior, sin embargo, las transformaciones que han tenido estos sistemas han dado lugar a matizar dicha segmentación, y resignificar las lógicas de los circuitos que antes se pensaban como inmutables. La fragmentación educativa es comprendida entonces como una noción que surge de tales transformaciones de la Educación superior, y del ingreso de sectores de la población que tradicionalmente no accedían a las Universidades, o que de hacerlo, no tenían la posibilidad de formarse en determinados espacios universitarios en razón de su capacidad económica; la

¹ Se retoma aquí especialmente lo referido en Bourdieu (1987, 2002) en términos de la transmisión y acumulación de experiencias, valores, saberes y actitudes (definido como estado incorporado).

heterogeneidad permea a tales instituciones de Educación superior, y por tanto, a la segmentación, que es ante todo externa, se suma ahora la fragmentación al interior de los espacios universitarios.

Debe decirse que esta fragmentación es multidimensional, es decir, si el origen de que esto acontezca se relaciona con la ampliación del acceso a ciertas Universidades a sectores de la sociedad que tradicionalmente no tendrían tal oportunidad, los efectos de que ello acontezca son múltiples. Por un lado, se hace alusión a que, si bien el foco sobre el cual vira el presente trabajo es la Educación superior, no puede desconocerse la importancia que tienen la formación previa, puesto que la dinámica adscrita a la configuración de circuitos educativos deviene desde los primeros momentos de la formación y, por tanto, las desigualdades en términos de la calidad de la educación recibida en los años previos al ingreso a las Universidades tiene que ver también con el tipo de institución a la que se asistió en los años precedentes, y cómo ellas reflejan la lógica de la disparidad, propia de los circuitos educativos.

La fragmentación educativa no se remite únicamente al asunto de la capacidad económica, aunque tenga en ella una base fundamental. Esta influye en el tipo de institución que padres, madres o cuidadores pudieron garantizar para la formación previa de sus hijos e hijas, que impacta en la formación y aprendizajes alcanzados en los momentos precedentes al ingreso a las Universidades, y cómo ello opera como andamiaje para adquirir, fortalecer o re-orientar los nuevos aprendizajes que se espera se desarrollen en la Educación superior. La base de los aprendizajes sobre los cuales parten los futuros profesionales en los espacios universitarios no son los mismos y, por tanto, esto coadyuva a dar lugar a tal fragmentación educativa.

Podría decirse que la fragmentación educativa también es resultado de la manera en que tradicionalmente operaron los sistemas educativos, es decir, tiene en sus orígenes a la misma

segmentación y en los circuitos educativos, sin embargo, al momento de transformar los espacios universitarios, y de ampliar el acceso, lo que podría ser en parte un aliciente para superar la segmentación, es también un contexto en el que nuevas desigualdades se ponen de manifiesto, por lo que cambian los desafíos para las instituciones universitarias y el sector educación en general, evidenciando que la garantía de la cobertura y el acceso -la cual no se pone entredicho aquí, y se considera que debe aún continuar ampliándose-, no son suficientes.

La fragmentación educativa conlleva a la manifestación, a lo largo de la formación profesional, de las desigualdades de origen, que pueden corresponderse con asuntos económicos, académicos o biopsicosociales, y que dan cuenta de que, aun cuando toda la población haya podido acceder al sistema universitario, esta es sumamente diversa, y por tanto, no solamente diversifica el interior del espacio universitario, sino que genera nuevas demandas para lograr que poblaciones totalmente diferentes puedan adquirir aprendizajes equiparables, según lo esperado y prometido por una institución que oferta determinada carrera profesional.

Las desigualdades en la Educación superior, conllevan a pensar también en nuevas demandas para todo el sistema educativo, y lo que deben garantizar las Universidades a lo largo de la formación profesional. Ello supone reflexionar sobre su papel hoy, y si éste se reduce a fungir como transmisoras de información o, en cambio, hay en ellas un compromiso como gestoras de oportunidades educativas para todos y todas. Para avanzar con tal asunto, una propuesta es pensar la importancia de la noción de justicia en la Educación superior, lo cual se explora en el siguiente subapartado.

Apuntes para una noción de justicia en educación

Hasta este punto, se ha resaltado cómo los espacios universitarios se enfrentan a nuevos desafíos producto de la fragmentación educativa. Las transformaciones de la Educación superior han conllevado a movilizar debates en torno a las acciones que las instituciones universitarias, en la actualidad, deben emprender para responder ante los retos de la formación de poblaciones cada vez más heterogéneas, y con ello, emergen interrogantes en torno a lo que puede considerarse como “justo” a lo largo del ciclo de vida formativo.

Aproximarse al asunto de la justicia en educación, conlleva, inicialmente, a reflexionar en torno a por qué se hace necesario incluir tal perspectiva. Desde la propuesta de Rodríguez (2008), esto parte de reconocer que las desigualdades conviven en la escena social. Si bien, por un lado, habrá desigualdades inherentes a la vida humana, particularmente en el sentido biológico, otras, en cambio, son creadas y re-creadas en el marco de los intercambios y las relaciones sociales. Es decir:

Dado que las diferencias naturales no son susceptibles de ser modificadas, la desigualdad natural se considera como inevitable y, por lo tanto, como una forma de diferenciación que, nos guste o no, debemos aceptar. La desigualdad social, por el contrario, ya que se origina en relaciones humanas de origen cultural, sí sería objeto de transformación y por lo tanto podría moldearse a voluntad y corregirse. (Rodríguez, 2008, p. 66)

Por tanto, en el corazón del asunto de la justicia, está la noción de desigualdad. Esta última referida a aquellas diferencias en el orden social, las cuales no vienen dadas de forma natural, sino que se originan y sostienen desde la manera en que se construye sociedad. La desigualdad remite a una expresión de desequilibrio entre aquello que tienen unos y otros no (o

no lo tienen en la misma medida), lo cual repercute a su vez en la manera en que pueden integrarse, desenvolverse, e incluso, aspirar, en las diferentes esferas de la vida social. La justicia podría procurar, entonces, atender y reparar el daño a la igualdad.

Debe decirse que el interrogante por la noción de justicia, indica Latapí (1993), ya se incluía en dos Diálogos de Platón, donde emerge como una cualidad central en la organización social. Para fines del siglo XVIII, en el marco de la Ilustración, ya se enfatizaba el valor del individuo y su igualdad ante el Estado, en la cual, se hacía alusión a que no es suficiente la igualdad formal, sino su materialización concreta en la realidad, en el escenario fáctico.

Por los propósitos del presente apartado, no se profundizará aquí sobre las elaboraciones que históricamente ha tenido la noción de justicia, o sus abordajes desde diferentes disciplinas, interesa en cambio centralizar el interés en torno a lo que ella respecta desde el escenario educativo, especialmente desde debates contemporáneos.

El interés por la justicia en educación toma en cuenta la cuestión del “qué” y en “qué medida” debe asignarse determinado asunto a unos frente a otros para afirmar que “es justo” un asunto en el sector educación y, por tanto, pone de manifiesto un problema: el de las reglas de distribución. Es por ello que una respuesta posible al interrogante antes planteado puede partir de la justicia distributiva.

Indica Rawls (1973) que “el concepto de justicia es un conjunto de principios para escoger entre los ordenamientos sociales que determinan dicha división y para obtener un consenso acerca de las participaciones distributivas correctas” (p. 54). El asunto de la distribución, en la idea de justicia, ingresa en tanto se reconoce que hay un daño en la igualdad, el cual se busca reparar, pero, además, se hace en función de situar que es necesario redistribuir

los recursos (tangibles e intangibles) para que ello ocurra. Al respecto, Rawls (1973) indica que el propósito central de todo ello será que como resultado de la operación que se realice, se logre maximizar el bien para todos y todas.

Así, por lo menos, son tres los criterios planteados en torno a la idea de justicia distributiva: qué se distribuye, cómo esto se lleva a cabo (criterios normativos), y entre quienes se distribuye (Aguar González, 2019). Hablar de justicia distributiva, en términos generales, implicará, por tanto, referirse a dar, a cada quien, aquello que le corresponde (Silva-Laya, 2012).

Sin embargo, ingresan allí asuntos clave, en torno a la definición de lo que le correspondería a cada uno/a para poder afirmar que ha sido “justo”, y los criterios que definen tal operación, lo cual no es un asunto menor ni libre de debate.

Por un lado, siguiendo a Rawls (2002, citado en Silva-Laya, 2012) “cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos” (p. 5). Aquí, destaca el principio de la diferencia, en el que es admisible que algunos sectores poblaciones concentren un cierto mayor volumen de bienes y servicios, siempre y cuando esto redunde en favor de los más desposeídos (a ello se refiere con la idea de maximizar el bien).

Sobre esta propuesta, al menos dos críticas destacan; por un lado, la que hace Latapí (1993), al indicar que “quien está en desventaja no percibe como beneficioso que unos pocos concentren más, y absorban más recursos del presupuesto” (p. 32), puesto que conllevaría, en últimas, a una justificación de las desigualdades que, en lugar de acercarse a una idea de justicia, se alejaría de ella. Desde su propuesta, se debe garantizar, en cambio, el acceso de todos y todas a bienes fundamentales cimentados en un principio de proporcionalidad solidaria: un bien

fundamental debería guardar proporción en su distribución con respecto a qué tanto se cuenta dicho bien en una sociedad determinada, evitando el exceso y la concentración desigual, pero también, evitando la carencia absoluta.

La segunda de las críticas deviene de Sen (1996), señalando que resulta difuso identificar la variable focal que permite determinar cuán justo es un arreglo social. Desde su perspectiva, y en razón de la diversidad humana, es factible que dos personas, aun teniendo los mismos bienes primarios, gocen de libertades sumamente diferentes para asirlos o, en otras palabras: “los bienes primarios no necesariamente aseguran que las personas tengan la capacidad para transformarlos e incrementar su libertad, logrando su desarrollo” (Silva-Laya, 2012, p.6).

Siguiendo con los diferentes postulados frente a esta cuestión, se encuentra a Dubet (2011). En este caso, propone hablar de justicia social, en tanto, por un lado, se remite a la idea de la igualdad de posiciones, que pone la atención en los lugares que organizan la estructura social, y cómo los individuos ocupan determinada posición según ciertas categorías: etnia, género, entre otros. En este sentido, lo que interesa es aproximar unas posiciones a otras, puesto que, de esta manera, habría una posibilidad de dar lugar a la movilidad social. Sin embargo, este tipo de concepción trae consigo también cierta complejidad, puesto que implicaría que:

se trata menos de prometer a los hijos de los obreros que tendrán las mismas oportunidades de ser ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, que de reducir la brecha de las condiciones de vida y de trabajo entre obreros y ejecutivos. Se trata menos de permitir a las mujeres gozar de una paridad en los empleos actualmente dominados por los hombres que de lograr que los empleos ocupados por las mujeres y por los hombres sean lo más iguales posible. (Dubet, 2011, p. 11)

Este modelo conlleva a una idea de “compartirlo todo”, en lugar de una que implica la redistribución y aseguramiento de derechos y protecciones sociales, que tenga en el foco de su acción a los más vulnerables.

Continuando con Dubet (2011), la segunda ruta propuesta y, quizá, la que mayoritariamente se ha extendido, es la referida a la idea de una justicia social centrada en la noción de igualdad de oportunidad. Aquí, se “ofrece a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (p. 12). No está en el foco reducir las brechas entre diferentes posiciones sociales, sino concebirlas como iguales en el punto de partida y que, desde allí, las posiciones sean abiertas a todos y todas, para que sea a través del mérito como cada quien logre ocuparlas.

Esta visión no es ajena a la crítica, puesto que surge el problema de que “la justicia ordena que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin cuestionar la brecha que existe entre las posiciones de los obreros y de los ejecutivos” (ibid.).

En este sentido, si en esencia la justicia distributiva busca dar a cada quien lo que corresponde, los criterios de asignación del qué, en qué medida, y a quién, cambian según la postura epistemológica desde la cual se parta.

Una respuesta que resulta interesante para el presente trabajo es la planteada por Sen (1995). El autor navega en torno a inquietudes referidas a cuál debe ser el “punto de inicio” adecuado para todos y todas, considerando además qué es eso que, como mínimo, debe asegurarse. Desde su postura, la respuesta se encuentra en la noción de capacidad, es decir, el

“conjunto de funcionamientos, que reflejan la libertad de un individuo para llevar un tipo de vida u otro” (Sen, 1995, citado en Silva-Laya, 2012, p.7).

En Sen (1996), el enfoque de capacidades reconoce, por un lado, la diversidad humana, y que, por tanto, no se puede pensar en una concepción de justicia cuando las diferencias entre individuos son palpables y poco igualitarias, y de otro lado, señala la importancia que tiene eliminar la desigualdad de capacidades como ruta para la justicia. La distribución de bienes primarios no basta, cuando no se garantizan las condiciones, en este caso las capacidades, para que los sujetos expandan sus libertades fruto de la tenencia de dichos bienes.

Por tanto, la noción de *capacidad*, implica trascender el determinismo de una aparente igualdad de posiciones, así como de oportunidades, ya no centrándose únicamente en el recurso externo, sino en las condiciones internas de los sujetos para tomar decisiones informadas, valorar y asir oportunidades reales, y favorecer desde allí una movilidad social real. “Tales puntualizaciones deben partir del reconocimiento de la diversidad humana y sus capacidades, pero sin justificar las desigualdades que ponen en desventajas sociales a los individuos” (Silva-Laya, 2012, p. 7).

Hasta aquí, podría hacerse un alto en el camino para reconocer algunas aproximaciones a lo que podría ser una justicia distributiva en el presente trabajo, al menos una que conlleve posteriormente a afianzar esta idea en el sector educación.

Para ello, se comprende inicialmente que la justicia, en este caso la distributiva, busca otorgar a cada quien aquello que necesita, en procura de saldar un desequilibrio que reside en la desigualdad, en tanto determinado individuo o grupos de individuos se encuentran en desventaja frente a otros, y cuando dicha desventaja no le(s) permite desarrollar o alcanzar su potencial en

términos de capacidades. Es decir, en cada sujeto reside el potencial de alcanzar o desarrollar estas capacidades, sin embargo, hay un desbalance en la escena social, que conlleva a que algunos cuenten con los recursos, oportunidades y estrategias adecuadas y específicas para sus necesidades y características, lo que permite el aprovechamiento de su potencial, y el alcance o desarrollo de sus capacidades, haciendo posible arribar a cierta meta, o cumplir determinado objetivo; sin embargo, también se encuentra quienes, con tal potencial, no logran desarrollar sus capacidades al no contar con esos recursos, oportunidades y estrategias: es allí donde reside el punto central de desequilibrio, es decir, de desigualdad.

Como se ha venido haciendo alusión, la noción de justicia es aquella en la que se busca reparar tal daño a la igualdad, revertir el desequilibrio y, por tanto, generar las condiciones para que el desarrollo del potencial de los sujetos se haga manifiesto, de manera que todos y todas, independientemente de su punto de partida, encuentren las condiciones dadas para que puedan desplegar sus capacidades. Para que esto sea posible, se requiere la distribución, o la redistribución de tales recursos, oportunidades y estrategias, que atiendan a las necesidades y características propias de los sujetos o grupos, de allí hablar de una justicia distributiva: dar a cada quien lo que requiere para el despliegue de su potencial, para el desarrollo de sus capacidades.

Pensarse la justicia en el escenario educativo, implica considerar diferentes aristas. Cada momento de la formación conlleva el acompañamiento a los sujetos, según sus necesidades y características, también el reconocimiento de los desequilibrios que conllevan a que exista cierta desventaja entre unos y otros (lo cual es multifactorial), hecho que puede obstaculizar el alcance exitoso de cada momento que hace parte de la formación, independientemente del nivel educativo del que se trate. Esto abarca tanto acceder a los sistemas educativos, como la

permanencia, graduación y, en especial, el logro de resultados de aprendizaje, en niveles esperables y definidos por los actores vinculados a la escena educativa de cada país.

Entonces, en el camino hasta el egreso, son diferentes las necesidades que puede presentar cada sujeto. Entre estos, las condiciones para poder acceder o costear económicamente su permanencia en la institución, así como asuntos académicos, psico-pedagógicos, e incluso, de adaptaciones y atenciones médicas y psico-motrices para garantizar su desenvolvimiento pleno en el aula y en la vida educativa en general, incluyendo el alcance de logros de resultados de aprendizajes en niveles esperables o satisfactorios, hasta la graduación, y con ella, el paso a la aplicación o el uso de los saberes adquiridos. En cada uno de estos momentos, se develan desequilibrios y necesidades que presentan los sujetos, las cuales evidentemente pueden diferir según sus antecedentes e historia familiar, socioeconómica, cultural, etc. Cuando estos desequilibrios son atendidos, se puede hablar de una idea de justicia en educación, en tanto se procura no sólo identificar en dónde está tal punto de quiebre, sino generar todos los mecanismos para atender de manera plena y congruente tales desigualdades que se ponen de manifiesto a lo largo del proceso formativo.

Entonces, si se desea incorporar una visión de justicia en educación, se hace necesario “revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida” (Veleda et al., 2011, p. 14). Así las cosas, la justicia educativa se construye cuando los sujetos tienen la capacidad de actuar en sus diferentes esferas vitales, tanto desde el pensamiento individual, como colectivo, con oportunidades reales para adquirir, expresar y usar sus saberes (Sen, 2011, citado en Veleda et al., 2011), y por tanto, se materializa con la identificación oportuna de las

necesidades y características de los sujetos, y la generación de estrategias, así como el ofrecimiento de oportunidades y recursos (tangibles e intangibles), que permitan atender tales necesidades.

La justicia educativa es, por un lado, un proceso de largo alcance, en donde en cada fase o momento de la formación, se espera que se manifieste una manera particular de ver a los sujetos, y de atender a sus necesidades para que todas y todos puedan llegar al desarrollo de su potencial, y con ello, la formación, fortalecimiento y despliegue de sus capacidades. Y de otro lado, hablar de justicia educativa remite a una visión, a una manera de comprender y gestionar los procesos de formación en una institución de educación, inherentemente de a qué nivel formativo corresponda.

Desde esta visión, procurar por una justicia educativa implica, por un lado, reconocer a quienes provienen de sectores más desfavorecidos como sujetos de derechos, identificar en el sector educativo el potencial para favorecer su autodeterminación, el desarrollo de su potencial y capacidades; igualmente, en lugar de priorizar acciones compensatorias que se ubican sólo en el margen de los sistemas educativos, se impulsa al análisis de las condiciones materiales del aprendizaje, así como de la organización institucional, el ámbito pedagógico y curricular, considerando las especificidades de todos los sectores sociales que participan en el sistema educativo (Veleda et al., 2011).

Esto es clave si lo que se busca es revertir un desequilibrio que, en muchos casos puede ser estructural. Al respecto, señalan Bourdieu y Saint Martin que:

Lo esencial de la operación de clasificación educativa basada en la estructura social es que se oculta detrás de una supuesta igualdad de oportunidades y de tratamiento de los

alumnos. Así, quienes reciben conocimientos más potentes y más o mejores credenciales del sistema educativo son los sectores aventajados en la sociedad. Por lo tanto, estos mecanismos terminan legitimando las desigualdades educativas como justas, como si fuesen fruto del mérito individual y no de las ventajas sociales externas a la escuela (Bourdieu y Saint Martin, 1998, citado en Veleda et al., 2011). De esta forma, la escuela no es indiferente a las diferencias, e incluso en muchos aspectos suele dar más a los que ya tienen más (Perrenoud, 1995). (citado en Veleda et al., 2011, p. 61)

La visión de una educación cimentada en una idea de justicia cuestiona este asunto, pero, además, propende por una gestión de los procesos formativos donde estén presentes medidas para priorizar el quién, cómo y en dónde deben generarse adecuaciones para el cierre de brechas entre grupos que, por sus características, pueden encontrarse en una situación menos privilegiada que otros.

Desde el acceso, hasta la graduación, en cada momento del proceso de formación se esperaría que esta justicia educativa se haga presente, es decir, que dinamice la política, gestión y transformación en los sistemas educativos, para ello, una ruta posible es la que propone Veleda et al. (2011), al incluir siete principios que conlleven a una justicia educativa, a saber:

1. Principio universalista: la Educación como derecho humano, no como mérito y/o mercancía.
2. Principio revisionista de la audiencia: impulsa que los sujetos provenientes de sectores populares, ingresen al centro orgánico del sistema educativo, en lugar de posicionarse únicamente en los límites de políticas compensatorias.
3. Principio de correspondencia: en la justicia educativa, la redistribución y el reconocimiento fungen como dos elementos articulados.

4. Principio de las capacidades de acción en libertad: éste, se ubica como meta en el sistema educativo, trascendiendo visiones centradas en la meritocracia, y la denominada igualdad de oportunidades.
5. Principio de contextualización: la evolución de un modelo de justicia debe estar situado en la escena histórica, y con ella, en el contexto social, político y económico.
6. Principio de concientización de la política educativa: impulsa una lectura crítica de la gestión educativa y la organización estatal de los sistemas de educación, para identificar obstáculos y brechas en el ámbito de la justicia educativa.
7. Principio de participación social: evitar una visión vertical de la construcción de la justicia educativa, puesto que se priorizan los diálogos democráticos y la participación de todos los actores sociales.

De esta manera, una noción de justicia en educación parte de la premisa de que las Instituciones educativas son corresponsables de gestionar, en cada momento del ciclo de formación, los recursos, estrategias y oportunidades necesarias para compensar aquellas desigualdades que, por motivos económicos, contextuales, psicológicos, fisiológicos, entre otros, pueden influir en que cada una de dichas etapas no pueda desarrollarse y finalizarse de manera efectiva y eficiente. Por ejemplo, una visión de justicia educativa comprende que es tan importante asegurar a una población mecanismos para acceder a la formación, como aquellos que, vía currículo, o estrategias psico-pedagógicas, permitan que el o la estudiante pueda desenvolverse de manera asertiva en el aula, avanzando de un ciclo a otro, y adquiriendo los aprendizajes esperados en niveles adecuados o satisfactorios, según hayan sido definidos por los actores educativos.

Por tanto, la justicia educativa trasciende una visión economicista, pues comprende que no todos los problemas de la educación se resuelven a través de transferencias monetarias y asume la educación como un proceso multidimensional y complejo, donde se necesita recurso humano, técnico y económico, para gestar acciones que, en reconocimiento de que hoy por hoy conviven poblaciones sumamente heterogéneas en las aulas, igual de heterogéneas deben ser las acciones que procuren que todas y todos, independientemente de sus desigualdades de origen, encuentren en su proceso educativo lo necesario para concluir su formación en el tiempo previsto, con los aprendizajes esperados, así como con la capacidad de hacer uso de sus saberes para su desarrollo individual, e incluso, para aportar al desarrollo social.

Asumir esta postura implica, entre otras, identificar y reconocer que si hay algo que caracteriza a las poblaciones que se forman en los sistemas educativos, es su diversidad, sin embargo, a la par, comprender que esta diversidad, en ciertos casos, puede generar desequilibrios y posiciones más o menos ventajosas para el desarrollo del potencial que todas y todos tienen, y que, por tanto, es correcto generar mayores estrategias, oportunidades o asignar un número mayor de recursos para atender a ciertas poblaciones que, en razón de desigualdades exógenas al sistema educativo, se encuentran en una posición en la que el despliegue de sus capacidades no será posible sino a través de generar los ajustes necesarios en las instituciones educativas para acompañar sus procesos formativos y compensar aquellos aspectos que no permitirían arribar al desarrollo de sus capacidades. A diferencia de lo que podrían referir algunos autores, desde esta postura, tal distribución sigue siendo justa, en tanto el foco está puesto en el resultado de la operación (nivelar), y no en el proceso (asignar o acompañar más a unos que a otros sobre determinado asunto que se ubica como problemático para su proceso formativo).

Precisamente, en torno a esta búsqueda por la justicia, surgen dos elementos: el resultado de esta operación, y la ruta más oportuna para llegar a ella. Para el presente proyecto, estas corresponden a las ideas de igualdad y equidad, respectivamente, y sobre ello se ahonda en el siguiente subapartado.

La igualdad como meta, la equidad como camino

Hasta este punto, se ha recorrido ideas como las de segmentación y fragmentación educativa, y producto de estas, la importancia de pensar la educación anclada a una idea de justicia. Sin embargo, se ha hecho hincapié también en que la justicia educativa se persigue en tanto una búsqueda para equilibrar cargas, es decir, para atender a un daño a la igualdad. Frente a esto último, Latapí (2005) llama la atención en que esto es paradigmático, puesto que no es posible gestar iguales oportunidades a un nivel formal, en contextos donde las desigualdades existentes son indebatibles, y en el cual las diferencias entre seres humanos no pueden resolverse únicamente con la asignación de recursos.

Indica Rodríguez (2008) que “en las sociedades democráticas se promueve la igualdad y la libertad como valores fundamentales, pero es paradójico que se trata de objetivos contrapuestos que no pueden alcanzarse en forma simultánea” (p. 60). La igualdad implica restringir libertades, puesto que priorizar la libertad, conlleva a profundizar y legitimar desigualdades.

El cuestionamiento frente a “¿igualdad en qué?” ha prevalecido, incluso, entre los dos grandes paradigmas políticos y económicos del siglo XX, es decir: democracias con sistemas de mercado, y sistemas socialistas, cada uno con visiones diferentes frente a la idea de la igualdad

fundamental. Si para los sistemas socialistas la igualdad se centra en asegurar una sociedad donde todos tengan acceso a bienes y servicios, en la búsqueda de igualar económicamente a unos con otros a través del poder político y restricciones a la libertad personal, en el extremo de las democracias liberales, lo imprescindible es asegurar igualdad de oportunidades y ante la ley, donde el principio rector es, en últimas, la meritocracia.

Indistinto de la postura desde la cual se asume la igualdad, especialmente en educación, igualar podría ser el punto de llegada, más no el de partida, puesto que en su definición pareciera haber una presunción en la cual no existen más asimetrías que las derivadas de bienes y servicios, “sin concentrarse en garantizar las condiciones para que los individuos aprovechen la educación y obtengan determinados resultados como consecuencia únicamente de su propio esfuerzo y no de sus circunstancias sociales” (Silva-Laya, 2012, p. 8).

Las desigualdades existentes no pueden negarse, tampoco justificarse, sino que deben ser el punto de arranque para organizar políticas con miras a la justicia educativa. Los recursos educativos y la manera en que se distribuyen se configuran en un medio, donde *per se* no aseguran la igualdad, puesto que la modificación de circunstancias externas debe ir articulada con la transformación de la capacidad para ejercer los recursos educativos, que, en todo caso, siempre serán un medio y no el fin de la justicia educativa.

Una idea interesante frente a ello es la propuesta por Reimers (2000, citado en Silva-Laya, 2012), quien hace alusión a las oportunidades educativas como una escalera de cinco niveles:

El nivel más básico es matricularse en el primer curso de la escuela; el segundo peldaño es la oportunidad de terminar ese primer año con las destrezas cognitivas y sociales que

permitan proseguir el aprendizaje en la escuela. El tercer nivel es la oportunidad de completar cada ciclo escolar aprendiendo lo necesario para seguir ascendiendo. Los dos niveles siguientes son más exigentes. El cuarto consiste en la oportunidad de que los graduados posean destrezas y conocimientos comparables a los de otros titulados del mismo ciclo. El último peldaño implica que lo aprendido sirva al graduado para tener oportunidades sociales y económicas que le permitan expandir sus posibilidades de vida.

(p. 7)

Desde esta postura, se hace eco en torno a la importancia que tienen no solamente el acceso, sino las condiciones para la permanencia y el logro de aprendizajes, así, la educación desde una idea de justicia, encuentra en la igualdad un punto de cierre, que inicia con el reconocimiento de que la población es eminentemente desigual, y para ello, las oportunidades educativas a ofrecer deben situarse en términos de expandir libertades y favorecer capacidades. La idea de la igualdad por la igualdad no es comprendida aquí como un camino factible, puesto que, para llegar a ella, es necesario *compensar*, “nivelar el terreno de juego”, lo que implica un proceso mucho más amplio, sostenido y complejo, que no puede reducirse únicamente a igualar posiciones, y mucho menos, al asunto de la igualdad de oportunidades con un criterio de meritocracia.

Sobre esto último, es clave comprender que las sociedades, especialmente en América Latina, históricamente han sido desiguales y estratificadas, la idea del mérito, inevitablemente, se entremezcla con la dinámica organizativa de la sociedad que, en sí misma, termina siendo injusta. Establecer el criterio del mérito implica desconocer la existencia de un ambiente sociocultural, en el que se entreteje un capital cultural específico, que favorece o desfavorece a unos en relación a otros, del mismo modo, el tipo de proceso educativo en el que ha participado

el estudiante, y la calidad de la educación recibida, la cual, en muchos casos -como se ha dicho- pasa por la segmentación de los circuitos escolares. “Ante este panorama, resulta necesario (...) revertir los efectos de circunstancias externas que escapan del control de los individuos; en pocas palabras es preciso nivelar el terreno de juego” (Silva-Laya, 2012, p. 10).

Esto deriva en un desafío para las Instituciones de Educación superior, que se constata en lo señalado por UNESCO (2009), en la Conferencia Mundial sobre Educación superior, en su sede en París. A partir de ello, aproximadamente 17 puntos fueron retratados en torno al acceso, la calidad y la equidad en la Educación superior, entre los cuales destaca:

(9) Al tiempo que se expande el acceso, la Educación superior debe perseguir las metas de la equidad, la pertinencia y la calidad simultáneamente. La equidad no constituye únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser una participación exitosa y la culminación de los estudios, así como el aseguramiento del bienestar estudiantil, con apoyos financieros y educativos apropiados para aquellos que provengan de comunidades pobres y marginadas. (p. 2)

Adicionalmente, UNESCO (2009), sitúa que la Educación superior es, en todo caso, un bien público, e implica corresponsabilidades entre todos los actores involucrados. Este aspecto es clave considerando lo antes planteado en términos del aseguramiento de una perspectiva de justicia social, que en Veleda et al. (2011), se sitúa como justicia educativa, lo que resulta en la articulación del paradigma de la justicia social, y las características propias del ámbito educativo.

En correspondencia, emerge con especial fuerza la noción de equidad que, en palabras de López (2007) “irrumpe así en un campo donde la concepción igualitarista de la educación está instalada en la base de los sistemas educativos de la región desde sus orígenes, hace ya más de

un siglo” (p. 64). En el marco de sociedades caracterizadas cada vez más por su heterogeneidad, y donde el crecimiento-distribución de la riqueza no convive con la idea de la justicia social y distributiva, la visión igualitaria entra en crisis. Sin embargo, si la igualdad queda en el horizonte, la equidad deviene como el camino.

Fitoussi y Rosanvallón (citados en López, 2007), resaltan la idea de equidad como una instancia que trasciende la búsqueda por la igualdad en cada una de las dimensiones, pues cimentar un criterio de equidad implica determinar la dimensión fundamental frente a la cual el horizonte de la igualdad se define, y la manera en que las desigualdades resultantes se manifiestan.

la noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social, y es tal vez este punto el que da lugar a críticas o malentendidos. Pero sólo puede legitimar desigualdades si las mismas están orientadas al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás. La noción de equidad no compite ni desplaza a la de igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones. (López, 2007, p. 68)

Así, se reitera la idea de que la búsqueda de la igualdad, inspira la equidad; la igualdad será un proyecto, pero la equidad implica, el momento en que se configura y constituye el futuro, el camino hacia la igualdad. Monkman, Navarrete y Ornelas (2021) indican que el campo de la educación comparada e internacional, históricamente, ha situado a la equidad como un asunto ineludible, fruto de ello, su aparición en agendas como las que respectan a la Educación para Todos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Pareciera complejo prescindir en el marco de los diálogos frente a la equidad, el asunto de la igualdad, y viceversa, sin embargo, aunque en muchos casos suelen confundirse, cada uno

responde a asuntos, intereses y procesos diversos. Señala Rodríguez (2008) que el ímpetu del interés por la equidad deviene de la década de los noventa, cuando es introducido, justamente, en contraposición al concepto de igualdad, y se incorpora en políticas, discusiones y elaboraciones conceptuales, de agencias internacionales que juegan un papel clave, como el Banco Mundial.

La idea de una sociedad completamente igualitaria termina siendo utópica, ante el encuentro con una realidad en la que conviven extensas desigualdades, y en las que la equidad provee una ruta en coherencia con dichas desigualdades. Lo central tiene que ver con la pregunta frente a cuál es la “igualdad fundamental” que se persigue, para decir que en una sociedad se hace presente la equidad. “¿Qué es una educación equitativa? La respuesta, como es obvio, depende de qué entendemos por equidad educativa y este concepto a su vez depende de qué es lo que consideremos como la igualdad básica que se debe buscar en educación” (Rodríguez, 2008, p. 61). Aquí hay que hacer claridad frente a lo siguiente: como indica Unterhalter (2009), la cuestión no es pensar la equidad en términos de igualdad, como suele hacerse en la literatura académica, puesto que su punto de partida es en sí mismo diferente: la equidad favorecerá, según indica el autor, las libertades de agencia y el proceso de educación en individuos heterogéneos, brindando oportunidades reales para que, en el marco de la diversidad, las personas puedan expandir un conjunto de capacidades.

La equidad se expresa a través de diferentes dimensiones. Una propuesta, es la que López (2007) retoma de Demeuse, donde se exploran cuatro principios aplicables al sistema educativo: por un lado, la igualdad en el acceso, que no es otra que la idea de que un sistema educativo, para ser equitativo, debe asegurar reales oportunidades para que todos y todas puedan acceder a él. Esto no omite que, aunque todos y todas ingresen, lleguen a la Educación superior con desigualdades en sus trayectorias y logros académicos, fruto de las diferencias que anteceden a

los estudiantes en la formación recibida y el contexto del que provienen. De otro modo, señala la igualdad en las condiciones y medios de aprendizaje, es decir: cómo las prácticas educativas hacen uso de estrategias pedagógicas y propuestas para que todos y todas puedan participar del sistema educativo de manera activa, aunque debe tenerse en cuenta “el hecho de que no todos tienen las mismas oportunidades de acceder, ni llegan con los mismos recursos para participar de las prácticas educativas, al mismo tiempo acepta las diferencias en los logros resultantes de la diversidad en los alumnos” (López, 2007, p. 71).

Otro de los criterios es el que respecta a los logros educativos, que deben ser independientes del origen social y cultural, puesto que los escenarios educativos posibilitan la formación de los sujetos, partiendo de la idea de que los mismos son heterogéneos y demandan prácticas educativas coherentes con dichas diferencias. El último criterio desde la propuesta del autor, se basa en la realización social de tales logros educativos, lo que no es otra cosa que el impacto social de la formación educativa, donde se movilizan los saberes en el orden social (por ejemplo, en el mercado laboral) (López, 2007).

Para que exista equidad educativa, debe hacerse presente la noción de educabilidad, como “el conjunto de recursos que permiten que todos, independientemente de su origen social, puedan completar una educación de calidad” (López, 2007, p. 92). Esto es ratificado por Flores Crespo (2009, citado en Silva-Laya, 2012):

la equidad en la Educación superior se refleja cuando un número representativo de jóvenes, sin importar su origen étnico, condición social, cultural, económica, o situación personal, logran ingresar a la universidad. De esta manera, retoma el principio de no discriminación. Estos jóvenes adquieren conocimientos para su desenvolvimiento personal y profesional; con ello focaliza procesos eficaces de formación, y concluyen los

ciclos escolares correspondientes de manera exitosa, lo que implica que obtienen los resultados esperados. (p. 11)

Gairín y Palmeros y Ávila (2018), hacen hincapié en que la gobernanza universitaria con enfoque de equidad se sitúa inicialmente en la preocupación por el acceso a la educación como derecho social, y una ruta para superar brechas sociales, sin embargo, no se queda allí. Silva-Laya (2012) propone una serie de criterios que expanden la única idea del acceso efectivo como ruta para la equidad, desde una postura que se comparte en el presente trabajo. Al respecto, efectivamente el acceso implica que, sin estar limitado por el origen étnico, o las condiciones, recursos y posibilidades a nivel social, cultural o económico, sea posible ingresar a la Educación superior, sin que ello esté determinado por una segmentación educativa que categorice opciones de “menor” y “mayor” calidad según el tipo de población que se reciba. A esta noción podría añadirse un aspecto adicional: acceder no solamente implica a los procesos de gestión para el ingreso, sino al aseguramiento de una cobertura adecuada del sistema educativo profesionalizante, de manera que las instituciones de educación estén a disposición y sean alcanzables para todos y todas sin las barreras geográficas.

La autora señala como criterio la compensación desigualdades, es decir, “brindar apoyos diferenciales a los jóvenes para eliminar la desigualdad de capacidades, esto abarca insumos (por ejemplo, becas), pero también apoyos educativos que mitiguen el escaso capital sociocultural y los deficientes antecedentes escolares” (Silva-Laya, 2012, p. 12). En complemento a lo dicho anteriormente, la compensación de desigualdades no únicamente remite a asuntos del orden económico, y de antecedentes escolares (incluso, capital cultural), sino a aspectos relacionados con la salud, y especialmente, de orden psicológico y socio-emocional que se relaciona con la manera en que los sujetos se vinculan y transitan por un proceso formativo.

Siguiendo con lo anterior, una dimensión más sería la que respecta a la permanencia, donde se espera proveer procesos educativos que se focalicen en el estudiante y su aprendizaje, para generar trayectorias regulares y exitosas (Silva-Laya, 2012). Estas trayectorias, aunque no lo mencione en dichos términos la autora, conlleva a otra dimensión, y es justamente la del egreso efectivo, que posibilita que los tránsitos formativos se realicen oportunamente en tiempo y forma, donde no intervengan asuntos del orden académico, ni bio-psico-social, que imposibiliten la graduación de quienes ya han podido acceder y permanecer en el sistema educativo.

Por último, en dichas dimensiones, se tienen los resultados, es decir, que quienes acceden, permanecen, y egresan de los sistemas de Educación superior, hayan desarrollado realmente los conocimientos, habilidades y actitudes (usualmente entrelazados en el concepto de competencias), que son esperables y demandables para su carrera profesional. Estos resultados posibilitarían el despliegue de los saberes en el orden social, así como que los sujetos puedan expandir sus capacidades y libertades, que Sen (1999, citado en Silva-Laya, 2012), ha situado como el asunto central del que debe ocuparse la educación.

Así las cosas, la no discriminación y la nivelación del terreno de juego son aristas fundamentales en una educación con perspectiva de equidad. Por tanto,

la equidad no es únicamente una cuestión de acceso —el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas.

(Silva-Laya, 2012, p. 11)

Coinciden los autores en señalar que esto demanda acciones multidimensionales, donde la educación debe remitirse al escenario social en que se inscribe si desea asegurar su capacidad de ofertar una buena educación. Los recursos económicos, de tiempo, de gestión organizacional, formación docente, infraestructura, transporte, entre otras, se constituyen en variables incidentes para asegurar la equidad educativa (López, 2007; Unterhalter, 2009). Por ello, “no hay situación social que sea problemática en sí misma, sino en función de las capacidades del sistema educativo para hacer frente a sus especificidades” (López, 2007, p. 63).

En la equidad educativa, entonces, hay formas legítimas de desigualdad, que se justifican únicamente para que, producto de esa forma particular de desigualdad, la sociedad en conjunto se beneficie, a través de la distribución de bienestar y recursos que, en lugar de dar a quienes ya tienen, se focaliza en quienes evidencian carencias que es necesario compensar, de manera que todos y todas cuenten con los recursos, oportunidades y condiciones necesarias para gestar trayectorias formativas eficaces y eficientes (Rodríguez, 2008). La educación en clave de equidad debe posibilitar que todos y todas gocen de las oportunidades adecuadas para formarse, desempeñar sus ocupaciones y desplegar sus saberes, constituirse como población económicamente activa con ingresos coherentes y deseados, y ascender inter-generacionalmente (movilidad social).

El acceso, la equidad y la calidad, aparecen como una triada indivisible en las iniciativas de las instituciones de Educación superior que impulsan organismos como la UNESCO-IESALC, palpables en escenarios como la 48ª Conferencia Mundial sobre Educación superior o la Conferencia Regional de la Educación superior en América Latina y el Caribe. En correspondencia, las últimas décadas han implicado reformas educativas que sitúan reglas de juego de la educación, donde el alcance de una educación de calidad, no es posible sin considerar

el aseguramiento de una perspectiva de equidad (López, 2007). Así, “el incremento en la calidad y la búsqueda de una mayor equidad educativa sean los principales retos que tiene la educación básica en México, tal como reconocen las autoridades educativas del país” (Rodríguez, 2008, p. 57).

De esta manera, una educación de calidad se cuestionará siempre por su avance en el logro de la equidad, del mismo modo que la equidad sólo es posible en un sistema educativo preocupado por el aseguramiento de una educación de calidad para todos y todas, que propende por trascender la cobertura y el acceso, y se configura desde una perspectiva multidimensional, que posibilita una ruta hacia, por un lado, la “igualdad en el logro” (equity of output) que se orienta hacia las probabilidades que tienen individuos de diferentes agrupaciones sociales para aprender lo mismo en niveles esperables, definidos por los sistemas educativos, así como la “igualdad en los resultados”, toda vez que favorece que quienes se forman en un sistema educativo, y provengan de diferentes agrupaciones sociales, tengan las mismas probabilidades en el acceso a oportunidades y movilidad social (Juárez & Rodríguez, 2016).

Hasta aquí, se han introducido visiones, en algunos casos divergentes, en otras complementarias, referidas al asunto de la equidad en Educación superior. En este momento, se espera dar lugar a una condensación frente a estas visiones, y plantear lo que se resalta en el presente proyecto como elementos fundamentales para tener en cuenta en la visión que se tiene en el mismo frente a estos asuntos.

En correspondencia, sería interesante partir con la idea de la igualdad. Al respecto, esta representaría una posición ideal, pero poco fiable, puesto que situar esta idea implicaría pensar que, en todas las áreas, los sujetos parten y llegan exactamente al mismo punto, lo cual empíricamente no es cierto. Supóngase que dos sujetos parten del mismo lugar en términos

económicos, lo que les permite acceder a la misma institución educativa, o a una equivalente en términos de la calidad del servicio ofrecido. En este sentido, ni la capacidad económica, ni el acceso a la misma institución, asegurará, por ejemplo, que un sujeto alcance los mismos resultados educativos que otro, incluso, también podría suceder que el desarrollo psico-social de uno, sea muy distinto al de su par, entonces, no podría referirse que hay igualdad en sus casos únicamente por su condición económica.

Para que esto fuera posible, habría que considerar todas las dimensiones que configuran a un sujeto, por ejemplo, en términos psicológicos, fisiológicos, de capital cultural, contexto social en que se ha desarrollado, historia familiar, entre tantos otros elementos que sitúan un andamiaje complejo y que generan que, inherentemente, un sujeto sea un mundo particular.

Esto se menciona con dos propósitos principalmente. Por un lado, desvirtuar la idea de la igualdad en términos únicamente de capacidad económica, pues es una noción que conlleva una alta complejidad y que tiene en su centro un carácter multidimensional. De otro modo, situar que, en la educación, como en la sociedad en general, el rasgo esencial es la diferencia. Si la educación está definida por los actores involucrados en ella, y estos son esencialmente desiguales, así mismo lo es la educación.

El punto de partida, entonces, es el reconocimiento de la desigualdad. Sin embargo, no todas las diferencias entre sujetos provienen del mismo lugar. En algunos casos, estas desigualdades provienen de una estructura social y económica en la cual la tenencia de recursos y el goce de servicios y bienes genera desequilibrios donde se privilegia únicamente a ciertos sectores de la sociedad, mientras otro segmento presenta considerables, así como relativas carencias, incluso en torno a la satisfacción de asuntos básicos como la vivienda o una alimentación digna. Por tanto, si la desigualdad es inherente a los sujetos que ingresan a las

aulas, como parte de la misma subjetividad humana, en algunos casos, estas desigualdades son creadas en función de una estructura social que excluye a ciertos segmentos de la población en procura de mantener desequilibrios donde se ubican privilegiados y marginados.

La educación debe reconocer que en sus aulas conviven desiguales, pero que gran parte de estas desigualdades provienen de tal estructura social que incluye o excluye según criterios que nada tienen que ver con la subjetividad humana, sino con interés económicos y de grupos de poder que generan una esfera social en desequilibrio. Esto es clave, puesto que, si bien estas desigualdades respectan a factores exógenos a los sistemas educativos, en ellos reside una decisión, en torno a qué postura plantear y cómo atender tales desigualdades. Los sistemas educativos pueden ser perpetuadoras de una lógica de desigualdad tanto por omisión, como por la realización de prácticas en las que, a lo largo de la formación, no se contempla que tal heterogeneidad puede influir en la trayectoria de los y las estudiantes y que, por tanto, si se desea cumplir la promesa educativa realizada a estos, es necesario generar las oportunidades, recursos y estrategias oportunas, coherentes y sostenidas en el tiempo.

El propósito de realizar tales acciones consiste en propender un resarcimiento del daño que se ha hecho a la igualdad, es decir, procurar justicia. La igualdad se ubica entonces en el panorama como una meta, un objetivo a alcanzar, que es producto de que todo el proceso formativo se desarrolle en condiciones adecuadas para las necesidades de todos y todas. Se busca que, al final, todos y todas hayan tenido igualdad de oportunidades, recursos y estrategias para permanecer en las aulas, para adquirir las habilidades y destrezas esperadas, avanzar en los niveles de formación, desarrollarse en un sentido psico-social, egresar en los tiempos esperados y, especialmente, alcanzar los aprendizajes definidos previamente como deseables o esperados al terminar la formación. Sin embargo, como se desplegará en capítulos posteriores, parecieran

existir elementos (internos y externos a los sistemas educativos) que contribuyen a reproducir el *statu quo* de la desigualdad, que no posibilita este “deber ser”.

No se desea afirmar aquí que la escuela es productora de sujetos homogéneos, puesto que se reconoce el valor de la subjetividad humana, sin embargo, con lo hasta aquí descrito se señala que hay unos estándares de *los mínimos*, que respecta al cumplimiento de los elementos esenciales que, independientemente de tal subjetividad, se espera que los sistemas educativos aseguren y propicien. La educación entonces debe asumir un rol que trasciende el de ser una institución netamente transmisora de información, para constituirse en un espacio de agencia, donde se logra identificar y desplegar el potencial de los sujetos para el desarrollo de sus capacidades.

Es sobre esta igualdad a la que se viene señalando en el presente apartado, aquella que respecta a asegurar oportunidades educativas que contemplan la voz, necesidades y potencial de todas y todos. La igualdad en este caso es posible al considerarla una meta que requiere un trabajo sostenido y sistémico de los sistemas educativos, donde a toda costa se busca de-construir la idea del fracaso educativo, visto como un fracaso del mismo sistema de educación, que no ha configurado el camino apropiado para que, quien por allí trasiegue, encuentre los elementos necesarios para que su terreno sea nivelado, y pueda arribar a esa igualdad planteada al final del recorrido formativo.

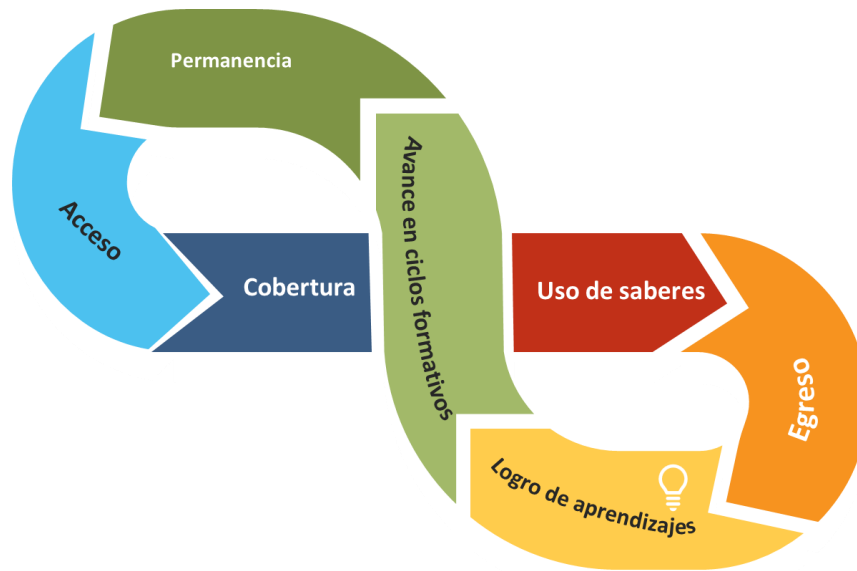
Entonces, hay que detenerse sobre tal idea de nivelación del terreno puesto que, esto no es otra cosa, que la equidad. El camino que recorre el o la estudiante, y el grado de nivelación de ese terreno, configura el cumplimiento, o no, de la promesa educativa, en la cual la equidad configura la ruta a través de la cual se arriba a la igualdad.

Por tanto, la equidad es también el camino a la justicia, en tanto impulsa revertir el daño hecho a la igualdad. Sin embargo, para comprender de una mejor forma la equidad en educación, es necesario trascender la visión economicista, donde “nivelar el terreno” pareciera resolverse únicamente con la transferencia monetaria, lo cual, como se ha dicho antes, no es posible. La equidad educativa implica una visión en la que los sistemas de educación se auto reconocen como corresponsables directos de la formación de sus estudiantes, no solamente en términos de transmitir conocimientos, sino de asegurar las condiciones necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje se gesten, en el marco de poblaciones cada vez más heterogéneas y con claras desigualdades de origen. Implica asumir, por parte de estos sistemas, una postura activa para reconocer de manera crítica tales desigualdades, y propender por acciones concretas para que las aulas y los espacios educativos en general sean transformadores y no perpetuadores de la lógica de desigualdad.

La equidad es entonces tanto una visión como un proceso y proyecto, al cual se suman los sistemas educativos, a manera de promesa para quienes se forman en sus aulas. Si cada sujeto es un mundo, el propósito de los sistemas educativos debe ser descubrirlo, y con base en ello, generar las estrategias, oportunidades y favorecer los recursos necesarios para que, en el marco de la subjetividad humana, sea posible cumplir los propósitos formativos y acompañar trayectorias exitosas, desde la cobertura, pasando por el acceso, hasta el egreso y el aprendizaje de los saberes y las destrezas integradas a los perfiles de egreso, que fungen como contrato social entre las instituciones educativas, y quienes en ellas se forman.

En correspondencia con lo anterior, la equidad educativa implica reconocer diferentes peldaños a lo largo de la formación:

Figura 1. *Peldaños de la equidad educativa.*



Así, se parte de la premisa de que no basta únicamente con tener una institución de educación en el contexto cercano, tampoco con acceder a las aulas, es necesario pensar la educación como un gran andamiaje en el que cada fase plantea retos según las diferencias y realidades de cada sujeto. Por ello, la equidad educativa debe verse reflejada en cada una de estas, incluyendo las oportunidades educativas propiciadas para evitar la deserción y propender por la permanencia, así como que se logre avanzar de un ciclo formativo a otro, especialmente, alcanzado los resultados de aprendizaje definidos como deseables o adecuados en los perfiles de egreso, puesto que deviene en la promesa realizada por las instituciones a los y las estudiantes. Igualmente, que todo este proceso no solamente conlleve a egresar en los tiempos previstos, sino que los saberes desarrollados a lo largo de la formación, sean útiles, y posibiliten, a través de su aplicación, el desarrollo individual y la movilidad social.

Para que esto ocurra, es necesario que se genere, en cada uno de estos momentos, lo que aquí se considera como una compensación integral de desigualdades. Se identificará que a la idea

general de compensar las desigualdades se ha añadido la noción *integral*, esto es porque, como se ha explicado previamente, los sistemas educativos reciben sujetos sumamente heterogéneos, y así deben ser las acciones a realizar para “nivelar el terreno”. Las acciones encaminadas a acompañar a los y las estudiantes en sus trayectorias formativas, desde una visión de equidad, comprenden la necesidad de compensar desigualdades que presentan quienes se encuentran en las aulas, en aras de posibilitar que cada una de las fases antes descritas pueda desenvolverse de manera eficiente y eficaz, pero además, reconociendo la diversidad que caracteriza a los sujetos en formación, por lo que esta diversidad plantea retos que no pueden resolverse de sólo una manera, dado que si una dificultad para uno de los sujetos puede estar relacionada con asuntos económicos, para otro puede estar vinculada a cuestiones del orden psicológico, biológico, entre otros. Los sistemas educativos deben estar en capacidad de identificar tales necesidades de manera profunda y a tiempo, pero, además, brindar soluciones congruentes y sostenidas en el tiempo. Por lo anterior, atender un asunto, pero pasar por alto los demás, implica una visión que, si bien puede estar compensando ciertas desigualdades, no lo está haciendo de manera integral. Se proponen aquí algunas dimensiones a considerar dentro de esta visión.

Figura 2. Dimensiones – Compensación integral de desigualdades.



Estas dimensiones hacen parte de lo que aquí se enuncia como “integral”. Desde asegurar asuntos relacionados con carencias de orden económico, como lo que se realiza a través de becas de matrícula o de manutención, considerando también otros aspectos, como la dimensión psicológica (por ejemplo, habilidades emocionales y manejo de situaciones de crisis), biológica (condiciones biológicas, neurofisiológicas, factores ambientales, entre otros), social-relacional (redes de apoyo, sentido de pertenencia y posibilidad de participación, etc.), familiar (por ejemplo, frente a la idea de capital cultural), y de currículo, pedagogía y didáctica (la forma en que se presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje importan tanto como el contenido, por lo que es necesario comprender que hay diferentes formas de aprender, y por tanto, se requieren diferentes formas de enseñar).

Estas dimensiones son interdependientes, por ejemplo, asuntos del orden psicológico, pueden afectar a su vez la dimensión social-relacional, del mismo modo que la dimensión familiar podría influir en las necesidades que se plantean en términos pedagógicos o didácticos. Por tanto, es necesario no solamente considerar cada dimensión, sino verlas como un gran andamiaje, en donde su atención necesariamente debe ser paralela, sistémica y brindando el peso a cada dimensión según las necesidades identificadas en cada uno de los sujetos, por lo que su configuración y movilización será distinta en función de a quién se acompañe en el proceso.

Es por ello que se habla de una visión integral de la compensación de desigualdades, la cual posibilitará materializar una visión de equidad en educación, que se plantea como el camino a recorrer hacia la meta, en este caso, la igualdad.

Debe señalarse para cerrar este apartado que en el presente proyecto interesa de manera especial una de las fases planteadas en torno a la equidad, esta es, el logro de resultados de aprendizaje. Lo anterior, haciendo el señalamiento que este puede ser uno de los mayores

desafíos en los sistemas de educación contemporáneos, puesto que la promesa de la formación se rompe cuando, aunque los y las estudiantes egresen, no alcancen los resultados avizorados en sus aprendizajes según perfiles de egreso. Estos resultados de aprendizaje pueden ser identificados a partir de diferentes recursos, el que aquí se sigue tiene que ver con la información provista por sistemas de evaluación estandarizada, como se verá en apartados posteriores. Sin embargo, es claro que todas las dimensiones antes señaladas pueden influir en el logro de dichos resultados de aprendizaje, por lo que importará tanto atender asuntos del orden biológico, por ejemplo, como aquellos que respectan propiamente al currículo, la pedagogía y didáctica. El logro de resultados de aprendizaje no es un asunto ajeno, sino integrado a la manera en que se compensen las desigualdades, sobre esto se seguirá aproximando en apartados posteriores.

Capítulo 3: El panorama crítico del logro de resultados de aprendizaje y el desafío en la compensación integral de desigualdades en la Educación superior

El presente capítulo sitúa, en el contexto universitario, desafíos considerables en torno a la equidad educativa y, especialmente, lo que ello deriva en términos del aseguramiento del logro de resultados de todas y todos quienes egresan de la Educación superior, dada la promesa que implica como Institución con responsabilidad social. Desde esta visión, la compensación integral de desigualdades se encuentra como una ruta clave para el logro de resultados de aprendizaje.

Evaluaciones estandarizadas nacionales, y estudios realizados por organismos internacionales, proveen datos valiosos en torno a un panorama complejo en tales niveles de logro del desempeño de quienes se encuentran ad portas, o han egresado de la Educación superior. A lo anterior se suman políticas educativas nacionales en este nivel de formación, sus características, alcances y metas centrales, así como la comprensión que generan en torno a qué se entiende y demanda a las Universidades por equidad educativa. Todo ello contribuye a situar cómo es posible que en los espacios universitarios emerjan, producto de lo anterior, nuevas asimetrías y formas de desigualdad, que perpetúan y amplían brechas de inequidad, con importantes repercusiones para el desarrollo individual y social. Lo cual se despliega a continuación.

La masificación de la Educación superior y la encrucijada para la garantía de la equidad educativa

Históricamente, se ha reconocido el importante papel que juega la educación en el desarrollo social y económico, constituyéndose en una de las Instituciones más representativas e

ineludibles en la organización y progreso de los Estados. La anterior idea es claramente planteada en Gutiérrez & González (2021), quienes señalan que la accesibilidad y, en particular, la alta calidad de los sistemas de educación, “implican enormes beneficios para las naciones: incrementan la conciencia social, fortalecen la participación democrática, aumentan la recaudación fiscal, reducen gastos por transferencias sociales, la desigualdad, informalidad y criminalidad, y elevan los niveles de innovación y productividad” (p. 74).

La Educación, y en particular, la que corresponde al nivel superior, es percibida como un punto clave para la movilidad social y el desarrollo económico incluyente, al mismo punto que se constituye, desde lo planteado por la OCDE (citado en Gutiérrez & González, 2021), en un factor estratégico de inversión para los países, en procura de la reducción de desigualdades. Justamente, pareciera ser que éste se constituye en un escenario en el que problemáticas multidimensionales y de carácter exógeno a las aulas, se exponen con especial fuerza, al mismo tiempo que exigen acciones particulares para su identificación, abordaje y gestión, por lo que la promesa de la Educación superior trasciende hoy el único compromiso por la socialización de contenidos académicos, y se constituye en un catalizador de acciones para el aseguramiento de la movilidad y el desarrollo social y económico de individuos y colectivos.

La educación emerge como una de las Instituciones que se integran a la agenda política de la sociedad globalizada. El poder movilizador y transformador de la misma ha catapultado en ella un lugar de relevancia y reconocimiento social, político y económico. Al respecto, Backhoff et al. (2019) señala que:

La educación es el mecanismo igualador por excelencia de una nación, para que los que menos tienen puedan aspirar a una vida digna; ascender socialmente; tener un trabajo

bien remunerado; y contribuir a la construcción de una mejor sociedad, más sustentable, democrática e igualitaria. (p. 13)

Sin embargo, múltiples son los desafíos a los que la Educación superior contemporánea se enfrenta. Tal y como señala Buendía (2021), en un estudio retratado por UNESCO, “existe una fuerte correlación entre los indicadores educativos, económicos, de desarrollo humano y de marginación. Los problemas en el acceso, permanencia y egreso a la Educación superior están ampliamente vinculados a la desigualdad” (p. 283). Siguiendo lo anterior, y como un factor primario en la búsqueda por atender dichas problemáticas multidimensionales que se alojan en el sector educación, un factor que resultó clave durante gran parte del siglo XX fue la garantía del acceso y la cobertura a los sistemas educativos. Por tanto, los países fueron avanzando en el aseguramiento del acceso a las aulas, aun con grandes desafíos para la retención estudiantil. Este fenómeno no fue excepcional para el caso latinoamericano, de hecho, fue evidente en países como México y Colombia (Juárez & Rodríguez, 2016).

Justamente, Ezcurra et al. (2019) destaca lo que denomina como “el proceso de masificación de la educación”, indicando que este aspecto es un signo propio de la contemporaneidad. Henríquez & Gutiérrez (2021) y Ezcurra (2019) retoman una idea ampliamente difundida en la literatura, en torno a que posterior a la segunda guerra mundial, la cobertura en la educación aumenta alrededor del mundo, las instituciones y sus tasas de matrícula dan cuenta que la tasa bruta de matrícula internacional pasó de un 10% en 1970, a 34% en 2014 (Banco Mundial, 2017, citado en Ezcurra, 2019). Países como Colombia son muestra de ello pues Kairuz (2020, citado en Estrada, 2020), indica que, siguiendo los datos del Sistema Nacional de Innovación, de un 35% en la tasa de cobertura de la Educación superior para 2009, la nación pasó a un 53% en 2017. En el caso de México, señala Buendía (2021), especialmente

posterior a la mitad del siglo XX, la expansión no regulada de la matrícula estudiantil fue protagonista, hecho que se ha mantuvo durante las décadas subsiguientes, vinculada con la búsqueda de la modernización de la Educación superior y Programas Nacionales de Educación, como los adelantados iniciada la década del 2000.

Ezcurra et al. (2019), hace alusión en que dicho proceso de masificación de la educación se combina con una ampliación de trayectorias escolares, donde se ingresa cada vez más joven a las aulas de clase, e incluso, la permanencia en los sistemas educativos en sus diferentes niveles se extiende por más tiempo. La cobertura y el acceso a la educación se ha ampliado, y esta “masificación” ha sido identificada por la literatura y Organismos internacionales en las últimas décadas. Sin embargo, se pregunta Arum et al. (2007, citado en Ezcurra et al., 2019), si este proceso de expansión educativa realmente:

¿reduce la desigualdad al proveer más oportunidades a personas de estratos en desventaja, o la magnífica al ampliar de modo desproporcionado las oportunidades de aquellos que ya son privilegiados? En primer término, el problema refiere al ingreso al ciclo. Es decir, la masificación, ¿amengua las brechas sociales en la entrada a la Educación superior?. (p. 23)

En este sentido, la masificación y el aumento sustancial de las tasas de matrícula, que era percibido como el motor de las transformaciones educativas y, con ello, sociales y económicas en las últimas décadas, pareciera en realidad haber gestado un lazo con una problemática crítica: la desigualdad social.

En suma, la expansión educativa y una mayor inclusión no entrañan por sí mismas, necesariamente, una merma de desigualdades. En tal caso, sin esa mengua y según

Adriana Chiroleu (2014), no habría un proceso de democratización cabal, sino “(...) parcial, incompleto o trunco” (p. 2). En otros términos, la democratización educativa plena involucra una baja de desigualdades sociales (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011). (Ezcurra, 2019, p. 24)

Dicha fase extraordinaria de masificación, podría dar cuenta de una mayor incorporación de estudiantes al sistema, pero el desencadenamiento de otro tipo de problemáticas, que se ratifican con las considerables tasas de deserción (Ezcurra, 2010), por lo que ingresar a la educación, así planteado, no garantiza la permanencia ni la graduación efectiva, pero sí pone en el escenario la preeminencia de nuevas formas de desigualdad, en tanto la capacidad de las instituciones para responder a las demandas y necesidades contemporáneas de la formación profesional y atender a las poblaciones que hoy por hoy ingresan a las aulas (Silva-Laya, 2012).

En respuesta a ello, y especialmente a lo largo de las últimas dos décadas, la pregunta sobre las probabilidades que tenían ciertas agrupaciones sociales para concluir el ciclo educativo con niveles de logro satisfactorios fue incluyéndose en los diálogos de colectivos políticos y sociales (Backhoff et al., 2019). Así, el término de “igualdad educativa”, que era protagonista en los esfuerzos gestados por los países, viró hacia la búsqueda de una mayor “equidad educativa”, para el reconocimiento de la diversidad social, y la prestación de un servicio con oportunidades de aprendizaje sólidas y pertinentes para el éxito académico (Juárez & Rodríguez, 2016).

Al respecto, García & Androgué (2021) señalan que:

A pesar de que el aumento de la matrícula de Educación superior es un dato sin duda promisorio, un problema que concita la atención de especialistas y de los gobiernos son los aún bajos niveles de graduación, especialmente en algunos países (Haimovich Paz,

2017). La inequidad se expresa en este caso, entre otros aspectos, en que los resultados alcanzados por los estudiantes se encuentran vinculados con el nivel de ingreso de sus hogares y con la educación de sus padres (OECD, 2018b). Asimismo, se ha observado que la democratización en la participación en el nivel superior no ha implicado necesariamente mayor equidad en el acceso, especialmente por la estratificación vertical y horizontal en términos de calidad y prestigio en las IES y los programas. (p. 90)

De esta manera, posterior a la década de los noventa, y a lo largo del siglo XXI, Organismos internacionales (como OCDE y UNESCO) generan continuos llamados para que los países centren su atención en la formulación y aseguramiento de condiciones y oportunidades de aprendizaje que posibiliten adquirir niveles de logro satisfactorios en los sistemas educativos para todas y todos. En este sentido, conscientes de la importancia de la educación para el desarrollo social y económico de las naciones, el problema central pasó de ser el asunto de la cobertura, arraigado a la igualdad educativa, para ubicarse en la calidad y el ofrecimiento de condiciones equitativas de formación (BID, 2019, citado en Ramírez & Viteri, 2020), comprendiendo que “existe equidad educativa interna si todos los individuos alcanzan al completar el nivel educativo cierto nivel de competencias” (Formichella, 2014, p. 4), es decir, “que el resultado alcanzado es equitativo en la medida en que éste no dependa de las características socioeconómicas y demográficas de los hogares, las capacidades físicas de las personas y la etnia” (OCDE, 2018, citado en García & Androgué, 2021, p. 92).

En el estudio de García & Androgué (2021) para UNESCO, se retrata claramente que, en los países examinados, especialmente en los latinoamericanos y con bajo ingreso per cápita, los estudiantes de menor ingreso económico, aun cuando acceden a la Educación superior, tienen

más posibilidades de abandonar sus estudios, y las tasas de graduación continúan siendo más elevadas en aquellos estudiantes que pertenecen a los quintiles de mayores ingresos.

La inequidad y desigualdad no resulta entonces en un tópico de estudio ignorado y mucho menos nuevo, pero sí renovado, en el marco de las grandes problemáticas multidimensionales donde las brechas de oportunidades, riqueza y poder parecen ampliarse, lo cual toma forma en la realidad de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente, los de nivel superior. Es por ello que “las reflexiones más recientes sobre los retos que enfrentan las Ciencias Sociales han colocado a la desigualdad como problema estructural y asunto de la mayor importancia en el mundo contemporáneo” (Instituto de Estudios del Desarrollo UNESCO, 2016, citado en Buendía, 2021). Incluso, indica Buendía (2021), en contextos como el mexicano, habría que preguntarse por el tipo de población que, en últimas, ha terminado beneficiándose del incremento de cupos para el ingreso al sistema educativo, pues el proceso de admisión implica *per se* una primera barrera a superar por un sector que, en relación a su estrato socioeconómico, capital cultural, entre otros aspectos, termina ubicándose en un cierto grado de desventaja para obtener un espacio en la Educación superior, donde la idea del mérito escolar podría estarse constituyendo en una construcción social que, de entrada, legitima desigualdades educativas, que se ratifican, consolidan y refuerzan en el transcurso de las trayectorias formativas. Así, el acceso a la Educación superior no resultaría en garantía de éxito y movilidad social, puesto que dependerá de las acciones que se realicen en el transcurso de dicha trayectoria educativa, la configuración de un sistema equitativo, inclusivo y con oportunidades contextualizadas, oportunas y pertinentes para todas y todos.

Es en relación a lo anterior que los investigadores refieren que hoy se presenta “el embudo de la exclusión educativa”. En un estudio desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo BID, y su Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, se señala que:

las trayectorias educativas en Mesoamérica se parecen a un embudo. Empiezan muchos, terminan pocos y los que aprenden son aún menos. Los que parten enfrentan múltiples barreras o filtros para continuar sus estudios y aprender. Algunos abandonan la escuela en la primaria, otros muchos en la secundaria. Solo unos pocos alcanzan los niveles de aprendizaje mínimos necesarios para continuar con sus estudios y contribuir a la sociedad. Los demás quedan excluidos del sistema, ya sea porque no asisten, o porque no aprenden. (Ramírez & Viteri, 2020, p. 1)

Precisamente, datos del BID evidencian un descenso en las tasas de repitencia y abandono escolar en la región, pero dan cuenta de una problemática vigente: la disminución de los niveles de aprendizaje. Si se retoma la importancia de la educación para el desarrollo social y económico de los países, son evidentes las implicaciones que tiene egresar sin alcanzar competencias mínimas, fundamentales para agenciar trayectorias individuales y comunitarias productivas e integrales (Torres et al., 2018).

Este contexto devuelve al embudo de la inequidad educativa. “La exclusión y la inequidad se potencian. Los excluidos, porque están fuera de la escuela o porque no aprenden en ella, suelen ser los más vulnerables: los que viven en pobreza, zonas rurales, y son de ascendencia indígena” (Ramírez & Viteri, 2020, p. 2).

En este sentido, lo concerniente al logro de niveles de aprendizaje satisfactorio en el sistema educativo, y el hecho de que sólo sea alcanzado por un segmento de la población, remite

a una problemática central de inequidad, que se origina previo al ingreso a las aulas, se sostiene y fortalece dentro de ellas, y se perpetua al egreso de la formación. La educación, como herramienta para la transformación, y mecanismo vital para el desarrollo de los individuos y las sociedades, se enfrenta a una encrucijada que pone en cuestión su eficacia.

En el marco de tales desafíos, es clave ahondar en torno a las instancias que, desde el ámbito estatal, han delineado un panorama que funge como hoja de ruta para que las Instituciones de Educación superior orienten sus políticas, acciones y procesos en Educación superior, considerando qué tipo de lineamientos se provee para que, al interior de las Universidades, se garantice no solamente el acceso, sino la permanencia, y el egreso con el logro de resultados de aprendizaje prometidos en la formación disciplinar, para lo cual es necesario cimentar una perspectiva de equidad.

Es por ello que en el siguiente sub apartado se consideran las políticas educativas que, en México y Colombia, configuran el mapa sobre el cual transitan las Instituciones de Educación superior.

Una aproximación a las políticas nacionales en Educación superior en México y Colombia

Este sub apartado se encuentra especialmente en vínculo con el primer objetivo específico del proyecto. Se buscará identificar principales elementos del panorama normativo en México y Colombia frente a la Educación superior y, en particular, lo que este incorpora – o no – en torno a la equidad educativa y el logro de los aprendizajes en la formación universitaria. Todo ello contribuirá a considerar algunas vertientes que, desde la política educativa, coadyuvan o

complejizan el avance en el aseguramiento de una formación profesional con perspectiva de equidad y compensación de desigualdades.

En aras de concentrar los esfuerzos en aquellos instrumentos normativos que fueron marco legal para la Educación superior previo a 2021, año donde fueron evaluados(as) en Egel y Saber Pro los(as) egresados(as) que se retrataran en el presente estudio, y siguiendo lo descrito en el capítulo 1 del presente, en el caso mexicano se hace énfasis en la Ley para la Coordinación de la Educación superior de 1978, y en Colombia, en el Decreto 1330 de 2019. Sin embargo, para ambos países, se hará alusión a otros instrumentos que posibilitan comprender de una manera más sistémica la jurisdicción nacional en Educación superior para los países que hacen parte del trabajo. Se procederá a presentar inicialmente el caso mexicano.

El caso México

En torno a la revisión del caso mexicano, se ubica en primera instancia un pronunciamiento por parte del Estado para regular la Educación superior hacia 1935, con el Decreto presidencial que da origen al Consejo Nacional de Educación superior y la Investigación Científica CNESIC, que exploró para entonces, en el territorio nacional, el panorama de la Educación superior y la investigación (Auditoría Superior de la Federación ASF, 2015).

Poco después, para la década de 1940, se gestaron diálogos de directivos y actores clave pertenecientes a Universidades en el país, en aras de generar redes de intercambio sobre necesidades, logros y prospectivas de la Educación superior. Esto conllevaría, para 1950, a la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior ANUIES. Desde entonces, la ANUIES ha sido una agrupación clave para propiciar

transformaciones tanto en las políticas gubernamentales como institucionales para la Educación superior.

Para 1978 emerge la Ley para la Coordinación de la Educación superior, publicada el 29 de diciembre, bajo la presidencia de José López Portillo. Esta Ley declara en su artículo 1º que buscó: “establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la Educación superior”.

Con dicho objetivo, se configuraron 27 disposiciones que, en términos generales, se focalizan en la distribución de los recursos presupuestales que la Federación designaría para impulsar, al menos, tres grandes ejes: docencia, investigación y difusión de la cultura, en la educación normal, tecnológica y universitaria.

La Ley se divide en tres capítulos, el primero de ellos sitúa Disposiciones generales, donde se relaciona lo concerniente a su alcance, cobertura, tipo de niveles educativos que considera, funciones y aspectos que competen a la Federación a partir de esta jurisdicción. El segundo capítulo, se pronuncia directamente sobre la Coordinación y Distribución, es decir, cómo se organizarán responsabilidades en torno a estos dos asuntos para regular la Educación superior en el país. Y, por último, el capítulo tercero aborda lo respectivo a la Asignación de Recursos.

No se buscará aquí transcribir lo enunciado en la enunciada Ley, sin embargo, se hace alusión a algunos puntos que se consideran interesantes:

- Artículo 5º: señala que será en respuesta de las prioridades nacionales, regionales y estatales que se realizará tanto la extensión, como la evolución y coordinación de la Educación superior.

- En el artículo 6º: se indica que se realizarán convenios impulsados desde el ámbito Federal, para contribuir en que la expansión y desarrollo de la educación, específicamente la normal, pueda dar respuesta tanto a las necesidades que se tienen en los contextos, como por parte de actores educativos (maestros y otros especialistas). El artículo anterior, así como el presente, resultan interesantes dado el impulso intersectorial con miras a la mejora de los sistemas educativos, además, del llamado a situar una transformación en Educación superior que responda a características y necesidades del contexto.
- Artículo 9º: Señala que será facultad de la Secretaría de Educación Pública SEP, aprobar o no que Instituciones de Educación superior se creen, extiendan o se desarrollen, y que desde la SEP se coordinan a la vez los aspectos académicos. Lo anterior se resalta puesto que, al menos desde este artículo, se hace alusión a la posibilidad de que desde la SEP se monitoreen y avalen operaciones de IES, lo que supone un papel fundamental.
- Artículo 12º: Se destaca aquí dos de las funciones de la federación. En el punto 1 que, desde la federación se promueve, fomenta y coordinan acciones para cumplir con los objetivos de la Educación superior en México, desde la planeación institucional e interinstitucional, lo que se articulará con lineamientos y prioridades para avanzar en el desarrollo integral de la nación. Además, el punto 3, donde se dicta como responsabilidad de la federación fomentar la evaluación, en conjunto con las Instituciones, de cómo se desarrolla la Educación superior. Estos puntos se resaltan, por un lado, dado que se hace alusión a la búsqueda por acciones que respondan a las necesidades contextuales de las cuales no es ajena la

Educación superior, igualmente, el impulso en torno a fomentar los procesos de evaluación anclados a la idea de monitorear el avance de estos sistemas educativos en México.

Debe decirse que, hasta el año 2021, esta Ley no fue derogada ni actualizada, por tanto, el avance de la Educación superior, en contraste con el año de publicación (1978), implica un rebase de 43 años, lo que evidencia que hasta el momento en que fueron evaluados(as) en Egel, egresados(as) de licenciatura en México para dicho año, la legislación oficial en Educación superior no avanzó conforme a los cambios que ha supuesto la formación profesional, y pone de manifiesto una contradicción con la búsqueda, según lo enunciado por la misma Ley, de avanzar en la mejora de la educación de este nivel de formación a la par de las exigencias y necesidades del contexto, así como que la evaluación posibilite impactar transformaciones en este subsistema.

Ahora bien, no es posible identificar en esta Ley el tipo de postura frente a la equidad educativa, o la búsqueda por el aseguramiento del logro de los aprendizajes al egreso de la formación profesional, puesto que en realidad no hay pronunciamientos al respecto. Estas nociones no aparecen en el texto, por lo que no se cuenta desde allí con pautas, criterios o mecanismos a través de los cuales se oriente el proceder de las Universidades al respecto.

Esto no sorprende, toda vez que los llamados de Organismos internacionales, y el impulso de especialistas en educación sobre la calidad y equidad educativa, emergen con mayor fuerza décadas posteriores a la publicación de la Ley. Sin embargo, con ello aumenta la extrañeza sobre la falta de actualización permanente de la normatividad, y puede hacer palpables razones que impulsan lo que en la literatura resaltada en este trabajo señala como configuración de circuitos educativos, y producto de ello, la segmentación y fragmentación, puesto que la masificación de la Educación superior avanzó, durante un trayecto considerable, a la par de la

ambigüedad en términos legislativos para regular las Universidades en asuntos claves como la calidad y la equidad educativa para el logro de los aprendizajes, posibilitando brechas que amplían desigualdades entre Instituciones, así como al interior de las mismas.

Podría decirse que, en el caso mexicano, si bien no fue a través de la ley federal como se logró capitalizar los cambios que durante más de cuatro décadas se han desplegado en la Educación superior, sí se encontraron otras vías para consolidar actualizaciones y mejoras en el subsistema, tales como los Planes nacionales de desarrollo, los Programas sectoriales y, especialmente, lo desarrollado por organizaciones y asociaciones civiles en convenio con la Secretaría de Educación Pública, lo que se abordará un poco más adelante.

Esto no ha sido una tarea sencilla pues, tal como señala Legorreta Carranza (2004), en México “la variada naturaleza jurídica que caracteriza a las IES, es uno de los componentes que en mayor escala influyen en la falta de una regulación homogénea” (p. 2). Entre esta variabilidad, se tiene por ejemplo la existencia de Universidades públicas federales, así como estatales autónomas, organismos tanto públicos descentralizados dependientes del gobierno, como desconcentrados de la SEP, igualmente, los dependientes de otra entidad estatal, y aquellas que son particulares y que cuentan con reconocimiento de validez oficial.

Si bien se ha señalado que la Ley publicada en 1978 hace parte central de la normatividad a identificar y revisar en este trabajo, no puede pasarse por alto otras legislaciones y acciones que pueden dar luces sobre cómo se ha abordado y operativizado lo respectivo a la Educación superior en el caso mexicano.

Uno de estos caminos se configura vía Ley General de Educación, publicada en 1993. En esta, se procuró reglamentar el artículo 3º constitucional, como mecanismo para superar lo referido en la Ley Federal de Educación. Señala la Ley en mención que se busca “la

consolidación de un nuevo sistema educativo nacional fundado en el federalismo, así como de una estrategia de modernización de los servicios educativos que requiere el desarrollo de México”. La Alta Calidad se registra como búsqueda clave desde lo propuesto por esta Ley, en aras de que las Universidades cumplan con una función social educativa (artículo 1º), así como con igualdad en el ofrecimiento de oportunidades de acceso a la formación universitaria (artículo 2º), sobre esto último, añade que “la educación (...) es factor determinante para la adquisición de conocimiento y para formar a mujeres y hombres”.

La Ley General de Educación, aunque no se pronuncie específicamente para la nivel de Educación superior, ya incluye nociones sobre la calidad y la importancia que ocupa la adquisición de saberes al finalizar determinado ciclo de vida formativo, por tanto, se evidencia un cambio en el paradigma que se corresponde con una década (noventas) donde el llamado de Organismos internacionales fue clave para que las naciones se ocuparan de este tipo de asuntos en sus políticas educativas.

Sin embargo, esta Ley va más allá, al señalar que es un deber del Estado mexicano que se promuevan apoyos vía recursos económicos en todos los niveles de formación, incluyendo el universitario, indicando que esto es fundamental para el desarrollo del país. Además, se fija el gasto anual destinado a educación pública, como a servicios educativos, el cual tendrá que ser al menos del 8.0% del Producto Interno Bruto PIB (aunque en la realidad, la inversión en el sector educación en México ha rondado entre el 6.5% y el 6.9% del PIB). En este sentido, las nociones que deja entrever esta Ley General de Educación son diferentes a las de la Ley de Coordinación publicada en 1978, y aunque no se explicita directa o únicamente sobre la Educación superior, se configura en referente para entrever el posicionamiento asumido para el sector educación.

Con el ánimo de no pasarlo por alto, se tiene que otro de los hitos en el sector se ubica en 2013, donde se desarrolló la reforma al artículo 3º constitucional. Sin embargo, esta reforma fundamentalmente trató lo relacionado con la Educación básica, más que al nivel superior, es por ello que no se ahonda sobre ella en el presente trabajo.

Por el contrario, y para identificar de mejor manera cómo se han operativizado asuntos relativos a la equidad y el logro de los aprendizajes en el caso de la Educación superior mexicana, uno de los puntos álgidos se encuentra -como se ha dicho- en los propósitos declarados por los Planes nacionales de desarrollo, y los Programas sectoriales por sexenio, es por ello que a continuación se presentan, iniciando en 1989, y hasta la actualidad, puntos destacados en estos lineamientos que, en parte, se anclan con los propósitos del presente trabajo.

Tabla 6. *Propósitos generales para la Educación superior por sexenio – México.*

Sexenio	Propósitos
1989-1994	<p>En el Plan Nacional de Desarrollo, los propósitos centrales se orientan a: la mejora de la calidad del subsistema, elevando la escolaridad de quienes habitan el territorio mexicano, descentralizar la educación y avanzar hacia la modernización del subsistema que, además, conlleve a ampliar la participación de la sociedad en lo relacionado con el sistema educativo de nivel superior.</p> <p>Esto se asienta en el Programa para la Modernización Educativa, que buscó mejorar la calidad educativa en vínculo con los requerimientos del contexto, asegurando la cobertura y el ingreso, especialmente, de los menos favorecidos, y vincular a la Academia con los sectores sociales, económicos, tecnológicos y científicos para que la educación contribuya con la transformación y desarrollo de México.</p>
1995-2000	<p>En este sexenio, lo central en el Plan Nacional de Desarrollo para la Educación superior se concentró en el ofrecimiento de oportunidades para trascender dificultades derivadas del origen étnico, social, demográfico y económico, en vínculos con principios de equidad, justicia y ejercicio de derechos y garantías cimentadas en la Constitución Política.</p> <p>El Programa sectorial adscrito a este sexenio fue el de Desarrollo Educativo. En este, destacan la búsqueda por la mejora de la calidad del personal, planes de estudio, infraestructura, administración y organización en Educación superior. Igualmente, incorpora la necesidad de mejorar la relación de docentes e investigadores(as) para atender el avance del conocimiento y el desarrollo científico. Indica que es necesario mejorar la calidad de la evaluación en el subsistema, mayores oportunidades para el ingreso, nuevas y diversificadas fuentes de financiación, así como que exista mayor coherencia entre lo que se</p>

	enseña y lo requerido por la sociedad (demanda).
2001-2006	<p>Destacan aquí la búsqueda por mejorar niveles de educación y bienestar, hacer frente a la exigencia de una mayor competitividad, y que el desarrollo se relacione con una visión incluyente, donde no está exenta la Educación superior.</p> <p>En el Programa Nacional de Educación, se destacan por lo menos tres elementos: la búsqueda por ampliar la cobertura en clave de equidad, que la calidad sea referente en Educación superior, y procurar una mayor integración y gestión en el subsistema.</p>
2007-2012	<p>Como propósitos a los que se hace alusión en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, se tiene la búsqueda por mejorar la calidad. Igualmente, la incorporación y uso de nuevas tecnologías tanto para ampliar el acceso, como para adquirir capacidades para la vida. Asimismo, ampliar la cobertura, basada en la equidad, calidad y pertinencia.</p> <p>El Programa Sectorial de Educación buscó: elevar la calidad de la educación, en términos de los niveles de logro, y que se contara en el subsistema con los mecanismos para acceder a la Universidad, así como alcanzar un mayor grado de bienestar, de manera que todo ello repercuta en el desarrollo nacional. Se busca ampliar oportunidades para los más desfavorecidos, ofrecer una formación que fortalezca la convivencia democrática e intercultural, el cumplimiento de una visión de responsabilidad social, y el fomento de una postura de corresponsabilidad de todos los actores educativos y sociales, transparencia, rendición de cuentas, propiciando además el vínculo con el sector productivo.</p>
2013-2018	<p>El Plan Nacional de Desarrollo explicita lo que considera como un “México Incluyente”, donde la sociedad logre integrarse desde una visión que reúna la equidad, la cohesión social, así como la igualdad sustantiva.</p> <p>Enuncia que un reto de carácter urgente es reducir brechas en torno al ingreso a la educación, así como para garantizar la permanencia. Para la Educación superior hizo hincapié en: generar vínculos con instituciones extranjeras, disminuir el rezago educativo, promover mayores inversiones en Ciencia, Tecnología e Innovación, mayores vínculos de la Academia con todos los sectores, especialmente, el productivo.</p> <p>Destacan como propósitos en el Programa Sectorial de Educación: La Calidad y pertinencia; Cobertura, inclusión y equidad; Fortalecimiento de actividades físicas y deportivas; Promoción del arte; así como Educación científica y tecnológica. Adicionalmente, la internacionalización emerge como un elemento fundamental a trabajar, sumado a la formación docente, y el fortalecimiento de las TIC en educación.</p>
2019-2024 (en curso)	<p>El Plan Nacional de Desarrollo se pronuncia sobre “garantizar empleo, educación, salud y bienestar”, específicamente, asegurando lo que denomina como el “derecho de todos los jóvenes del país a la Educación superior”. En correspondencia, se encuentran Programas Nacionales de Becas (como las de para el Bienestar Benito Juárez y Jóvenes escribiendo el futuro). Es explícito en decir que “ningún joven que desee cursar estudios de licenciatura se quedará fuera de la Educación superior por falta de plazas en las universidades y ninguno estará condenado al desempleo, al subempleo o a la informalidad”.</p> <p>El Programa Sectorial tiene como objetivos prioritarios: garantizar una</p>

	<p>educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral para todos y todas; garantizar que la educación sea excelente, pertinente y relevante; trabajar en que los(as) docentes sean reconocidos(as) como agentes fundamentales, por lo que sus derechos y desarrollo profesional sea revalorado; que los entornos sean favorables para enseñar y para aprender; que la cultura y ejercicio físico se integren a las comunidades escolares, procurando la inclusión social y promoción de vida saludable; y fortalecer la función principal del Estado, en colaboración con todos los sectores de la sociedad, para transformar todo el sistema educativo, buscando alcanzar aprendizajes significativos.</p>
--	--

Fuente: Adaptado de ASF. (2015). *Política Pública de Educación superior*, 1ra. edición. Cámara de Diputados. ISBN 978-607-96993-8-3; IBERO IIDE. (2015). *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*; Presidencia de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Diario Oficial de la Federación; Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación; Universidad Iberoamericana Ciudad de México; SEP. (2020). *Programa sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación.

Como puede verse, los Planes Nacionales de Desarrollo, y los Programas Sectoriales de Educación por sexenio, especialmente desde mitad de la década de los noventa hasta la actualidad, han avanzado en incorporar con fuerza nociones como las de equidad, calidad y logro de aprendizajes significativos.

Sin embargo, algunos autores llaman la atención en torno a la postura oficial asumida alrededor de la noción de equidad, por ejemplo, indica Silva-Laya (2015), que si bien estos se pronuncian frente a la equidad, lo que se entiende por ella no es suficientemente claro, sumado a que suele pronunciarse sobre “atender a grupos vulnerables”, sin clarificar qué se entiende por ello, los diagnósticos que fundamentan las acciones propuestas, y cómo se genera todo un andamiaje en términos de políticas sociales, económicas y educativas para atender estas poblaciones.

Esto se evidencia, entre otras, en indicadores que se utilizan para hacer seguimiento sobre estos asuntos, pues es usual que se reduzca a la asignación de becas para el ingreso a la Educación superior (ASF, 2015), aun cuando, como se ha visto en otros apartados, esta noción

(equidad en Educación superior) es mucho más amplia, y requiere de abordajes multidimensionales que no se reducen al acceso ni a la cobertura.

La complejidad de este tópico se relaciona con el arraigo que toman las nociones ya mencionadas anteriormente en torno a segmentación y fragmentación en el subsistema, puesto que, si se posee una noción frente a la equidad que no considera su multidimensionalidad y que no es operativizable en la totalidad de Instituciones de Educación superior, no es posible avanzar de manera conjunta para hacerle frente a dificultades derivadas del control de variables socioeconómicas que impactan dimensiones biopsicosociales, familiares, económicas, entre muchas otras, las que se constituyen en factores de riesgo no sólo para acceder, sino para permanecer en el ciclo formativo, y una vez allí, aprender y egresar con éxito. Por el contrario, las disparidades entre Universidades suponen un riesgo que impacta la calidad no sólo de los conocimientos transmitidos sino, ante todo, del tipo de acompañamiento que unas Instituciones hacen frente a las necesidades de sus poblaciones y contextos, en comparación con otras.

Sin embargo, en el caso mexicano, la labor de instancias claves como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ha demarcado un panorama a través del cual se promueven, desarrollan, e incluso, se monitorean y evalúan acciones orientadas a la mejora de la Educación superior en el país, lo que se entreteje también con la búsqueda por una mayor equidad educativa.

Este tipo de organismos y asociaciones civiles han delineado una ruta a la que se suman las Instituciones de Educación Superior en todo México. Ejemplo de ello, y representando un hito importante, puede verse en la publicación de 1999 del documento “La educación superior en el siglo XXI”, por parte de ANUIES, el cual implicó un trabajo colegiado en aras de orientar líneas de trabajo en el presente siglo, según las necesidades, demandas y proyecciones de la

Educación superior mexicana, considerando asuntos variados como los demográficos, urbanísticos, económicos, políticos y sociales.

En este, resaltan ocho postulados orientadores, de los cuales resulta llamativo aquí el que respecta directamente a la equidad, que sería considerada como la búsqueda de mejoras en la cobertura, así como en la atención de las poblaciones diversas que ingresan a la Educación superior, por lo cual, la consideración y abordaje de las desigualdades de origen es un asunto que no puede omitirse, y que es clave para asegurar una formación de calidad (ANUIES, 1999).

La manera en que se comprende y considera la equidad en dicho trabajo es interesante, puesto que trasciende la diada cobertura-acceso (del pronunciamiento oficial), para pensar diferentes dimensiones, considerados como “apoyos especiales” en función de desigualdades de origen que, de no atenderse, no permitirían que unos(as) alcancen desempeños equivalentes a otros(as). Para ello, desde dicho documento se promovió, como programas a implementar en las Instituciones de Educación Superior, aquellos referidos -entre otros- al desarrollo integral de alumnos, donde se avizora la generación de estrategias que coadyuven no solamente a que quienes ingresan a las aulas culminen sus estudios en los tiempos previstos, sino que alcancen los aprendizajes esperados de acuerdo a sus programas profesionales, aunado también a la búsqueda por la innovación educativa.

Justamente, derivado del tópico Desarrollo integral de los alumnos, promovidos por la ANUIES, se desplegó como primer objetivo gestar programas de tutoría y desarrollo integral, los cuales tienen su fundamento en los estudios y experiencias recopiladas para entonces alrededor del rezago y abandono en Educación superior.

Desde la ANUIES, puede encontrarse que hablar de tutoría se refiere a

un acompañamiento personalizado, es decir, esta acción refiere la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que éste alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez, y a la manifestación de actitudes de responsabilidad y de libertad. (Maggi et al., 2011, p. 47).

En esta postura, tutorar implica generar acciones que, en conjunto, proveen las oportunidades necesarias para que los y las estudiantes trasieguen un proceso que les permita desarrollarse integralmente, alcanzando los saberes esperables para su momento formativo.

Esta visión interpela la labor docente, puesto que no se considera un proceder aislado sino integrado y transversal a lo largo de la formación, por lo que, durante el ciclo de vida formativo, se espera que acorde con las necesidades de los y las estudiantes, se orienten, acompañen y apoyen a estos(as) para que alcancen su máximo potencial como profesionales. En correspondencia, se tienen en cuenta todas las instancias, estructuras y actores de la Institución de Educación superior, así como las características físicas, psicológicas, cognitivas y sociales que componen a los sujetos. La tutoría, entonces, implica acompañar y favorecer la planificación y alcance de un proyecto de vida anclado al tránsito por la Educación superior. Es por lo anterior que,

implica una intervención educativa centrada en el acompañamiento cercano, sistemático y permanente del educando por parte del educador, convertido éste en facilitador y asesor de su proceso de construcción de aprendizajes en los campos cognitivo, afectivo, social, cultural y existencial. Esto significa que los estudiantes, independientemente de los saberes, procedimientos y habilidades característicos de cada ámbito del conocimiento, desde la tutoría deben desarrollar habilidades para relacionarse y participar socialmente, que los formen en lo académico-disciplinar y les ayuden a prepararse para enfrentar las

diversas transiciones que deberán enfrentar en el futuro: escolares, laborales, sociales, de pareja, de contexto geográfico, etc. Por eso, se establece la tutoría como una estrategia institucional. (Maggi et al., 2011, p. 52)

Así, la tutoría no se da en un único momento, sino que se entiende como un *continuum* por todo el ciclo de vida de la formación profesional, e implica el conocimiento profundo de cómo son los y las estudiantes, la generación de rutas de apoyo acordes con sus necesidades, y el acompañamiento sostenido para que quienes ingresan, permanezcan y egresen alcanzando los saberes esperados.

Desde entonces, las Instituciones de Educación Superior ancladas a la ANUIES², en su mayoría, implementaron la propuesta inicial para generar, al interior de cada una, el Programa de tutorías, aunque en algunos casos este se adaptó a los propósitos, filosofía o modelo educativo de la Universidad. Algunas de las acciones referidas a los programas de tutoría implementados por estas Instituciones se relacionaron con cursos de inducción a la Universidad, de hábitos de estudio, así como para el desarrollo de habilidades, igualmente, con programas de apoyo psicológico, y opciones de financiación con becas o créditos educativos. Se encuentran asesorías y acciones de acompañamiento para quienes presentan dificultades en el aprendizaje de determinadas áreas, talleres de orientación, de cómputo, búsqueda y manejo de información, talleres de idiomas, y acciones de acompañamiento para quienes presentan alto rendimiento, así como para quienes se insertan en el mundo laboral, entre otros (Rozo, 2004; ANUIES, 2011; ANUIES, 2016).

El despliegue de este tipo de programas en el territorio mexicano, particularmente desde la iniciativa de las mismas Instituciones de Educación superior, resulta interesante en términos de representar un impulso por formular mecanismos a través de los cuales se piensan los procesos

² <http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/>

de enseñanza y aprendizaje en clave de las necesidades y posibilidades de los y las estudiantes, comprendiendo que ingresan a las aulas poblaciones con desigualdades de origen palpables, desde lo cual, es sustancial proponer rutas de apoyo para asegurar una formación profesional que culmine en los tiempos previstos, y con los aprendizajes esperados.

Son diversos los estudios que han retratado este tema (Rozo, 2004; Niño Arteaga et al., 2013; ANUIES, 2016; de la Cruz Flores, 2017; Alcocer et al., 2021; Martínez et al., 2021; Bautista et al., 2022), y coinciden en términos de lo importantes que resultan para atender a las desigualdades en la Educación superior, sin embargo, se encuentra que la aplicación de estos programas ha tenido grados de alcance e impacto diversos según el tipo de Institución y su capacidad de respuesta ante los desafíos que conlleva la formación profesional de agrupaciones sociales diversas hoy.

Por ello, se encuentran desafíos para hacer equivalente la efectividad de este tipo de programas en las diferentes Universidades mexicanas, en relación a asuntos variados como los concernientes a la capacidad financiera de las Instituciones para otorgar recursos a los programas de tutoría, ampliar los recursos humanos, físicos y de apoyo al estudiantado, igualmente, la incorporación como política institucional de estos programas, que pueden ser vistos como asuntos aislados de la normatividad de la Institución de Educación superior. El grado de autonomía del que cuentan, así como lo que implica en términos de capacitación y aumento de carga laboral en docentes, la reconfiguración de las prácticas de gestión, seguimiento y evaluación, entre otros, complejiza el panorama, aunque es indiscutible la oportunidad que han representado y que representan para asegurar la operativización, en la formación profesional, de una perspectiva de equidad y compensación de desigualdades.

Aunado a lo que se ha venido describiendo, un hecho particular en México se ubica en la labor que vienen realizando organismos de evaluación y acreditación que, con funciones diversas, procuran aportar elementos en torno a la mejora de la Educación superior, lo cual considera aspectos que se relacionan con una perspectiva de equidad. Estas cuentan con el aval de las instancias estatales en Educación, puesto que con la generación de convenios han aportado, no solamente en la descentralización de la cuestión educativa, sino en que, en la agenda de las Instituciones de Educación Superior en México, sea posible promover, generar y fortalecer el aseguramiento de la calidad educativa que, desde el llamado de Organismos internacionales, debe ligarse a las preguntas por la equidad y la inclusión.

Una de estas asociaciones, como se ha dicho en momentos previos, es la ANUIES, sin embargo, se encuentra también la labor de otras, como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior FIMPES³, a la cual se suscriben alrededor de 113 Instituciones particulares comprometidas con los estatutos convenidos desde la Federación. Para sumarse a la misma, es necesario un proceso de acreditación, en la cual se revisan criterios de calidad mínimos indispensables para ofertar cualquier programa de Educación superior en México desde Instituciones de carácter particular.

Al respecto, vale la pena considerar lo indicado vía Sistema de Acreditación a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional (FIMPES, 2021)⁴. Sobre este, llama la atención diferentes aspectos, por ejemplo, cómo incorpora que la Institución de Educación Superior particular, que se suma al proceso de acreditación, debe demostrar congruencia entre su filosofía institucional, y los procesos de planeación estratégica y operativa, así como el desarrollo de ésta con base en evidencias recabadas y documentadas periódicamente. Como parte de esta

³ <https://www.fimpes.org.mx/index.php/home/que-es-fimpes>

⁴ <https://www.fimpes.org.mx/sadfi/V4.html>

congruencia, la oferta educativa debe guardar correspondencia entre planes de estudio, perfiles de ingreso y egreso y, “la institución demostrará que logra sus perfiles de egreso en todos sus programas” (FIMPES, 2021, p.6).

Lo anterior resulta clave, teniendo en cuenta los propósitos del presente trabajo, puesto que, como parte de la noción de equidad, es indispensable -de acuerdo con la postura analítica planteada en capítulos previos-, que se asegure el logro de los aprendizajes comprometidos en cualquier programa académico, y que ello ocurra independientemente de las desigualdades de origen. Por ello, este tipo de acreditaciones son valiosas e interesantes, una vez se encuentra su hincapié en dicho asunto (logro de los aprendizajes), de manera ineludible.

Adicionalmente, para que ello ocurra, en el proceso de evaluación propuesto desde la FIMPES se tienen en cuenta asuntos diversos, por ejemplo, asegurar correspondencia entre el número de estudiantes y de profesores de tiempo completo, al igual que la cualificación docente, normas y procedimientos que favorezcan y fortalezcan el desarrollo académico y profesional de los profesores(as). Esto se resalta ya que, en el camino hacia el logro de los aprendizajes, es claro el importante papel que juegan los(as) docentes, como mediadores(as) de los procesos de enseñanza y aprendizaje que posibiliten el desarrollo de saberes y habilidades acordes con la profesión.

Entre los aspectos que llaman la atención en mayor medida, se encuentra que “la institución demostrará la existencia de programas para ayudar a los estudiantes a superar sus deficiencias académicas y para abatir los índices de reprobación y deserción estudiantil, y contará con evidencia documental de la aplicación y efectividad” (FIMPES, 2021, p. 10). Sumarse a este tipo de acreditación implica alinearse con la noción de que el o la estudiante es protagonista de todo el ecosistema formativo, en tanto beneficiarios(as) directos(as) de las

acciones emprendidas, y que su ingreso, trayectoria y graduación, deben no solamente asegurarse, sino proveerse con estándares de calidad que permitan alcanzar los aprendizajes comprometidos en el perfil de egreso.

Para que esto sea posible, el sistema de acreditación que propone FIMPES demanda, entre otras, proveer apoyos académicos, comprendidos como “todos los elementos que se disponen alrededor de los estudiantes, profesores y colaboradores, para facilitar las actividades académicas de la institución” (FIMPES, 2021, p.12). Además, señala que todos estos apoyos deben “propiciar un ambiente adecuado para el logro del aprendizaje del estudiante” (ibid.).

En conjunto, los criterios esenciales que utiliza FIMPES para verificar cambios sustanciales en toda la Institución, reúne la filosofía institucional, su planeación, los programas académicos, y la dimensión de estudiantes, y es posible encontrar en todos estos, elementos fundamentales para garantizar en las Universidades (en este caso particulares) el logro de los aprendizajes y el cumplimiento de la promesa formativa, lo que es transversal para el presente trabajo, y que supone de entrada un panorama favorecedor para poner en la agenda educativa este tema, impulsando en las Universidades acciones concretas para desarrollar medidas que acompañen las trayectorias y aseguren que cada momento del ciclo de vida formativo se cumpla con éxito, y conlleve al logro de los aprendizajes para todas y todos quienes ingresan a una Institución de Educación Superior.

El trabajo desde FIMPES resulta valioso, sin embargo, no es el único. También puede destacarse lo que se realiza desde los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES. En México, estos se configuran como organismos que, desde 1991, y con el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública, se encuentran advocates

alrededor del aseguramiento de la calidad, tanto de programas como instituciones, en Educación superior en México.

Entre las acciones que realizan, se encuentra la evaluación y la acreditación, tanto de programas educativos en diferentes modalidades y niveles (Profesional Asociado, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado), como de Instituciones de Educación Superior. Para ello, declaran, hacen uso de “una metodología de evaluación de programas centrada en el propósito, con énfasis en los resultados de los estudiantes y del programa educativo, la cual contiene indicadores mínimos comunes a cualquier programa de educación superior en México”⁵.

Si bien todos los procesos de evaluación que se realiza desde los CIEES se orientan por una metodología equivalente, se constituyen ocho comités interinstitucionales y especializados según área de conocimiento, a saber: Artes, Educación y Humanidades; Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Ingeniería y Tecnología; Evaluación Institucional; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Agropecuarias; Ciencias Sociales y Administrativas; y Ciencias de la Salud.

En el proceso de evaluación, según el tipo de Institución (perfil A o de docencia de tipo práctico, perfil B o de docencia en licenciatura, perfil C o de docencia en licenciatura y maestría, perfil D o de docencia con doctorados e investigación, y perfil E o de generación y aplicación del conocimiento PERFIL investigación que ofrecen programas de docencia), éstas tendrán que presentar un módulo básico evaluable (aplicable a todas), y adicionalmente uno o más módulos según el perfil al que corresponde. Al demostrar el cumplimiento en dichos módulos, el CIEES puede otorgar Acreditación Institucional, cumpliendo los procedimientos y mandatos estructurados para ello.

La evaluación, en el módulo básico obligatorio para todo tipo de Institución de Educación Superior, contempla 4 grandes ejes, a saber: Proyecto Institucional, Gestión administrativa y

⁵ <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=institucion>

financiera, Infraestructura y servicios, y Gestión de la docencia. En cada uno de estos ejes, se incluyen entre 3 a 4 categorías, de las cuales, se resaltan aquí algunos elementos de interés según los propósitos del presente trabajo, siguiendo al CIEES (2018).

Por ejemplo, en torno al eje 3, Infraestructura y servicios, se tiene que:

- Categoría Infraestructura académica: asegurar que se cuenten con instalaciones académicas suficientes, funcionales y eficientes. Para ello, incluye, entre otros, el desarrollo de espacios e instalaciones para personas con capacidades diferentes.
- Categoría Servicios de apoyo: implica que existan mecanismos para atender necesidades de los(as) estudiantes, académicos(as) y comunidad en general, y que estos sean pertinentes y oportunos. Menciona para ello la enseñanza de idiomas, a los servicios de cafetería, servicios médicos y psicológicos, contemplar políticas, gestión y funcionamiento de sistemas de transporte para acceder a las instalaciones, y sistemas transparentes y funcionales de becas.
- Categoría Infraestructura deportiva y recreativa: como el nombre lo indica, ahonda en el tipo de oferta de servicios de actividades de este tipo que pueden ser de disfrute para la comunidad educativa.

En el eje 4, Gestión de la Docencia, entre otros aspectos, se tiene que:

- Categoría Atención a estudiantes: En esta, se toman en consideración políticas de atención a la demanda y selección e ingreso para estudiantes, así como la manera en que la Institución analiza las trayectorias escolares, de eficiencia terminal, índices de deserción y reprobación y, entre otros, el análisis de la calidad y pertinencia de la capacidad y competitividad de los(as) estudiantes. Para ello, los resultados del comportamiento escolar deben ser usados para tomar decisiones

institucionales, y los estudios de trayectoria deben servir para identificar cuáles son las brechas de calidad, y las acciones emprendidas para atender las situaciones asociadas a estas.

Es explícita esta categoría en comprometer que la Institución cuente con servicios de orientación educativa y programas de equidad, y sistemas de tutoría.

Debe decirse que, si bien aquí se retomaron elementos en torno al módulo básico a evaluar en cualquier Institución desde los CIEES, en los módulos específicos se encuentran aspectos adicionales que complementan la incorporación de una visión en la que, a lo largo del ciclo de vida formativo, se aseguran condiciones para garantizar trayectorias educativas exitosas, cimentadas en la calidad y equidad en Educación superior.

Este tipo de asuntos también se encuentran en la evaluación a los Programas académicos por parte de los CIEES (2018), por ejemplo, en los ejes: currículo específico y genérico (por ejemplo, al considerar el aseguramiento de actividades para la formación integral), tránsito de los estudiantes por el programa (es explícito al referir que, en el caso de quienes ingresen con necesidades académicas particulares, el programa debe asegurar acciones remediales para regularizar, nivelar o apoyar a los y las estudiantes, igualmente, en torno a la trayectoria escolar, proveer servicios de tutoría y asesoría académica), resultados (asegurar que el perfil de egreso se cumpla y que, con evidencias, los y las estudiantes puedan dar cuenta de los atributos allí declarados al concluir sus estudios), y personal académico, infraestructura y servicios (en torno a la categoría servicios de apoyo, es enfático en asegurar servicios de bienestar estudiantil, de becas y apoyo, gestión de servicios de transporte y cafetería, y facilitar todas las condiciones para ingresar, reingresar, egresar y obtener el título o grado).

Todo lo antes enunciado, pone de relevancia cómo, a través de este tipo de acreditación institucional, e incluso, por programas académicos, es posible asir elementos que conllevan a la búsqueda por la garantía de la equidad educativa en el nivel profesional.

Siguiendo con la consideración de este tipo de asociaciones, no puede pasarse por alto la figura del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior COPAES, como instancia que, con el aval de la SEP, genera reconocimiento formal a diferentes organismos especializados en campos de conocimiento, para que desde éstos se puedan reconocer, monitorear, y evaluar a programas académicos en México de acuerdo a criterios de acreditación.

Ante este tipo de instancias, las Universidades se someten a procesos de dictaminación para demostrar el cumplimiento de parámetros de calidad establecidos. Entre estos parámetros, se ubican criterios relacionados con la equidad, o propiamente referidos a ella. Por ejemplo, en términos de procurar el acceso a las Universidades de quienes se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad (que también ocurre con la fijación de tarifas preferenciales para Instituciones privadas en FIMPES), así como en términos de las acciones que busquen dar respuesta a indicadores y estándares claramente configurados alrededor del criterio transversal de equidad.

Lo que ocurre especialmente con el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior COPAES llama la atención, puesto que su Marco de referencia⁶ considera asuntos como la trayectoria escolar, valorando si las Universidades cuentan con un sistema de información que monitoree el ciclo de vida formativo, al mismo tiempo que plantea acciones para hacer frente a variables que pueden derivar en la reprobación o la deserción; igualmente, los índices de rendimiento escolar, preguntándose por resultados como los alcanzados en EGEL, y la eficiencia terminal.

⁶ https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf

Sumado a lo anterior, en categorías como las concernientes a la formación integral, así como la de servicios de apoyo para el aprendizaje, es clara la necesidad de que las Universidades sometidas al proceso de evaluación por los diferentes organismos reconocidos por COPAES, den cuenta de acciones multidimensionales para atender factores que pueden obstaculizar el acceso, permanencia, graduación y logro de aprendizajes en la Educación superior (por ejemplo, desde el programa de tutorías, la orientación psicológica, servicios médicos, actividades artísticas, físicas y deportivas, entre otras). Si bien cada Programa académico, de acuerdo con su área de especialidad, tendrá un organismo que realizará la evaluación según los estándares y criterios adecuados para el campo de conocimiento, estos elementos básico y transversales serán ineludibles, y configuran un punto de encuentro en la acreditación de la calidad de Instituciones de Educación superior en México.

Con lo anterior, es posible asir un panorama a través del cual, en el caso México, se ha procurado atender dimensiones referidas a la equidad educativa, esta vez, desde la figura de asociaciones u organizaciones que, en convenio con las instancias gubernamentales, pueden generar procesos de evaluación a las Instituciones y sus Programas Académicos, buscando que, entre otras categorías, ejes o dimensiones a evaluar, se tengan en cuenta aspectos que directamente se pronuncian sobre la compensación de desigualdades, el acompañamiento a trayectorias formativas, y el aseguramiento del logro de los aprendizajes para garantizar una educación de calidad para todos y todas.

En el caso mexicano, a diferencia de lo que ocurre en otros países (como se verá más adelante en el caso colombiano), es interesante la descentralización de este tipo de evaluaciones, puesto que si bien se validan y cuentan con el respaldo de la SEP, son llevadas a cabo bajo la figura de convenios, con organizaciones como las que se han venido mencionando, sin embargo,

resulta en un mecanismo a través del cual, en coherencia con los planes de desarrollo y programas sectoriales, los gobiernos sexenio tras sexenio han buscado dar cumplimiento a un llamado de Organismos internacionales para preocuparse por el aseguramiento de la calidad educativa en el nivel superior, y que ello no puede deslindarse de una perspectiva de equidad y compensación de desigualdades.

Pese a lo anterior, no puede dejar de decirse que este tipo de procesos (de acreditación) son, ante todo, voluntarios, por lo cual, son las Universidades las que toman la decisión de adherirse o no a este tipo de instancias, y por ende, también se encuentra a su consideración adecuarse a los estándares y criterios propuestos para ser aceptados, o acreditados por este tipo de organismos evaluadores, en lugar de que la política pública en Educación superior lo haya impuesto como garante de operación de cualquier Institución de Educación Superior. Por tanto, la realidad de cada centro de formación en estudios profesionales es totalmente diversa, y esta manera de operar en torno al aseguramiento de la calidad educativa, pudiera estar nutriendo la lógica de disparidad donde las Universidades poseen capacidades de respuesta totalmente diferentes, y en correspondencia, la segmentación y fragmentación en Educación superior se hace presente, e incluso, se refuerza.

Debe decirse que un intento reciente por avanzar en la labor de actualizar el marco legal en Educación superior emerge desde la última reforma al artículo 3° de la Constitución Política mexicana, en el año 2019. Esto conllevó a la actualización de la Ley de Coordinación de la Educación superior por la Ley General de Educación superior, publicada en 2021. Sobre este marco normativo no se profundizará en el presente trabajo puesto que, como se ha dicho, al considerar que la población evaluada en Egel y Saber Pro en 2021 no pudieron ser partícipes de los cambios recientes en la legislación en Educación superior, resulta oportuno centrar la

atención en aquellas rutas existentes previas a tales modificaciones, puesto que fueron las que permearon las trayectorias formativas en las Universidades mexicanas de las que egresó la población considerada en el presente trabajo.

Sin embargo, puede señalarse, siguiendo a Trujillo Holguín (2019), que los cambios que supuso la reforma del artículo constitucional (3°) en mención incluyen desligar la idea de que la calidad educativa se resume a obtener determinados desempeños en evaluaciones estandarizadas, y que la evaluación debe adquirir, ante todo, un carácter diagnóstico. La segunda parte de este artículo, se pronuncia directamente sobre la búsqueda por un sistema educativo equitativo, donde aparecen, además del derecho a acceder a la educación, la búsqueda porque el sistema se caracterice por un carácter inclusivo, que implica eliminar brechas que pueden obstaculizar el alcance de resultados de aprendizaje, así como intercultural, integral, y de excelencia.

Por tanto, en 2019 puede ubicarse un referente, en este caso constitucional, que claramente incorpora nociones de alto alcance al respecto de una concepción de educación donde principios como los que se movilizan en el presente trabajo (equidad, desigualdades, logro educativo) son explicitados, y da la impresión de una búsqueda por asir un sistema educativo, incluyendo el de nivel superior, donde todas y todos, independientemente de sus desigualdades de origen, tengan cabida. La propuesta de operacionalización de estos llamados emerge en 2021 con la nueva Ley General de Educación superior que, dada su reciente publicación, y el cambio de mandato presidencial que se aproxima, aún deja lugar a un periodo de observancia en torno a los cambios reales que suscitará, y la sostenibilidad de estos, especialmente, en términos del aseguramiento de recursos económicos y de mecanismos para su gestión.

Para resaltar hasta aquí elementos que pueden identificarse so pretexto del recorrido por el marco legal mexicano en Educación superior, en términos generales, destaca la tardanza de 43

años para reformular una Ley de Educación superior a la par de las necesidades del subsistema y el contexto nacional e internacional, sin embargo, un camino que se encuentra en el caso mexicano para procurar la actualización permanente, y el establecimiento de un acuerdo nacional para la mejora de la Educación superior se puede encontrar, por un lado, en los puntos encontrados en Programas Nacionales de Desarrollo y Programas Sectoriales, pero especialmente en los convenios y el papel preponderante que juegan asociaciones como la ANUIES, y organizaciones como la FIMPES, los CIEES, el COPAES y las instancias por éste reconocidas, que desde la evaluación y acreditación han jugado un rol fundamental para asegurar la incorporación de una noción de equidad, que incluye el logro de los aprendizajes, en las Instituciones de Educación Superior en México.

Con el aval de la Secretaría de Educación Pública, y en el marco del Subsistema de Educación Superior, la evaluación y acreditación de la calidad se configura en un mecanismo importante para el aseguramiento de la búsqueda por la mejora permanente en Educación superior, incluyendo en esta perspectiva de calidad elementos directamente referidos al acompañamiento de trayectorias formativas, la identificación de necesidades de las poblaciones que se forman en las aulas como futuros(as) profesionales, el desarrollo de políticas y acciones para la compensación de desigualdades, y la incorporación de una visión multidimensional del bienestar para que ello conlleve al cumplimiento del perfil de egreso y el logro de los aprendizajes comprometidos en cualquier programa de formación profesional.

Sin embargo, también emergen algunas consideraciones en torno al carácter voluntario de estos procesos de acreditación, y cómo ello puede nutrir la dinámica de segmentación y fragmentación en Educación superior, con Instituciones que -aunque provean de títulos universitarios con igual validez oficial-, posean capacidades de respuesta ante las desigualdades

que suponen un desequilibrio en el subsistema, dada la disparidad en el tipo de acciones para atender a quienes arriban a las aulas con necesidades de diferente orden, y que pueden encontrar, en una Institución, medidas sistémicas, sólidas y sostenidas en el tiempo para hacerles frente, mientras que, en otras Universidades, dinámicas totalmente diferentes e incluso, quizá menos eficiencias y eficaces. Ello nutre una discusión que, si bien no es la central ni corresponde a los objetivos prioritarios del presente trabajo, contribuye a situar un panorama en torno a la Educación superior en México, y los retos y oportunidades que se avizoran alrededor del aseguramiento de la equidad educativa y, en ella, el logro de los aprendizajes al egreso de cualquier programa de formación profesional.

En lo consiguiente, se procura desplegar esta revisión en el contexto colombiano.

El caso Colombia

Para conocer un poco frente al recorrido de políticas educativas, especialmente de nivel superior en Colombia, resulta interesante retomar a Avendaño, Paz y Rueda (2017), quienes señalan que la información que se tiene sobre educación en Colombia, en primera instancia, a lo largo de casi todo el siglo XIX es escasa, y esto se debe a que durante este periodo la educación estuvo en manos de las órdenes religiosas, y en algunos casos, por iniciativa privada. Todo ello cambia hasta avanzada la mitad del siglo XX, donde ingresan llamados como los de la Organización Mundial del Trabajo, haciendo alusión a dificultades observadas en los sistemas educativos de Sudamérica. Entre estas, se encontraba la necesidad de fortalecer la formación docente, y ampliar la cobertura del sistema educativo, considerando en este momento los niveles precedentes a la Educación superior.

Los avances en estos aspectos se vieron reflejados, por un lado, en el cambio de perspectiva que se tuvo frente a la educación en el país, donde el Estado se vincula con lineamientos que ofrecen Organismos internacionales como UNESCO y el Banco Mundial, entidades que además fungieron como financiadoras externas. En este momento se buscó fundamentalmente desplegar un conjunto de acciones con miras a ampliar la cobertura en educación. A ello continuó, posterior al Frente Nacional, un momento en el que el Estado se enfocó en “aumentar los factores numéricos y estadísticos positivos del sistema educativo: incrementar el número de docentes, el número de cupos estudiantiles, el número de planteles educativos y la cobertura geográfica del sistema, sin prestar demasiada atención a la parte cualitativa” (Avendaño, Paz y Rueda, 2017, p. 473).

Iniciando la década de los noventa, el ambiente político se encontraba en movimiento, puesto que se venía gestando la Asamblea Nacional Constituyente que llevaría, en 1991, a una nueva Constitución Política en Colombia, que derogaría a la que regía desde 1886. La Constitución de 1991 plantea una serie de cambios que suponen un viro hacia la manera de concebir la educación en el país.

Por un lado, destaca el artículo 67, donde la Educación se posiciona como “derecho de la persona”, al mismo tiempo que “un servicio público que tiene una función social”. Adicionalmente, plantea, que “corresponderá al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines (...)”. La educación no hace parte, desde la Carta Magna, de los derechos fundamentales, aunque la Corte Constitucional en diferentes sentencias manifieste que sí lo es (ver por ejemplo la sentencia T-743/13, de la Corte Constitucional de Colombia), dada su naturaleza y el impacto multidimensional que genera para la vida de los habitantes del país.

Destaca en esta concepción que convivan tanto la visión de la educación como un derecho, así como un servicio, puesto que esta última podría acarrear connotaciones donde ésta se oriente por intereses económicos desde las reglas de juego del mercado. Sin embargo, la Constitución de 1991 hace alusión en este artículo a que dicho servicio cumple una “función social”, por lo que se hace salvedad de que, por encima de dichas reglas de juego, el sistema educativo en su conjunto buscará el bien común en la nación, y para ello, es el Estado el encargado de monitorear y regular lo relacionado con este sistema, especialmente, en el aseguramiento de la calidad.

Sobre esto último, si bien se tiene que es posible en Colombia tanto fundar establecimientos educativos particulares (artículo 67), como que se protege la autonomía universitaria (artículo 69), en ambos artículos que lo fundamentan es explícito que será la Ley la que dictará las condiciones y requerimientos para que ello tome lugar, por tanto, ratifica un control estatal.

Adicionalmente, y teniendo en cuenta la definición que supone el artículo 67, la Carta Magna se pronuncia sobre cambios que debe perseguir el sistema educativo colombiano a partir de dicho año (1991), uno de ellos, el acceso progresivo de las comunidades rurales a los servicios educativos (artículo 64), incluso, el artículo 69 va más allá, y dicta que el Estado “facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la Educación superior”, pronunciándose directamente sobre el subsistema universitario, y no haciendo excepción de ningún tipo frente a las poblaciones que pueden acceder a él. Sin embargo, se tiene que “facilitará mecanismos”, no necesariamente refiriéndose con ello a subvencionarlos en su totalidad. Debe señalarse que, en dicho artículo, se hace alusión únicamente en la garantía del acceso, con pocos pronunciamientos sobre las realidades y necesidades dispares de los

territorios, en los cuales, aun cuando se pudiera acceder, pueden existir obstáculos multidimensionales (por ejemplo, de ubicación geográfica) que no lo permitan, e incluso, no tiene pronunciamientos específicos sobre la permanencia, graduación efectiva o la equidad por fuera de la diada cobertura-acceso.

Quizá el pronunciamiento que en mayor medida puede acercarse a una postura al respecto, pero que aún es poco clara en términos técnicos sobre qué y cómo se llevará a cabo, es el que respecta al artículo 366, en este se dicta que “el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de la vida de la población son finalidades sociales del Estado. Será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de (...) educación (...)”. Y añade que, para ello, el gasto público social tendrá prioridad.

Aquí, se incorpora una visión por la cual la Educación, incluyendo la de nivel superior, no escapa del hecho de que Colombia, en la Constitución de 1991, se defina como Estado social de derecho. Posterior a la publicación de la Carta Magna colombiana, fueron emergiendo, hasta la actualidad, diferentes instrumentos de política educativa, algunos de ellos sobre la educación en general, y otros que se pronuncian directamente sobre la Educación superior.

Con el fin de dar cuenta del avance que han tenido algunos de estos instrumentos, para concentrarse posteriormente en el que fue destacado en el capítulo 1 del presente trabajo (Decreto 1330 de 2019), se propone la siguiente tabla, la cual busca hacer un recuento breve de la existencia de determinadas políticas de Educación superior que se han pronunciado sobre asuntos diversos para el subsistema.

Tabla 7. *Instrumentos de política en Educación superior – Colombia.*

Instrumento	Objetivo	Pronunciamientos en relación a objetivos de la investigación	Fuente - Enlace de consulta
Ley 30 de 1992 29 de diciembre de 1992	“Por la cual se organiza el servicio público de	Artículo 1. “La Educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser	http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30

	la Educación superior”.	<p>humano de una manera integral”.</p> <p>Artículo 5. “La Educación superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso”.</p> <p>Artículo 6c. “Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución”.</p> <p>Artículo 27. “Los exámenes de Estado (...) tienen por objeto: a) comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos; b) verificar conocimientos y destrezas (...)”.</p> <p>Artículo 53. “Es voluntario de las instituciones de Educación superior acogerse al Sistema de Nacional de Acreditación”.</p> <p>Artículo 117. “Las instituciones de Educación superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo. El Consejo Nacional de Educación superior (CESU), determinará las políticas de bienestar universitario. Igualmente, creará un fondo de bienestar universitario con recursos del Presupuesto Nacional y de los entes territoriales que puedan hacer aportes”.</p> <p>Artículo 118. “Cada institución de Educación superior destinará por lo menos el dos por ciento (2%) de su presupuesto de funcionamiento para atender adecuadamente su propio bienestar universitario”.</p> <p>La definición de “equidad” no aparece en el transcurso del documento.</p>	sp.pdf
Ley 115 de 1994 Ley General de Educación 8 de febrero de	“Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la	Artículo 1. “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona	https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pd

1994	<p>Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”.</p> <p>No se pronuncia directamente sobre la Educación superior, sin embargo, da elementos generales para el sistema educativo.</p>	<p>humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.</p> <p>Artículo 5-2. Fines de la educación: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.</p> <p>Artículo 13. “Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas (...)”.</p>	f.pdf
Decreto 2020 de 2006 16 de junio de 2020	“Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo”.	<p>Artículo 1.1: “Formación para el trabajo. Es el proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva”.</p> <p>Artículo 2: “Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo, SCAFT. Es el conjunto de mecanismos de promoción y aseguramiento de la calidad, orientados a certificar que la oferta de formación para el trabajo cuenta con los medios y la capacidad para ejecutar procesos formativos que respondan a los requerimientos del sector productivo y reúnen las condiciones para producir buenos resultados”.</p> <p>Artículo 3. “La certificación a que se refiere el presente decreto está dirigida a los programas y las instituciones oferentes de formación para el trabajo, con el objeto de obtener un reconocimiento público de su calidad. Es de carácter voluntario (...)”.</p>	https://www.funcionpublica.gov.co/ev/gestornormativo/norma_pdf.php?i=20743
Ley 1188 de 2008 25 de abril de	“Por la cual se regula el registro	Artículo 1. “Para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de	https://www.funcionpublica.gov.co/ev

2008	calificado de programas de Educación superior y se dictan otras disposiciones”.	Educación superior que no esté acreditado en calidad, se requiere haber obtenido registro calificado del mismo. El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de Educación superior. Compete al Ministerio de Educación Nacional otorgar el registro calificado (...).” En este marco se explicitan condiciones para que cualquier Institución pueda adquirir el Registro calificado que le permita operar como Institución de Educación superior en Colombia. Sin embargo, esto sufre modificaciones con el Decreto 1330 de 2019, por lo que no se expondrán aquí sino hasta que dicho Decreto se describa en lo posterior.	a/gestornormativo/norma.php?i=30009#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20regula,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.&text=DECRETA%3A,obtenido%20registro%20calificado%20del%20mismo
Ley 1324 de 2009 13 de julio de 2009	“Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES”.	Artículo 3. “La evaluación de la calidad de la educación supone reconocer las desigualdades existentes en los contextos de aprendizaje y asumir un compromiso proactivo por garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad”. Artículo 7. “La práctica de los "Exámenes de Estado" a los que se refieren los literales anteriores es obligatoria en cada institución que imparta educación media y superior”. Artículo 8. “La indicación de lo que se pretende evaluar se hará previa consulta con el Consejo Nacional de Educación superior (CESU) en cuanto a los "Exámenes de Estado" necesarios para ingresar a ese nivel de educación o al terminar estudios de pregrado”.	https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36838#:~:text=%E2%80%9CPor%20la%20cual%20se%20fijan,y%20se%20transforma%20el%20ICFES.%E2%80%9D
Decreto 1295 de 2010 20 de abril de 2010	“Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de Educación	En este Decreto se reglamentan condiciones para que cualquier Institución pueda adquirir el Registro calificado que le permita operar como Institución de Educación superior en Colombia. Sin embargo, esto sufre nuevas modificaciones con el Decreto 1330 de 2019, por lo que no se expondrán aquí sino hasta que dicho Decreto se describa en lo posterior.	https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

	superior”.		
Ley 1740 de 2014 Diciembre 23 de 2014	“Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la Educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones”.	Se adiciona, entre otros, lo siguiente al artículo 31 de la Ley 30 de 1992: “j) Velar por la calidad y la continuidad del servicio público de Educación superior. k) Propender por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos y por el cumplimiento de los objetivos de la Educación superior. 1) Velar por el adecuado cubrimiento del servicio público de Educación superior”.	https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687474
Decreto 1075 de 2015 26 de mayo de 2015	“Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”.	Este decreto es sustituido en sus capítulos 2 y 7 por el Decreto 1330 de 2019, por lo que se propone centrar la atención en este último.	https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf

El recorrido anterior por diferentes instrumentos de política educativa, especialmente del nivel superior en Colombia, resulta interesante en términos de situar la producción que se ha desarrollado, particularmente, posterior a la Constitución Política de 1991 y en las últimas tres décadas.

Por un lado, se evidencia que las políticas educativas y, en general, todo el marco legal en torno a la Educación superior, constituye un contexto cambiante. Son permanentes las derogaciones, actualizaciones y nuevas normatividades que emergen, lo que da la impresión de que, desde el ámbito gubernamental, se está frente a una época de readaptación en torno a las respuestas que emanan desde la Educación superior para los desafíos y oportunidades que se presentan en el país (Colombia).

La inmersión de nociones como la de equidad aparece relativamente en recientes normatividades, precediéndola la idea de calidad que, posterior a la Carta Magna de 1991, tiene un lugar preponderante en el sistema educativo. Si bien el rótulo de equidad se ubica al menos una década después en las legislaciones concernientes a este subsistema, es usual encontrar la referencia al aseguramiento de condiciones de bienestar, y que ésta incluye múltiples dimensiones. Aunque desde la Ley 30 de 1992 se piensa en este tipo de asuntos (de bienestar), no es clara la manera en que se regularán estos asuntos, y entonces, la función social que cumple la Educación, emanada desde la Constitución Política de 1991, pareciera ceñirse con fuerza a la idea del acceso y la cobertura, más allá que a otros factores.

Se encuentra también que, desde el Estado colombiano, se ha favorecido y constantemente fortalecido el papel que cumple el sistema de evaluación de los aprendizajes, en cabeza del Icfes, como entidad que gestiona todo lo concerniente al mismo en el país, y que se adscribe al Ministerio de Educación Nacional. El Icfes, y las pruebas que organiza, son reconocidas y constantemente reafirmadas en el contexto de la política educativa, por lo que se encuentra un panorama en torno a la evaluación de aprendizajes de carácter censal que cuentan con un amplio respaldo desde las políticas educativas en el nivel superior.

De otro modo, se tiene que, pese a pronunciarse en diferentes políticas educativas sobre la autonomía universitaria es claro que, para su funcionamiento, las Instituciones de Educación superior deben regirse por criterios mínimos declaradas en las condiciones para adquirir su Registro Calificado. Por ello, el papel del Estado, y en este sentido, la centralización del poder de toma de decisión en el sector educación para generar lineamientos sobre los cuales las Universidades en todo el país operan, se evidencia con fuerza.

Sobre dicho Registro Calificado, en tanto el requisito que de forma ineludible debe adquirir una Institución por parte del Ministerio de Educación Nacional para operar y ofrecer programas de formación profesional, se encuentra un referente fundamental que concierne al Decreto 1330 de 2019. Se hace eco en este ya que antecede y, en parte, cubre a quienes para 2021 se encontraban presentando Saber Pro, los cuales configuran la población sobre la que se emiten resultados que son abordados en el presente trabajo.

El Decreto 1330 fue publicado el 25 de julio de 2019, y es el documento “por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el capítulo 7 del título 3 de la parte 5 del libro 3 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación”. El Decreto se cimienta en la legislaciones que fueron expuestas en la tabla antes presentada, y provee la hoja de ruta básica sobre la cual operan las Universidades en Colombia (diferenciándose de la Acreditación de Alta Calidad, de la que se mencionarán algunos aspectos más adelante).

Este Decreto parte, en la sección 1, con una definición de calidad, que enuncia que esta remite a atributos que elabora la comunidad académica en conjunto, pero que, además, responderá a los contextos y desafíos a nivel social, cultural y ambiental, lo que permite el seguimiento y monitoreo, así como cumplir los fines de la Educación superior (artículo 2.5.3.2.1.1). Esto es interesante, si se tiene en cuenta que la calidad se ancla en las necesidades multidimensionales que se suscitan en el país y que, lejos de exceptuar un papel de las Universidades para hacerles frente, por el contrario, hace explícita la responsabilidad que tienen las Instituciones de Educación superior para ello, en aras de cumplir condiciones mínimas de calidad.

Debe decirse que el Decreto 1330 de 2019 pone de manifiesto condiciones de calidad para adquirir Registro Calificado tanto por parte de una Institución de Educación superior, así

como por un Programa académico. Inicialmente, se hará alusión a las condiciones institucionales para adquirir dicho Registro, que se encuentran en la sección 3 del Decreto. Se aclara que, en aras de promover una revisión más focalizada, se hará alusión a condiciones específicas que pueden vincularse en mayor medida con los intereses del presente trabajo.

Por un lado, el artículo 2.5.3.2.3.1.2, se pronuncia frente a los mecanismos que cualquier Institución debe demostrar para seleccionar y evaluar tanto a sus estudiantes como a sus profesores(as). En ellos se indica que deben existir, para ambos actores, mecanismos y criterios claros para seleccionar, permanecer, promocionar y evaluar su tránsito por los sistemas de Educación superior, especialmente para los(as) estudiantes. Estos deben derivar en mecanismos que faciliten “la graduación en condiciones de calidad”, lo cual es esencial, puesto que se espera que las Universidades demuestren esquemas claros para el monitoreo del ciclo de vida formativo que permita, no sólo ingresar y permanecer en las aulas, sino egresar con el cumplimiento de los fines declarados en el Proyecto Educativo (de acuerdo con la definición misma de calidad que presenta el Decreto).

Para ello, y siguiendo el artículo 2.5.3.2.3.1.3, sobre la Estructura administrativa y académica, deben existir, implementarse y monitorearse al menos tres tipologías de políticas: académicas (currículo, resultados de aprendizaje, créditos académicos y actividades), de gestión institucional y bienestar, y de investigación, innovación, creación artística y cultural. Las Universidades deben estar en capacidad de demostrar cómo han operado mecanismos para “evidenciar la evolución del cumplimiento de condiciones de calidad de los resultados académicos” (artículo 2.5.3.2.3.1.4, sección b).

Sobre el modelo de bienestar, artículo 2.5.3.2.3.1.6, se hace alusión a las políticas, procesos, acciones y espacios en los que, las Universidades, deben favorecer el “desarrollo

integral”, aunque no se hace alusión a qué se refiere con ello. Igualmente, finalizando dicho artículo, se explicita que los programas de bienestar se orientarán a la prevención de la deserción, así como a la promoción de la graduación, por lo que deja de lado otros elementos a asegurar en el marco de las trayectorias formativas o, al menos, no lo explicita dentro del modelo de bienestar.

Bajo ningún motivo, una Universidad podrá operar si no se cuenta con los recursos para cumplir sus metas (artículo 2.5.3.2.3.1.7), lo que incluye: talento humano, recursos físicos y tecnológicos y recursos financieros.

Por su parte, la subsección 2, incluye condiciones de los Programas académicos. Aquí, se resalta en primera medida lo concerniente a los Aspectos curriculares (artículo 2.5.3.2.3.2.4), puesto que estos deben ser diseñados por la Institución, según el área de conocimiento, los niveles de formación, entre otros, y deben dar cuenta de componentes formativos (resultados de aprendizaje proyectos, formación integral, perfiles de egreso, y en respuesta a demandas del contexto local, nacional y global), pedagógicos, de interacción (vínculo Academia-contexto), la conceptualización teórico-epistemológica del Programa, y sus mecanismos de evaluación (adheridos al avance en resultados de aprendizaje).

El Decreto 1330 de 2019 indica que se ancla el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación superior, donde se busca promover en las institución procesos que conlleven al “avance y fortalecimiento su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad” (artículo 2.5.3.2.1.2). Pese a lo anterior, debe decirse que el Decreto resulta genérico e incluso, ambiguo, en términos de qué se comprende por acciones que las Universidades deberán llevar a cabo para asegurar, por ejemplo, trayectorias formativas basada en principios de equidad.

No se realiza en este marco normativo una definición sobre la noción de equidad, por lo que pareciera retornar a la idea de que esto se vincula a un modelo de aseguramiento del “bienestar” en el que, además, no son explicitados criterios específicos para ello, sino que realiza descripciones generales en torno al desarrollo integral (que tampoco se define), y que se refiere en mayor medida a controlar la deserción y promover la graduación, más que vincular la idea de bienestar con la calidad en los aprendizajes adquiridos.

Dado el alto grado de generalidad del Decreto, es posible que cada Universidad se encuentre respondiendo de maneras diferentes a las condiciones exigidas, las cuales en la mayoría podrían estar siendo aceptadas, puesto que existe una amplia posibilidad de generar políticas, procesos y acciones de diverso alcance, propósito y características, para responder a un mismo asunto. Esto se menciona puesto que, al igual que en México, podría estar contribuyendo a la lógica en que se re-crean circuitos educativos, segmentados y fragmentados, con diferencias sustanciales en la calidad y el acompañamiento a trayectorias formativas, ante la ambigüedad que puede suponer la normatividad básica en Educación superior.

Debe indicarse que, en el caso colombiano, se cuenta además con el Consejo Nacional de Acreditación, como ente encargado de fomentar, coordinar y evaluar procesos de acreditación de Alta Calidad de Universidades que deseen acogerse a este modelo (es de carácter voluntario). Para el cierre de 2022, de 298 Instituciones de Educación superior reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional, 89 de ellas contaban con Acreditación de Alta Calidad, lo que equivale al 30% del total de Universidades en Colombia.

Para alcanzar esta distinción, las Instituciones se acogen al modelo que fue actualizado vía Acuerdo 02 del 2020 entre el Ministerio en mención, el Consejo Nacional de Educación superior CESU, y el Consejo Nacional de Acreditación CNA.

En este modelo, aparecen definiciones a la noción de equidad, entendida como “el criterio utilizado para valorar, atribuir y distribuir los derechos y obligaciones de los actores del Sistema Nacional de Acreditación, teniendo en cuenta las diferencias y necesidades de cada uno de los actores en función de sus méritos” (MEN-CESU-CNA, Acuerdo 02 de 2020, p.12).

Es interesante revisar algunos elementos de este Acuerdo, puesto que da la impresión de que, en lugar de considerarse atributos que trascienden los estándares mínimos de calidad, se esperaría que estuvieran presentes como condiciones básicas que cualquier Institución de Educación superior debería estar en capacidad de demostrar, es decir, en reemplazo de lo enunciado en el Decreto 1330 de 2019.

Por ejemplo, se indica que éste (Acuerdo 02 de 2020) es un instrumento a través del cual el Estado promueve la “regionalización, equidad, inclusión, inter y multiculturalidad” (MEN-CESU-CNA, Acuerdo 02 de 2020, p.12), para lo cual: el gobierno institucional y de transparencia (factor 2 del Acuerdo), deberá velar por cumplir la misión y el proyecto educativo institucional con criterios de “ética, efectividad, calidad, integridad, transparencia, inclusión, equidad y participación de los miembros de la comunidad académica” (p. 31), frente a la comunidad de estudiantes, se hace alusión a que la Universidad proveerá un marco de políticas de equidad e inclusión, con la implementación de un modelo de bienestar que atienda las necesidades resultantes de su dinámica académica, para lo cual, la Institución de Educación superior, “deberá demostrar que tiene un compromiso permanente y sistemático con el ciclo de vida del estudiante en la institución y que, acompaña su proceso formativo e incentiva su interés por el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 37).

Esto supone una concepción distinta de la labor de las Universidades según el Decreto 1330 de 2019, puesto que en el Acuerdo 02 de 2020 se concibe que las Instituciones educativas,

como parte de la búsqueda de la calidad, acompañan a los(as) estudiantes para que adquieran los aprendizajes necesarios y cuenten con las condiciones que, desde el modelo de bienestar, supone abordar múltiples dimensiones que pueden obstaculizar las trayectorias formativas (compensar desigualdades).

Incluso, señala que es responsabilidad de las Universidades demostrar que realiza una caracterización al ingreso de la Educación superior, “con el fin de realizar programas sistemáticos de acompañamiento a su proceso formativo, de tal forma que el estudiante logre el cumplimiento de los resultados de aprendizaje propuestos por la institución” (p. 37). A esto se suma, siguiendo el factor 12 del Acuerdo 02 de 2020, que la labor de las Universidades no termina con la graduación, puesto que implica generar también programas y mecanismos que acompañen a los(as) egresados(as) para insertarse en la vida profesional y laboral, y que exista lo que el Acuerdo sitúa como “retorno curricular” (en tanto retroalimentación desde la población egresada a los planes de estudio de acuerdo con su experiencia).

Este Acuerdo supone avances clave en torno al aseguramiento de una Educación cimentada en la calidad, con perspectiva de equidad, sin embargo, como se ha visto, menos de un tercio de las Universidades en el país alcanzan estas condiciones, por tanto, conlleva a pensar en disparidades importantes que configuran un subsistema de Educación superior fragmentado, en parte, por la ambigüedad y pocos lineamientos en torno al aseguramiento de aspectos relacionados con el logro de los aprendizajes, y el acompañamiento al ciclo de vida formativo para identificar (desde el ingreso), necesidades de los(as) estudiantes según desigualdades de origen y, con ello, la elaboración, implementación y monitoreo de acciones para compensar aquellos requerimientos y desfases que pueden suponer nuevas desigualdades en Educación superior.

Por ello, se avizoran desafíos desde la política educativa en el nivel superior que rige a todas las Instituciones (Decreto 1330 de 2019) para garantizar lineamientos claros en el avance hacia la equidad educativa. Este hecho se complejiza cuando, como noción de Alta Calidad (Acuerdo 02 de 2020), se tienen requisitos y criterios que, se esperaba, hicieran parte del quehacer del 100% de las Universidades en el país, y no únicamente del 30% de ellas.

En consecuencia, con lo que se ha presentado hasta este momento en el subapartado, hasta aquí se ha realizado una identificación del marco legal que, para México y Colombia, se encuentra en Educación superior. Los cambios constantes, poca claridad en la comprensión de nociones como la equidad, así como criterios difusos o inexistentes en torno a cómo operativizar una formación profesional de calidad, con perspectiva de equidad, conllevan a plantear vacíos y estancamientos en las políticas educativas para el nivel superior en estos tópicos, que pueden alimentar la emergencia, fortalecimiento y perpetuación de formas de desigualdad como las que conllevan las disparidades en el logro al egreso de la formación profesional. Sobre esto último, se continuará ahondando en el siguiente subapartado.

Algunas luces frente a los niveles de logro en la Educación superior y sus implicaciones en torno a las desigualdades sociales

La incorporación en la agenda de la Organización de Naciones Unidas en 2015 (“Educación 2030”), de la búsqueda por una educación inclusiva y equitativa de calidad, y un aprendizaje a lo largo de toda la vida ha implicado comprender que la equidad trasciende – aunque no exime- el acceso, permanencia y finalización de un ciclo educativo, propendiendo por la obtención de niveles de logro esperable en los aprendizajes.

Existe equidad si todos los individuos logran cierto nivel educativo. (...) la equidad requiere que los individuos egresen con competencias mínimas adquiridas. Esto envuelve que todos tengan la oportunidad de acceder al sistema educativo y que allí las diferencias de origen sean compensadas, de manera que todos puedan arribar a los resultados definidos como deseables. (Formichella, 2014, p. 8)

Al respecto, una parte de quienes egresan de la Educación básica y no han obtenido aprendizajes mínimos podría estar ingresando a la educación profesionalizante, y habría que cuestionarse si las Universidades contribuyen en la disminución de brechas de equidad en los niveles de logro de aprendizajes, y en el caso de aquellos que han logrado los aprendizajes mínimos en la Educación básica, si estos continúan este comportamiento en la Educación superior. Al respecto, la literatura indica que la tendencia desfavorable parece perpetuarse, y que especialmente “los estudiantes con bajo desempeño en la secundaria continúan con este comportamiento en las Universidades” (Castro et al., 2018, p. 76).

Un indicio al respecto puede encontrarse en datos proporcionados por la evaluación estandarizada de los aprendizajes. La tendencia a nivel internacional alrededor de las evaluaciones estandarizadas masivas ha sido impulsada desde las últimas décadas por entidades como UNESCO (1996, como se citó en Guevara, 2017), bajo la idea de propender por la configuración de políticas en equidad y calidad en educación y para conocer de manera valida y confiable el cumplimiento de resultados de aprendizaje y la eficacia en los sistemas de enseñanza.

En el caso de Colombia, el encargado de agenciar dichas pruebas es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES, con el fin de monitorear el nivel de desarrollo de las competencias alcanzadas por los estudiantes en diferentes niveles educativos,

para lo cual organiza las denominadas pruebas “Saber”, que evalúan en momentos específicos de la formación educativa (3°, 5°, 9°, 11°, TyT para técnicos y tecnólogos, y Saber Pro para carreras profesionales). Saber Pro es llevada a cabo anualmente, y constituye requisito obligatorio de graduación para cualquier estudiante universitario en el país (Ley 1324 del 2009), quienes deben presentarla cuando han culminado al menos el 75% de créditos académicos de su programa de estudios. Saber Pro abarca dos grandes módulos: por un lado, la evaluación de Competencias genéricas, organizada en 5 submódulos: Lectura crítica, Comunicación escrita, Competencias ciudadanas, Razonamiento cuantitativo e Inglés, los cuales se aplican sin distinción de la carrera que se esté cursando. Por otro lado, el módulo de Competencias específicas, organizadas por el ICFES de acuerdo con el área de formación, siguiendo el denominado “Núcleo Básico de Conocimiento” al que se adscriba el programa profesional.

Los resultados ofrecidos por este tipo de evaluación, se constituyen en “un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación superior” (ICFES, 2020, p. 16), y ha sido pensada en función de cuatro grandes propósitos: por un lado, comprobar el desarrollo de competencias de quienes se encuentran ad portas de egresar como profesionales el nivel en que dichas competencias se han alcanzado; generar indicadores de valor agregado para la Educación superior; brindar información útil en la comparación y evolución en el tiempo de programas, instituciones y metodologías, así como contrastes entre las mismas; y constituir una fuente de información para construir indicadores de calidad de programas e instituciones profesionalizantes, que resulten en la cualificación y mejora continua, así como la formulación de políticas y toma de decisiones informadas y oportunas en los sistemas educativos.

El ICFES genera diferentes tipos de reporte y resultados según el desempeño de los evaluados en Saber Pro. Uno de estos es el Informe nacional de resultados, que recopila

información de todos los estudiantes evaluados en la aplicación nacional que realiza la prueba. Entre los resultados arrojados se encuentran: promedio de puntaje global y desviación estándar, puntaje promedio por submódulo y desviación estándar, porcentajes de respuestas incorrectas por afirmación para cada submódulo, y el reporte de niveles de desempeño, sobre los cuales se desea puntualizar a continuación.

Los niveles de desempeño, indica el ICFES (2020), son una “descripción cualitativa de las competencias por módulo. Se establecieron cuatro niveles por módulos: 1, 2, 3 y 4, a excepción del módulo de inglés, alineado con el Marco Común Europeo (-A1, A1, A2, B1 y B2)” (p. 13). Estos niveles son modulares (se definen y desagregan para cada submódulo, no para la globalidad de la prueba), jerárquicos (su complejidad es creciente), e inclusivos (para ubicarse en un nivel específico, necesariamente debe haber superado los que le anteceden). Esta información da cuenta del tipo de desempeño (logro de aprendizajes) que ha alcanzado quien está ad portas de egresar como profesional, y cada uno de los niveles en los que clasifica dan cuenta del grado de dominio de una competencia que se ha denominado “genérica” para cualquier profesional, y que hace parte de lo demandable y esperable en la formación de profesionales en el país. La descripción de dichos niveles de desempeño se presenta a continuación.

Tabla 8. *Niveles de desempeño en Saber Pro.*

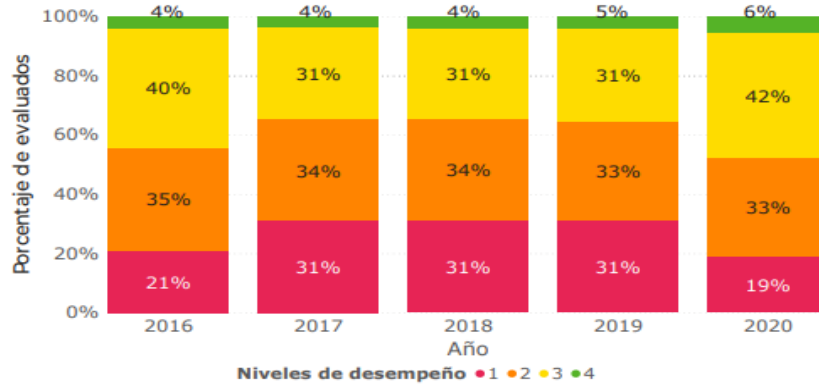
Nivel	Descripción
4	Desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en cada módulo del examen.
3	Desempeño adecuado en las competencias exigibles para los módulos del examen. Este es el nivel que se espera que, todos o la gran mayoría de los estudiantes, alcancen.
2	Supera las preguntas de mínima complejidad.
1	No supera las preguntas de mínima complejidad.

Fuente: Adaptado de Icfes. (2020). *Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro*. Icfes.

Se debe llamar la atención aquí sobre lo siguiente: el diseño de la prueba Saber Pro, y de cada uno de los submódulos, ha avizorado los contenidos y niveles de dominio que es esperable y demandable que un profesional, independientemente de su Núcleo Básico de Conocimiento, conozca y maneje, y ello se concentra especialmente en el nivel de desempeño 3, que como se ha visto, se denomina como el desempeño adecuado para el momento de la formación en que se encuentran los evaluados, próximos a recibir su título como profesionales. En cambio, los niveles 1 y 2 dan cuenta de un desempeño equivalente a momentos precedentes de la formación, no correspondientes al ciclo profesional en que se encuentran los evaluados, por lo que evidencia cierta complejidad en términos del logro de aprendizajes ubicarse en alguno de estos niveles, pero especialmente el que respecta a nivel 1, donde los evaluados no logran superar aquellos aspectos de menor complejidad planteados en el submódulo.

Ahora bien, la información suministrada por el Icfes (2020) provee datos frente a los niveles de desempeño de los evaluados colombianos en Saber Pro durante los años 2016-2020 por submódulo, con excepción del que respecta a Comunicación escrita, puesto que su evaluación no se realiza vía prueba estandarizada, sino a través de un texto escritural que desarrollan los futuros profesionales, y que es sometido a la lectura de pares especializados. A continuación, se presentan los datos de niveles de desempeño de los evaluados colombianos en un periodo de 5 años en Saber Pro.

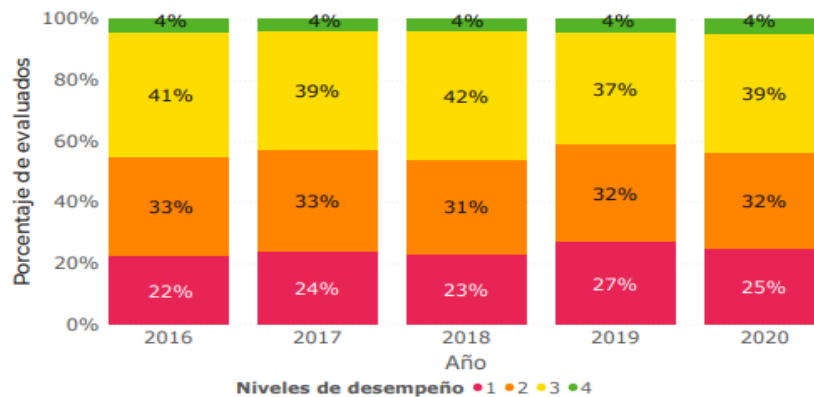
Gráfico 1. Niveles de desempeño submódulo de Competencias ciudadanas, Saber Pro.



Fuente: Recuperado de Icfes. (2020). *Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro*. Icfes.

Destaca que, en los 5 años revisados, entre 19% y 31% de los evaluados se ubican en niveles de desempeño 1, es decir, no superan aspectos de mínima complejidad planteados en el submódulo de Competencias ciudadanas para Saber Pro. Si se retoman en conjunto los niveles 1 y 2, en todos los años se supera el 50% de la población que no da cuenta de un desempeño adecuado para el momento de la formación en que se encuentran, ad portas del egreso.

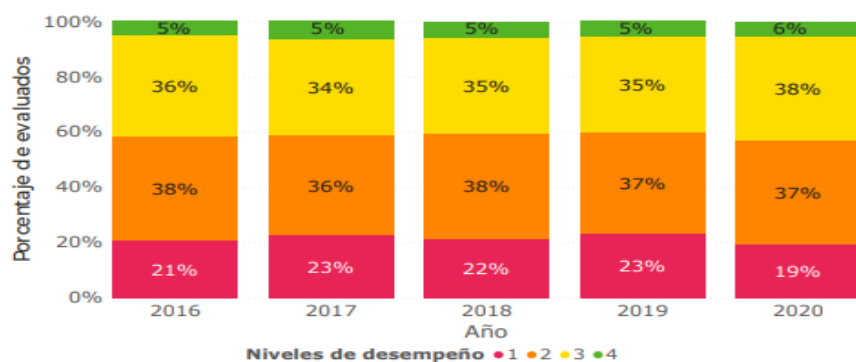
Gráfico 2. Niveles de desempeño submódulo de Razonamiento cuantitativo, Saber Pro.



Fuente: Recuperado de Icfes. (2020). *Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro*. Icfes.

En el caso de Razonamiento cuantitativo, al menos un 22% de la población año a año en Saber Pro ha evidenciado no superar niveles de mínima complejidad en el submódulo. Igualmente, en cada año la mayoría se aloja en niveles 1 y 2, por lo que no dan cuenta de un alcance de logro de la competencia en niveles adecuados para su momento formativo (profesionales).

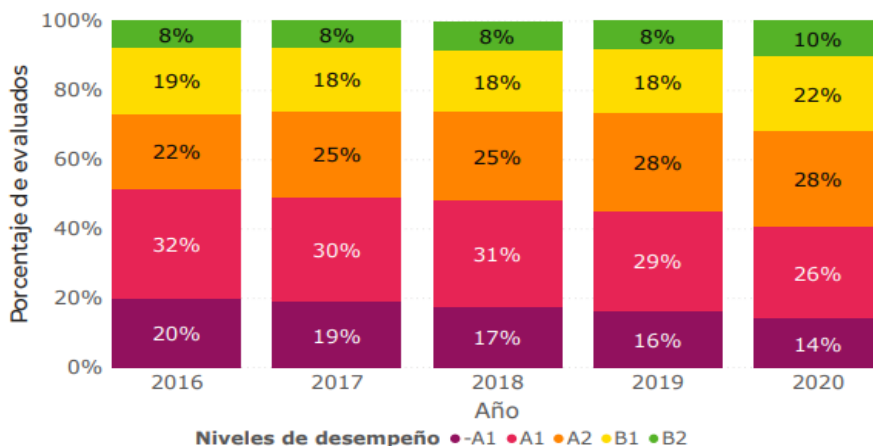
Gráfico 3. Niveles de desempeño submódulo de Lectura crítica, Saber Pro.



Fuente: Recuperado de Icfes. (2020). *Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro*. Icfes.

Durante el periodo 2016-2020, la mayoría de la población se ubica en niveles de desempeño 1 y 2 para el submódulo de Lectura crítica, evaluado en Saber Pro. Los futuros profesionales, evidencian en la última fase de su carrera profesional, niveles no adecuados de desempeño en la competencia, e incluso, entre 19% y hasta 23% no logran superar los niveles de mínima complejidad para Lectura crítica.

Gráfico 4. Niveles de desempeño submódulo de Inglés, Saber Pro.



Fuente: Recuperado de Icfes. (2020). *Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro*. Icfes.

El caso del submódulo de Inglés presenta una particularidad: los niveles se rigen por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, sin embargo, en Colombia y vía Saber Pro, se añade un nivel adicional: -A1, para quienes no alcanzan, al menos, los niveles más básicos de dominio de la lengua extranjera. Los niveles superiores en este submódulo se ubican en B1 y B2, y los inferiores serían los que respectan a -A1, A1 y A2. Justamente, estos últimos, en particular -A1 y A1, son los que concentran a un segmento importante de la población evaluada, en contraste con la menor proporción de evaluados que logran dar cuenta de niveles de desempeño superiores.

En cada uno de los submódulos presentados con anterioridad, quienes se encuentran a punto de cerrar el ciclo profesional, y son evaluados por Saber Pro, muestran una tendencia a ubicarse en niveles inferiores de desempeño, donde no se logra superar aspectos de mínima complejidad esperables para el momento formativo en que se encuentran los evaluados; dicha concentración en niveles no adecuados de desempeño (según la misma definición del Icfes), se

desarrolla en porcentajes que supera la mitad del total de evaluados, lo cual pone en el centro un asunto complejo en términos del logro de resultados al egresar de la Educación superior.

En el caso mexicano, no podría ubicarse un sistema evaluativo que dé cuenta de resultados en competencias genéricas desde niveles de desempeño y con resultados socializados de manera pública, como el caso anterior. Sin embargo, este tipo de información suele ser más amplia para el caso de la educación básica y media, lo cual brinda una idea del estado al respecto en el territorio mexicano aún en momentos precedentes a la formación profesional que, como se ha visto en trabajos referenciados previamente, suele perpetuarse en la Educación superior.

Uno de los insumos que sirven de referente frente a ello, deviene del estudio liderado por el Banco Interamericano de Desarrollo BID, y coordinado por Ramírez y Viteri (2019), donde se explora el caso de Belice, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana y México.

En este informe, las trayectorias educativas son analizadas en Mesoamérica, desde el momento del ingreso al preescolar, hasta la culminación de la secundaria. En el caso de México, los datos reflejan dos grandes problemáticas: una, en torno al acceso, otra, con respecto a quienes, aunque ingresan, no logran los aprendizajes mínimos. Si bien, 47% de quienes cursan la secundaria la terminan, 30% no logran los aprendizajes mínimos (Rodríguez y Viteri, 2019). Como indica el estudio, “solo unos pocos alcanzan los niveles de aprendizaje mínimos necesarios para continuar con sus estudios y contribuir a la sociedad. Los demás quedan excluidos del sistema, ya sea porque no asisten a la escuela, o porque no aprenden” (Rodríguez y Viteri, 2019, p. 1).

Gráfico 5. Trayectoria educativa de niños y jóvenes en México, BID.



Fuente: Recuperado de Ramírez & Viteri. (2019). *El embudo de la exclusión educativa en Mesoamérica*. BID.

Como se ha dicho, si bien este estudio se ocupa de las trayectorias desde preescolar hasta secundaria, la literatura ha indicado que este tipo de tendencias se mantienen, e incluso, se amplían en la Educación superior (Castro et al., 2018). Indica Silva-Laya (2012):

México sigue enfrentando enormes desafíos en materia de equidad educativa.

Las políticas y programas implementados han focalizado su atención en la ampliación de la cobertura; sin embargo, persisten los problemas de acceso fundamentalmente entre los jóvenes provenientes de sectores de pobreza. Al mismo tiempo, muchas de las nuevas opciones generadas para dar cabida al creciente volumen de jóvenes que aspiran a obtener un título universitario no reúnen las condiciones de calidad que aseguren el

óptimo desarrollo de sus capacidades. Aunado a esto, amplios contingentes de jóvenes que ingresan a las instituciones de Educación superior no cuentan con los antecedentes socioculturales y escolares suficientes para asegurar su permanencia y conclusión exitosa. Todas estas situaciones se conjugan reproduciendo y generando nuevas condiciones de desigualdad. (p. 5)

A partir de lo anterior, es clave reflexionar frente a las implicaciones que genera que un sistema educativo no asegure que los individuos, independientemente de la agrupación social, desarrollen niveles esperables de logro en los aprendizajes, y cómo ello repercute en una condición de inequidad, que impacta el desarrollo individual, y el devenir de una sociedad que tiene en la educación uno de los motores del desarrollo colectivo.

Por ello, si la problemática correspondiente al logro de los niveles de aprendizaje esperables en la Educación básica se encuentra vigente y empieza a ser explorada con cierto auge, en la Educación superior la pregunta al respecto es aún incipiente, y podría estar derivando en perpetuar brechas de inequidad en los aprendizajes que alcanzan los profesionales, y que ponen a disposición del trabajo y la sociedad.

Una problemática que inició con el asunto del acceso y la cobertura, hoy vira hacia el asunto de la garantía de una Educación superior de calidad desde una perspectiva de equidad. Frente a ello, es crucial comprender que, tal como señala Sánchez & Sianes (2021):

En un momento de crisis como el que vivimos no debemos confundir ingreso con igualdad, equidad y justicia educativa. Las estrategias que se implementen deben ser valoradas a la luz de los recursos y las capacidades institucionales disponibles. Garantizar el acceso no es suficiente, es necesario intervenir con acciones afirmativas claras y

contendientes, de lo contrario solo se reproduce la desigualdad y se recrudece la inequidad entre estudiantes, profesores e instituciones. Es probable que estemos frente a una nueva etapa de expansión de la Educación superior, pero las políticas públicas e institucionales que se diseñen e implementen para ello no deben responder a la improvisación, dados los efectos no deseados que podrían traer. Es necesario mirar al pasado y aprender de la experiencia. (p. 290)

En consecuencia, se encuentran desafíos para asegurar, por una parte, la “igualdad en el logro” (equity of output) que se orienta hacia las probabilidades que tienen individuos de diferentes agrupaciones sociales para aprender lo mismo en niveles esperables, definidos por los sistemas educativos, y de otro modo, la “igualdad en los resultados”, que conlleva a que quienes se forman en un sistema educativo, y provengan de diferentes agrupaciones sociales, tengan las mismas probabilidades en el acceso a oportunidades y movilidad social (Juárez & Rodríguez, 2016). Por tanto, “el derecho a recibir una educación de calidad no se limita a los recursos materiales con los que cuenta la Institución, se materializa, en última instancia, en el aprendizaje de los estudiantes” (Backhoff et al., 2019, p. 15).

Recientes reformas educativas como las suscitadas en México con la Ley General de Educación superior, o en Colombia con los Sistemas de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, ubican desafíos y acciones de alto impacto para la garantía de una educación con una perspectiva de equidad, sin embargo, la manera en que las Instituciones de Educación superior movilizan dicha promesa y la concretan en acciones reales, sistémicas y sistemáticas, es aún poco claro. Además, porque, como indica Guzmán (2009, citado en Sastre & Sandoval, 2020):

cada institución tiene particularidades importantes que es necesario tener en cuenta e incluir en el análisis y los estudios, por su estrecha relación con condiciones académicas y

administrativas específicas, los diversos grupos poblacionales que atiende y las distintas líneas de apoyo que adelanta en materia de retención de estudiantes. En este sentido, es importante establecer cómo estos factores generales cobran vida en la realidad particular de cada IES, considerando que es también una responsabilidad institucional hacer frente al abandono y la retención de los estudiantes que ingresan a sus programas. (p. 122)

A esto se suma un contexto como el suscitado por la pandemia que se derivó por el COVID-19, donde Organismos internacionales han enfatizado que puede repercutir en un agravamiento y ensanchamiento de las brechas de inequidad en la Educación superior en América Latina (IESALC, 2020, citado en García & Androque, 2021).

Por un lado, a lo largo del 2020 se profundizó la crisis económica en la región y es de esperar entonces que se amplíe la brecha en la distribución de los ingresos y la riqueza. Según un informe de la CEPAL (2020), la caída estimada del PIB de la región en 2020 será de -9,1% y la contracción económica hará retroceder al PIB per cápita a niveles del 2010, es decir, habrá un retroceso de 10 años en los niveles de ingreso por habitante. Esto traerá aparejado mayores niveles de desempleo, pobreza y desigualdad. (García & Androque, 2021, p. 90)

Esto es ratificado por Schwal (2020), al señalar que la aparición de la pandemia generó cambios en la sociedad, que conllevan, por un lado, a poner de manifiesto las desigualdades preexistentes, pero de otro modo, a un aumento de la pobreza en una América Latina caracterizada por su desigualdad. Esto, como también indica la autora, ha sido señalado de manera reiterativa por Organismos internacionales, no solamente frente a los desafíos y carencias actuales, sino a los retos postpandemia.

Como se ha visto, estos factores exógenos no son independientes ni pueden ser pasados por alto en las realidades de los sistemas educativos, por el contrario, están claramente compenetrados, y exigen que en las Instituciones de Educación, en este caso del sector terciario, se brinde una atención clara y con acciones concretas al asunto de la inequidad y desigualdad educativa, con el fin de proveer todas las oportunidades, garantías, recursos y estrategias multidimensionales para atender, acompañar y asegurar trayectorias educativas exitosas en toda la población.

A medida que se expanda la matrícula en Educación superior, cobra mayor importancia la pregunta por el tipo de acciones institucionales que, enmarcadas en la Política educativa, propenden por el aseguramiento de una educación de calidad con estándares de equidad, donde la permanencia, la graduación efectiva, y el logro de los aprendizajes no depende de factores exógenos y variables asociadas a aspectos socioeconómicos, puesto que estos son -en un escenario ideal- claramente identificados, reconocidos, comprendidos y abordados en las Instituciones de Educación superior, para la configuración de realidades y trayectorias educativas con las condiciones pertinentes y sistémicas que aseguren sistemas educativos donde la equidad sea protagonista.

Sin embargo, la literatura reciente frente al tema estaría indicando que esto no necesariamente se presenta, puesto que la realidad de los sistemas educativos es compleja. La UNESCO (2018, citado en Backhoff et al., 2019) muestra que los niveles de aprendizaje de los estudiantes difieren entre países, pero sorprenden además las discrepancias al interior de cada nación, ubicando la tendencia de que, a mayor inequidad educativa, menores resultados de aprendizaje. Lo antes descrito expone una tendencia desfavorable para la realidad educativa y social, con relevancia en el contexto latinoamericano, lo cual empieza a ser señalado en estudios

basados en ciclos educativos de formación básica (primaria y secundaria), siendo aún emergentes -pero necesarios- los desarrollos al respecto en la realidad del contexto universitario y, especialmente, en torno a los conocimientos y habilidades específicas que se espera de cada profesión al momento del egreso.

Ahondar en este asunto, como se ha venido refiriendo, es clave, puesto que se adhiere a la idea misma de equidad en Educación superior, y tiene implicaciones múltiples para el desarrollo individual y la movilidad social en un mundo laboral cada vez más dinámico y competitivo. Las Universidades asumen, vía perfil de egreso, un contrato social con sus estudiantes, en tanto la promesa de la formación posibilitará, aparentemente, el alcance de conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de sus vidas profesionales, sin embargo, esta promesa podría no estarse cumpliendo, según lo identificado en resultados de evaluaciones estandarizadas nacionales, como las que se explorarán en el siguiente capítulo, a la luz de los exámenes EGEL en México, y Saber Pro en Colombia.

Capítulo 4. Los resultados al egreso de licenciaturas:

Descripciones desde EGEL y Saber Pro

En el presente capítulo, se presentan los resultados de los niveles de logro al egreso de licenciaturas en México y Colombia, desde los exámenes EGEL (Ceneval - México) y Saber Pro (Icfes - Colombia).

Aunque los resultados provistos por ambos instrumentos permiten entrever el tipo de desempeño del que dan cuenta quienes fueron evaluados en el año 2021, cada uno de estos cuenta con características técnicas diferentes, las cual se han descrito en el capítulo 1. Por esta razón, se presentarán por subapartados los resultados. El primer sub apartado está referido al caso México, donde desde el EGEL se presentan niveles de logro desde la agrupación por campo de las carrera profesional y sus áreas de conocimiento, evaluadas en el año en mención. A continuación, se encuentra el sub apartado que considera el caso Colombia, donde los resultados se sitúan según campo y, las competencias específicas que éste aloja, haciendo alusión a las carreras evaluadas en cada competencia en correspondencia con su Núcleo Básico de Conocimiento NBC.

Los Exámenes para el Egreso de la Licenciatura: el caso México

En México, los albores del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación superior, CENEVAL, tiene sus inicios en 1993, desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior, ANUIES, quienes para entonces pusieron de manifiesto ante la Subsecretaría de Educación superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública SEP, su interés por configurar un Centro nacional de exámenes, que fungiera

como institución responsable de diseñar y aplicar instrumentos para un sistema evaluativo nacional en educación. Dicha instancia, producto del llamado de la ANUIES, asignó esta ardua labor a un grupo de especialistas del área (CENEVAL, 2017).

Así, para abril de 1994, se constituye el CENEVAL, con el ánimo de coadyuvar con otros organismos y programas, en la tarea de proporcionar información útil para dar respuesta a problemáticas que acontecen en el territorio mexicano. Como asociación civil, su función principal se centra en diseñar y aplicar instrumentos para evaluar conocimientos, habilidades y competencias lo que, a su vez, permita generar analítica académica para la difusión de resultados de interés para múltiples actores, y la toma de decisiones para la mejora, igualmente, busca servir como mecanismo de retroalimentación para los y las evaluados(as) frente a los aprendizajes alcanzados.

Para mencionar de manera general el recorrido realizado desde esta entidad, se puede ubicar que, inicialmente, los exámenes realizados correspondían al ingreso a la licenciatura, como un mecanismo útil para instituciones, autoridades gubernamentales y sociedad en general, en términos de brindar información de los aspirantes a profesionistas, y sus conocimientos y habilidades previas al ingreso a las aulas universitarias. Lo anterior, se corresponde con el Examen Nacional de Ingreso a la Educación superior. A este, se sumaron el de Ingreso a la Educación Media Superior y, posteriormente, los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura, EGEL, específicamente, en Contaduría, Enfermería y Medicina Veterinaria y Zootecnia (CENEVAL, 2017).

Avanzada la década de los noventa, los resultados obtenidos desde los exámenes aplicados por la agencia evaluadora, llevaron a plantear la necesidad de abordar otros momentos formativos y ampliar el espectro de evaluación. Casi tres décadas después, el CENEVAL se ha

robustecido para ofrecer mecanismos de evaluación en diferentes niveles de formación, afianzando y fortaleciendo técnicamente los instrumentos aplicados para garantizar la confiabilidad y validez necesaria en este tipo de evaluaciones.

Fruto de dichos esfuerzos, se tiene hoy un amplio panorama al interior de los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), con lo que se han diseñado y aplicado 39 Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura que se clasifican en tres campos de conocimiento, a saber: Ciencias de la Vida y la Conducta, Diseño, Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias Sociales y Humanidades. Estos exámenes, orientados a pruebas objetivas con referente de calificación criterial, exploran áreas de conocimiento especializado por licenciatura para identificar sus niveles de logro al egreso de la formación profesional.

En la actualidad, el CENEVAL incorpora las siguientes carreras por campo de conocimiento.

Tabla 9. *Clasificación EGEL, campos y carreras.*

Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura – CENEVAL		
Campos de conocimiento:		
Ciencias de la Vida y la Conducta, CVC	Diseño, Ingeniería y Arquitectura, DIA	Ciencias Sociales y Humanidades, CSH
Programas CVC:	Programas DIA:	Programas CSH:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biología ▪ Ciencias Agrícolas ▪ Enfermería ▪ Medicina General ▪ Medicina Veterinaria y Zootecnia ▪ Nutrición ▪ Odontología ▪ Psicología ▪ Química ▪ Química Clínica ▪ Químico Farmacéutico ▪ Biólogo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arquitectura ▪ Ciencias Computacionales ▪ Diseño Gráfico ▪ Informática ▪ Ingeniería Civil ▪ Ingeniería Computacional ▪ Ingeniería de Software ▪ Ingeniería Eléctrica ▪ Ingeniería Electrónica ▪ Ingeniería en Alimentos ▪ Ingeniería Industrial 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administración ▪ Ciencia Política y Administración Pública ▪ Ciencias de la Comunicación ▪ Comercio/Negocios Internacionales ▪ Contaduría ▪ Derecho ▪ Economía ▪ Gastronomía ▪ Mercadotecnia ▪ Pedagogía-Ciencias de

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingeniería Mecánica ▪ Ingeniería Mecánica Eléctrica ▪ Ingeniería Mecatrónica ▪ Ingeniería Química 	<ul style="list-style-type: none"> la Educación ▪ Relaciones Internacionales ▪ Trabajo Social ▪ Turismo
--	--	---

Fuente: CENEVAL. (S.F.). *Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)*, consulta en línea. <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-egel/>

Dentro de estas 39 profesiones, el EGEL evalúa a egresados(as) de instituciones de Educación superior mexicanas, con el ánimo de “identificar si los egresados cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio de la profesión” (CENEVAL, s.f., consulta en línea). Debe aclararse que, si bien la presentación de esta prueba no tiene está arraigada a un requisito legal para egresar como profesional en México, las Universidades pueden situar como condición institucional la presentación de la misma para egresar de licenciatura.

Al interior de cada subprueba por carrera, se han diseñado entre tres y cinco áreas de conocimiento, según las particularidades de las carreras profesionales y los perfiles de egreso. Para el año 2021, las áreas de conocimiento evaluadas por carrera, según cada uno de los campos EGEL, se indican a continuación.

Inicialmente, se tiene las carreras y áreas del campo Ciencias de la Vida y la Conducta:

Tabla 10. *Áreas de conocimiento, campo Ciencias de la Vida y la Conducta.*

Carreras	Áreas de conocimiento
Biología	Investigación
	Gestión de recursos naturales
	Biotecnología y Ciencias Genómicas
Ciencias Agrícolas	Diagnóstico y diseño de programas para la producción de alimentos y materias primas
	Producción de alimentos y materias primas

	Sanidad e inocuidad agropecuaria
	Administración para el desarrollo rural
Enfermería	Educación y promoción de la salud
	Cuidados integrales al paciente
	Técnicas y procedimientos
	Gestión, administración e investigación
	Promoción de la salud y prevención de riesgos
Medicina General	Atención médica: Diagnóstico médico
	Atención médica: Tratamiento y evolución
	Sociomedicina
	Medicina
Medicina veterinaria y Zootecnia	Zootecnia. Manejo reproductivo
	Zootecnia. Nutrición e infraestructura
	Salud pública, epidemiología y calidad e inocuidad alimentaria
	Atención clínica nutricional
Nutrición	Atención nutricional a grupos de individuos
	Administración de los servicios de alimentos
	Diagnóstico
Odontología	Pronóstico y plan de tratamiento
	Tratamiento integral
	Promoción de la salud, prevención y control de riesgos
	Evaluación psicológica
Psicología	Intervención psicológica
	Investigación y medición psicológica
	Metodologías químicas
Química	Análisis químico
	Síntesis química
	Procesos industriales
	Normatividad
Química clínica	Diagnóstico por el laboratorio
	Interpretación de resultados del laboratorio y control de calidad
	Procesos de análisis
Químico farmacéutico biológico	Obtención y análisis de fármacos
	Diseño, desarrollo y producción de medicamentos
	Servicios farmacéuticos

Fuente: CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

En torno al campo Diseño, Ingeniería y Arquitectura, las áreas por carrera son las siguientes:

Tabla 11. *Áreas de conocimiento, campo Diseño, Ingeniería y Arquitectura.*

Carreras	Áreas de conocimiento
Arquitectura	Construcción de espacios habitables sustentables
	Administración y gestión de la construcción
	Proyecto de espacios habitables con enfoque sustentable
	Proyecto arquitectónico
Ciencias Computacionales	Desarrollo de software de aplicación
	Desarrollo de software de base para diversos entornos
	Solución a problemas en computación teórica
Diseño gráfico	Diseño de comunicación visual
	Producción de proyectos de Diseño Gráfico
	Gestión del Diseño Gráfico
Informática	Detección de las necesidades informáticas de las organizaciones
	Gestión de proyectos tecnológicos
	Gestión de la función informática
	Diseño de soluciones de tecnologías de la información y comunicación
Ingeniería Civil	Implementación de tecnologías de la información y comunicación
	Planeación
	Diseño de estructuras
	Diseño hidráulico y ambiental
	Diseño de cimentaciones y carreteras
Ingeniería Computacional	Construcción
	Selección de sistemas computacionales para aplicaciones específicas
	Nuevas tecnologías para la implementación de sistemas de cómputo
	Desarrollo de hardware y su software asociado para aplicaciones específicas
	Adaptación de hardware y o software para aplicaciones específicas
Ingeniería de Software	Redes de cómputo para necesidades específicas
	Análisis de sistemas de información
	Desarrollo e implantación de aplicaciones computacionales
	Gestión de proyectos de tecnologías de información
Ingeniería de Software	Implementación de redes, bases de datos, sistemas operativos y lenguaje de desarrollo

Ingeniería Eléctrica	Administración de los sistemas eléctricos
	Análisis de los sistemas eléctricos
	Diseño y construcción de equipos y sistemas eléctricos
	Operación y mantenimiento de equipos y sistemas eléctricos
Ingeniería Electrónica	Administración de sistemas electrónicos
	Diseño e integración de sistemas electrónicos
	Construcción e implementación de sistemas electrónicos
	Operación y mantenimiento de sistemas electrónicos
Ingeniería en Alimentos	Desarrollo de productos alimentarios
	Operaciones unitarias para la conservación o transformación de los alimentos
	Diseño y operación de procesos alimentarios
	Gestión de la calidad alimentaria
Ingeniería Industrial	Estudio del trabajo
	Gestión de la cadena de suministro
	Formulación y evaluación de proyectos
	Sistemas productivos
	Gestión industrial
Ingeniería Mecánica	Diseño de elementos y sistemas mecánicos
	Diseño de procesos de producción
	Sistemas energéticos
	Sistemas de control analógicos y digitales
Ingeniería Mecánica Eléctrica	Diseño de elementos y sistemas mecánicos
	Procesos de producción
	Operación y mantenimiento de sistemas electromecánicos
	Sistemas de automatización y control
	Sistemas eléctricos
Ingeniería Mecatrónica	Integración de tecnologías para el diseño mecatrónico
	Automatización de sistemas
	Desarrollo y coordinación de proyectos mecatrónicos
Ingeniería Química	Análisis elemental de procesos
	Análisis fenomenológico de procesos
	Análisis y diseño de procesos básicos
	Análisis, diseño y control de sistemas de procesos

Fuente: CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

Por último, se tiene las áreas de conocimiento por carrera en el campo Ciencias Sociales y Humanidades.

Tabla 12. *Áreas de conocimiento, campo Ciencias Sociales y Humanidades.*

Carreras	Áreas de conocimiento
Administración	Administración organizacional y gestión de la calidad
	Administración de las finanzas
	Administración de la mercadotecnia
	Administración de los recursos humanos
Ciencia Política y Administración Pública	Procesos políticos
	Administración de organizaciones públicas
	Análisis político
	Políticas públicas
Ciencias de la Comunicación	Publicidad
	Comunicación organizacional
	Investigación aplicada a la comunicación
	Productos comunicativos
	Periodismo
Comercio / Negocios Internacionales	Desarrollo de planes de negocios
	Negociación comercial internacional
	Aplicación del comercio internacional en el ámbito empresarial
	Logística del comercio internacional
	Gestión aduanal
Contaduría	Contabilidad
	Administración de costos
	Administración financiera
	Fiscal
	Auditoría
Derecho	Postulancia
	Investigación, consultoría y fe pública
	Procuración y administración de justicia
	Administración pública
Economía	Economía en la empresa
	Economía financiera
	Economía Pública
	Crecimiento y desarrollo económico
	Economía internacional
Gastronomía	Transformación y servicio de alimentos
	Administración de empresas de alimentos y bebidas
	Reconocimiento del patrimonio culinario para el desarrollo de productos
Mercadotecnia	Investigación de mercados

	Estrategia de comercialización y ventas
	Emprendedor de negocios
	Dirección de la mezcla de promoción
Pedagogía - Ciencias de la Educación	Didáctica y currículo
	Políticas, gestión y evaluación educativas
	Docencia, formación y orientación educativa
	Investigación educativa
Relaciones internacionales	Política, Teoría y Metodología de las Relaciones Internacionales
	Derecho, Instituciones, Organismos y Economía Política Internacionales
	Política exterior de México
	Estudios regionales
Trabajo social	Asistencia Social
	Promoción Social
	Salud
	Jurídica
	Educativa
Turismo	Desarrollo de productos y servicios turísticos
	Gestión de organizaciones turísticas
	Comercialización de productos y servicios turísticos

Fuente: CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

Estas áreas de conocimiento son evaluadas según los reactivos que incluye el examen EGEL para cada carrera, y producto de las respuestas ofrecidas por los egresados, se clasifican en tres niveles, a saber: Aún no satisfactorio ANS, Desempeño satisfactorio DS, o Desempeño sobresaliente DSS. Lo esperable, siguiendo la metodología planteada por el CENEVAL vía EGEL, es que los evaluados -dado que han culminado una carrera profesional- se ubiquen entre Desempeño satisfactorio y Desempeño sobresaliente, puesto que el correspondiente a Aún no satisfactorio deja entrever que quienes han sido evaluados no ponen de manifiesto los conocimientos, habilidades y competencias que se espera para su momento formativo.

Siguiendo la aplicación realizada en 2021, y aludiendo a los resultados publicados por CENEVAL de manera pública vía página web⁷, se han organizado para el presente trabajo los resultados de carreras profesionales y áreas de conocimiento distribuidas en los campos que han sido descritos previamente desde la metodología del EGEL.

A continuación, se relaciona en la tabla 13 los porcentajes que, por carrera, área de conocimiento y niveles de logro, refieren en el examen EGEL 2021, quienes fueron evaluados(as) en el campo Ciencias de la Vida y la Conducta. Posteriormente, se resaltarán asuntos clave a la luz de los datos provistos por el CENEVAL. Se recuerda que las siglas enunciadas corresponden a: ANS, Aún No Satisfactorio; DS, Desempeño Satisfactorio; y DSS, Desempeño Sobresaliente, los detalles técnicos de cada uno de estos, han sido referidos en el capítulo 1.

Tabla 13. *Resultados campo Ciencias de la Vida y la Conducta.*

Licenciatura	Áreas de conocimiento	ANS	DS	DSS
Biología	Investigación	35,4%	54,4%	10,2%
	Gestión de recursos naturales	47,4%	48,3%	4,3%
	Biotecnología y Ciencias Genómicas	41,1%	52,2%	6,7%
Ciencias Agrícolas	Diagnóstico y diseño de programas para la producción de alimentos y materias primas	27,2%	54,0%	18,8%
	Producción de alimentos y materias primas	30,8%	53,3%	15,9%
	Sanidad e inocuidad agropecuaria	31,4%	52,9%	15,7%
	Administración para el desarrollo rural	42,2%	41,7%	16,1%
Enfermería	Educación y promoción de la salud	46,5%	35,4%	18,2%
	Cuidados integrales al paciente	28,9%	46,0%	25,1%
	Técnicas y procedimientos	31,7%	47,3%	21,0%
	Gestión, administración e investigación	37,6%	48,4%	13,9%
Medicina General	Promoción de la salud y prevención de riesgos	55,1%	42,8%	2,1%
	Atención médica: Diagnóstico médico	31,5%	67,3%	1,2%
	Atención médica: Tratamiento y evolución	26,1%	61,3%	12,6%
	Sociomedicina	41,4%	47,8%	10,8%
Medicina	Medicina	35,0%	46,6%	18,4%

⁷ <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anales/>

veterinaria y Zootecnia	Zootecnia. Manejo reproductivo	28,1%	41,9%	30,0%
	Zootecnia. Nutrición e infraestructura	42,8%	41,7%	15,5%
	Salud pública, epidemiología y calidad e inocuidad alimentaria	30,5%	54,1%	15,4%
Nutrición	Atención clínica nutriológica	54,5%	36,0%	9,5%
	Atención nutriológica a grupos de individuos	59,5%	34,8%	5,7%
	Administración de los servicios de alimentos	43,4%	47,0%	9,6%
Odontología	Diagnóstico	16,3%	43,8%	39,9%
	Pronóstico y plan de tratamiento	21,3%	54,7%	24,0%
	Tratamiento integral	28,6%	48,8%	22,6%
	Promoción de la salud, prevención y control de riesgos	22,9%	48,5%	28,6%
Psicología	Evaluación psicológica	55,7%	38,9%	5,4%
	Intervención psicológica	46,7%	40,9%	12,5%
	Investigación y medición psicológica	50,8%	43,7%	5,5%
Química	Metodologías químicas	38,6%	54,1%	7,3%
	Análisis químico	39,1%	51,2%	9,7%
	Síntesis química	41,8%	42,7%	15,5%
	Procesos industriales	32,1%	57,4%	10,4%
Química clínica	Normatividad	48,3%	44,0%	7,7%
	Diagnóstico por el laboratorio	30,8%	54,6%	14,6%
	Interpretación de resultados del laboratorio y control de calidad	24,3%	57,9%	17,9%
Químico farmacéutico biológico	Procesos de análisis	42,6%	48,5%	9,0%
	Obtención y análisis de fármacos	39,4%	52,8%	7,8%
	Diseño, desarrollo y producción de medicamentos	43,7%	47,7%	8,6%
	Servicios farmacéuticos	40,7%	49,2%	10,1%
	<i>PROM</i>	37,8%	48,4%	13,8%
	<i>MEDIANA</i>	38,9%	48,4%	12,6%
	<i>MAX</i>	59,5%	67,3%	39,9%
	<i>MIN</i>	16,3%	34,8%	1,2%

Fuente: Adaptado de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

Lo anterior, presenta los resultados derivados de los niveles de logro obtenidos, vía examen EGEL, por parte de quienes fueron evaluados(as) en el campo Ciencias de la Vida y la Conducta. Es importante recordar que este reúne 11 del total de 39 carreras evaluadas, lo que equivale al 28% de profesiones incluidas en el examen durante 2021.

Inicialmente, se pone especial atención en torno a lo que se ubica para el nivel de desempeño Aún No Satisfactorio ANS. En este campo, si bien se encuentra que, en promedio, las áreas de conocimiento evaluadas en niveles ANS llegan a 37,8%, no puede pasarse por alto que un segmento considerable y, en algunos casos, mayoritario de tales áreas de conocimiento por carrera, no alcanzan desempeños Satisfactorios, lo que contradice los saberes específicos esperables para el momento formativo en el que están siendo evaluados(as), es decir, ad portas o al momento del egreso.

Profundizando en ello, se encuentran casos donde más del 50% del total de evaluados(as) se concentra únicamente en nivel Aún No Satisfactorio, pese a que se esperaría que como mínimo alcanzaran el Desempeño Satisfactorio DS, dado que han culminado el total de créditos académicos en su carrera profesional. Algunos ejemplos de ello son: en el programa de Medicina general, el 55,1% del total de evaluados(as) para esta carrera, evidenció desempeños en ANS en torno a la Promoción de la salud y prevención de riesgos. Esto mismo sucede en dos de las tres áreas evaluadas en Nutrición, a saber, Atención clínica nutricional y Atención nutricional a grupos de individuos, con 54,5% y 59,5%, respectivamente. Igualmente, dos tercios de las áreas evaluadas en Psicología, tienen a la mayoría de su población en desempeños ANS, específicamente, Evaluación psicológica (55,7%) e Investigación y medición psicológica (50,8%).

Esto supone que, pese a haber cursado la totalidad de la formación profesional, y haber aprobado las condiciones necesarias para el egreso, la mayor parte de los y las evaluados(os) de estos programas y áreas de conocimiento no dan cuenta de niveles de desempeño acordes con su perfil de egreso.

Sumado a lo antes descrito, se tienen casos de áreas de conocimiento en carreras profesionales donde, si bien al menos 50% demostró desempeños Satisfactorios o Sobresalientes, aún dan cuenta de segmentos considerables que se sitúan en niveles de logro Aún No Satisfactorios. Frente a lo anterior, se menciona la carrera de Biología, donde 47,4% de evaluados presentan desempeños ANS en torno a la Gestión de recursos naturales, lo que ocurre en 41,1% para el área que respecta a Biotecnología y Ciencias genómicas. Esto mismo puede evidenciarse en la carrera de Ciencias agrícolas, donde 42,2% tienen desempeños ANS en torno a la Administración para el desarrollo rural. De otro modo, en el área de conocimiento de Educación y promoción de la salud, en Enfermería, 46,5% de evaluados(as) se concentran en este nivel de logro (ANS).

Sociomedicina, para los y las evaluadas(os) en Medicina general, presenta dificultades en 41,4% de quienes presentan la prueba EGEL, ubicándose en desempeños ANS. Este hecho se replica en áreas como Zootecnia, nutrición e infraestructura en Medicina Veterinaria y Zootecnia (42,8% en ANS), Administración de los servicios de alimentos en Nutrición (43,4% con desempeños ANS), Intervención psicológica en Psicología (46,7% ubicados en ANS), Síntesis Química para la carrera de Química (41,8% de quienes presentaron el EGEL se sitúan en niveles ANS), o Normatividad en Química Clínica (48,3% en ANS).

Llama la atención casos como los presentados en las carreras de Química, Nutrición, Psicología y Química farmacéutico biológico, toda vez que la mayor parte de sus áreas de conocimiento y, en algunos de estos casos, todas ellas, presentan la mayoría o un segmento considerable de población evaluada en niveles Aún No Satisfactorios de desempeño, por lo cual, en conjunto, dejan entrever dificultades en torno al alcance de los saberes relacionados con aspectos adheridos a sus perfiles de egreso.

En conjunto, el campo Ciencias de la Vida y la Conducta, pese a evidenciar mayoritariamente niveles de desempeño Satisfactorios (48,4%) y Sobresaliente (13,8%), aún da cuenta de una sección de la población que no alcanza los niveles satisfactorios para saberes esenciales de su profesión, lo que merece la pena ser resaltado, toda vez que quienes han sido evaluados(as), ya no son estudiantes, sino egresados(as), que han culminado sus estudios y que, aun cuando pueden acceder a un título profesional, no estarían poniendo de manifiesto niveles de logro de aprendizajes satisfactorios, los cuales son esperables para su nivel formativo.

En lo consiguiente, se incorporan los resultados en el campo de Diseño, Ingeniería y Arquitectura DIA, ésta incluye 15 de los 39 programas profesionales evaluados. Por tanto, el campo DÍA constituye el 38% de los resultados generales del examen EGEL en 2021. En lo posterior, se incluye en la tabla 14 los resultados obtenidos en el año en mención.

Tabla 14. *Resultados campo Diseño, Ingeniería y Arquitectura.*

Licenciatura	Áreas de conocimiento	ANS	DS	DSS
Arquitectura	Construcción de espacios habitables sustentables	50,3%	36,0%	13,7%
	Administración y gestión de la construcción	39,9%	49,7%	10,4%
	Proyecto de espacios habitables con enfoque sustentable	37,6%	43,9%	18,5%
	Proyecto arquitectónico	50,1%	44,5%	5,4%
Ciencias Computacionales	Desarrollo de software de aplicación	30,9%	52,3%	16,8%
	Desarrollo de software de base para diversos entornos	42,4%	49,4%	8,3%
	Solución a problemas en computación teórica	62,5%	20,2%	17,3%
Diseño gráfico	Diseño de comunicación visual	41,5%	43,8%	14,7%
	Producción de proyectos de Diseño Gráfico	46,6%	39,8%	13,6%
	Gestión del Diseño Gráfico	44,9%	48,6%	6,5%
Informática	Detección de las necesidades informáticas de las organizaciones	39,5%	52,5%	8,0%
	Gestión de proyectos tecnológicos	34,8%	54,2%	11,0%
	Gestión de la función informática	45,0%	34,8%	20,2%
	Diseño de soluciones de tecnologías de la información y comunicación	51,7%	29,8%	18,5%
	Implementación de tecnologías de la información y comunicación	60,6%	38,3%	1,1%
Ingeniería Civil	Planeación	59,2%	35,2%	5,6%
	Diseño de estructuras	36,4%	40,9%	22,8%

	Diseño hidráulico y ambiental	49,2%	40,4%	10,4%
	Diseño de cimentaciones y carreteras	42,0%	45,2%	12,8%
	Construcción	36,5%	52,5%	11,0%
Ingeniería Computacional	Selección de sistemas computacionales para aplicaciones específicas	52,2%	34,9%	12,8%
	Nuevas tecnologías para la implementación de sistemas de cómputo	40,7%	53,1%	6,3%
	Desarrollo de hardware y su software asociado para aplicaciones específicas	41,4%	52,2%	6,3%
	Adaptación de hardware y o software para aplicaciones específicas	52,0%	43,1%	4,9%
	Redes de cómputo para necesidades específicas	38,5%	46,1%	15,4%
Ingeniería de Software	Análisis de sistemas de información	30,2%	53,4%	16,4%
	Desarrollo e implantación de aplicaciones computacionales	36,2%	47,0%	16,8%
	Gestión de proyectos de tecnologías de información	23,4%	56,6%	19,9%
	Implementación de redes, bases de datos, sistemas operativos y lenguaje de desarrollo	37,3%	52,2%	10,4%
Ingeniería Eléctrica	Administración de los sistemas eléctricos	45,9%	37,2%	16,9%
	Análisis de los sistemas eléctricos	57,0%	34,8%	8,2%
	Diseño y construcción de equipos y sistemas eléctricos	40,5%	38,4%	21,2%
	Operación y mantenimiento de equipos y sistemas eléctricos	61,4%	29,4%	9,2%
Ingeniería Electrónica	Administración de sistemas electrónicos	69,0%	23,1%	7,8%
	Diseño e integración de sistemas electrónicos	53,6%	40,0%	6,4%
	Construcción e implementación de sistemas electrónicos	43,7%	40,6%	15,7%
	Operación y mantenimiento de sistemas electrónicos	48,6%	38,3%	13,1%
Ingeniería en Alimentos	Desarrollo de productos alimentarios	45,2%	35,8%	19,0%
	Operaciones unitarias para la conservación o transformación de los alimentos	45,5%	35,9%	18,6%
	Diseño y operación de procesos alimentarios	35,5%	43,6%	20,9%
	Gestión de la calidad alimentaria	33,9%	54,6%	11,5%
Ingeniería Industrial	Estudio del trabajo	54,8%	37,2%	8,1%
	Gestión de la cadena de suministro	68,6%	21,6%	9,7%
	Formulación y evaluación de proyectos	37,1%	54,8%	8,1%
	Sistemas productivos	59,2%	34,9%	5,8%
	Gestión industrial	33,5%	48,0%	18,5%
Ingeniería Mecánica	Diseño de elementos y sistemas mecánicos	56,1%	41,1%	2,8%
	Diseño de procesos de producción	73,7%	24,7%	1,6%
	Sistemas energéticos	35,8%	46,9%	17,4%
	Sistemas de control analógicos y digitales	41,8%	44,0%	14,2%
Ingeniería Mecánica	Diseño de elementos y sistemas mecánicos	61,8%	33,2%	5,0%
	Procesos de producción	43,9%	36,3%	19,8%

Eléctrica	Operación y mantenimiento de sistemas electromecánicos	61,3%	30,4%	8,3%
	Sistemas de automatización y control	46,6%	38,9%	14,5%
	Sistemas eléctricos	49,2%	39,8%	10,9%
Ingeniería Mecatrónica	Integración de tecnologías para el diseño mecatrónico	49,0%	39,3%	11,7%
	Automatización de sistemas	59,6%	32,4%	8,0%
	Desarrollo y coordinación de proyectos mecatrónicos	36,7%	31,6%	31,6%
Ingeniería Química	Análisis elemental de procesos	30,2%	40,4%	29,4%
	Análisis fenomenológico de procesos	55,0%	23,2%	21,7%
	Análisis y diseño de procesos básicos	50,9%	30,1%	19,0%
	Análisis, diseño y control de sistemas de procesos	41,3%	45,9%	12,7%
	<i>PROM</i>	47,1%	39,4%	13,4%
	<i>MEDIANA</i>	45,7%	39,1%	12,9%
	<i>MAX</i>	73,7%	56,6%	31,6%
	<i>MIN</i>	23,4%	21,6%	1,6%

Fuente: Adaptado de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

Inicialmente, llama la atención que, en comparación con el campo Ciencias de la Vida y de la Conducta, la que respecta a Diseño, Ingeniería y Arquitectura presenta una mayor proporción de áreas de conocimiento al interior de las carreras evaluadas que, en promedio, concentran sus resultados en niveles de logro Aún No Satisfactorios ANS.

Para profundizar en lo anterior, se expondrá inicialmente casos que llaman la atención por la predominancia de niveles ANS en los resultados obtenidos. Ejemplo de ello, la carrera de Ciencias Computacionales, que en el área de conocimiento Solución a problemas en computación teórica, aloja al 62,5% de evaluados(as) en tal nivel de desempeño, similar al 60,6% registrado en ANS para Implementación de tecnologías de la información y comunicación en la carrera de Informática. En esta misma carrera, se encuentra el área Diseño de soluciones de tecnologías de la información y comunicación, con 51,7% en ANS.

En Ingeniería Eléctrica, 61,4% de evaluados(as) no alcanzan desempeños satisfactorios en relación a la Operación y mantenimiento de equipos y sistemas eléctricos, adicionalmente, en

el área Análisis de los sistemas eléctricos, esta carrera concentra 57% de sus evaluados(as) en ANS. Hecho que ocurre en Ingeniería Electrónica para Administración de sistemas electrónicos hasta en 69% de su población evaluada, y 53,6% en Diseño e integración de sistemas electrónicos.

De otro modo, Gestión de la cadena de suministro, en Ingeniería Industrial, da cuenta de una población mayoritaria de sus evaluados(as) que no logran evidenciar desempeños satisfactorios en torno al área de conocimiento Gestión de la cadena de suministro, a saber, 68,6% del total de evaluados(as) en esa carrera. Este tipo de desempeño se repite en 54,8% y 59,2% para las áreas de Estudios del trabajo, y Sistemas productivos, respectivamente.

Casos como el de Ingeniería Mecánica evidencian cierta complejidad, en áreas como Diseño de procesos de producción, donde 73,7% de la población evaluada se concentra únicamente en desempeños ANS. En Ingeniería Mecánica Eléctrica, por su parte, se tienen áreas como Diseño de elementos y sistemas mecánicos, y Operación y mantenimiento de sistemas electromecánicos, con 61,8% y 61,3% de evaluados(as), respectivamente, en desempeños ANS.

Siguiendo con la revisión de estos resultados, se tienen programas donde al menos el 50% de su población no supera niveles satisfactorios ni sobresalientes de logro en áreas de conocimiento adscritas a cada carrera profesional. Es el caso de Arquitectura, en torno a Construcción de espacios habitables sustentables (50.3% en Aún No Satisfactorios) y Proyecto arquitectónico (50.1% se concentra en desempeños ANS). Igualmente ocurre para el área de Planeación, en Ingeniería Civil, con 59,2% de la población evaluada que se concentra en desempeños no satisfactorios.

A este comportamiento se suman dos de las cuatro áreas evaluadas en Ingeniería Computacional, a saber, Selección de sistemas computacionales para aplicaciones específicas y

Adaptación de hardware y o software para aplicaciones específicas, con 52,2% y 52% respectivamente, para la población evaluada concentrada en desempeños ANS. Igualmente, se tiene en Ingeniería Mecatrónica que el 59,6% de sus evaluados(as) no superan desempeños satisfactorios en lo que respecta a la Automatización de sistemas.

Por su parte, en dos de las cuatro áreas incorporadas para la carrera de Ingeniería Química, a saber, Análisis fenomenológico de procesos y Análisis y diseño de procesos básicos, dan cuenta de más de la mitad del total de su población evaluada que se aloja en desempeños Aún No Satisfactorios, específicamente, 55% y 50,9% respectivamente.

Además de lo expuesto con anterioridad, donde se tienen áreas y carreras profesionales donde sus evaluados(as), pese a egresar de la Licenciatura, no dan cuenta en su mayoría de la superación de saberes en torno a áreas de conocimiento adscritas a sus perfiles de egreso, se tienen otros programas en los que, aun cuando la mayor parte de la población se distribuya entre desempeños satisfactorios DS o sobresalientes DSS, evidencian segmentos del total de su población evaluada que considerablemente se concentra en ANS.

Es el caso de Desarrollo de software de base para diversos entornos en Ciencias Computacionales (42,4%), Diseño de comunicación visual (41,5%) así como Gestión del Diseño gráfico (44,9%) en Diseño gráfico. Igualmente, se tiene Gestión de la función informática (45%) y Diseño hidráulico y ambiental para Informática e Ingeniería Civil, respectivamente.

Este comportamiento igualmente se evidencia para dos de las cuatro áreas en Ingeniería computacional: Nuevas tecnologías para la implementación de sistemas de cómputo (40,7%) y Desarrollo de hardware y su software asociado para aplicaciones específicas (41,4%). Por su parte, Administración de los sistemas eléctricos (45,9%) y Diseño y construcción de equipos y sistemas eléctricos (40,5%) en Ingeniería Eléctrica también son ejemplo de ello.

Otras áreas que dan cuenta de este tipo de resultados se tienen en Ingeniería Electrónica con Construcción e implementación de sistemas electrónicos (43,7%) y Operación y mantenimiento de sistemas electrónicos (48,6%), así como en Ingeniería en Alimentos, desde sus áreas de Desarrollo de productos alimentarios (45,2%) y Operaciones unitarias para la conservación o transformación de los alimentos (45,5%), o en Ingeniería Mecánica, con Sistemas de control analógicos y digitales (41,8%). En Ingeniería Mecánica Eléctrica, el comportamiento se repite para Procesos de producción (43,9%), Sistemas de automatización y control (46,6%) y Sistemas eléctricos (49,2%). Por último, se menciona a Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Química, la primera con 49% de evaluados en ANS para el área de Integración de tecnologías para el diseño mecatrónico, y la última con 41,3% en la que respecta a Análisis, diseño y control de sistemas de procesos.

Para cerrar lo respectivo al campo Diseño, Ingeniería y Arquitectura, se recalcan casos de carreras profesionales donde es evidente una alta complejidad dado que la mayoría de sus áreas de conocimiento reúnen al menos a la mitad de sus evaluados(as) en niveles de desempeño Aún No Satisfactorios. Es el caso de Arquitectura, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Química.

Al realizar una revisión general de todas las áreas de conocimiento incorporadas al campo DIA, se tiene que, en promedio, 47,1% de evaluados(as) se concentran únicamente en desempeños Aún No Satisfactorios, con áreas que pueden alcanzar hasta 73,7% de concentración de su población evaluada en tal nivel de logro. Este tipo de resultados dan cuenta de las dificultades presentadas por parte de la población evaluada en DIA para poner de manifiesto sus competencias en torno a áreas de conocimiento esperables y demandables según su perfil y momento formativo.

En lo subsiguiente, se presentan en la tabla 15, los resultados de la aplicación EGEL 2021 para programas adscritos al campo Ciencias Sociales y Humanidades. Son 13 las carreras profesionales en este campo, lo que representa el 33% del total de profesiones evaluadas en el examen para este año.

Tabla 15. *Resultados campo Ciencias Sociales y Humanidades.*

Licenciatura	Áreas de conocimiento	ANS	DS	DSS
Administración	Administración organizacional y gestión de la calidad	49,6%	32,3%	18,2%
	Administración de las finanzas	50,3%	23,8%	25,9%
	Administración de la mercadotecnia	52,2%	38,0%	9,8%
	Administración de los recursos humanos	58,8%	24,2%	17,0%
Ciencia Política y Administración Pública	Procesos políticos	35,9%	53,3%	10,8%
	Administración de organizaciones públicas	47,6%	42,3%	10,1%
	Análisis político	57,5%	37,8%	4,7%
	Políticas públicas	62,5%	33,9%	3,6%
Ciencias de la Comunicación	Publicidad	53,1%	29,5%	17,4%
	Comunicación organizacional	57,4%	40,2%	2,4%
	Investigación aplicada a la comunicación	61,9%	32,9%	5,2%
	Productos comunicativos	55,6%	32,3%	12,1%
	Periodismo	65,3%	27,1%	7,6%
Comercio / Negocios Internacionales	Desarrollo de planes de negocios	52,5%	42,7%	4,8%
	Negociación comercial internacional	61,2%	36,2%	2,7%
	Aplicación del comercio internacional en el ámbito empresarial	52,0%	34,4%	13,6%
	Logística del comercio internacional	50,0%	28,5%	21,5%
	Gestión aduanal	53,1%	31,3%	15,6%
Contaduría	Contabilidad	59,0%	28,3%	12,7%
	Administración de costos	53,2%	41,3%	5,5%
	Administración financiera	54,9%	35,5%	9,6%
	Fiscal	44,2%	43,5%	12,3%
	Auditoría	54,3%	40,9%	4,8%
Derecho	Postulancia	48,6%	32,0%	19,4%
	Investigación, consultoría y fe pública	47,4%	39,3%	13,3%
	Procuración y administración de justicia	50,5%	37,4%	12,1%
	Administración pública	36,0%	47,0%	17,0%
Economía	Economía en la empresa	55,3%	32,7%	12,0%
	Economía financiera	68,0%	17,7%	14,3%
	Economía Pública	59,8%	29,6%	10,6%
	Crecimiento y desarrollo económico	37,2%	51,9%	10,9%

	Economía internacional	49,2%	37,1%	13,8%
Gastronomía	Transformación y servicio de alimentos	55,9%	40,4%	3,7%
	Administración de empresas de alimentos y bebidas	56,5%	39,3%	4,2%
	Reconocimiento del patrimonio culinario para el desarrollo de productos	36,7%	49,5%	13,8%
Mercadotecnia	Investigación de mercados	76,7%	21,6%	1,7%
	Estrategia de comercialización y ventas	68,4%	30,8%	0,8%
	Emprendedor de negocios	60,6%	34,4%	5,0%
	Dirección de la mezcla de promoción	41,6%	41,0%	17,4%
Pedagogía - Ciencias de la Educación	Didáctica y currículo	52,7%	43,0%	4,3%
	Políticas, gestión y evaluación educativas	55,4%	36,9%	7,7%
	Docencia, formación y orientación educativa	51,3%	41,3%	7,4%
	Investigación educativa	63,7%	31,4%	4,9%
Relaciones internacionales	Política, Teoría y Metodología de las Relaciones Internacionales	48,4%	46,7%	4,9%
	Derecho, Instituciones, Organismos y Economía Política Internacionales	59,4%	35,4%	5,2%
	Política exterior de México	44,3%	53,2%	2,5%
	Estudios regionales	57,2%	36,2%	6,6%
Trabajo social	Asistencia Social	30,9%	52,2%	16,9%
	Promoción Social	40,8%	41,2%	18,0%
	Salud	31,3%	52,9%	15,8%
	Jurídica	52,2%	39,5%	8,3%
	Educativa	33,6%	51,0%	15,4%
Turismo	Desarrollo de productos y servicios turísticos	55,4%	34,0%	10,6%
	Gestión de organizaciones turísticas	48,4%	45,9%	5,7%
	Comercialización de productos y servicios turísticos	53,6%	41,6%	4,8%
	<i>PROM</i>	51,2%	38,7%	10,1%
	<i>MEDIANA</i>	52,5%	39,3%	10,6%
	<i>MAX</i>	76,7%	53,2%	21,5%
	<i>MIN</i>	30,9%	17,7%	0,8%

Fuente: Adaptado de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

Considerando los resultados anteriormente presentados, se da cuenta de un panorama de alta complejidad en torno a los niveles de logro al egreso de las carreras asociadas al campo Ciencias Sociales y Humanidades CSH.

Inicialmente, se encuentra en la mayoría de carreras profesionales que más del 50% de evaluados(as) se concentran únicamente en el nivel de desempeño Aún No Satisfactorio.

Inicialmente, se tiene el caso de Ciencia Política y Administración Pública, con áreas como Políticas públicas y Análisis político, que registran 62,5% y 57,5% de su población en nivel ANS, respectivamente. Ciencias de la Comunicación no es ajena a este comportamiento, puesto que todas sus áreas se encuentran mayoritariamente en ANS, a saber, Periodismo (65,3%), Investigación aplicada a la comunicación (61,9%), Comunicación organizacional (61,9%), Productos comunicativos (55,6%) y Publicidad (53,1%).

Igualmente, se tiene el área de Negociación comercial internacional, en la carrera de Comercio / Negocios Internacionales, con 61,2% de evaluados(as) en nivel ANS de desempeño; no lejos de esta se encuentran el resto de sus áreas evaluadas, tales como Gestión aduanal (53,1%), Desarrollo de planes de negocios (52,5%), Aplicación del comercio internacional en el ámbito empresarial (52%) y Logística del comercio internacional (50%). En Economía, se evidencia que áreas como Economía financiera aloja hasta el 68% de su población total evaluada en nivel de logro ANS, similar a Economía pública (59,8%) y Economía en la empresa (55,3%).

Casos como el de Mercadotecnia llama la atención, puesto que tres de sus cuatro áreas de conocimiento concentran mayoritariamente sus evaluados(as) en desempeños ANS, con porcentajes considerablemente altos: Investigación de mercados con 76,7%, Estrategia de comercialización y ventas que registra 68,4% y Emprendedor de negocios con 60,6% en niveles Aún No Satisfactorios. En Pedagogía - Ciencias de la Educación, se vislumbra que, para Investigación educativa, 63,7% de evaluados(as) se concentra en desempeños ANS, mientras el resto de sus áreas de conocimiento dan cuenta que más de la mitad del total de evaluados(as) no

alcanzan desempeños satisfactorios (55,4% en Políticas, gestión y evaluación educativas, 52,7% para Didáctica y currículo, y Docencia, formación y orientación educativa con 51,3%).

No puede dejar de mencionarse carreras como Administración, donde en tres de sus cuatro áreas de conocimiento se oscila entre 50,3% y hasta 58,8% el total de evaluados(as) en desempeños ANS, a lo que se suma su área restante con 49,6% en el mismo nivel. Esto mismo ocurre en Contaduría, con las áreas de Contabilidad (59% en ANS), Administración financiera (54,9%), Auditoría (54,3%), y Administración de Costos (53,2%), a lo que se suma el segmento considerable de población alojada en nivel ANS para el área Fiscal (44,2%).

En torno a la carrera de Derecho, se encuentra que por lo menos tres de sus cuatro áreas de conocimiento evaluadas oscilan entre 47,4% y hasta 50,5% en desempeños ANS. Para el caso de Gastronomía, dos de sus tres áreas evaluadas superan en nivel ANS al 50%, a saber, Administración de empresas de alimentos y bebidas (56,5%) y Transformación y servicio de alimentos (55,9%).

En la Licenciatura de Relaciones Internacionales, se evidencia que la mitad de sus áreas presentan este mismo comportamiento, con 59,4% de total de evaluados(as) en ANS para el área Derecho, Instituciones, Organismos y Economía Política Internacionales y 57,2% en Estudios Regionales, no pasándose por alto que sus áreas restantes se acercan a esta condición.

En el caso de la carrera de Turismo, se tiene que al menos en dos de sus tres áreas incluidas en la evaluación del EGEL 2021, fue preeminente el nivel de desempeño ANS, a saber, Desarrollo de productos y servicios turísticos (55,4%) y Comercialización de productos y servicios turísticos (53,6%), no estando lejos de ellas el área que respecta a Gestión de organizaciones turísticas (con 48,4% de población en ANS). Para Trabajo social se menciona el

área de Jurídica, que aún concentra 52,2% del total de evaluados(as) en desempeños Aún No Satisfactorios.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que, en promedio, 51,2% del total de áreas de conocimiento evaluadas en el campo Ciencias Sociales y Humanidades concentran sus resultados en niveles de logro Aún No Satisfactorios. Oscilando entre un 30,9% e inclusive hasta 76,7%, las poblaciones evaluadas en cada una de las carreras y áreas de conocimiento en EGEL 2021 que dan cuenta del no alcance de desempeños que permitan inferir que han obtenido las competencias asociadas a saberes directamente vinculados a sus perfiles de egreso como profesionales, lo cual refleja un contexto complejo en términos de que no se estaría alcanzando los aprendizajes deseables y esperables en un segmento importante del campo CSH, saberes que además son demandables en el ejercicio de sus profesiones y que resulta paradigmático cuando quienes están siendo evaluados(as) no son estudiantes, sino egresados(as) o aquellos(as) que han culminado créditos académicos en sus carreras profesionales.

Resulta clave, considerando lo retratado en cada una de los campos antes explorados (CVC, DIA y CSH), situar algunos elementos en conjunto. Para ello, se integran los resultados por campos en el siguiente gráfico.

Tabla 16. *Promedio de resultados en campos de conocimiento EGEL 2021.*

Campo	Aún No Satisfactorio ANS	Desempeño Satisfactorio DS	Desempeño Sobresaliente DSS
Ciencias de la Vida y la Conducta	37,8%	48,4%	13,8%
Diseño, Ingeniería y Arquitectura	47,1%	39,4%	13,4%
Ciencias Sociales y Humanidades	51,2%	38,7%	10,1%

Fuente: Adaptado de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

A partir de lo anterior, se puede ubicar un comportamiento que, por un lado deja ver que la presencia considerable de niveles de logro Aún No Satisfactorios en las carreras y áreas profesionales de los tres campos, a saber, Ciencias de la Vida y la Conducta, Diseño, Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias Sociales y Humanidades, ratifica la existencia de un problema en términos de alcance de aprendizajes al egreso de la Educación superior, puesto que entre 37,8%, hasta 51,2% de las áreas evaluadas se sitúa únicamente en este nivel de logro. Por tanto, una parte considerable de la población evaluada en EGEL 2021 para las 39 carreras profesionales, pese a haber cursado la totalidad de sus créditos académicos, aún no estaría alcanzando los aprendizajes esperables según su perfil de egreso, del cual emergen las áreas de conocimiento evaluadas por EGEL.

De otro modo, debe decirse que este comportamiento está en mayor medida presente para las carreras adscritas al campo Ciencias Sociales y Humanidades, y cercana a esta, el campo de Diseño, Ingeniería y Arquitectura. En la primera, la mayoría de las áreas evaluadas (51,2% en promedio) reflejan que los y las evaluadas(os) de las carreras profesionales no alcanzan desempeños satisfactorios ni sobresalientes en la prueba EGEL 2021, al momento de culminar créditos académicos y egresar de las diferentes profesiones adscritas a este campo. Como puede verse, en el caso del campo DIA el promedio de áreas en niveles Aún No Satisfactorio, se sitúa en 47,1%, por lo que no disiente de manera drástica de lo suscitado en el campo CSH.

Por tanto, el fenómeno de la no adquisición de niveles de logro satisfactorio al egreso de la formación profesional es palpable directamente en el caso mexicano desde los resultados provistos por EGEL 2021, especialmente, para aquellas carreras profesionales adheridas a campos como Diseño, Ingeniería y Arquitectura, así como Ciencias Sociales y Humanidades, las que, además, cuentan con el mayor número de Licenciaturas por campo.

Así, se presentaron los resultados en los 3 campos, y en conjunto, de las 39 carreras evaluadas por el EGEL en México en el año 2021. Como se ha podido vislumbrar, se sitúa un panorama de alta complejidad en términos del alcance de niveles de logro satisfactorios al egreso de las licenciaturas, lo que implica desafíos considerables en términos del cumplimiento de los perfiles de egreso. Considerando que el logro de aprendizajes se comprende como una arista clave en el alcance de una perspectiva de equidad en Educación superior, son diversas las interrogantes frente a ella en un contexto donde los resultados de los egresados en esta evaluación estandarizada (EGEL) ponen de manifiesto desempeños aún no satisfactorios en un segmento considerable del total de licenciaturas evaluadas en los campos del examen.

Se indica que, en el apartado de Anexo 1, se presentan los resultados individuales para cada una de las carreras evaluadas en el EGEL, en caso de que a los(as) lectores(as) les resulte oportuno aproximarse a un caso en particular.

En lo consiguiente, se aborda el caso de Colombia vía resultados Saber Pro en 2021.

Saber Pro: resultados del examen al egreso de la Educación superior en Colombia

En primera medida, se encuentra que, en el caso colombiano, históricamente ha sido a través del Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación Icfes (anteriormente denominado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior), cómo el Estado colombiano ha desplegado la función de evaluar los aprendizajes.

Sin embargo, esto se ratifica hasta la Ley 1324 de 2009, que designa al Icfes la misión de realizar evaluaciones sobre la formación que se ofrece en los distintos niveles del servicio educativo, para lo cual predominan exámenes estandarizados. Igualmente, en dicha Ley se

establece que es el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quien define los mecanismos a través de los cuales son resultantes las competencias y saberes a evaluar en estos exámenes.

En correspondencia con lo anterior, el Icfes ha avanzado en la configuración del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE). Este sistema posibilita la comparación de los resultados desde los primeros hasta los niveles formativos más avanzados.

En el caso de la Educación superior, se encuentra la prueba Saber Pro, la cual, como se ha dicho en otros apartados, está compuesta tanto por módulos de competencias genéricas, como por competencias específicas; estas últimas, se ofertan según Grupos de referencia, que hacen alusión al conjunto de carreras profesionales que cuentan con características de formación similares. Estos grupos son útiles, entre otras, para la selección más precisa de módulos que evalúan competencias específicas, así como coadyuva en que quienes presentan la prueba, puedan tener medidas de referencia para contrastar lo alcanzado en el examen con lo registrado con quienes presentan la prueba y pertenecen a un Grupo de referencia equivalente al suyo (Icfes, 2021). Debe recordarse que es en la Res. 395 (2018), donde se hacen explícitos cuáles son los Grupos de referencia que existen, de acuerdo con su NBC.

Se encuentra que, para el examen Saber Pro, se ofrecen 40 módulos de competencias específicas, que pueden ser presentados año a año por la población evaluada. Sin embargo, esto no significa que los y las egresados(as) serán evaluados(as) en todos estos módulos. Para ello, el Icfes define combinatorias posibles por carrera profesional, y es el Programa académico el que define, según su perfil de egreso y características de la formación, qué combinatoria de módulos de competencias específicas le resulta afín.

A continuación, se indican los Núcleos Básicos de Conocimiento existentes, y se señala cuáles tuvieron evaluados(as) en la prueba Saber Pro para el año 2021.

Tabla 17. *NBC presentados en Saber Pro 2021.*

Presentación 2021	Núcleo Básico de Conocimiento NBC
✓	Agronomía
✓	Zootecnia
✓	Medicina veterinaria
X	Artes plásticas, visuales y afines
X	Artes representativas
✓	Publicidad y afines
✓	Diseño
X	Música
X	Otros programas asociados a bellas artes
✓	Bacteriología
✓	Enfermería
✓	Instrumentación quirúrgica
✓	Medicina
✓	Nutrición y dietética
✓	Odontología
✓	Optometría, otros programas de ciencias de la salud
✓	Salud pública
✓	Terapias
✓	Educación
✓	Antropología y artes liberales
X	Bibliotecología, otros de ciencias sociales y humanas
✓	Ciencia política, relaciones internacionales
✓	Comunicación social, periodismo y afines
X	Deportes, educación física y recreación
✓	Derecho y afines
X	Filosofía, teología y afines
X	Formación relacionada con el campo militar o policial
✓	Geografía, historia
X	Lenguas modernas, literatura, lingüística y afines
✓	Psicología
✓	Sociología, trabajo social y afines
✓	Administración
✓	Contaduría pública

✓	Economía
✓	Biología, microbiología y afines
✓	Física
✓	Geología, otros programas de ciencias naturales
✓	Matemáticas, estadística y afines
✓	Química y afines
✓	Arquitectura
✓	Ingeniería administrativa y afines
✓	Ingeniería agrícola, forestal y afines
✓	Ingeniería agroindustrial, alimentos y afines
✓	Ingeniería agronómica, pecuaria y afines
✓	Ingeniería ambiental, sanitaria y afines
✓	Ingeniería biomédica y afines
✓	Ingeniería civil y afines
✓	Ingeniería de minas, metalurgia y afines
✓	Ingeniería de sistemas, telemática y afines
✓	Ingeniería eléctrica y afines
✓	Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines
✓	Ingeniería industrial y afines
✓	Ingeniería mecánica y afines
✓	Ingeniería química y afines
✓	Otras ingenierías

Por tanto, se encuentra que, de 55 Núcleos Básicos de Conocimiento, se contó en la versión del año 2021 de Saber Pro, con evaluados(as) en 46 de estos. Según la carrera profesional, y el NBC al que se adhiere, se presentan competencias específicas en vínculo directo con lo esperable para el tipo de licenciatura. Esta relación entre competencias específicas, y Núcleos Básicos de Conocimiento que las presentaron, se ubica a continuación.

Tabla 18. *Competencias específicas según NBC, Saber Pro.*

Competencia específica	Programas asociados (por NBC)
Análisis económico	Economía

Atención en salud	Bacteriología Enfermería Instrumentación quirúrgica Nutrición y dietética Medicina Odontología Salud pública Optometría Terapias Otros programas de Ciencias de la Salud
Diseño de obras de infraestructura	Ingeniería civil y afines
Diseño de procesos industriales	Ingeniería química y afines
Diseño de sistemas de control	Ingeniería eléctrica y afines Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines
Diseño de sistemas mecánicos	Ingeniería mecánica y afines
Diseño de sistemas productivos y logísticos	Ingeniería industrial y afines
Enseñar	Educación
Evaluar	Educación
Formar	Educación
Formulación de proyectos de ingeniería	Ingeniería administrativa y afines Ingeniería agrícola, forestal y afines Ingeniería agroindustrial, alimentos y afines Ingeniería ambiental, sanitaria y afines Ingeniería agronómica, pecuaria y afines Ingeniería biomédica y afines Ingeniería civil y afines Ingeniería de minas, metalurgia y afines Ingeniería de sistemas, telemática y afines Ingeniería eléctrica y afines Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines Ingeniería industrial y afines Ingeniería mecánica y afines Ingeniería química y afines Otras ingenierías
Fundamentación en diagnóstico y tratamientos médicos	Medicina
Gestión de organizaciones	Administración
Gestión financiera	Contaduría Pública Administración
Intervención en procesos sociales	Psicología Sociología, trabajo social y afines

Investigación en ciencias sociales	<p>Antropología y artes liberales Ciencia política, relaciones internacionales Geografía, historia Psicología Sociología, trabajo social y afines</p>
Investigación jurídica	Derecho y afines
Pensamiento científico - Ciencias biológicas	<p>Biología, microbiología y afines Ingeniería agroindustrial, alimentos y afines Ingeniería agrícola, forestal y afines Ingeniería agronómica, pecuaria y afines Ingeniería ambiental, sanitaria y afines Ingeniería biomédica y afines Otras ingenierías</p>
Pensamiento científico - Ciencias de la tierra	<p>Ingeniería de minas, metalurgia y afines Geología, otros programas de ciencias naturales Otras ingenierías</p>
Pensamiento científico - Ciencias físicas	<p>Física Ingeniería biomédica y afines Ingeniería civil y afines Ingeniería de minas, metalurgia y afines Ingeniería eléctrica y afines Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines Ingeniería mecánica y afines Otras ingenierías</p>
Pensamiento científico - Matemáticas y estadística	<p>Matemáticas, estadística y afines Ingeniería administrativa y afines Ingeniería biomédica y afines Ingeniería civil y afines Ingeniería de minas, metalurgia y afines Ingeniería de sistemas, telemática y afines Ingeniería eléctrica y afines Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines Ingeniería industrial y afines Ingeniería mecánica y afines Ingeniería química y afines Otras ingenierías</p>
Pensamiento científico - Química	<p>Química y afines Ingeniería ambiental, sanitaria y afines Ingeniería química y afines Otras ingenierías</p>
Producción agrícola	<p>Agronomía Ingeniería agronómica, pecuaria y afines</p>

Producción pecuaria	Zootecnia Medicina veterinaria
Promoción de la salud y prevención de la enfermedad	Bacteriología Enfermería Instrumentación quirúrgica Nutrición y dietética Medicina Odontología Salud pública Optometría Terapias Otros programas de Ciencias de la Salud

Por tanto, se encuentra que fueron evaluadas 25 competencias específicas en el año 2021 en el marco de la prueba Saber Pro en Colombia.

Ahora bien, se considera oportuno recordar en este apartado lo dicho en momentos previos, en torno a que los resultados a presentar se derivan de los niveles de desempeño arrojados en tales competencias específicas y que estos, indica el ICFES (2020), son una “descripción cualitativa de las competencias por módulo. Se establecieron cuatro niveles por módulos: 1, 2, 3 y 4, a excepción del módulo de inglés, alineado con el Marco Común Europeo (-A1, A1, A2, B1 y B2)” (p. 13). Por tanto, se recalca su carácter modular, jerárquico, e inclusivo.

La descripción de dichos niveles de desempeño se pone de manifiesto nuevamente a continuación, en aras de que, con esta información, se pueda comprender de mejor manera los resultados a presentar en lo sucesivo.

Tabla 7. Descripción de niveles de desempeño en Saber Pro.

Nivel	Descripción
4	Desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en cada módulo del examen.
3	Desempeño adecuado en las competencias exigibles para los módulos del examen. Este es el nivel que se espera que, todos o la gran mayoría de los estudiantes, alcancen.
2	Supera las preguntas de mínima complejidad.
1	No supera las preguntas de mínima complejidad.

Fuente: Adaptado de Icfes. (2020). *Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro*. Icfes.

Con el fin de situar una descripción con mayor detalle y en contexto frente a los resultados en Saber Pro 2021, para el presente trabajo se han agrupado carreras profesionales en cuatro campos, teniendo como referencia el Sistema Nacional de Información de la Educación superior, y los Núcleos Básicos de Conocimiento, pero adaptando estos según los resultados del examen y los propósitos de la investigación. Estos campos propuestos son: Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación; Economía, Administración y Contaduría; Ingenierías y Urbanismo, y Matemáticas, Ciencias naturales y agronómicas.

Inicialmente, se tiene a continuación los resultados en las competencias específicas evaluadas en el campo Ciencias de la Salud.

Tabla 19. Resultados Ciencias de la Salud, Saber Pro 2021.

CIENCIAS DE LA SALUD							
Competencia específica	Niveles de desempeño				Suma de Niveles inferiores	Total Evaluados(as)	Programas asociados (por NBC)
	1	2	3	4			
Atención en salud	31%	31%	27%	11%	62%	9017	Bacteriología Enfermería Instrumentación quirúrgica Nutrición y dietética Medicina Odontología Salud pública Optometría Terapias Otros programas de Ciencias de la Salud
Fundamentación en diagnóstico y tratamientos médicos	36%	30%	27%	8%	65%	4497	Medicina
Promoción de la salud y prevención de la enfermedad	31%	29%	36%	4%	61%	12734	Bacteriología Enfermería Instrumentación quirúrgica Nutrición y dietética Medicina Odontología Salud pública Optometría Terapias Otros programas de Ciencias de la Salud
<i>PROMEDIO</i>	33%	30%	30%	7%	63%		
<i>MÍNIMO</i>	31%	29%	27%	4%	61%		
<i>MÁXIMO</i>	36%	31%	36%	11%	65%		

Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Se encuentra en el campo Ciencias de la Salud que, en las tres competencias evaluadas para los Programas asociados por Núcleo Básico de Conocimiento, a saber, Atención en salud,

Fundamentación en diagnóstico y tratamientos médicos y Promoción de la salud y prevención de la enfermedad, presentan resultados similares, especialmente, desde lo registrado en los niveles inferiores de desempeño, 1 y 2.

En promedio, 33% de los(as) evaluados(as) en Ciencias de la Salud, no superaron preguntas con mínima complejidad en torno a competencias específicas esperables para su momento formativo y perfil de egreso (nivel 1), a esto se suma, en promedio, el 30% del total de evaluados(as) que, aunque supere preguntas de mínima complejidad, evidencian que persisten con dificultades para poner de manifiesto desempeños esperables o sobresalientes en torno a saberes adscritos a sus profesiones (nivel 2).

De esta manera, 63% de la población total se sitúa en promedio en niveles inferiores, por lo que no estarían, desde los resultados en Saber Pro 2021, evidenciando el alcance de desempeños en niveles esperables (3) ni sobresalientes (4), por tanto, se ratifica una situación de alta complejidad para los(as) egresados(as) de los programas asociados a Ciencias de la Salud por Núcleo Básico de Conocimiento, toda vez que no logran poner de manifiesto sus saberes como profesionales en torno a asuntos como la Atención en salud, Fundamentación en diagnóstico y tratamientos médicos, y Promoción de la salud y prevención de la enfermedad, todos ellos claves en su ejercicio profesional, desde lo configurado por sus perfiles de egreso, asociados a las competencias evaluadas en Saber Pro.

En lo subsiguiente, se da lugar a los resultados en el campo Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación.

Tabla 20. Resultados Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación, Saber Pro 2021.

CIENCIAS SOCIALES, HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN							
Competencia específica	Niveles de desempeño				Suma de Niveles inferiores	Total Evaluados(as)	Programas asociados (por NBC)
	1	2	3	4			
Enseñar	33%	32%	29%	5%	65%	11268	Educación
Evaluar	25%	29%	37%	9%	54%	6859	Educación
Formar	32%	29%	34%	6%	60%	6149	Educación
Intervención en procesos sociales	55%	28%	15%	2%	84%	5653	Psicología Sociología, trabajo social y afines
Investigación en ciencias sociales	33%	36%	26%	5%	69%	4654	Antropología y artes liberales Ciencia política, relaciones internacionales Geografía, historia Psicología Sociología, trabajo social y afines
Investigación jurídica	32%	30%	29%	9%	62%	8015	Derecho y afines
<i>PROMEDIO</i>	40%	32%	23%	5%	72%		
<i>MÍNIMO</i>	32%	28%	15%	2%	62%		
<i>MÁXIMO</i>	55%	36%	29%	9%	84%		

Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Los resultados en el campo Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación reflejan que, en todas las competencias específicas vinculadas a este, entre 62% y hasta 84% del total de evaluados(as) en los programas asociados por Núcleo Básico de Conocimiento, se concentran en los niveles de desempeño 1 y 2.

Por tanto, esta población no logra superar preguntas de mínima complejidad en torno a las competencias específicas asociadas a sus perfiles de egreso, y quienes logran hacerlo, aún presentan dificultades considerables para dar cuenta de saberes en niveles esperables para su momento formativo (en tanto ya han egresado o se encuentran ad portas de hacerlo).

Especialmente, llama la atención casos como los de la competencia de Intervención en procesos sociales, puesto que 55% del total de evaluados(as) en Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación, se concentran únicamente en el nivel de desempeño 1, es decir, no superan preguntas de mínima complejidad al respecto de los saberes asociados a esta competencia específica, lo cual, si se suma con el 28% concentrado en nivel 2, da lugar hasta a un 83% en niveles inferiores.

Si se tiene en cuenta que, en promedio, 72% de los evaluados y las evaluadas de programas vinculados por Núcleo Básico de Conocimiento al campo antes enunciado se encuentran en niveles de logro inferior, 1 y 2, se tiene que la mayor parte de la población no estaría alcanzando los saberes de competencias específicas claves para su ejercicio profesional, y que esto resulta contradictorio con lo demandable según su momento formativo, donde se avizora que los(as) evaluados(as) estén en plena facultad de poner de manifiesto las competencias que, por su perfil de egreso, se vinculan a Saber Pro, como mínimo en niveles de logro esperables (3).

A continuación, se presentan los resultados en el campo Economía, Administración y Contaduría.

Tabla 21. *Resultados Economía, Administración y Contaduría, Saber Pro 2021.*

ECONOMÍA, ADMINISTRACIÓN Y CONTADURÍA							
Competencia específica	Niveles de desempeño				Suma de Niveles inferiores	Total Evaluados(as)	Programas asociados (por NBC)
	1	2	3	4			
Análisis económico	57%	24%	17%	2%	81%	3789	Economía
Gestión de organizaciones	52%	28%	17%	2%	80%	27275	Administración
Gestión financiera	44%	25%	24%	7%	69%	25262	Contaduría Pública Administración
PROMEDIO	51%	26%	19%	4%	77%		

MÍNIMO	44%	24%	17%	2%	69%	
MÁXIMO	57%	28%	24%	7%	81%	

Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Lo anterior refleja, coincidente con los campos antes abordados, un asunto problema en torno a los niveles de desempeño al egreso de la formación profesional en Colombia.

Al considerar las competencias específicas de Análisis económico y Gestión de organizaciones, en ambos casos la mayoría del total de evaluados(as), respectivamente 57% y 52%, están concentrados únicamente en el nivel de desempeño 1, es decir, la mayor parte de la población no supera preguntas de mínima complejidad. Esto ocurre de manera similar en la competencia específica restante, a saber, Gestión financiera, puesto que 44% del total de evaluados(as) se ubica en dicho nivel 1.

Esta situación se complejiza aún más en tanto, si se unifican los niveles de desempeño inferior, 1 y 2, pues entre 69% y hasta 81% del total de evaluados(as) en cada competencia específica, se concentran en dicha tipología de resultados, por lo que, o no superan preguntas con complejidad mínima según su momento formativo y perfil profesional o, aunque las superen, siguen presentando desempeños alejados de los niveles esperables (nivel 3) que, dado que se encuentran ad portas o al momento del egreso, no son coherentes con su formación.

En promedio, 77% del total de evaluados(as) en el campo Economía, Administración y Contaduría, se concentran en desempeños que distan de su perfil de egreso y que, por tanto, corroboran un panorama complejo en términos de alcance de niveles de logro en Educación superior para las carreras profesionales asociadas según su Núcleo Básico de Conocimiento. En promedio, tan sólo 24% de los y las egresadas(os) estarían demostrando desempeños esperables

en torno a las competencias específicas propias de sus carreras profesionales, según lo evaluado en Saber Pro 2021.

En lo posterior, se encuentran los resultados para el campo Ingenierías y Urbanismo. Vale la pena decir que este es el campo que concentra el mayor número de competencias específicas evaluadas en la prueba para el año 2021.

Tabla 22. *Resultados Ingenierías y Urbanismo, Saber Pro 2021.*

INGENIERÍAS Y URBANISMO							
Competencia específica	Niveles de desempeño				Suma de Niveles inferiores	# Evaluados	Programas asociados (por NBC)
	1	2	3	4			
Diseño de obras de infraestructura	43%	30%	22%	5%	73%	4967	Ingeniería civil y afines
Diseño de procesos industriales	24%	50%	21%	4%	75%	961	Ingeniería química y afines
Diseño de sistemas de control	45%	30%	22%	4%	74%	2488	Ingeniería eléctrica y afines Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines
Diseño de sistemas mecánicos	32%	34%	28%	6%	66%	2533	Ingeniería mecánica y afines
Diseño de sistemas productivos y logísticos	37%	31%	26%	7%	68%	8029	Ingeniería industrial y afines
Formulación de proyectos de ingeniería	37%	26%	32%	5%	62%	30207	Ingeniería administrativa y afines Ingeniería agrícola, forestal y afines Ingeniería agroindustrial, alimentos y afines Ingeniería ambiental, sanitaria y afines Ingeniería agronómica, pecuaria y afines Ingeniería biomédica y afines Ingeniería civil y afines Ingeniería de minas, metalurgia y afines Ingeniería de sistemas, telemática y afines Ingeniería eléctrica y afines Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines Ingeniería industrial y afines Ingeniería mecánica y afines Ingeniería química y afines Otras ingenierías

<i>PROMEDIO</i>	35%	30%	29%	6%	65%
<i>MÍNIMO</i>	32%	26%	26%	5%	62%
<i>MÁXIMO</i>	37%	34%	32%	7%	68%

Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Los anteriores resultados dejan entrever, por un lado, la preeminencia de los niveles 1 y 2 en todas las competencias específicas del campo Ingenierías y Urbanismo, y por otro, algunos casos en que se encuentra una concentración que resalta por ubicarse sólo en el nivel de desempeño 1.

Iniciando con dicha generalidad, se encuentra que las competencias específicas evaluadas en este campo, entre 62% y 74% del total de población evaluada se concentra únicamente en niveles de desempeño inferior (1 y 2). Por tanto, o no logran superar preguntas de mínima complejidad o, de hacerlo, no alcanzan desempeños adecuados ni esperables para su momento formativo y perfil de egreso, por tanto, supone una situación problema en términos de niveles de logro al egreso de la Educación superior para los programas que, por Núcleo Básico de Conocimiento, se encuentran asociados a todas las competencias específicas en Ingenierías y Urbanismo.

De otro modo, en competencias como Diseño de obras de infraestructura y Diseño de sistemas de control, entre 43% a 45% de evaluados(as), se sitúan únicamente en nivel de desempeño 1, por tanto, no superan preguntas de menor complejidad, pertenecientes a momentos previos de la formación, distintos a los del egreso profesional, por lo que evidencian una incongruencia en el perfil de los profesionales en este campo.

La concentración considerable del total de la población en los niveles 1 y 2 para competencias específicas como Formulación de proyectos de ingeniería, es clave, puesto que los(as) evaluados(as) en esta competencia alcanzan las 30207 personas, con un segmento

poblacional importante que estaría egresando sin alcanzar desempeños adecuados ni sobresalientes en esta competencia específica, articulada directamente a sus perfiles de egreso.

De esta manera, el campo Ingenierías y Urbanismo, coincide con los anteriores antes mostrados, puesto que, mayoritariamente (65% en promedio para este campo), son los niveles inferiores (1 y 2) los que alojan el desempeño que prima para las competencias específicas evaluadas.

Por otro lado, la siguiente tabla socializa los resultados en el campo Matemáticas, Ciencias naturales y Agronómicas.

Tabla 23. Resultados Matemáticas, Ciencias Naturales y Agronómicas, Saber Pro 2021.

MATEMÁTICAS, CIENCIAS NATURALES Y AGRONÓMICAS							
Competencia específica	Niveles de desempeño				Suma de Niveles inferiores	# Evaluados	Programas asociados (por NBC)
	1	2	3	4			
Pensamiento científico - Ciencias biológicas	32%	31%	31%	6%	63%	3067	Biología, microbiología y afines Ingeniería agroindustrial, alimentos y afines Ingeniería agrícola, forestal y afines Ingeniería agronómica, pecuaria y afines Ingeniería ambiental, sanitaria y afines Ingeniería biomédica y afines Otras ingenierías
Pensamiento científico - Ciencias de la tierra	4%	23%	65%	8%	27%	391	Ingeniería de minas, metalurgia y afines Geología, otros programas de ciencias naturales Otras ingenierías
Pensamiento científico - Ciencias físicas	32%	30%	30%	8%	62%	5059	Física Ingeniería biomédica y afines Ingeniería civil y afines Ingeniería de minas, metalurgia y afines Ingeniería eléctrica y afines Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines Ingeniería mecánica y afines Otras ingenierías

Pensamiento científico - Matemáticas y estadística	43%	28%	24%	5%	71%	5280	Matemáticas, estadística y afines Ingeniería administrativa y afines Ingeniería biomédica y afines Ingeniería civil y afines Ingeniería de minas, metalurgia y afines Ingeniería de sistemas, telemática y afines Ingeniería eléctrica y afines Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines Ingeniería industrial y afines Ingeniería mecánica y afines Ingeniería química y afines Otras ingenierías
Pensamiento científico - Química	28%	35%	33%	4%	63%	1986	Química y afines Ingeniería ambiental, sanitaria y afines Ingeniería química y afines Otras ingenierías
Producción agrícola	32%	35%	29%	4%	67%	1212	Agronomía Ingeniería agronómica, pecuaria y afines
Producción pecuaria	36%	34%	25%	5%	70%	1514	Zootecnia Medicina veterinaria
<i>PROMEDIO</i>	32%	35%	29%	4%	67%		
<i>MÍNIMO</i>	28%	34%	25%	4%	63%		
<i>MÁXIMO</i>	36%	35%	33%	5%	70%		

Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Los resultados en el campo Matemáticas, Ciencias Naturales y Agronómicas, muestran a grandes rasgos, una concentración en niveles de desempeño 1 y 2, que van desde el 62% hasta el 71% en las distintas competencias específicas.

En promedio, 67% de la población evaluada para los programas asociados por Núcleo Básico de Conocimiento a este campo, dan cuenta de desempeños inferiores, donde no se identifica que los(as) egresados(as) de programas profesionales en Colombia, evaluados en su totalidad en Saber Pro, presenten desempeños que, para competencias específicas en torno a las

Matemáticas, Ciencias Naturales y Agronómicas, permitan ubicar niveles de logro adecuados o sobresalientes al momento del egreso, por el contrario, lo que se presenta son desempeños que corresponderían a momentos previos de formación, e incluso, que entre 28% y 43% del total de evaluados(as) de los programas, no superan preguntas de mínima complejidad en torno a áreas de conocimiento propias a sus perfiles de egreso.

Todo ello, sin embargo, es exceptuado para la competencia específica de Pensamiento científico – Ciencias de la tierra, que incluye programas como Ingeniería de minas, metalurgia y afines, Geología, y Otros programas de ciencias naturales, puesto que en este caso el 73% de evaluados(as) se ubica en desempeños adecuados o esperables para su momento formativo (nivel 3), incluso, un segmento del total de la población en estos programas (8%) alcanza desempeños sobresalientes. Únicamente 4% se sitúa en nivel de desempeño 1, por lo cual, entre todos los campos y carreras evaluadas que fueron presentadas en este apartado para Saber Pro 2021, este es el único caso donde priman los desempeños en niveles 3 y 4. Debe decirse que, además, el número de evaluados(as) es menor en contraste con las demás competencias específicas.

De esta manera, se culmina lo relacionado con los resultados de niveles de logro al egreso de la formación en licenciaturas en Colombia, desde lo evaluado por Saber Pro 2021. Se encuentra, en términos generales, que todos los campos y sus carreras adscritas presentan dificultades en términos de la presencia mayoritaria de la población evaluada en niveles inferiores de desempeño, a saber, 1 y 2, en contraste con una población minoritaria que da cuenta del alcance de competencias específicas en los niveles que, al menos, se esperaría para un(a) egresado(a) de determinada carrera profesional en Colombia, es decir, nivel de desempeño 3. Se indica aquí que, si se desea profundizar en los resultados por competencia específica (individual) en Saber Pro para 2021, estos se incorporan en el Anexo 2 del presente.

Los resultados, tanto en México como en Colombia, permiten dar lugar desde la evidencia a un panorama en el que los(as) egresados(as) de Universidades en ambos países, pese a haber culminado sus créditos académicos, encontrarse por fuera de las Instituciones de Educación superior con su título, o estar ad portas de obtenerlo, presentan dificultades para dar cuenta de desempeños adecuados o satisfactorios en áreas de conocimiento o competencias específicas directamente relacionadas con lo que se espera para cada una de sus profesiones. Desde la lectura que se propone en el presente trabajo, una luz para interpretar estos resultados se avizora desde su relación con factores asociados al aprendizaje, especialmente, socioeconómicos. Sobre este asunto, y elementos adicionales claves en la presente investigación, se desarrolla el capítulo subsiguiente.

Capítulo 5. Hacia la compensación integral de desigualdades para la equidad educativa: una ruta para el cierre de brechas en Educación superior

En capítulos anteriores, se han recorrido diferentes aristas que dan forma a un panorama de alta complejidad en torno al egreso de la Educación superior, los niveles de logro académico, y la encrucijada que plantea frente a la equidad educativa en países como México y Colombia.

Producto de los resultados que refieren entidades evaluativas de dichos países, a saber, desde el trabajo realizado por CENEVAL en México e ICFES en Colombia, es posible profundizar en torno a uno de los rostros de la Educación superior en la contemporaneidad, el cual suscita elementos de análisis importantes para aportar en la discusión de los interrogantes en torno a la equidad educativa, a partir de los niveles de logro al egreso de las licenciaturas en ambos países.

Con este propósito, en el presente capítulo se desarrollan análisis en torno a tres asuntos. En primera instancia, se ahonda en los resultados de niveles de logro en los exámenes antes mencionados, y cómo ellos se entrelazan con factores asociados al aprendizaje, especialmente los que se vinculan a características de índole socioeconómico, puesto que configuran un camino oportuno para analizar de manera integrada asuntos sobre los que viran propósitos centrales de este trabajo.

Posteriormente, se da paso a la discusión de los resultados antes planteados, a la luz de la postura analítica y teórica que configura el presente. Y, finalmente para este apartado, se desarrollan ideas pensadas en clave de futuro, sobre desafíos y oportunidades, al igual que obstáculos, para la mejora en Instituciones de Educación superior frente al camino hacia la equidad educativa.

Factores asociados al aprendizaje y su relación con el logro de los aprendizajes al egreso de la formación profesional en México y Colombia, desequilibrios que persisten

Inicialmente, vale la pena reiterar que la búsqueda por la equidad en Educación superior, si bien no es del todo nueva, toma un carácter especial en las últimas dos décadas. Evidencia de ello han sido los constantes llamados de Organismos internacionales al respecto, lo cual se incorpora a las agendas de las naciones, con la idea de trascender una visión únicamente de igualdad en Educación.

De allí que hoy los países alrededor del mundo, entre ellos México y Colombia, se encuentren asumiendo el desafío de trabajar por una Educación superior con perspectiva de equidad, que conlleve a asegurar la calidad educativa. Este compromiso no es sencillo, puesto que cuando se proyecta una trayectoria formativa con una perspectiva de equidad, se hacen evidentes, a lo largo de dicho recorrido, desigualdades multidimensionales, que hacen ver que la Educación superior es, ante todo, un escenario de diferencias, que son constitutivas y constituyentes de los actores, contenidos y acciones allí emprendidas.

Partir desde la premisa de que quienes se encuentran formándose en la Educación superior son, ante todo, desiguales, ya sea por motivos económicos, culturales, o biopsicosociales, permite a su vez dar cabida a una visión de equidad, donde todos y todas logren adquirir los saberes en los niveles avizorados en sus perfiles de egreso sin importar sus desigualdades de origen, para lo cual es necesario identificar y abordar factores que pueden obstaculizar el alcance de resultados de aprendizaje en coherencia con lo esperable y demandable para los diferentes perfiles profesionales (Formichella, 2014).

Esto implica superar una visión en la que la equidad se resumiría al acceso y la cobertura, puesto que, si bien UNESCO-IESALC (2020) han evidenciado que la tasa bruta de matriculación

en hombres y mujeres se ha ido ampliando progresivamente (hecho que se detuvo momentáneamente por el contexto de pandemia pero que en la actualidad se retoma nuevamente), no se ha logrado con ello contrarrestar los efectos de las desigualdades rampantes que poseen quienes se incorporan a las aulas. La masificación en la Educación superior no ha traído, necesariamente, una reducción de las brechas de inequidad, por tanto, el acceso y la cobertura no son suficientes para hablar del aseguramiento de la equidad en la formación profesional.

Lo anterior se constata a partir de lo identificado en los resultados de desempeño académico que arrojan exámenes como el EGEL y Saber Pro, tal como se ha explicitado en el capítulo anterior, y con la información que se suma a continuación.

Para ello, en primera instancia, se alude a los denominados factores asociados al aprendizaje, que corresponden a aquellos elementos exógenos a la Institución de Educación, que vienen con los y las estudiantes, en correspondencia con sus características socioeconómicas, culturales, de su núcleo familiar, entre otras, las cuales implican que cada estudiante que arriba a las aulas no lo hace partiendo “de cero”, sino que tras de sí hay un andamiaje particular, una historia de vida que proveerá tanto de oportunidades como de desafíos en su formación profesional, al insertarse en un sistema educativo en muchos casos pensando para un solo tipo de segmento poblacional.

Uno de los factores asociados que resultan clave para comprender el logro de los aprendizajes tiene que ver con el género. Históricamente, la brecha de género ha permeado múltiples áreas de la vida social. Fruto de ello, desbalances en torno al acceso a trabajos adecuadamente remunerados entre hombres y mujeres, así como posiciones de poder en

instituciones públicas y privadas que, tradicionalmente, han sido delegadas en mayor medida a hombres en relación con las mujeres.

En la actualidad, se comprende que el género es, ante todo, una noción construida socialmente, y son cada vez ampliadas las categorías y posibilidades para asegurar una inclusión total, según las identidades, en lugar del binarismo que ha predominado en la escena social. Sin embargo, debe indicarse que este asunto pareciera ser aún emergente en el caso de las evaluaciones estandarizadas, donde es usual la clasificación en el binomio hombres-masculino vs. mujeres-femenino. Lo anterior se menciona puesto que, aunque no sea objeto de reflexión central del presente trabajo, es claro cómo hay poca correspondencia aún entre lo alcanzado en torno a una ruptura en las formas tradicionales de comprender el género, y evaluaciones del logro académico como las que aquí se retoman.

Con la salvedad anterior, se considera que, sin embargo, es posible identificar algunos elementos so pretexto de lo que podría concernir al sexo de quien presentó la prueba EGEL o Saber Pro.

En los sistemas educativos se ha podido vislumbrar, gracias a diversos estudios (Ordorika, 2015; UNESCO, 2020; World Economic Forum, 2021) que históricamente ha existido una brecha de género en torno a disparidades de los aprendizajes entre hombres y mujeres, encasillando a los primeros en resultados aparentemente más favorables en áreas como las matemáticas y ciencias naturales, y a las segundas en torno a las que respectan a lenguaje y ciencias sociales. Se encuentra además que es usual que, una vez ingresan a las aulas universitarias, los hombres muestran en mayor medida un cierre en tales brechas de desempeño, sin embargo, en las mujeres se perpetúan e incluso, se acentúan.

Debe aclararse en este punto que, con el fin de retratar de manera más profunda lo que reflejan factores asociados frente al desempeño en EGEL y Saber Pro, se han seleccionado casos, ya sea de licenciaturas (en EGEL) o competencias específicas (Saber Pro), priorizando aquellos que muestran, según campo de conocimiento, mayores tendencias a presentar desempeños no satisfactorios o no adecuados, según los estándares planteados por cada instrumento.

Esta decisión se toma, en términos metodológicos, para posibilitar análisis con un mayor grado de detalle, al mismo tiempo que poner en diálogo carreras o competencias que, pese a un campo de conocimiento dispar, muestran problemas equivalentes en el logro de los aprendizajes.

Considerando lo anterior, en el caso del EGEL, en México, los resultados presentados en la tabla subsiguiente muestran el porcentaje de evaluados(as) con desempeño satisfactorio según su sexo para dos licenciaturas por cada campo de conocimiento (CVC, DIA y CSH). Se tiene que, con excepción de una de las licenciaturas, el porcentaje de evaluados con desempeño satisfactorio es siempre mayor para la población masculina en contraste con la femenina.

Tabla 24. *Desempeño satisfactorio por sexo, EGEL 2021.*

Campo	Carrera	Masculino (% de evaluados/as con desempeño satisfactorio por sexo)	Femenino
CVC	Nutrición	42,60%	48,80%
CVC	Psicología	50,00%	48,70%
DIA	Ingeniería Electrónica	44%	24,40%
DIA	Ingeniería Mecánica Eléctrica	47%	39%
CSH	Comercio / Negocios Internacionales	47,60%	45,10%
CSH	Turismo	49,10%	47,40%

Fuente: Adaptado de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

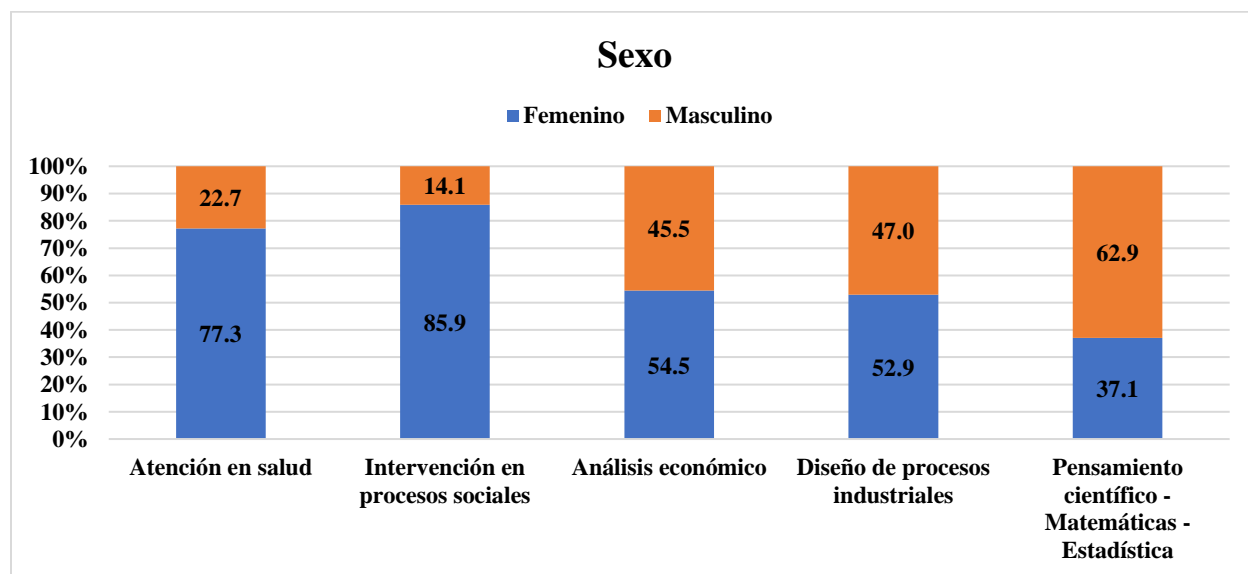
Además, esta distancia entre hombres y mujeres es aún más clara en aquellas carreras concernientes al campo DIA, en carreras de Ingeniería, tradicionalmente elegidas y cursadas por

población masculina, y cuyos saberes se encuentran vinculados a aquellos que históricamente han sido reforzados y demandados en mayor medida en hombres, en contraste con las mujeres.

En el caso de Saber Pro, en Colombia, se ha retomado, por campo de conocimiento, una competencia específica, priorizando los mismos elementos que en el examen EGEL. En este caso, del total de población que presentó cada competencia específica, únicamente se consideraron los(as) evaluadas(os) con desempeños inferiores, es decir, niveles 1 y 2 (es importante recordar que la lógica de evaluación-presentación de resultados aunque permita identificar elementos equivalentes en EGEL y Saber Pro, opera de manera distinta entre ambos instrumentos, por ello, si en EGEL los resultados evidencian porcentajes en torno a desempeños satisfactorios, en Saber Pro es posible asir los resultados en torno a desempeños inferiores).

En torno al sexo de quienes se encuentran en los desempeños más bajos en estas competencias específicas, se tienen lo presentado en el gráfico que se presenta a continuación.

Gráfico 6. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Sexo, Saber Pro 2021.



Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Los resultados en Saber Pro dejan ver claramente que, con excepción de una competencia específica, en todas las demás la brecha de género se hace presente entre quienes mayoritariamente alcanzan desempeños inferiores, en este caso de sexo femenino, en contraste con quienes no lo hacen, de sexo masculino. Los resultados, en la mayoría de estas competencias, tienen a más del 52,9%, y hasta el 85,9% de la población de sexo femenino que no alcanza desempeños adecuados al egresar de su formación, en una de las competencias específicas adscritas a su perfil profesional.

Con lo anterior, aunque los instrumentos revisados en el presente trabajo supongan dos caminos de evaluación no necesariamente equivalente, a saber, el examen por licenciatura (EGEL), y por competencia específica (Saber Pro), los resultados en ambos casos dejan ver disparidades en torno a los niveles de logro al egreso de la formación profesional en relación con el sexo de los(as) evaluados(as). En estas disparidades, la población evaluada de sexo femenino está dando cuenta de mayores dificultades para alcanzar niveles de logro satisfactorios o adecuados, y deja entrever que, a lo largo de la formación profesional, un factor asociado que requiere haber sido contemplado en el ciclo de vida formativo, tiene que ver con las desigualdades que supone, en los momentos previos de escolaridad, la noción de género, y cómo ello se replica o perpetua en los sistemas universitarios inclusive hasta el egreso de la formación.

De otro modo, si bien lo referente al género hace parte del andamiaje biopsicosocial de cada egresado(a), hay factores asociados al aprendizaje que no necesariamente se vinculan a una característica de orden identitario, pero que responden a la condición social y económica de los sujetos. Es el caso de su estatus laboral, puesto que, por razones múltiples (ya sea de manera forzada o no), es usual encontrar un segmento de la población que se forma profesional y, al tiempo que realiza sus estudios, se encuentra activa laboralmente.

Por tanto, aunque el factor género es claramente distinto al de dedicación laboral, ambos se constituyen en elementos que generan diferencias entre unos(as) y otros(as) egresados(as), por lo que sus trayectorias formativas se ven influidas por estos factores y suponen, por tanto, oportunidades y desafíos a considerar, en tanto la injerencia que pueden tener para el logro de los aprendizajes.

En el caso específico de la dedicación laboral, esto puede jugar un papel importante por diferentes razones. Por ejemplo, implica en términos prácticos una distribución de tiempos distinta entre quienes no trabajan y quienes sí lo hacen, a la vez, puede conllevar a asuntos de mayor complejidad, en tanto el significado de formarse profesionalmente puede ser totalmente distinto entre quien ya se encuentra inmerso en el mundo laboral, frente a quienes no.

Entre los(as) evaluados(as) en EGEL 2021, los porcentajes de quienes se desempeñan satisfactoriamente en la prueba, en relación con su estatus laboral (trabaja o no trabaja), se ve de la siguiente manera.

Tabla 25. *Desempeño satisfactorio por estatus laboral, EGEL 2021.*

Campo	Carrera	Trabaja (% de evaluados/as con desempeño satisfactorio por estatus laboral)	No trabaja
CVC	Nutrición	41,30%	53,10%
CVC	Psicología	46,40%	51,90%
DIA	Ingeniería Electrónica	37,10%	44,30%
DIA	Ingeniería Mecánica Eléctrica	41,90%	56,30%
CSH	Comercio / Negocios Internacionales	45,80%	46,70%
CSH	Turismo	48,10%	50,50%

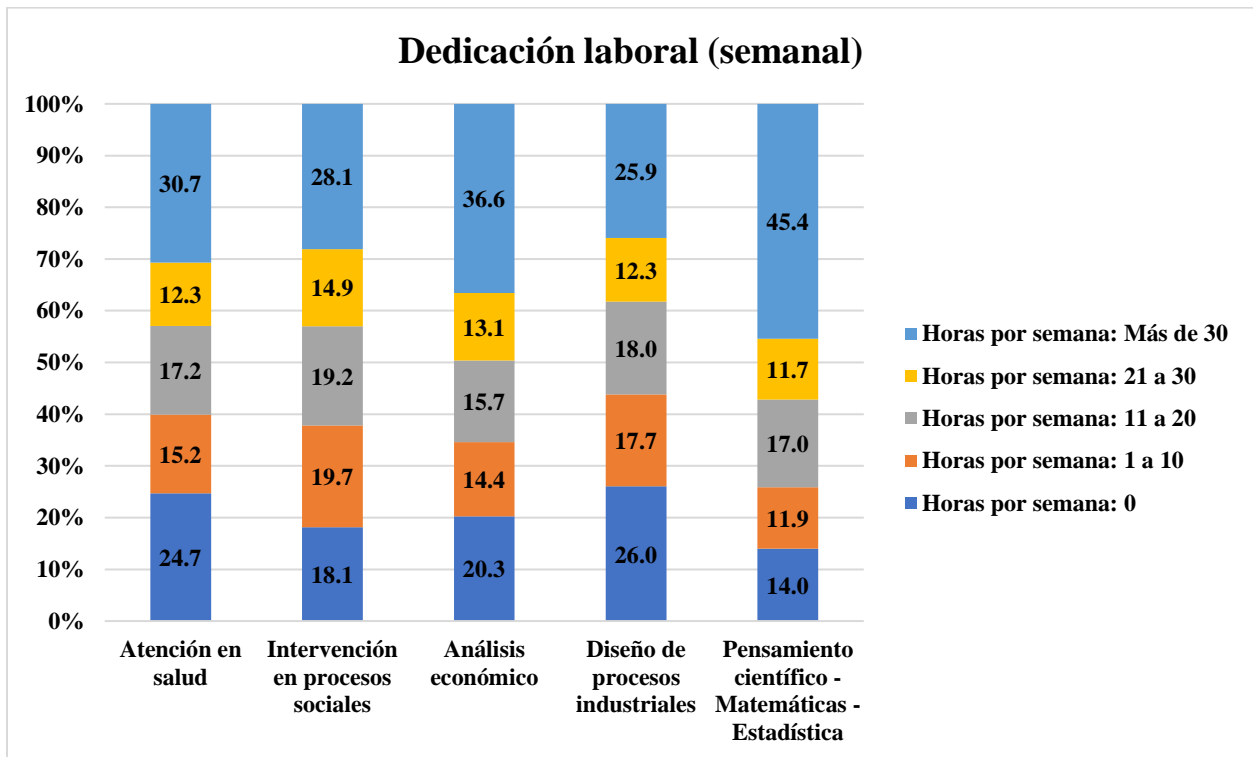
Fuente: Adaptado de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

Lo anterior, deja entrever que el porcentaje de quienes trabajan y alcanza desempeños satisfactorios en EGEL es, en todas las licenciaturas consideradas, menor, frente a quienes no

trabajan y alcanzan el mismo nivel de logro. Debe indicarse que los datos proporcionados por CENEVAL para el examen EGEL no permiten desglosar en quienes trabajan la intensidad o el tipo de labores que realizan, por lo que, si bien se pone de manifiesto una diferencia entre los niveles de logro en relación con el estatus laboral, no es posible profundizar cómo ello se manifiesta entre quienes tienen una carga horaria mayor o por el cargo que desempeñen, lo cual podría resultar interesante.

En el caso de Saber Pro, los resultados ofrecidos por el ICFES sobre este mismo factor posibilitan adentrarse un poco más en torno a la relación trabajo-niveles de logro al egreso de la formación profesional, como puede evidenciarse en el gráfico 7.

Gráfico 7. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Dedicación laboral, Saber Pro 2021.



Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Estos resultados dejan ver que al menos 74% de la población evaluada que trabaja, se concentra en desempeños inferiores, es decir, no alcanzan niveles de logro adecuados según su perfil profesional. Incluso, se encuentran casos donde esta situación alcanza el 86%. Debe indicarse además que esta predominancia de la relación entre encontrarse activo laboralmente y situarse en desempeños inferiores ocurre para todas las competencias específicas aquí revisadas.

Si bien los resultados son relativamente similares en los segmentos que respectan a la dedicación laboral de 1 a 10, 11 a 20 y 21 a 30 horas laboradas por semana, quienes trabajan más de 30 horas por semana y alcanzan desempeños inferiores son aún mayores. En estos resultados no es posible profundizar por el tipo de labor que realizan los y las evaluadas(os).

Los datos disponibles, tanto en EGEL como en Saber Pro, permiten ubicar que existe cierta relación entre no alcanzar desempeños satisfactorios o adecuados mayoritariamente con quienes se encuentran laborando, especialmente, quienes lo hacen con una carga horaria más amplia. Como se ha dicho antes, las razones que fundamentan este asunto son múltiples, y sólo sería posible asirlas aproximándose a los sujetos en cuestión, hecho que no es el propósito central del presente trabajo, sin embargo, pone de manifiesto que el estatus laboral es un factor asociado que podría tener injerencia en los niveles de logro y que, pese a ello, no estaría necesariamente teniéndose en cuenta a lo largo del ofrecimiento de oportunidades, recursos y estrategias para acompañar trayectorias formativas desde el ingreso hasta la graduación con el alcance de los saberes esenciales tanto para quienes a la par de sus estudios laboran, frente a quienes exclusivamente se dedican a sus estudios.

Siguiendo con la consideración de factores asociados, otro de ellos, y de gran relevancia desde la literatura académica, corresponde al nivel de escolaridad alcanzado por padre y madre. Este asunto se vincula especialmente con la idea de capital cultural, expuesta por Bourdieu

(1987, 2002) que, desde el presente se retoma especialmente en términos del primer estado que menciona el autor (incorporado), haciendo alusión a saberes, prácticas, experiencias, valores y demás elementos que son acumulados, y luego transmitidos por el entorno cercano, en este caso padres y madres a sus hijos(as), los cuales igualmente los interiorizan y hacen parte de sí. Es por ello que se espera que, de acuerdo con lo considerado en el presente trabajo, en función del nivel de escolaridad de padre y madre, lo transmitido a sus hijos(as) sea distinto, por ejemplo, en torno a sus aspiraciones, saberes, y recursos para insertarse, permanecer, aprender y egresar de la formación profesional, de acuerdo con sus proyectos de vida, los cuales también pueden variar según el andamiaje que antecede al/a la estudiante, en función de su núcleo familiar cercano (que aquí considera a padre y madre).

Adicionalmente, en sociedades como las latinoamericanas, si bien la formación de padre y madre resulta en un factor que impacta los sentidos que otorgan los hijos y las hijas a la formación profesional, así como aportan en la construcción de sus proyectos de futuro, también incluyen diferencias resultantes del tipo de organización social que ha predominado en gran parte de la historia de los países del continente, donde el papel del padre históricamente ha sido diferente del de la madre, ésta última asumiendo en mayor medida roles de cuidado del hogar y los(as) hijos(as). Por ello, la literatura académica suele indicar que, en el vínculo desempeño académico y escolaridad de los padres, el que respecta al nivel de escolaridad alcanzado por la madre suele ser el que influye mayoritariamente. Como resultado de las múltiples y permanentes luchas por cerrar las brechas de género de diverso índole, estos roles y distribuciones de las funciones entre padre y madre se han ido relativizando, sin embargo, pueden aún ser palpables en diferentes sistemas familiares.

Al considerar este factor en los resultados evidenciados en el examen EGEL, se incorporarán a continuación datos en los que se identifica el porcentaje de evaluados(as) que arriban a desempeños satisfactorios y cuyo padre y madre tienen escolaridad de licenciatura o de posgrado. Se propone esta revisión puesto que se busca ver si, cuando los padres tienen una formación a la par o mayor a la de licenciatura, sus hijos(as) alcanzan a su vez desempeños satisfactorios al egreso de sus carreras profesionales.

Tabla 26. *Desempeño satisfactorio por tipo de escolaridad de padre y madre, EGEL 2021.*

Campo	Carrera	Escolaridad padre (licenciatura)	Escolaridad padre (posgrado)	Escolaridad madre (licenciatura)	Escolaridad madre (posgrado)
		(% de evaluados/as con desempeño satisfactorio por tipo de escolaridad de padre y madre)			
CVC	Nutrición	53,40%	55,90%	55,60%	54,50%
CVC	Psicología	59,80%	65,20%	62,10%	66,30%
DIA	Ingeniería Electrónica	50,80%	58%	52%	61,80%
DIA	Ingeniería Mecánica Eléctrica	58,50%	73,70%	59,20%	88,90%
CSH	Comercio / Negocios Internacionales	51%	58,60%	53,80%	59,70%
CSH	Turismo	59,60%	67,70%	62,50%	69,50%

Fuente: Adaptado de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

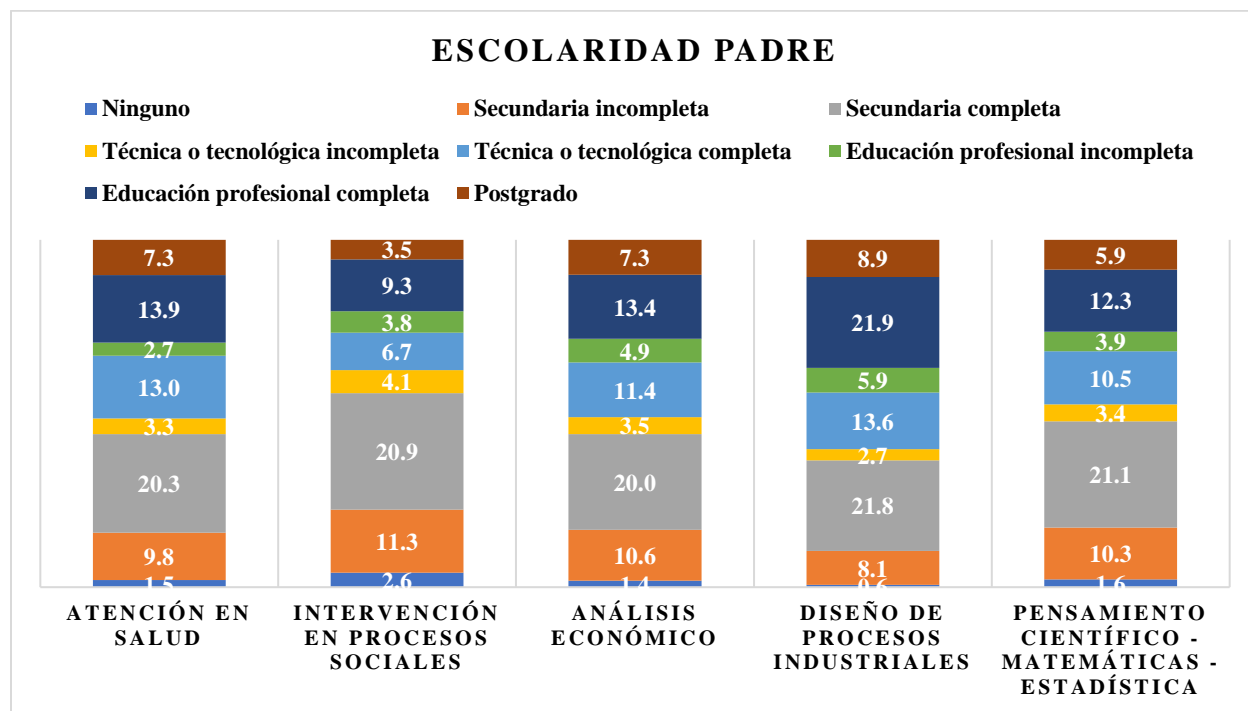
Considerando lo anterior, en todos los casos aquí revisados, tanto la escolaridad del padre como de la madre, cuando esta es de licenciatura o de posgrado, coincide a su vez con porcentajes mayoritarios de evaluados(as) que alcanzan desempeños satisfactorios en el examen EGEL al egreso de su formación profesional. Adicionalmente, con excepción de escolaridad de nivel posgrado de padre y madre en la carrera de Nutrición, en todos los casos restantes que se consideraron, la escolaridad (de licenciatura o de posgrado) de la madre se encuentra algunos puntos arriba en el porcentaje de sus hijos(as) que alcanzan desempeños satisfactorios, en contraste con la escolaridad (de licenciatura o de posgrado) del padre, sin embargo, la distancia

entre ambos resultados (de la madre y del padre) no siempre es considerablemente amplia como para aseverar que una puede ejercer mayor influencia que otra.

El caso de Saber Pro resulta interesante, al considerar los resultados arrojados en torno al tipo de escolaridad de padre y madre de quienes se ubicaron en desempeños inferiores (niveles 1 y 2). Se aclara aquí que no se incluyeron los porcentajes concernientes a las respuestas “No sabe” o “No aplica”, en razón de que estas categorías no aportan en la comprensión de la relación escolaridad de padre-madre y desempeños académicos, al mismo tiempo que los porcentajes de respuesta ubicados en estas categorías no resultaban representativos.

Se presentarán en gráficos separados los resultados por escolaridad de padre y de madre en términos de facilitar su visualización. Para ello, inicialmente se tienen lo relacionado con la escolaridad de padre y niveles inferiores en el examen Saber Pro.

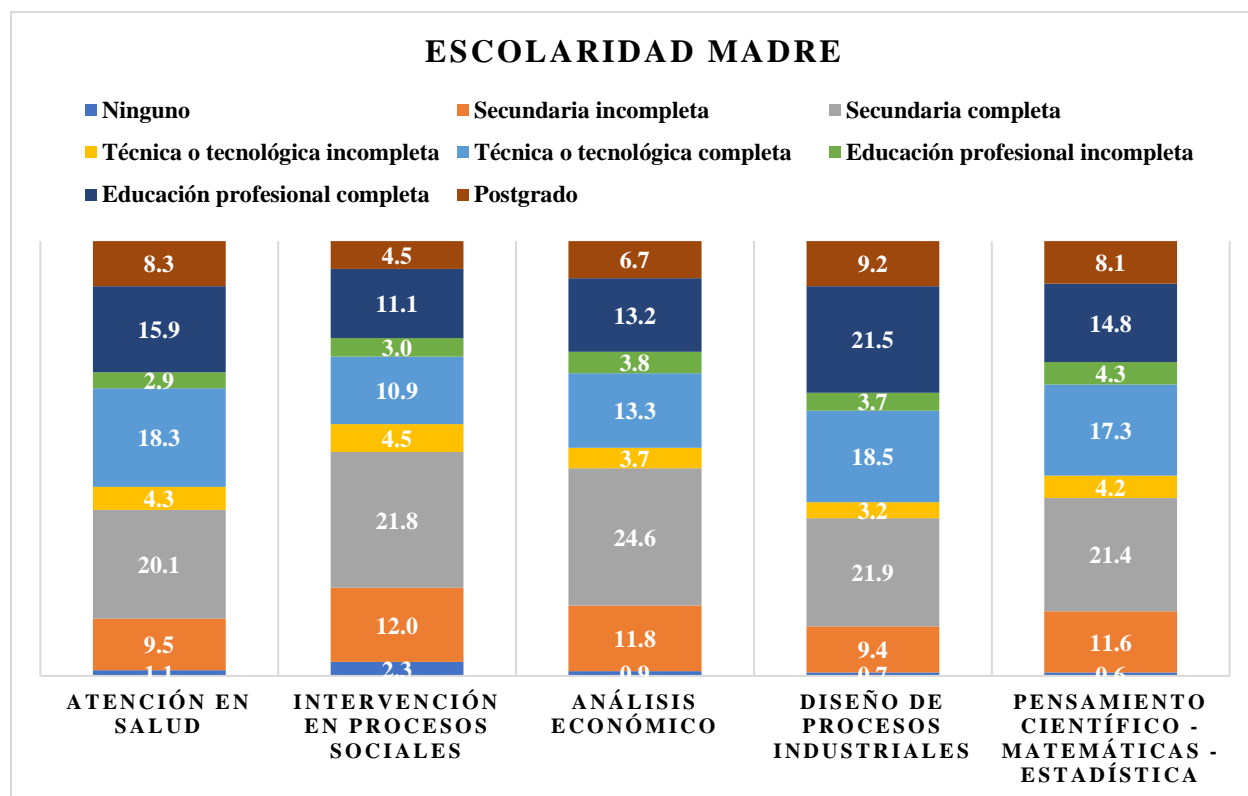
Gráfico 8. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Escolaridad de padre, Saber Pro 2021.



Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

A continuación, se tienen los resultados referidos a la escolaridad de la madre en los resultados encontrados para este examen.

Gráfico 9. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Escolaridad de madre, Saber Pro 2021.



Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Contrario a los resultados en EGEL, en el caso de Saber Pro 2021 puede decirse que la categoría predominante de escolaridad, tanto en padre como en madres, es el haber alcanzado el nivel de escolaridad secundaria.

Sin embargo, es posible ver una diferencia entre el porcentaje de padre y madres con educación profesional completa y estudios de postgrado, frente a los niveles de escolaridad precedentes, puesto que si se considera el porcentaje de evaluados(as) con desempeños inferiores

cuyos padres alcanzan al menos una formación completa de licenciatura, se evidencia que este segmento es considerablemente menor frente a quienes, con el mismo tipo de desempeño (inferior), indican que sus padres tienen niveles de escolaridad precedentes a la licenciatura, a saber: en el caso de la escolaridad de los padres, quienes tienen desempeños inferiores y sus padres tienen licenciaturas o posgrados, oscilan entre 12,8% y hasta 30,8%, y en el caso de las madres, para la misma dinámica, este rango oscila entre 15,6% y hasta 30,7%. Los porcentajes restantes respecto a quienes se concentran en desempeños inferiores y cuyos padres o madres no poseen al menos un título de licenciatura, son mayoría. Las diferencias entre padre y madre no resultan claramente demarcadas en estos casos.

En este sentido, en ambos casos, EGEL y Saber Pro, los resultados al egreso de la formación de licenciaturas, dan cuenta que desempeños satisfactorios o adecuados se suelen presentar mayoritariamente en quienes dan cuenta de padres o madres cuyo nivel de escolaridad finalizado es, al menos, la licenciatura.

Lo anterior pone en el centro la importancia que aún posee este factor en términos del logro de los aprendizajes de quienes se forman en las Universidades hoy, así como esto puede leerse desde la idea de capital cultural, transmitido de padres y madres a hijos(as), y cómo por múltiples razones (que no es posible rastrear en este trabajo), estarían teniendo injerencia en el tipo de niveles de logro alcanzados por los profesionales que egresan en la contemporaneidad.

Las Universidades tienen entonces en el nivel de escolaridad de los padres o cuidadores de sus estudiantes un factor clave para considerar en términos de generar trayectorias formativas en las que no se perpetúen brechas donde, aquellos que provienen de hogares cuyo núcleo cercano ha recibido formación profesional, siguen alcanzando preponderantemente condiciones de ventaja en términos del tipo de aprendizajes a los cuales arriban al finalizar su carrera,

encontrándose, en coherencia, en un contexto de desventaja y de replicación de brechas de desigualdad para quienes provienen de núcleos familiares donde la formación profesional no ha sido posible en sus padres o cuidadores.

Continuando con la revisión de factores socioeconómicos asociados al logro de los aprendizajes, los exámenes EGEL y Saber Pro posibilitan ahondar en torno a elementos claves sobre los mecanismos con los que contó la población evaluada para financiar sus estudios.

En el caso del EGEL, la siguiente tabla sitúa el porcentaje de evaluados(as) que contaron con beca para realizar sus estudios y que alcanzan, al egreso de la formación profesional, desempeños satisfactorios.

Tabla 27. *Desempeño satisfactorio por evaluados(as) con Beca, EGEL 2021.*

Campo	Carrera	Beca (% de evaluados/as con Beca y desempeño satisfactorio)
CVC	Nutrición	53.70%
CVC	Psicología	53.30%
DIA	Ingeniería Electrónica	45.90%
DIA	Ingeniería Mecánica Eléctrica	46.70%
CSH	Comercio / Negocios Internacionales	47%
CSH	Turismo	51.00%

Fuente: Adaptado de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

En este caso, el rango de evaluados(as) que logran dar cuenta de desempeños satisfactorios al egresar de su carrera profesional y que a su vez contaron con beca para financiar sus estudios, oscila en un rango de 45,9% y hasta 53,7%, por lo cual, de manera considerable la beca se encuentra vinculada con un segmento poblacional importante que alcanza desempeños satisfactorios. Dado el tipo de políticas de focalización para el otorgamiento de becas que suelen seguir Instituciones universitarias públicas y privadas, se espera que estas hayan sido percibidas

por la población proveniente de sectores con mayor vulnerabilidad o quienes por cuenta propia no podían asumir el coste de su matrícula, sin embargo, esto no es posible de ser rastreado con los datos provistos por CENEVAL. Es claro, sin embargo, que la beca presenta cierta relación con quienes alcanzan desempeños satisfactorios.

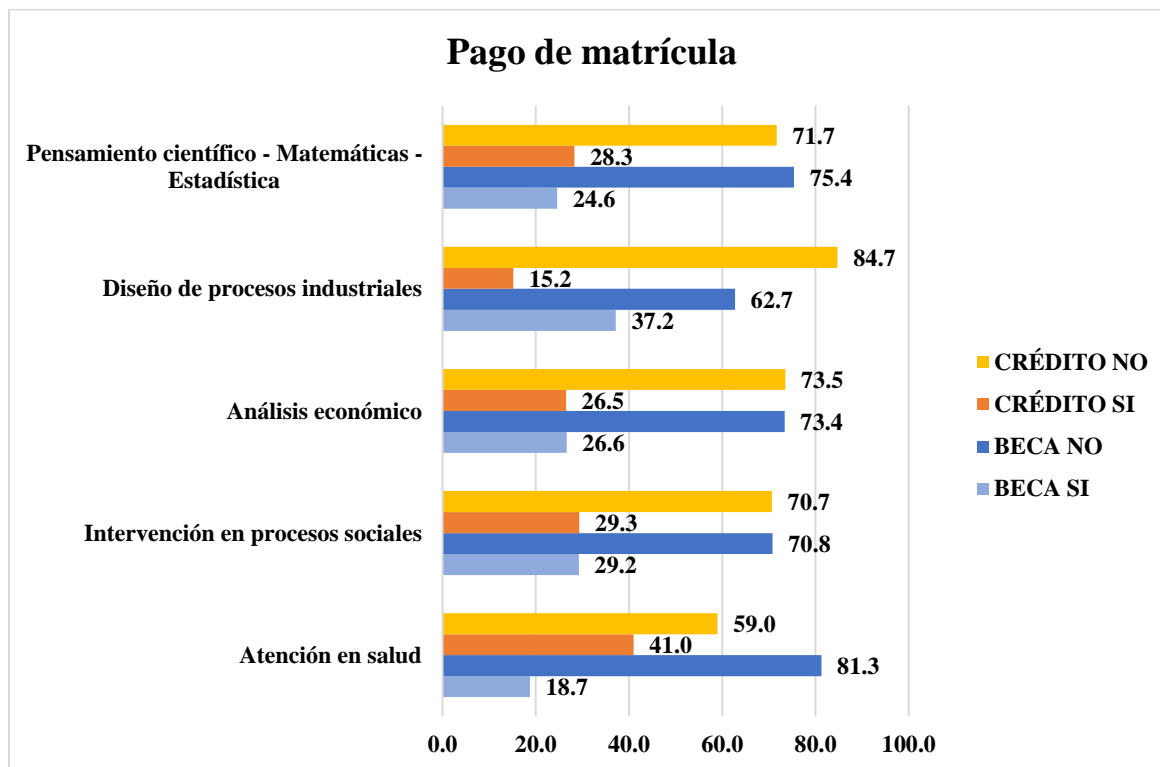
Al revisar los datos ofrecidos por el ICFES vía Saber Pro, es posible ahondar en torno al mecanismo de pago de matrícula que manifiesta la población evaluada que se ubicó en desempeños inferiores (niveles 1 y 2), específicamente, en torno a si dicho pago se realizó a través de una beca o un crédito educativo.

Se debe hacer alusión a que, en el caso colombiano, se tiene la figura del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior Mariano Ospina Pérez – ICETEX, el cual es una entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional que provee de créditos educativos para financiar estudios de pregrado y posgrado, priorizando la otorgación de sus créditos a población con menores posibilidades económicas de financiar por su cuenta el pago de matrícula financiera universitaria y que a la vez han dado cuenta de desempeños académicos favorables (para ello, juega un papel fundamental el examen del egreso de la secundaria, Saber 11).

Este tipo de créditos suponen formas de financiación con intereses bajos en comparación con entidades bancarias privadas, así como modalidades de pago durante la carrera profesional, o después de la culminación de la misma, sumado a posibilidades de condonación de intereses o la totalidad del crédito por motivos como rendimiento académico en la prueba Saber Pro, especialmente para las poblaciones que han dado cuenta de mayores índices de vulnerabilidad de acuerdo con las entidades estatales y sus mediciones.

Los resultados en torno a este factor para el caso de Saber Pro en Colombia se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 10. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Tipo de pago de matrícula financiera universitaria, Saber Pro 2021.



Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

En este caso, para todas las competencias específicas revisadas, la concentración de quienes obtienen desempeños no adecuados o insatisfactorios en el examen del egreso de la formación profesional coincide mayoritariamente con la población que no recibió ni beca ni crédito educativo para pagar su matrícula, por lo que tuvo que recurrir a otras fuentes o mecanismos para solventar su permanencia en la Educación superior.

Esto es interesante puesto que las diferencias entre quienes obtuvieron algún tipo de mecanismo facilitador para pagar su matrícula y permanecer, así como egresar, de la formación

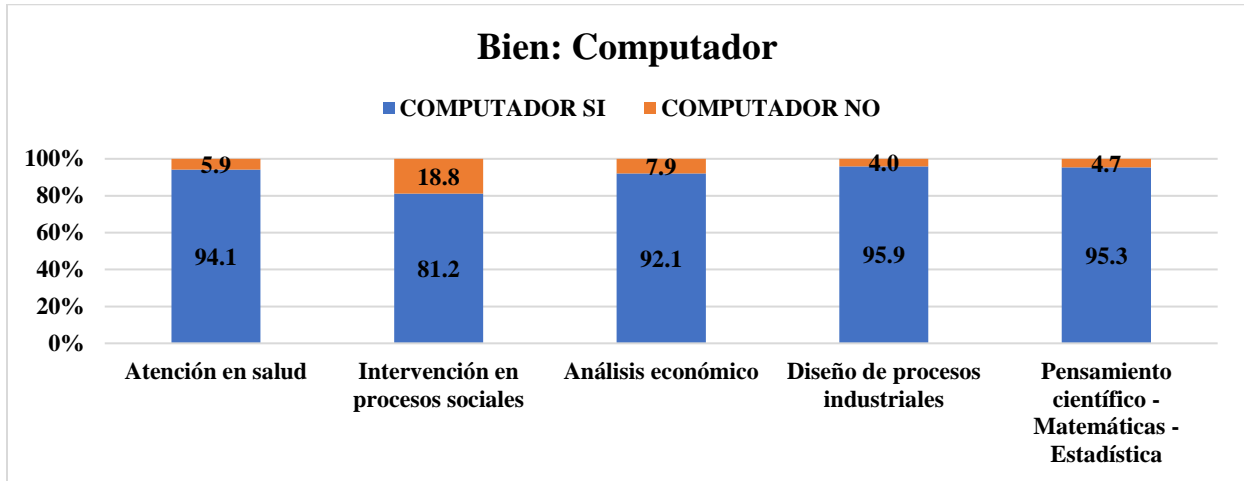
profesional, y quienes no recibieron este tipo de auxilios o créditos, son bastante claras, y si a ello se suma el hecho de que la población situada en desempeños inferiores (1 y 2 en Saber Pro) presentan mayores brechas socioeconómicas, contradictoriamente, no serían necesariamente las poblaciones que están recibiendo becas o créditos educativos, por lo que se suman nuevos desafíos que acrecientan niveles de desigualdad, y que podría sugerir explicaciones al por qué desempeños inferiores se asocian, por ejemplo, con poblaciones que presentan mayores horas laborales por semana, puesto que se constituye en una manera en la cual se suplirían los recursos para el pago de matrículas financieras universitarias que no es posible por becas ni por créditos educativos facilitados por el Estado o directamente por las Universidades.

Otro de los elementos a considerar concierne a que estas poblaciones estuvieron atravesadas en el ciclo final de sus carreras por la pandemia por COVID 19. Como se ha podido rastrear por Organismos internacionales (UNESCO, 2020), la estrategia por excelencia para hacer frente en los sistemas educativos a las condiciones de aislamiento fue el traslado de las clases a plataformas virtuales. Por lo anterior, se ha considerado importante contemplar qué tanto acceso tuvieron estos(as) evaluados(as) tanto a bienes para hacer ello posible (en este caso computador), como servicios de conectividad en sus hogares (internet).

Dada la disponibilidad de los datos, ahondar en este asunto ha sido posible únicamente en Saber Pro, sin embargo, se incorpora aquí puesto que se considera importante contemplar este tipo de factor al menos en uno de los casos.

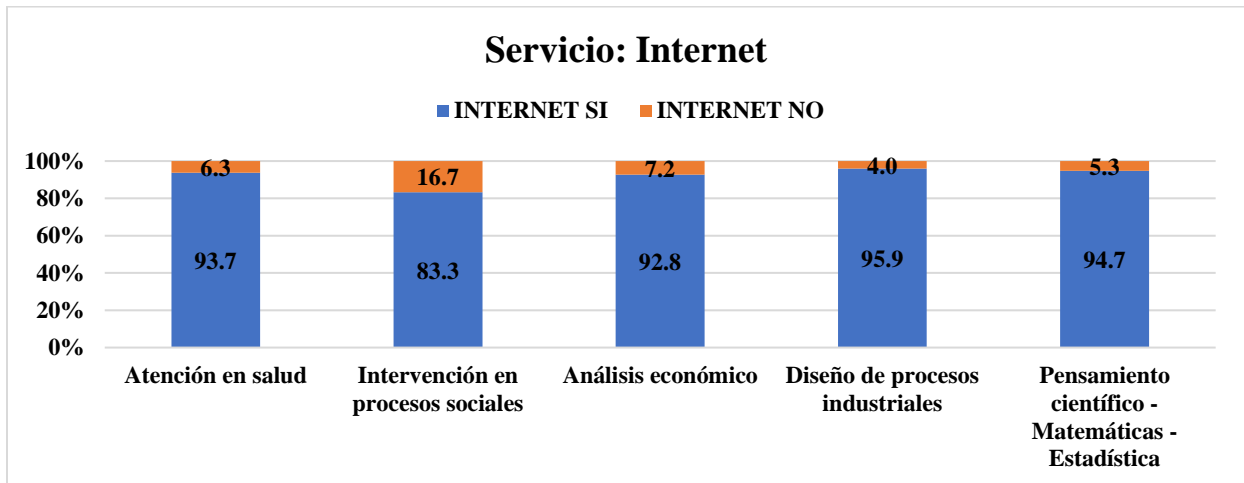
Los resultados se muestran por separado para los(as) evaluados(as) con desempeños inferiores y su relación con la tenencia de bien, en este caso computador, y quienes cuentan con el servicio, a saber, internet en el hogar.

Gráfico 11. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Tenencia de computador, Saber Pro 2021.



Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Gráfico 12. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Tenencia de servicio de internet en el hogar, Saber Pro 2021.



Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Pese a que sería usual en la literatura académica encontrar que tanto la tenencia de computador como la conectividad a internet es un factor clave para el logro de aprendizajes, en este caso se vislumbra que quienes se ubican en desempeños inferiores o no adecuados (1 y 2)

contaban en su mayoría con computador e internet en el hogar, por lo cual no se encuentra una relación entre la no tenencia de estos y niveles de logro inferiores al egreso de la formación profesional. No se desea indicar aquí que este factor no es relevante en la formación profesional, sino que por sí solo no asegura el alcance de desempeños satisfactorios.

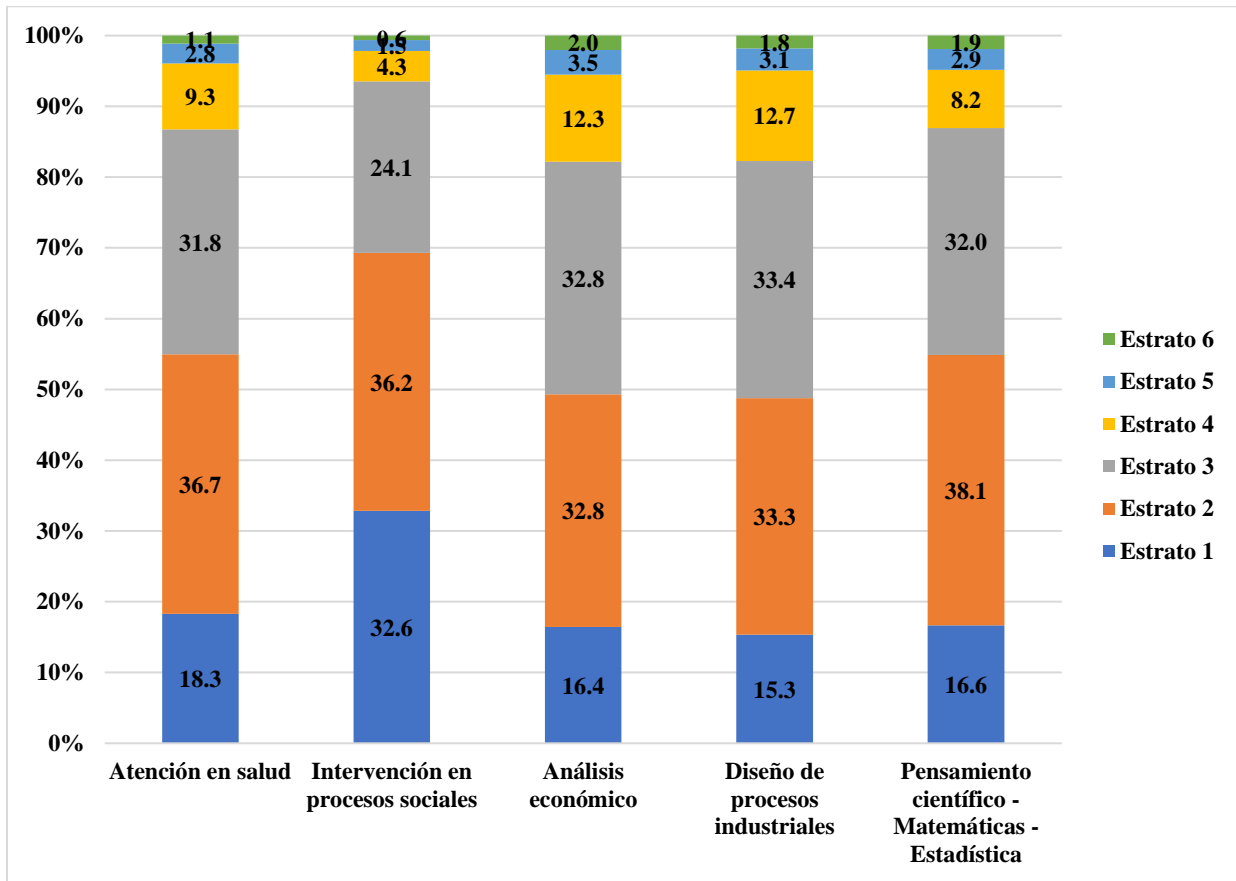
De otro lado, se tiene en consideración un factor clave, puesto que de él se derivan múltiples características contextuales de los(as) evaluados(as). Este es el que respecta al nivel socioeconómico. Se resalta que de este factor se generan efectos diversos puesto que el nivel socioeconómico puede relacionarse con elementos como el poder adquisitivo, que define en muchos casos el tipo de institución educativa precedente (básica y media) que fue posible financiar por padre, madre o cuidadores, así como los recursos con los que contó el o la estudiante para su formación (por ejemplo libros y materiales educativos), entre otros elementos, todos ellos claves en el marco de los aprendizajes con los que llegan a la Educación superior los y las estudiantes, así como para su formación profesional.

En lo subsiguiente, se presentarán los resultados de la distribución por nivel socioeconómico de quienes registraron desempeños inferiores (1 y 2) en Saber Pro. En el caso del EGEL, los datos proporcionados en los informes publicados por CENEVAL no registran este tipo de información sobre sus evaluados(as).

Vale la pena aclarar que, en el caso colombiano, siguiendo al Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, “la estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área” (Portal DANE, consulta en línea, 2021).

De esta manera, son 6 los estratos socioeconómicos posibles, el estrato 1, podría corresponder al tipo Bajo-bajo, seguido del estrato 2 y 3, concernientes a niveles Bajo y Medio-bajo, respectivamente. El estrato 4 corresponde a nivel Medio, mientras que el 5 a Medio-alto, y el máximo nivel posible es el estrato 6, concerniente a un nivel Alto en términos de estratificación socioeconómica.

Gráfico 13. Niveles inferiores en competencias específicas vs. Nivel socioeconómico, Saber Pro 2021.



Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

Los resultados antes presentados dejan ver de manera clara que quienes se encuentran en los estratos socioeconómicos más bajos (1, 2 y 3), ocupan entre el 82% y hasta el 92,9% del total de la población evaluada en las diferentes competencias específicas aquí revisadas, los cuales a

la vez son los(as) egresadas(os) con menores niveles de logro al egreso de la formación profesional, siendo esto significativamente mayor en relación con lo que ocurre para los estratos más altos (4, 5 y 6).

Puede evidenciarse con claridad que, pese a haber egresado de una formación profesional, quienes provienen de hogares cuyo estrato socioeconómico es más bajo, ponen de manifiesto la persistencia de brechas de inequidad, y con ello, nuevas formas de desigualdad al egreso de una licenciatura, puesto que las poblaciones que provienen de menores niveles socioeconómicos tienen a su vez los desempeños más bajos en competencias específicas afines a su perfil de egreso.

Es claro entonces que persiste en Educación superior una brecha que vincula el no alcance de desempeños satisfactorios o adecuados con factores de orden socioeconómico, como el tipo de estratificación al que se adscriben sus hogares, en este caso para el contexto colombiano.

En conjunto, los resultados tanto de los niveles de logro al egreso de la Educación superior, como de los factores socioeconómicos y su relación con desempeños satisfactorios e insatisfactorios, validan la preeminencia de un escenario en el que, por un lado, los(as) egresados(as) de la formación universitaria en México y Colombia, muestran desempeños en su mayoría no satisfactorios o inadecuados al finalizar su ciclo profesional y cuando presentan pruebas como EGEL y Saber Pro, instrumentos contruidos con base en los perfiles de egreso propios de sus campos profesionales, y de otro modo, que el segmento poblacional que suele presentar este tipo de desempeños (insatisfactorios en EGEL, y niveles inferiores 1 y 2 en Saber Pro) se asocian con la prevalencia de factores socioeconómicos que, desde la literatura (Palacio, Vargas y Monroy, 2019), se han mostrado como elementos importantes donde las brechas de

inequidad se manifiestan, desde asuntos relacionados con el género (con una posición desventajosa para las mujeres), la dedicación laboral (en torno a menores niveles de logro entre quienes se encuentran activos/as laboralmente a la par de sus estudios, especialmente aquellos/as con mayor horas de dedicación laboral semanal), estrato socioeconómico (donde persisten desempeños insatisfactorios o inadecuados en segmentos poblaciones provenientes de menores estratos socioeconómicos), y el capital cultural visto desde el nivel de escolaridad alcanzado por padre y madre (en ambos casos -padre y madre-, coincide una mayor concentración poblacional de quienes tienen menores desempeños al egreso de la formación profesional, y cuyos padres presentan niveles de escolaridad previos a la licenciatura completa). Igualmente, se encuentra que un segmento considerable de quienes presentan niveles de logro insatisfactorios o inadecuados, manifiestan no haber recibido becas para el pago de sus matrículas financieras. La ausencia en el acceso a bienes y servicios como la computadora e internet en el hogar no fue un factor característico en este tipo de población con desempeños inferiores o no satisfactorios.

Debe decirse que, si bien el presente trabajo es enfático en no generar comparaciones entre ambos países que, ante todo, son un referente para el estudio de casos sobre lo que sucede en naciones de América Latina al egreso de la formación profesional, llama la atención que, en el caso colombiano, la relación que sugieren desempeños inadecuados (niveles inferiores 1 y 2 en Saber Pro), y brechas en factores socioeconómicos como los antes descritos, se denota de una manera mucho más evidente.

Sin embargo, esto es identificable en gran parte por el acceso abierto y público a la información de los resultados Saber Pro en Colombia, lo que permite un mayor grado de profundidad en el análisis de la data académica al egreso de la formación universitaria en dicho país, hecho que no es posible, en cambio, con lo reflejado por CENEVAL vía Egel en México,

donde la información publicada se encuentra más limitada y no es posible trabajar directamente con la data, sino con aquellos resultados que la entidad decide publicar en sus informes anuales y con las particularidades o alcances definidos por esta misma agencia evaluadora.

Hasta aquí, se ha podido no solamente ahondar en torno a la preeminencia de niveles de logro inferiores o aún no satisfactorios en los(as) egresados(as) de licenciaturas en México y Colombia, sino la relación que persiste entre estas poblaciones (con menores desempeños al egreso) y factores socioeconómicos que sitúan contextos de mayor vulnerabilidad, que deja entrever que estos siguen influyendo en el logro de aprendizajes aún en los espacios universitarios. Dada la noción que se tiene en el presente proyecto sobre equidad educativa, esto supone dificultades para que ella sea palpable en la realidad de los sistemas educativos profesionalizantes en ambos países, específicamente, para los que fueron evaluados en EGEL México, y la totalidad en Colombia (toda vez que es requisito obligatorio de graduación presentar Saber Pro).

Sobre las implicaciones que ello tiene a la luz de la equidad y calidad educativa, se despliega el siguiente subapartado.

Lo que refieren los datos en clave de equidad educativa

A todas luces, los resultados que se encuentran para cada uno de los países, México y Colombia, suponen un panorama que suscita importantes elementos de análisis. En correspondencia con este, ¿los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, observados desde los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021, aseguran la equidad en la Educación superior?

Inicialmente, vale la pena retomar el cuestionamiento planteado por Arum et al. (2007, citado en Ezcurra et al., 2019), sobre si la expansión educativa, también llamada masificación de la Educación superior, ha logrado disminuir las brechas sociales. Los resultados para los casos México y Colombia son muestra de que esto no ha sido posible, y la preeminencia de menores niveles de logro en segmentos poblacionales que, por razones socioeconómicas, se encuentran en un mayor grado de desventaja, son muestra de ello.

Los datos referidos a las tasas brutas de matriculación en Universidades en México y Colombia para los últimos años (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021; SIIES UNAM, 2021) refieren que, con excepción del año 2020, en el marco del inicio de la pandemia por COVID-19, el ingreso a las aulas de Educación superior ha ido incrementándose progresivamente, sin embargo, y de acuerdo con los compromisos asumidos por los países en agendas internacionales como la de la UNESCO (2009), se esperaría que, al tiempo que ello ocurre, la equidad, pertinencia y calidad se aseguren y fortalezcan paralelamente. La cobertura y el acceso no han sido suficientes para dar cumplimiento a la búsqueda por una educación con una perspectiva de equidad.

Tal y como ha sido señalado en momentos previos, se considera aquí que “existe equidad educativa interna si todos los individuos alcanzan al completar el nivel educativo cierto nivel de competencias” (Formichella, 2014, p. 4), lo cual, en primera instancia, se pone en cuestión con resultados como los evidenciados por el EGEL en México y Saber Pro en Colombia, pero además, esto se agrava cuando, lejos de controvertir lógicas de disparidad dentro de las Instituciones de Educación superior, estas se mantienen e incluso, posiblemente se refuerzan, toda vez que nuevamente -como sucede en niveles formativos precedentes-, las brechas de logro

se acentúan en los más vulnerables en términos de características socioeconómicas y demográficas.

Esto confirma que, lejos de que la cobertura y el acceso hayan cimentado un camino de igualdad para todas y todos, nuevas formas y brechas se configuran y se sostienen en el marco de la formación profesional. Basta con preguntarse qué ocurre con aquellos profesionales que, aun recibiendo su título universitario, presentan evidentes dificultades en su desempeño en áreas de conocimiento demandables y esperables para su ejercicio profesional. Esto supone que, incluso el egresar de un sistema de Educación superior, no se garantiza que las brechas de inequidad hayan menguado, puesto que los rostros de la desigualdad en la contemporaneidad se renuevan, y tienen en gran parte que ver con el déficit en los niveles de logro en competencias específicas que se esperaría evidenciar -al menos- en desempeños satisfactorios o adecuados en todas y todos.

Sobre esto último, vale la pena aclarar que, si bien es claro que por razones como el énfasis o modalidades de formación, es posible que no exista homogeneidad total en los saberes acumulados por quienes egresan como profesionales, pruebas como EGEL y Saber Pro miden en sus desempeños, satisfactorios y adecuados respectivamente, aquellos conocimientos básicos que constituyen el marco común que cualquier egresado(a) con determinado título de licenciatura debería conocer y estar en capacidad de gestionar. Por tanto, la preeminencia de desempeños insatisfactorios o inadecuados, y que estos se relacionen con segmentos poblacionales que *per se* dan cuenta de brechas en términos socioeconómicos, evidencian la perpetuación de lógicas de disparidad donde, quienes estarían aparentemente generando rupturas con estas lógicas por graduarse de la formación profesional, en realidad, dan cuenta de nuevas formas de desigualdad que corresponden al no alcance del logro de saberes propios de sus perfiles profesionales.

Las consecuencias que ello tiene son múltiples. Por un lado, para el cumplimiento de proyectos de vida individuales de quienes egresan con tales características, toda vez que las disparidades en el logro y, por tanto, en términos de la calidad de la formación recibida, puede suponer obstáculos para la inserción, permanencia y desarrollo óptimo de la vida laboral, que deriva en que, nuevamente, segmentos poblacionales con menores niveles de vulnerabilidad adquieren ventajas sobre aquellos más vulnerables, en términos de la calidad de los aprendizajes adquiridos.

De otro modo, el fortalecimiento de los sistemas educativos, y el cumplimiento de su razón social, se asocia con beneficios para los países como una mayor participación democrática, reducción de niveles de criminalidad, informalidad, así como mayores índices de innovación y productividad (Gutiérrez & González, 2021). Por ello, lo evidenciado en México y Colombia al egreso de la Educación superior tiene repercusiones de amplio espectro, puesto que impacta directamente el desarrollo de las naciones, que tienen en los sistemas educativos, en este caso de nivel superior, uno de los motores de su transformación.

En el presente trabajo, como se ha dicho en apartados previos, llama la atención el enfoque de Sen (1996), en torno a su noción de capacidad. Justamente, en ella se habla de las posibilidades con las cuenta un sujeto para, libremente, acceder o llevar determinado tipo de vida que valora para sí; el no alcance del logro de aprendizajes esperables en niveles satisfactorios al egreso de la licenciatura, refleja no solamente una desconexión y obstáculo para ampliar los horizontes de la capacidad en los y las egresados(as), sino que da cuenta de lo lejano que se percibe el cumplimiento de una perspectiva de equidad en Educación superior.

Todo ello conlleva a reflexionar sobre el papel que cumplen las Instituciones de Educación superior en países como México y Colombia de acuerdo con los resultados aquí

presentados. En un contexto donde las disparidades socioeconómicas permean a las Universidades a través del acceso a las aulas de segmentos poblacionales con poderes adquisitivos totalmente distintos unos de otros, sería necesario incorporar, desde una perspectiva de equidad, acompañamientos a trayectorias formativas que involucren, entre otras, respuestas a nivel organizacional, pedagógico, didáctico, curricular y de condiciones de aprendizaje, a cada uno de estos segmentos poblacionales, y las necesidades biopsicosociales con las cuales lleguen a la formación profesional.

Como señalaba Bourdieu y Saint Martin (1998, citado en Veleda et al., 2011), quienes adquieren conocimientos de vanguardia y calidad, así como mejores y mayores posibilidades fruto de su paso por los sistemas educativos, terminarían siendo aquellos sectores mejor posicionados social y económicamente, por lo que la Educación superior, pese a su potencial para configurar rutas que quebranten lógicas de desigualdad, las perpetúan, y legitiman mecanismos a través de los cuales nuevas desigualdades emergen. Las Universidades, por tanto, no son centros ajenos a la trama social que sitúa a algunos(as) con mayores o menores ventajas frente a otros, sino que estarían contribuyendo a establecer nuevos caminos donde la inequidad se hace presente, uno de ellos, quizá el de mayor preeminencia en la contemporaneidad, es la disparidad en el logro académico al egreso de la formación en licenciaturas, tal y como ocurre en México y Colombia.

En este sentido, hablar de equidad educativa en el nivel superior supone para las Universidades tomar una postura activa, por un lado, para reconocer que, si bien las diferencias de los(as) estudiantes son exógenas a sus aulas, su papel ya no es el de transmisores de conocimientos, sino de aportar en la construcción de proyectos de vida que se entrelazan con una decisión profesional. Dar por sentado que todas y todos aprenderán igual y, por tanto, no

reconocer las desigualdades de origen como elementos que intervienen e incluso, obstaculizan aprendizajes, se convierte en un medio para legitimar dichas desigualdades, así como perpetuar lógicas de asimetría que desequilibran aún más la balanza. Si las desigualdades no hacen eco en las maneras de acompañar trayectorias formativas, no es posible hablar de equidad educativa.

Más de una década después de la Conferencia Mundial de Educación superior llevada a cabo por UNESCO (2009), donde se situó el compromiso de perseguir, simultáneamente, la equidad, pertinencia y calidad en la formación profesional, aún persiste una correlación clara entre desigualdades de origen, y problemas para asegurar el ingreso, permanencia, egreso y, especialmente, el alcance de niveles de logro al finalizar una formación profesional en contextos como el mexicano y el colombiano.

Entonces, los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, desde los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021, en relación con el aseguramiento de la equidad en la Educación superior, muestran que los resultados alcanzados por los(as) egresados(as), siguen vinculados a los niveles de ingreso de sus hogares, y por tanto, que en las Universidades cuyos estudiantes son evaluados por estos exámenes en México y Colombia (EGEL y Saber Pro), persisten brechas de inequidad donde, nuevamente los mismos sectores históricamente marginados, “quedan excluidos del sistema, ya sea porque no asisten, o porque no aprenden” (Ramírez & Viteri, 2020, p. 1).

La labor que realizan las Universidades no solamente es fundamental, sino que podría ser la más preeminente para nivelar el terreno, es decir, para incorporar una visión de equidad que posibilite que todas y todos no solamente ingresen a las aulas, sino que, una vez allí, las desigualdades sean identificadas, acompañadas y compensadas, de manera que se constituya en

un entorno que procure la justicia educativa y conlleve a la igualdad en el logro y la igualdad en los resultados.

Sin embargo, una dificultad para que ello sea posible tiene que ver con las pocas exigencias que desde la política educativa se tienen para asegurar una noción compartida a nivel tanto teórico como práctico en torno a qué acciones una Universidad debería, ineludiblemente, emprender para garantizar el cierre de brechas de inequidad vía compensación de desigualdades, lo cual se puede encontrar en procesos de acreditación de calidad, pero éstos son, ante todo, voluntarios para las Instituciones de Educación Superior. La adquisición de Registro calificado y Licencias de operación por parte de Instituciones que ofertan carreras profesionales, aún dejan inquietudes en torno a la operativización de responsabilidades y la manera en que se materializa la equidad en Educación superior, lo que apertura el camino para múltiples interpretaciones y para que, nuevamente, se recreen circuitos educativos donde tanto la segmentación, y especialmente la fragmentación educativa, se hacen presentes.

Para evidenciar algunos de los motivos que llevan a estas puntualizaciones, se profundiza aquí en lo que representa la Acreditación de Alta Calidad otorgada a Universidades que no solamente cumplen con los requisitos para obtener su Registro Calificado o Licencias para operar como Institución/Programa, sino que, como se ha visto en apartados previos, trascienden estos elementos básicos para dar cuenta de acciones mucho más profundas, sostenidas y alineadas entre sí con miras a asegurar los más altos estándares de calidad a los que podría arribar una Institución universitaria.

Por una parte, se tiene el caso colombiano. Indica la Ley 30 de 1992 (Colombia), que el Sistema Nacional de Acreditación “es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de

Educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (CNA, s.f., consulta en línea). A través de esta Acreditación, el Estado colombiano certifica que determinada Universidad se alinea con la estructura del modelo, el marco conceptual, criterios, factores e indicadores que dan cuenta de características que permiten señalar que se ha alcanzado un estándar de calidad en el marco del ideal de Educación superior donde, aunque se reconoce la diferencia y especificidad que puede tener una Universidad, ya sea por su historia, contextos, énfasis, etc., igualmente conlleva con sus acciones a cumplir con su misión, y a desplegar su responsabilidad social.

Aunque los criterios específicos que recoge el proceso de evaluación y certificación del Consejo Nacional de Acreditación colombiano han sido indicados en capítulos previos (3°), se retoma aquí que:

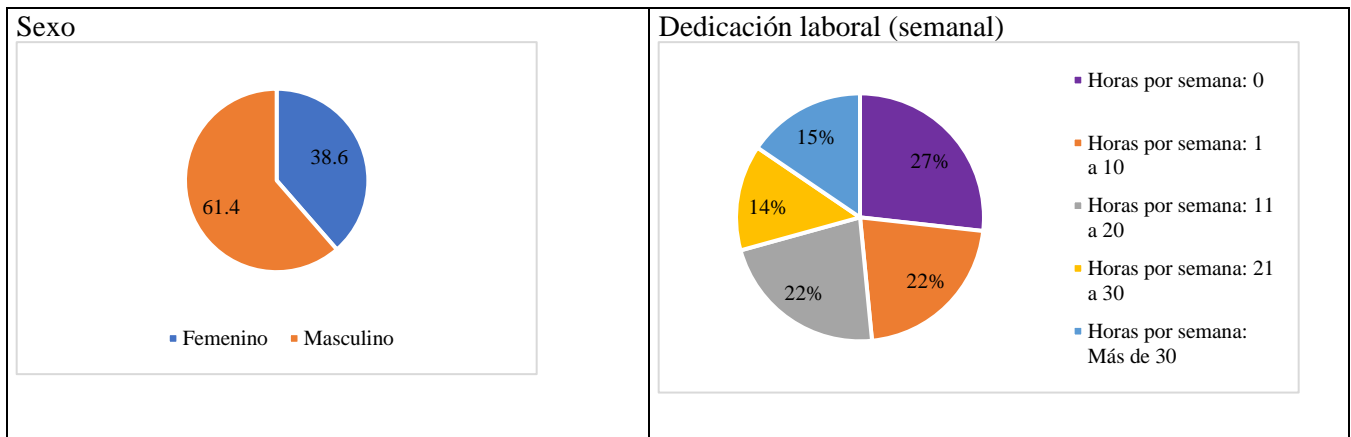
En la acreditación Institucional, la calidad se determina por el logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación superior, por la capacidad para autoevaluarse y autorregularse, por la pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional, por la manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, por el impacto de la labor académica en la sociedad y por el desarrollo de las áreas de administración y gestión, bienestar y de recursos físicos y financieros, también en relación con óptimos de calidad sugeridos en el modelo del Consejo (Revelo, 2002). (CNA, s.f., consulta en línea).

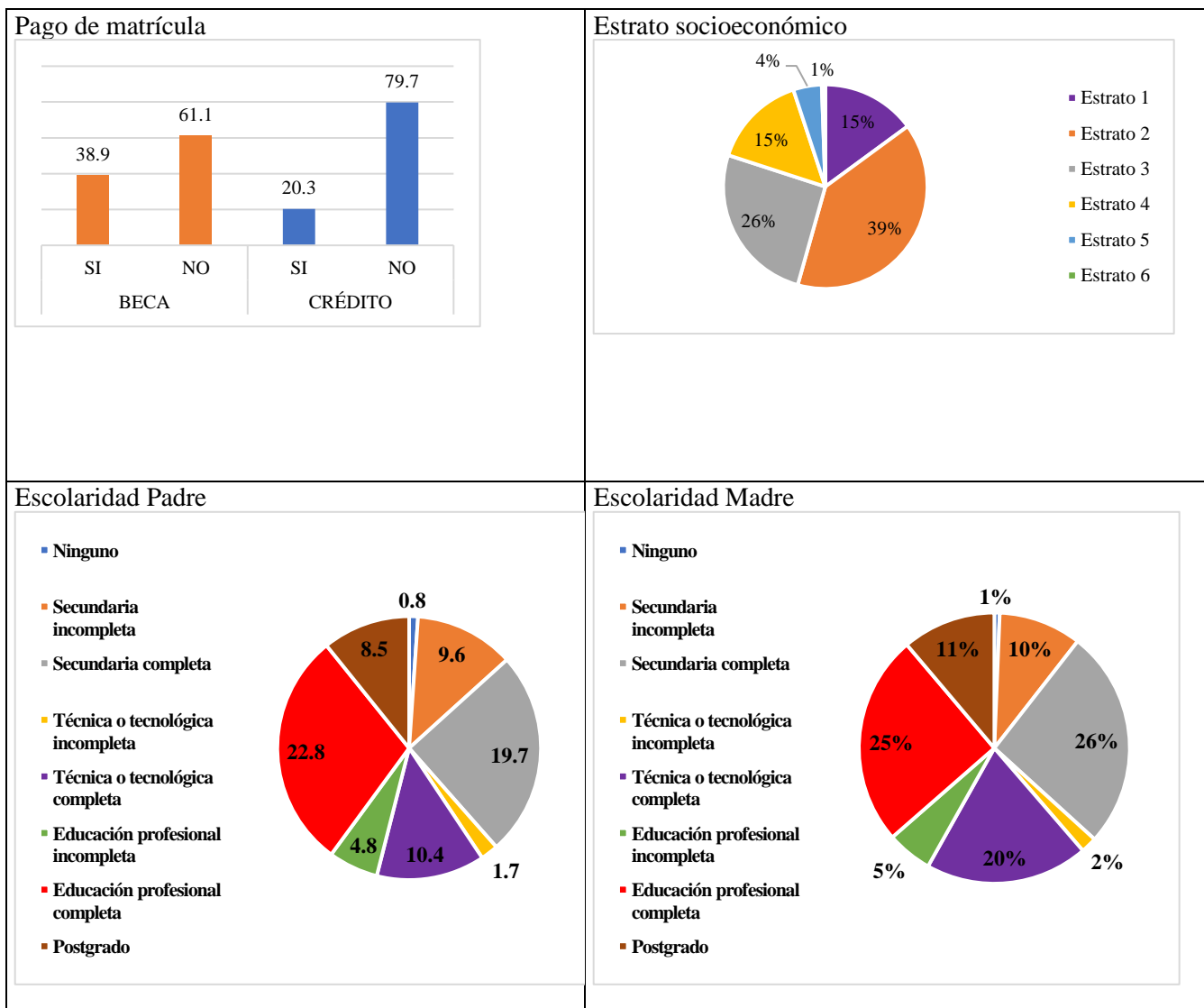
Por tanto, la Acreditación de Alta Calidad es un sello distintivo que reconoce la labor de las Universidades por trascender su quehacer formativo, y considerar toda clase de aristas que configuran un andamiaje oportuno para asegurar una Educación superior de calidad para todas y todos.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena adentrarse en torno a casos en los que se contradice la tendencia a ubicar, en competencias específicas, desempeños inferiores en la mayoría de la población, especialmente aquella proveniente de sectores socioeconómicos más desfavorecidos. Este es el caso de la competencia específica en Pensamiento científico – Ciencias de la tierra, donde la mayoría de la población, a saber, 73% del total de evaluados(as) se distribuye en los niveles superiores de desempeño, es decir, 3 y 4 en Saber Pro. Estos(as) evaluados(as) hacen parte de los Programas inscritos en el Núcleo Básico de Conocimiento de: “Ingeniería de minas, metalurgia y afines”, “Geología”, y “Otros programas de ciencias naturales y Otras ingenierías”. Vale la pena aclarar que es el único caso en este examen (Saber Pro) donde la mayor parte de la población que fue evaluada en 2021 presentó este comportamiento en el que priman los niveles de desempeño superior.

Es importante, en un primer momento, conocer el tipo de población que presentó esta competencia específica, por lo que se relacionan a continuación los datos socioeconómicos de quienes presentaron este módulo en la prueba Saber Pro. No se incluyeron datos sobre acceso-servicio de computador/internet en el hogar pues, como se ha visto, no ha constituido un factor que señale una relación considerable con desempeños inferiores ni superiores.

Tabla 28. Factores socioeconómicos, competencia Pensamiento Científico Ciencias de la Tierra.





Fuente: Adaptado de Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>

La información antes planteada, si se compara con lo presentado en las demás competencias específicas, no difiere de las características socioeconómicas de egresados(as) que se concentran a la vez desempeños inferiores (niveles 1 y 2) en otros casos. Por ejemplo, es mayor la población femenina sobre la masculina, igualmente, la mayoría trabaja, incluso, puede indicarse que 51% del total de evaluados(as) en esta competencia lo hace con una dedicación semanal de mínimo entre 11 a 20 horas, igualmente, la mayor parte no contó con el apoyo de

becas o créditos para financiar sus estudios, así como pertenecen en preponderantemente a los estratos socioeconómicos más bajos (54% se distribuye entre estratos 1 y 2, lo que se amplía hasta 80% si se añade el estrato 3), a todo ello se suma que en su mayoría, los padres y madres de los(as) evaluados(as) no cuentan con escolaridad profesional (licenciatura) completa.

Este panorama en torno a la competencia específica Pensamiento científico – Ciencias de la tierra, inquieta sobre cuál sería entonces la diferencia que conlleva a contradecir resultados que tienen la tendencia de evidenciar desempeños inferiores al egreso de la formación profesional en poblaciones con estas características socioeconómicas.

Como se ha visto en este caso, el factor socioeconómico *per se* no indica que, inevitablemente, no se alcancen desempeños adecuados y en niveles superiores de logro, puesto que, de ser así, los resultados arrojados en esta competencia serían distintos a los presentados. En cambio, un factor disruptivo se encuentra en el tipo de Universidades de las cuales provienen los(as) evaluados(as) en esta competencia. Para ello, se presenta la siguiente tabla, que indica las Universidades de las cuales provienen los(as) evaluados(as) en Pensamiento Científico - Ciencias de la Tierra, y se relaciona con el factor Acreditación de Alta Calidad para cada una de estas Instituciones de Educación superior.

Tabla 29. *Estado de Acreditación de Universidades en competencia Pensamiento Científico Ciencias de la Tierra, Saber Pro 2021.*

Universidad	Sede / Seccional	Acreditación de Alta Calidad	
		¿Acreditada?	Detalle
Universidad de Caldas	Manizales	Sí	Resolución 17202 del 24/10/2018, vigencia 8 años.
Universidad de los Andes	Bogotá	Sí	Resolución 582 del 09/01/2015, vigencia 10 años.
Universidad de Pamplona	Pamplona	Sí	Resolución 18143 del 27/09/2021, vigencia 4 años.
Universidad de Santander	Bucaramanga	Sí	Resolución 23656 del 10/12/2021, vigencia 6 años.

Universidad del Norte	Barranquilla	Sí	Resolución 8870 del 31/05/2018, vigencia 8 años.
Universidad EAFIT	Medellín	Sí	Resolución 2158 del 13/02/2018, vigencia 8 años.
Universidad Industrial de Santander	Bucaramanga	Sí	Resolución 14043 del 19/07/2022, vigencia 10 años.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	Bogotá	Sí	Resolución 25081 del 29/12/2021, vigencia 4 años.
Universidad Nacional de Colombia	Bogotá	Sí	Resolución 15859 del 25/08/2021, vigencia 10 años.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Sogamoso	Sí	Resolución 23655 del 10/12/2021, vigencia 6 años.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Tunja	Sí	Resolución 23655 del 10/12/2021, vigencia 6 años.
Universidad Sur Colombiana	Neiva	Sí	Resolución 29501 del 29/12/2017, vigencia 4 años. Vigencia extendida a espera de resolución de renovación.

Fuente: Adaptado de: Icfes. (2021). *Bases de datos de resultados Saber Pro*. Consultadas en <https://www2.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios> ; Consulta en Portal de Sistema Nacional de Información de la Educación Superior: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/CONSULTAS-PUBLICAS/>

Como se ha visto, los(as) evaluados(as) en esta competencia específica provienen de 12 Universidades, las cuales, en su totalidad, están Acreditadas de Alta Calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación, del Ministerio de Educación colombiano.

Para profundizar en este aspecto, resulta interesante considerar diferentes elementos. Por un lado, el Acuerdo 02 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional, vía Consejo Nacional de Acreditación, donde se actualiza el modelo de acreditación de Universidades en Colombia para la Alta calidad.

En el Acuerdo enunciado, se explicita entre los objetivos de la Acreditación en Alta Calidad, que este es un instrumento a través del cual se busca “promover de manera efectiva la regionalización, equidad, inclusión y la inter y multiculturalidad” (CNA, Acuerdo 02 de 2020, p. 12). La equidad ingresa de manera explícita entre lo que se propone esta normatividad y, por

tanto, reformula el camino hacia el cual se dirigen las Universidades. La equidad funge como uno de los principios para el sistema de aseguramiento de la calidad en la Educación superior, por tanto, esta ya no es una noción aislada, sino que se integra a la visión y misión de toda Institución universitaria que desee hacer eco del cumplimiento de estándares de calidad.

La equidad permea dimensiones como el Gobierno Institucional y la Transparencia, es decir, debe estar inmerso en todo el sistema de normas, reglamentos, políticas, estrategias, decisiones, estructuras y procesos que se adscriban tanto al proyecto educativo, como a la misión que sostenga la Universidad. Además, la norma es explícita en que la Institución debe, en torno a la comunidad de estudiantes, “garantizar su ingreso y permanencia en el marco de políticas de equidad e inclusión” (CNA, Acuerdo 02 de 2020, p. 36)

A lo anterior, se suma que, entre las acciones que concretamente debe demostrar que se encuentra implementando una Universidad, o que ha implementado, para ajustarse a los estándares de alta calidad, se tiene “demostrar la implementación del modelo de bienestar institucional en la comunidad académica que evidencie el compromiso con la diversidad, inclusión y equidad y, que genere condiciones para atender los requerimientos distintos a los resultantes de la dinámica académica” (p. 41). En este sentido, las Universidades que aspiran a tener, o que ya poseen esta Acreditación, demuestran políticas institucionales de bienestar sólidas, que se operativizan para mejorar la calidad de vida de todos los actores del sistema educativo, y que abarca, entre otras, factores físicos, económicos, de infraestructura, gestión, académicos, así como de programas y servicios donde el desarrollo humano, en clave de equidad, se haga presente y sea demostrable en las acciones que, de manera sostenida, llevan a cabo las Instituciones de Educación superior.

En este sentido, pese a que los(as) evaluados(as) en la Competencia específica de Pensamiento científico – Ciencias de la tierra den cuenta de factores socioeconómicos que se vinculan con el contexto en el cual, en otras competencias, la población evaluada evidencia desempeños inferiores, en este caso, quienes egresan como profesionales y presentan esta competencia específica, lo hacen adscritos a Universidades Acreditadas de Alta Calidad en su totalidad, por tanto, han sido receptores(as) de políticas y acciones concretas que, en el marco del aseguramiento del sistema de calidad universitario, directamente se vinculan a perspectivas de equidad, inclusión y diversidad y, por tanto, el control de estos factores socioeconómicos es una tarea clara para las Universidades que han formado a quienes muestran, en el marco de Saber Pro, desempeños adecuados y/o sobresalientes (niveles 3 y 4 de desempeño).

Para el caso mexicano, se han considerado los seis casos presentados con anterioridad en el primer sub apartado de este capítulo, a saber: Nutrición, Psicología, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Comercio – Negocios Internacionales, y Turismo.

Si bien estos representan un subconjunto en el que pueden identificarse comportamientos relativos al logro de los aprendizajes al egreso de la formación profesional en donde los desempeños aún no satisfactorios son considerables en diferentes áreas de conocimiento, no puede decirse que esto ocurre en el 100% de los programas de estos campos de conocimiento que presentaron la prueba EGEL en el país en el 2021.

Por el contrario, parte de estos programas han sido reconocidos en el padrón de alto rendimiento académico del CENEVAL.

En este Padrón, el CENEVAL ha establecido un mecanismo para reconocer a aquellos programas de licenciatura en el país que, según el desempeño de sus evaluados(as), destacan en función de los niveles de logro alcanzados. Para la entrega de reconocimientos 2019-2021, el

CENEVAL consideró el conjunto de evaluados(as) que egresaron entre julio de 2019, y hasta noviembre de 2021. Estos reconocimientos se subdividen en tres grandes categorías, a saber:

- Nivel 1PLUS, o aquellos programas en los que el 80% o más de egresados(as) alcanzaron desempeños satisfactorios o sobresalientes, y que el 50% del total se ubicó únicamente en desempeños sobresalientes.
- Nivel 1, o los programas en los que el 80% o más de egresados(as) alcanzaron desempeños satisfactorios o sobresalientes, y que menos del 50% del total se ubicó únicamente en desempeños sobresalientes.
- Nivel 2, con programas en que 60% o más de sus egresados(as) (sin sobrepasar el 80%) alcanzaron desempeños satisfactorios o sobresalientes.

Dada la extensión del detalle entre programas reconocidos e instituciones a las que pertenecen, estas tablas por cada uno de los seis programas retomados se incorporan en el Anexo 2. Sin embargo, se relaciona a continuación el número de programas reconocidos en el Padrón, considerando el detalle por sede y subsedes de Instituciones de Educación Superior (por ejemplo, un mismo programa puede estar en dos sedes de una Universidad, y el CENEVAL reconoce a cada uno de estos, en este caso se cuentan los dos Programas por separado en lugar de contarlos como Institución).

Tabla 30. *Conteo de Programas en Padrón de Alto Rendimiento Académico CENEVAL.*

Programas	# de reconocimientos en Padrón CENEVAL
Nutrición	47
Psicología	67
Ingeniería Electrónica	9
Ingeniería Mecánica Eléctrica	9
Comercio – Negocios Internacionales	48
Turismo	29

Fuente: CENEVAL. (2021). *Padrón de Programas de Alto Rendimiento Académico del periodo 2019-2021*. Consultado en <https://reconocimiento.ceneval.edu.mx/padron-egel/>

Estos programas cuentan con reconocimientos ubicándose en los diferentes niveles posibles del padrón (1PLUS, nivel 1, y nivel 2), según el desempeño de sus egresados(as), sin embargo, todos cuentan con la característica de que al menos el 60% de los evaluados(as) han demostrado desempeños satisfactorios o sobresalientes en las áreas de conocimiento asociadas a sus carreras profesionales.

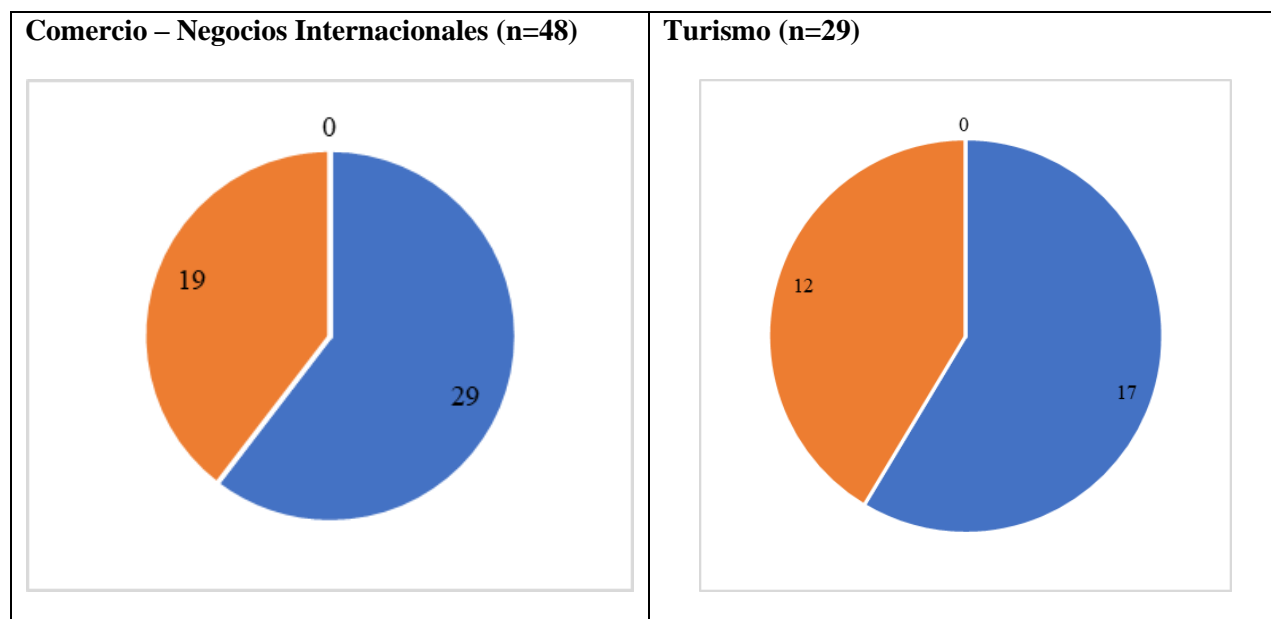
Como se ha descrito en el capítulo 3 del presente trabajo, en el caso mexicano se tienen diferentes organizaciones y asociaciones que, desde la evaluación y acreditación, propenden por el aseguramiento de la calidad en Educación Superior. Con base en ello, se hizo la asociación entre los programas premiados, y si estos se encontraban acreditados por alguna de estas instancias.

El detalle de esta asociación se encuentra en el Anexo 2, sin embargo, se sintetiza en los gráficos que se presentarán en lo consiguiente, con las siguientes aclaraciones: Por una parte, se hizo una clasificación entre “programas acreditados”, que son aquellos que han sido evaluados y acreditados por una instancia respaldada por COPAES, o por la evaluación a programas desde los CIEES, y que tienen un estatus vigente o en prórroga. Los programas que aparecen como “sin información de programa, campus acreditado”, son aquellos que, aunque no aparecen como acreditados, sí lo está la Institución o la Sede a la cual se adscribe este programa, dicha certificación proveniente del CIEES o de FIMPES. Los programas donde se declara “sin información”, son aquellos que no cumplen con los anteriores criterios (no se utilizó la categoría de no acreditados ya que en algunos casos se encuentra declarado en páginas o *newsletters* que han sido avalados por estas instancias, pero no se encuentra registro oficial de este hecho, y en otros casos porque han sido acreditadas en periodos previos, aunque no han renovado la acreditación respectiva y no se encuentra en prórroga).

Dicho lo anterior, se presenta la síntesis de esta asociación entre Programas reconocidos en Padrón de CENEVAL y acreditación de calidad.

Tabla 31. *Relación Padrón de Alto Rendimiento y Acreditación.*

Convenciones	Programa Acreditado									
	Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.									
	Sin información.									
Nutrición (n=47)	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Valor</th></tr> <tr><td>Programa Acreditado</td><td>38</td></tr> <tr><td>Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.</td><td>8</td></tr> <tr><td>Sin información.</td><td>1</td></tr> </table>		Categoría	Valor	Programa Acreditado	38	Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.	8	Sin información.	1
Categoría	Valor									
Programa Acreditado	38									
Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.	8									
Sin información.	1									
Psicología (n=67)	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Valor</th></tr> <tr><td>Programa Acreditado</td><td>43</td></tr> <tr><td>Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.</td><td>24</td></tr> <tr><td>Sin información.</td><td>0</td></tr> </table>		Categoría	Valor	Programa Acreditado	43	Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.	24	Sin información.	0
Categoría	Valor									
Programa Acreditado	43									
Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.	24									
Sin información.	0									
Ingeniería Electrónica (n=9)	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Valor</th></tr> <tr><td>Programa Acreditado</td><td>8</td></tr> <tr><td>Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.</td><td>0</td></tr> <tr><td>Sin información.</td><td>1</td></tr> </table>		Categoría	Valor	Programa Acreditado	8	Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.	0	Sin información.	1
Categoría	Valor									
Programa Acreditado	8									
Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.	0									
Sin información.	1									
Ingeniería Mecánica Eléctrica (n=9)	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Valor</th></tr> <tr><td>Programa Acreditado</td><td>8</td></tr> <tr><td>Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.</td><td>1</td></tr> <tr><td>Sin información.</td><td>0</td></tr> </table>		Categoría	Valor	Programa Acreditado	8	Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.	1	Sin información.	0
Categoría	Valor									
Programa Acreditado	8									
Sin información de Programa. IE o Campus Acreditado.	1									
Sin información.	0									



Fuentes: CIEES. (S.F.). *Padrón de programas de Calidad CIEES*. Portal CIEES. Consultado en 15/06/2023 de <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padron>; COPAES. (S.F.). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Portal COPAES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.copaes.org/consulta.php>; FIMPES. (S.F.). *Instituciones*. Portal FIMPES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>

Los gráficos antes presentados muestran que, del total de programas retratados en este capítulo para el caso mexicano en EGEL 2021, y en ellos, el subconjunto de los casos de programas que fueron reconocidos en el Padrón de Alto Rendimiento Académico del CENEVAL, la mayoría, cuando no todos, han sido acreditados de calidad a nivel Programa o por Institución/Campus desde las agencias avaladas por la Secretaría de Educación Pública para ello.

Al igual que en el caso colombiano, estos Programas e Instituciones de Educación superior se han sometido, no sólo a los procesos para obtener licencia de funcionamiento para dictar estudios del tipo superior, sino que han ido más allá, al ingresar voluntariamente a un proceso de evaluación y, resultado de ello, de acreditación por la calidad de su oferta educativa.

Cuando se habla de dicha noción de calidad, ésta integra elementos complejos y multidimensionales, por lo que las Universidades y sus Programas trascienden una visión

simplista del proceso formativo, para pensar en todo un andamiaje sistémico. Si bien los elementos evaluados y en vínculo con los propósitos del presente trabajo han sido descritos en el capítulo 3, se genera una síntesis general de algunos elementos resaltados en las diferentes tipologías de acreditación (a las que pertenecen los Programas reconocidos en el Padrón del CENEVAL que se retrataron previamente).

Tabla 32. *Síntesis – Elementos evaluados destacados en acreditaciones de calidad en México.*

Acreditación	Aspectos que se destacan en el presente proyecto
COPAES y Agencias acreditadoras según campo de conocimiento	Su Marco de referencia, que se aplica indistinto al tipo de carrera profesional evaluada, considera la creación y despliegue de un sistema que demuestre tener la Universidad para monitorear y acompañar trayectorias formativas, y el tipo de acciones que emprende para atender la reprobación y deserción. Considera los servicios de apoyo para el aprendizaje, y los índices de rendimiento escolar (con evidencias como los resultados en EGEL).
CIEES	Evalúa tanto Programas como Instituciones, poniendo énfasis en los resultados de los y las estudiantes, con indicadores relativos a la infraestructura académica adaptada a las necesidades de la comunidad académica, los servicios de apoyo (idiomas, cafetería, servicios médicos y psicológicos, políticas, gestión y funcionamiento de sistemas de transporte, sistemas de becas, entre otros), la atención a estudiantes a lo largo de las trayectorias formativas para reducir la deserción y reprobación, y garantizar las actividades para formar integralmente, atender necesidades académicas particulares, proveer acciones para el bienestar estudiantil, y asegurar el logro de los aprendizajes y de sus perfiles de egreso.
FIMPES	Evalúa Instituciones de Educación Superior de carácter particular. Explicita que las Universidades deben demostrar que logran sus perfiles de egreso en todos los Programas académicos con los que cuenta. Adicionalmente, considera cómo la Institución de Educación Superior posee programas efectivos para atender a estudiantes que lo requieran, en favor de apoyar la superación de deficiencias académicas, y abatir índices de reprobación y deserción.

En este sentido, en las acreditaciones conferidas a los Programas e Instituciones/Campus a los que hacen parte casos como los de Nutrición, Psicología, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Comercio – Negocios Internacionales, y Turismo, que han sido reconocidos por el Padrón de Alto Rendimiento Académico en CENEVAL, integran asuntos que trascienden una mirada genérica sobre la calidad y el cumplimiento de los propósitos formativos, para

comprender dimensiones sustanciales alrededor de la equidad, el logro de los aprendizajes y la compensación de desigualdades.

No es fortuito que, al igual que ocurre en el caso colombiano, en México se encuentre una asociación entre Programas de alto rendimiento académico, y el compromiso asumido en torno al acompañamiento integral de las trayectorias formativas, que es constatado por la Acreditación de Calidad desde las instancias avaladas por la Secretaría de Educación Pública, que han dado fe del trabajo realizado al interior de los Programas e Instituciones de Educación superior.

Al respecto, vale la pena retomar a Flores Crespo (2009, citado en Silva-Laya, 2012) cuando señala que:

la equidad en la Educación superior se refleja cuando un número representativo de jóvenes, sin importar su origen étnico, condición social, cultural, económica, o situación personal, logran ingresar a la universidad. De esta manera, retoma el principio de no discriminación. Estos jóvenes adquieren conocimientos para su desenvolvimiento personal y profesional; con ello focaliza procesos eficaces de formación, y concluyen los ciclos escolares correspondientes de manera exitosa, lo que implica que obtienen los resultados esperados. (p. 11)

De esta manera, podría decirse que, a través de las acciones universitarias caracterizadas por una visión de Alta calidad, estas poblaciones no sólo lograron ingresar a las aulas universitarias, sino que una vez allí, se generaron tanto políticas como acciones concretas que, desde una visión de equidad, compensan desigualdades y acompañan trayectorias formativas para la permanencia y el egreso efectivo, así como el logro de resultados de aprendizaje independientemente de las desigualdades de origen.

Lo anterior, se encuentra en estrecha relación con la noción de espacios universitarios asimétricos, planteada en Villa Lever (2017), toda vez que se vislumbran circuitos educativos, fragmentados según el nivel de desarrollo académico que permiten a sus estudiantes. Estos espacios universitarios se conciben como asimétricos en tanto sus atributos institucionales, de su personal académico y programas, generando un entramado de características que hacen que un espacio difiera sustancialmente de otro en razón de su calidad y prestigio, pero que, además, supone distinguir y jerarquizar entre grupos poblacionales que pueden acceder, o no, a determinada Institución de Educación superior. Señala que “los jóvenes que ingresan a los espacios universitarios de alto desarrollo académico, tanto públicos como privados, son quienes tienen mayor libertad de elegir y quienes alcanzan mayor grado de satisfacción por su desempeño académico” (p. 215), coincidiendo con resultados como los planteados en la competencia específica Pensamiento Científico – Ciencias de la Tierra, todos provenientes de Universidades Acreditadas de Alta Calidad.

En este sentido, se resalta hasta este punto la importancia de enlazar una perspectiva de equidad de manera transversal en los procesos de gestión y formación que realizan las Universidades, y desde este punto, “brindar apoyos diferenciales a los jóvenes para eliminar la desigualdad de capacidades, (...) [lo cual] abarca insumos (por ejemplo, becas), pero también apoyos educativos que mitiguen el escaso capital sociocultural y los deficientes antecedentes escolares” (Silva-Laya, 2012, p. 12, corchetes añadidos).

Se entreteje un vínculo entre los niveles de logro al egreso de la formación profesional, y las brechas de inequidad, en términos de qué tanta acción toman las Universidades para la identificación y control de factores socioeconómicos que, vía compensación de desigualdades, conlleve a trayectorias formativas exitosas para todas y todos, hecho que, en el común

denominador de las Universidades a la luz de los resultados del EGEL en México, y Saber Pro en Colombia, no sucede, pero que es a todas luces posible siempre que las Instituciones de Educación superior asuman una postura activa y participativa para atender las necesidades de los diferentes sectores poblaciones que hoy por hoy asisten a sus aulas.

En lo posterior, se continúa elaborando ideas alrededor de esta premisa, especialmente, avizorando prospectivas de contextos universitarios en los que, desde la postura del presente trabajo, se podría avanzar en torno al aseguramiento de una noción de equidad desde la compensación *integral* de desigualdades.

Las Universidades y su potencial de transformación: la compensación integral de desigualdades para la equidad y calidad en Educación superior

Hasta este momento se han explicitado resultados y análisis que se consideran importantes en torno al estado actual de los niveles de logro al egreso de la formación en licenciaturas en México y Colombia, y cómo ello se asienta en desafíos considerables en torno al cumplimiento de una Educación superior en clave de equidad. Sin embargo, el presente trabajo defiende también el potencial de transformación que reside en los sistemas educativos, por lo que es posible pensar en un momento de redireccionamiento y expansión de una visión, pero, sobre todo, de prácticas que se encuentren ancladas a una noción de equidad a lo largo de todo el ciclo de vida de la formación profesional. En el presente subapartado se recorrerán, entre otras, aproximaciones hacia dimensiones que, desde la compensación integral de desigualdades, pueden conllevar a la transformación institucional con miras a la incorporación de un ecosistema de equidad en Educación superior.

Inicialmente, una posición que sostiene el presente trabajo es que, para hablar de la existencia de equidad en una Institución de Educación superior, es necesario identificar en ella “el conjunto de recursos que permiten que todos, independientemente de su origen social, puedan completar una educación de calidad” (López, 2007, p. 92). Debe aclararse que, cuando se propone la idea de completar una educación, esta no tiene que ver solamente con aquellas estrategias, oportunidades o recursos que posibilitan la permanencia y la graduación en tiempos previstos, sino que cuando se ancla a la noción de calidad: se pretende que quienes así lo logran, igualmente alcanzan, según sus perfiles de egreso, aquellos saberes que las Universidades se han comprometido a gestar a lo largo de una carrera profesional, en niveles esperables, satisfactorios y/o adecuados.

En este sentido, avanzar en una noción de equidad que sea comprendida y asumida de manera amplia por los diferentes actores educativos (gubernamentales y no gubernamentales) resulta en una necesidad sustancial para avanzar conjuntamente en hacer realidad la promesa de una Educación superior donde, sin importar desigualdades de origen de diverso índole, se encuentre en estas Instituciones las oportunidades para acceder, permanecer, y egresar con los conocimientos necesarios para desplegar una vida profesional con inserción oportuna al mercado laboral, o el desarrollo de emprendimientos, donde los saberes adquiridos sean útiles y posibiliten cumplir proyectos de vida anclados directamente a las posibilidades que se ofrecían como promesa de la formación en determinado campo de conocimiento.

Es por ello que la equidad no está desarticulada de la calidad en Educación, puesto que esta última es el resultado de un conjunto de factores y esfuerzos institucionales que permiten cumplir con el contrato social que asumen las Universidades para preparar a los profesionales del hoy de acuerdo con las necesidades y desafíos de sus contextos y disciplinas. Si la calidad

emerge como meta, la equidad lo hace como camino para alcanzarlo, y la compensación integral de desigualdades como la hoja de ruta o mapa en dicho recorrido.

Sin embargo, es necesario trascender la incorporación de la noción de equidad como un asunto netamente teórico, y anclarlo en lo fáctico a acciones, prácticas y políticas que desde diversos niveles de alcance logren impactar el ciclo de vida de la formación profesional de los y las estudiantes.

Es por ello necesario hablar de la incorporación de un ecosistema de equidad en las Universidades. Reiterando, esto trasciende la designación de un rótulo frente a proyectos aislados con los cuales se percibe externamente que se cumple con propósitos de equidad, y debe en cambio configurarse en toda una estructura que de manera transversal es atendida por los diferentes departamentos y actores que configuran la escena educativa.

Para que ello sea posible se requieren, en el panorama actual, por lo menos de dos grandes cambios.

Por un lado, la inserción de indicadores y componentes claros desde el ámbito gubernamental que conlleve a una política de equidad en Educación superior y provea de lineamientos y requerimientos para atribuir licencias de funcionamiento a Universidades siempre y cuando demuestren tener un modelo sólido, sostenido y con evidencias de eficacia y eficiencia para atención e intervención a la equidad educativa. Por tanto, este no debe ser un asunto atribuible o exigible solamente a aquellas que cuenten con Acreditaciones de Alta Calidad, sino que es necesario que sea requerimiento para todas las Universidades en ambos países.

Lo anterior, se cimenta en la premisa de que la equidad, hoy por hoy, no es un valor agregado, sino una responsabilidad que asumen las Universidades dada la trascendencia social que tiene su papel como formadoras de quienes se insertan año con año a la vida laboral como

profesionales. Por ello no es posible pensar en Universidades que hoy omitan generar todo un andamiaje a través del cual se gestiona un asunto que, como se ha visto, puede obstaculizar (si no se gestiona adecuadamente) el cumplimiento de la misión que tienen las Instituciones de Educación superior.

Además de propiciar un escenario donde este modelo de atención e intervención a la equidad educativa sea explicitado por parte de las Universidades, se considera también que es responsabilidad de las Secretarías o Ministerios de Educación fungir, a través de sus agencias evaluadoras, como garantes de que estos modelos se cumplan, es decir, de asegurar un proceso de monitoreo y evaluación sistemático, más que voluntario. Esto posibilitaría tener un panorama mucho más claro del estado de avance real en torno a la promesa de una Educación en clave de equidad en los países, así como una mayor toma de responsabilidad por parte de las Universidades para que ello tenga lugar, asumiendo un rol activo y permanente con miras a garantizar el cumplimiento de este modelo.

Se proponen aquí algunas dimensiones para aportar en la construcción de dicho Modelo de atención e intervención a la equidad educativa para Instituciones Universitarias.

Figura 3. *Dimensiones hacia un Modelo de atención e intervención a la equidad educativa para Instituciones Universitarias.*



En primera instancia, hablar de una filosofía institucional implica para las Universidades el tomar postura frente a lo que se comprende, los límites y alcances de la noción de equidad en Educación superior. Supone además tomar una postura, por un lado, activa, para adecuar estas comprensiones a las necesidades y desafíos de los contextos que suelen ser desiguales entre una Institución y otra (dada la preeminencia de un panorama de segmentación y fragmentación por circuitos educativos), así como crítica, en torno a las formas tradicionales en que se ha resumido el asunto de la equidad (cobertura-acceso). Asumir una filosofía institucional de equidad educativa posibilita sostener un horizonte claro en torno a lo que se busca institucionalmente a lo largo de las trayectorias formativas, y cómo ello permea la visión y misión, así como involucra a todos los actores de la Institución de acuerdo con el rol y lo que aportan en el cumplimiento de tal filosofía.

El siguiente punto, denominado sensibilización y aprestamiento para la transformación institucional, se desprende de que configurar, fortalecer y sostener un modelo que conlleve a atender e intervenir en la equidad educativa no es un asunto sencillo, e implica ante todo un cambio progresivo y que, según las posibilidades y contextos institucionales, puede verse obstaculizado por múltiples factores. En esta medida, es necesario situar estrategias que posibiliten generar un interés común, así como un grado de corresponsabilidad alto entre todos los actores, para co-construir una vía de intervención.

Como resultado de ambos elementos, es posible pensar en una metodología y la construcción de un diseño que, desde una visión participativa, permita reflejar en tiempos, recursos y, sobre todo, acciones concretas, la manera en que se operativizará el modelo. Este momento está acompañado por la definición de un sistema de seguimiento y monitoreo

permanente, que permita generar alertas tempranas, así como atención a situaciones inesperadas o de crisis. A lo largo de todo ello, es clave el esclarecimiento de responsables y responsabilidades, puesto que, si bien es necesario que el modelo permee todas las aristas de la Institución educativa, cada quien aportará asuntos divergentes en función de su capacidad y funciones, por lo que es clave clarificar qué y de qué manera se nutrirá todo el modelo en su proceso de intervención.

Una vez diseñados ambos elementos, se propone dar paso a la implementación, tanto de la intervención como del seguimiento. Esto conlleva a un momento de evaluación, como punto de corte previamente definido, y desde el cual se puedan tomar decisiones para renovar el ciclo de vida de un Modelo de atención e intervención a la equidad educativa en Educación superior.

Si bien se propone aquí únicamente la aproximación a lo que podría ser dicho Modelo, se ancla a la idea de que ello debe integrarse a la exigencia gubernamental para el funcionamiento de cualquier Universidad, puesto que se considera que de lo contrario se continuará nutriendo la lógica de fragmentación y dispersión que conlleva a la permanencia de circuitos educativos en países como México y Colombia, por lo que es necesario integrar un lenguaje común entorno al *deber ser* de este tipo de modelos en el funcionamiento de cualquier Institución de Educación superior.

Otro de los grandes cambios tiene que ver justamente con la asunción de una postura activa de transformación dentro de las Universidades (no solamente aquellas acreditadas, sino de la generalidad), para la instauración de una cultura de la equidad educativa.

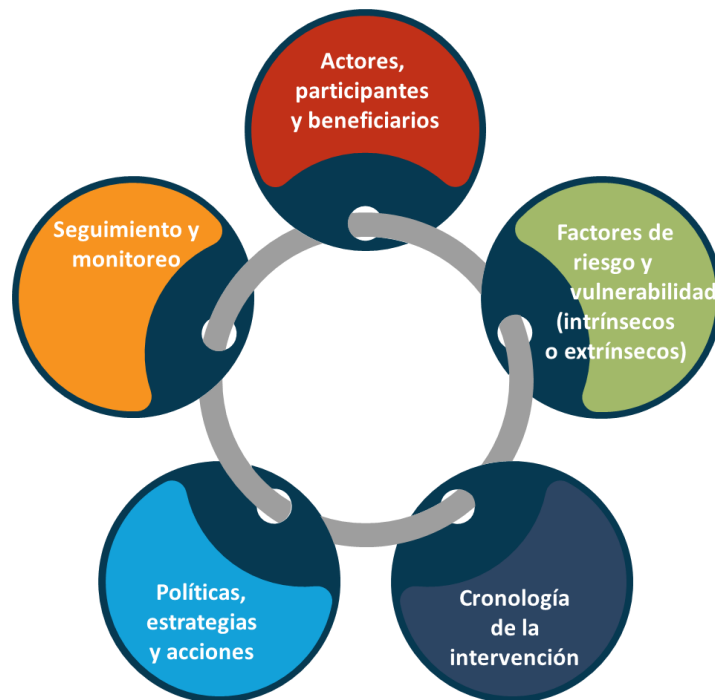
En este sentido, se ve la oportunidad de generar, primero desde el interior de cada Universidad, un sistema que dé cumplimiento al Modelo anteriormente planteado, pero que además tenga una postura innovadora y activa en la búsqueda de analizar oportunidades de

mejora, contrastar resultados obtenidos durante cada fase, así como de experiencias previas (internas o externas), proponer políticas y acciones de transformación de manera sostenida y donde cada función sustantiva de la Universidad tenga un papel igual de importante y trascendente.

En este cambio se tiene el reto nada despreciable para las Universidades en torno a re-pensar y re-direccionar elementos de la misma organización institucional, que permea tanto sus grupos, currículos, métodos de evaluación, horarios, hasta la generación de una visión autocrítica. Sobre esto último, es posible que una Universidad, por ejemplo, tenga en su filosofía institucional sobre la equidad educativa la visión de romper con brechas de género, sin embargo, al momento de ver cómo están distribuidas sus funciones o cargos de liderazgo y dirección, ¿qué tanta participación tienen las mujeres?, es posible que entre la noción declarada, y la organización y comportamiento real al interior de las Instituciones de Educación superior se generen contradicciones que no hacen posible ejercer una perspectiva de equidad que vaya más allá de lo declarativo, y permee lo fáctico en la gestión institucional.

En el marco de la configuración de un ecosistema de equidad educativa, es clave generar una cultura organizacional que permita comprender que dicha equidad no se trata de ofrecer un “servicio” o de gestionar un proyecto aislado, sino que todos(as) los(as) miembros de la organización se encuentran involucrados, así como que cada departamento, indistinto del área al que se adscriba, aportará un elemento valioso al ecosistema, para configurar una visión sistémica. Para avanzar en la configuración de dicho ecosistema al interior de las Universidades, se proponen aquí considerar al menos cinco grandes aristas, que posibiliten pensar elementos claves que intervienen en este ecosistema.

Figura 4. *Aristas para un ecosistema de equidad en Educación superior.*



En primera medida, objetivar quiénes serán los actores, participantes y beneficiarios, tanto directos como indirectos. Ello posibilita, por un lado, conocer en profundidad el tipo de población que ingresa a las aulas universitarias, sus características económicas, sociales, demográficas y demás aspectos que permitan comprender el punto de partida de los(as) estudiantes. Se encuentra en la literatura que las brechas existentes en fases precedentes de formación (básica, media o media superior), suelen persistir en la educación universitaria (Castro et al., 2017), es por ello que resulta fundamental conocer el panorama que antecede y configura el contexto en el cual se desenvuelven quienes se formarán como profesionales, pues de otra manera, no será posible ofrecer oportunidades, estrategias y recursos acordes con lo que requieren a lo largo del ciclo de vida formativo. Una sugerencia podría estar en construir, según las características de la Institución y el tipo de población que se recibe, un índice propio, que permita situar con mayor claridad poblaciones que requieren acciones específicas de

acompañamiento, además, esto permitirá pensar en posibles agrupaciones entre grupos que puedan compartir ciertas características a la hora de desplegar mecanismos de acompañamiento.

En este punto, se incluye también el conocimiento del recurso humano con el que se cuenta en la Institución para hacer frente a las necesidades de la población que ingresa a las aulas.

Otra de las aristas que se deriva es la identificación de factores de riesgo y vulnerabilidad. El interés por aquellos factores que generan posibles brechas en términos socioeconómicos, biopsicosociales y académicos deriva en la necesidad de tener un conocimiento profundo de la población que recibe la Institución, es decir, del punto antes descrito, por lo cual, no puede pensarse una arista desligada de otra, sino desde una visión integrada.

Estos factores pueden ser de diferente origen: internos o externos. Los primeros, concernientes a características del o la estudiante, por ejemplo, si se encuentran en situación de discapacidad, o elementos que refieren a dimensiones psicológicas. Estos factores internos, si bien no dependen completamente de los externos, pueden verse influidos o potenciados por estos. Como factores externos, se tienen todos aquellos elementos que configuran el contexto a nivel económico, cultural o social, en el cual se ha desarrollado el o la estudiante, y que, en conjunto -factores internos y externos-, configuran el andamiaje multidimensional que brinda recursos para el afrontamiento de todo lo que implica la vida académica. Es por ello que conocer qué factores pueden influir, cuáles son los que se encuentran en mayor medida presentes o ausentes en la población particular de cada Institución, y a qué corresponden estos asuntos (de dónde provienen), puede dar luces sobre cómo acompañar e intervenir por parte de la Institución educativa, para favorecer trayectorias formativas exitosas y en clave de equidad.

Sobre dicho acompañamiento e intervención, es necesario cuestionarse sobre el momento oportuno en que se deben realizar determinadas acciones e intervenciones, es por ello que se propone la arista de Cronología de la intervención. Cada momento: ingreso, desarrollo, preparación para el egreso, egreso y ejercicio profesional, implican desafíos y, por tanto, acciones distintas, es por ello que se hace necesario situar los momentos en que la Institución intervendrá y monitoreará, para generar procesos ordenados de acompañamiento en todo el ciclo de vida de la formación.

Como resultado de todo lo anterior, se configuran, por un lado, Políticas, estrategias y acciones, que de manera fundamentada brinden respuesta a las necesidades y alertas tempranas identificadas por la Institución. Y de otro modo, pensar cómo se realizará el seguimiento y monitoreo a estas rutas de intervención, puesto que es clave comprender si están teniendo el resultado esperado o, de resultar el caso contrario, generar redireccionamientos o la configuración de nuevas propuestas para atender a la población de una manera integral, lo que permita poner en equilibrio la balanza en la medida de las posibilidades, y brindar a todos y todas las condiciones que requieren para el despliegue de sus capacidades, donde no solamente ingresen, permanezcan y se gradúen oportunamente, sino que además alcancen los niveles de logro esperables de los aprendizajes que configuran sus perfiles de egreso como profesionales.

Al referirse a la atención *integral*, se hace referencia al planteamiento presentado en capítulos previos, en torno a que para que exista una compensación *integral* de desigualdades, es necesario atender al menos las siguientes seis dimensiones retratadas en la figura 2, compartido en apartados previos pero que se relaciona nuevamente en este momento.

Figura 2. Dimensiones compensación integral de desigualdades.



Por un lado, se tiene la dimensión económica. En esta, se proponen aquellas brechas que se generan en razón de los ingresos personales y familiares con los que cuenta un(a) estudiante. Esto le permitirá adquirir recursos necesarios para su formación profesional, e incluso, no desertar en razón de no poder financiar el pago de su matrícula, entre otras. Algunas acciones que pueden adherirse a esta dimensión son planes de becas, créditos educativos, ayudas financieras, auxilios para transportes, materiales requeridos para la formación en ciertas áreas de conocimiento, ayudas para el alojamiento y vivienda (especialmente a estudiantes foráneos), y demás asuntos que desde la transferencia o ayuda monetaria pueden aportar tanto en el ingreso, como en la permanencia y alcance de los aprendizajes a lo largo del ciclo formativo.

Frente a la dimensión psicológica, se tienen todos aquellos factores emocionales que, en razón de asuntos circunstanciales, o estructurales, pueden afectar el bienestar de los y las estudiantes por motivos de salud mental y gestión de las emociones. La vida universitaria *per se*

puede suponer enormes retos en términos psicológicos para muchas personas, especialmente, para aquellas que por primera vez -en su núcleo cercano- se incorporan a las aulas de Educación superior. Sin embargo, también es posible que quienes ingresan a las ellas, por motivos ajenos a la formación profesional, se vean expuestos a desafíos considerables para su salud mental, que también pueden impactar su permanencia y logro de aprendizajes a lo largo de su carrera profesional. Es clave gestionar acciones que ofrezcan, además del servicio de atención psicológica, tutorías y talleres en torno a la gestión emocional y la salud mental desde actividades de promoción y prevención, entre otras.

Al hablar de la dimensión biológica, se incluyen todos aquellos asuntos de salud, desde aquellos más “básicos”, como la alimentación, hasta los más complejos, como los relacionados con problemas motores, cognitivos, sensoriales y físicos, que pueden obstaculizar el desenvolvimiento de los sujetos en su cotidianidad y, especialmente, en el ciclo de formación profesional. Acciones sugeridas en torno a esta dimensión incluyen adaptaciones en infraestructura, auxilios y apoyos frente a las necesidades multidimensionales de personas con discapacidad, programas tutorales, sensibilización a la comunidad, adaptación de recursos y materiales educativos (en Lengua de Señas y Braille), entre otras.

La adaptación y la generación de redes de trabajo y vínculos entre pares a lo largo del ciclo formativo es clave para favorecer trayectorias formativas armónicas, caracterizadas por el reconocimiento mutuo, la tolerancia, empatía, conciencia de sí, el establecimiento de redes de trabajo y colaboración, entre otros. Todo ello se contempla en la dimensión social-relacional. Es clave considerar acciones para la integración entre grupos poblacionales diversos, procesos de sensibilización y educación, políticas de atención a la diversidad y cierre de brechas de género,

redes de trabajo inter y transdisciplinarias, y demás actividades que aporten en el fortalecimiento de esta dimensión.

La dimensión familiar retoma especialmente lo relacionado con el capital cultural. Impactar positivamente padres, madres y/o cuidadores, puede impactar a su vez a sus hijos(as), en el marco de la ampliación de sus aspiraciones, y la posibilidad de que, desde la educación, se pueda aportar en el cumplimiento de proyectos de vida familiar y movilidad social. Ejemplos de acciones relacionadas con esta dimensión pueden ser programas de alfabetización, redes para la culminación de estudios secundarios o de media-superior, apoyo para el acceso a carreras técnicas e incluso, profesionales a dicha red cercana de los y las estudiantes, procesos de asesoría y acompañamiento para el desarrollo de emprendimientos familiares, entre otros.

Finalmente, en la dimensión curricular, pedagógica y didáctica, se aborda lo relacionado con la generación y actualización de perfiles de egreso de acuerdo con las necesidades y demandas de los contextos locales, nacionales e internacionales. Igualmente, así como se tiene en cuenta el “qué” se enseña, importa en la misma medida el “cómo” se hace, y es por ello que se incorpora el fortalecimiento pedagógico y didáctico para generar procesos de enseñanza y aprendizaje novedosos, adaptados a las necesidades de las poblaciones que se forman en las Universidades en la actualidad, que considere estilos de aprendizaje, nuevas formas de transmisión de los conocimientos, gamificación y uso de TICs, etcétera. La generación de redes psicopedagógicas, de transferencia de buenas prácticas, fortalecimiento del plan de actualización docente, pueden aportar elementos claves a esta dimensión.

El conjunto de estas dimensiones procura aportar en la compensación *integral* de desigualdades que, a su vez, conlleve a procurar los elementos necesarios en el camino hacia la equidad y, por tanto, el alcance de la calidad educativa. Se hace necesario superar visiones

fragmentadas de los requerimientos e implicaciones que emergen del ciclo de vida formativo, y co-construir, entre estudiantes, docentes, familias, administrativos y sociedad en general, las políticas y acciones encaminadas en atender los retos que hoy por hoy hacen parte de la Educación superior, especialmente, en lo que respecta al cierre de brechas en el logro de los aprendizajes, aspecto central entre las demandas que se ubican en realidades como la mexicana y colombiana, so pretexto de los sistemas de evaluación de los aprendizajes en ambos países, y la relación persistente de dichas brechas con factores de orden socioeconómico.

Sería valioso avanzar en construir redes de trabajar interinstitucional en torno a las políticas y acciones, así como a buenas prácticas identificadas en torno a la equidad educativa, y la configuración, al interior de cada Institución, de indicadores que, respondiendo al contexto y tipo de población que reciben, puedan monitorear el avance del cierre de brechas de inequidad, donde el logro de los aprendizajes ocupe un lugar central.

Sin embargo, los resultados en niveles de logro en exámenes como EGEL y Saber Pro, dan cuenta de un abismo entre la promesa de una Educación de calidad basada en la equidad, y la realidad de los(as) egresados(as) de licenciaturas en México y Colombia.

Las razones que podrían movilizar este desajuste, entre una propuesta de transformación en equidad para la Educación superior, como la antes mencionada, y la realidad del subsistema en la actualidad, pueden ser amplias y variadas, sin embargo, sería interesante enunciar algunas consideraciones.

Inicialmente, vale la pena retomar a Córlica (2020), en tanto que “los sistemas educativos como organizaciones dinámicas cuya misión es ofrecer respuesta a las necesidades de formación de la población han de asumir que el cambio es inevitable y, por lo tanto, lo es también la resistencia al mismo” (p. 255). Las resistencias implican la

ausencia o escasa presencia de disposición para el cambio, en términos de valores, actitudes, estrategias y planes para transformar la manera en que tradicional o históricamente se han realizado determinadas acciones, en este caso, al interior de los sistemas educativos de nivel superior.

Sin embargo, las fuentes que alimentan estas resistencias son múltiples, por ejemplo, podría señalarse las que devienen del sector gubernamental que, como se ha visto en apartados previos, puede llegar a abordar de manera poco abarcante asuntos como la equidad educativa y, especialmente para el subsistema de Educación superior. Lo respectivo a ésta termina siendo fragmentado o contradictorio, no explicitando rutas a través de las cuales sea posible asir un lenguaje común y mecanismos que orienten la operativización en el territorio de una educación con perspectiva de equidad que trascienda nociones únicamente de cobertura y acceso, por lo que se deja de lado una visión integral y sistémica (como sí ocurre en los procesos de acreditación de alta calidad que son voluntarios para las Universidades, tanto en México como en Colombia).

La disposición política, y la complejidad en la manera en que se encuentra estructurado el subsistema de Educación Superior, puede no posibilitar o dificultar una agenda educativa con visión de transformación educativa nacional y a largo plazo, aunado a la gestión de recursos humanos y económicos que posibilitan realmente hacer frente a la problemática de desigualdad que se vive en las Instituciones de Educación superior, especialmente, aquellas que quedan desplazadas en el marco de jerarquizaciones que privilegian a unas Universidades por encima de otras. Este obstáculo es clave, puesto que la concepción sobre este asunto, y cómo se comprende y se interviene en Educación superior, permea la política educativa nacional, estableciendo los límites y alcances tanto de la intervención estatal, como de los compromisos asumidos por las Universidades para su operación.

Precisamente, otra de las resistencias se encuentra en las mismas Instituciones de Educación superior. La movilización de modelos y ecosistemas como los aquí planteados permean todas las áreas de la Organización, al igual que implica -dada su multidimensionalidad- asegurar recursos de todo tipo: de infraestructura, económicos, humanos, de tiempos, entre otros, que pueden -si bien robustecer- también complejizar la manera en que se gestionan tanto los procesos académicos como los administrativos, lo cual no siempre es bien recibido desde la lógica organizacional.

En cada Universidad la postura que se tiene en torno a asuntos como la calidad, equidad y compensación de desigualdades, es disímil, y puede conllevar a que aunque en algunas habite un interés por promover una transformación en sus visiones y procesos, en otras ésta represente una amenaza en tanto se enfrenten a la posibilidad de disminuir el posicionamiento alcanzado por centrar los esfuerzos en otros ámbitos distintos a los que tradicionalmente se han focalizado en la Institución, o un encuentro con la incertidumbre ante el desconocimiento sobre cómo entender y operativizar estos asuntos. Esto se nutre, por supuesto, de ambigüedades para un lenguaje común en torno a equidad educativa, y dificultades para alertar, orientar y apoyar permanentemente a las Universidades.

El compromiso y la postura activa de transformación desde las Universidades es importante para pensar los procesos de cambio, sin embargo, y nutrido por diferentes razones en el amplio universo de las Instituciones de Educación superior, representa un obstáculo para favorecer otras maneras de gestionar los ciclos de vida formativos.

Incluso, esto último conecta con un obstáculo adicional que, si bien se encuentra dentro de las mismas Universidades, sigue sus propias lógicas, concerniente a las resistencias desde los(as) docentes e investigadores(as). Las posturas que en la literatura se encuentran en torno a

equidad educativa son ampliamente debatidas, y se encuentran posicionamientos en muchos casos distintos e incluso, contradictorios, como se pudo ver en el capítulo 2 del presente trabajo. Es por ello que no sorprende que, al momento de pensar una transformación institucional alrededor de la equidad educativa, puedan emerger resistencias en torno a cómo entender este asunto y, aún más, cómo operativizarlo y monitorearlo (por ejemplo, las resistencias a los sistemas de evaluación).

Igualmente, si se piensa en dimensiones integrales y sistémicas para compensar desigualdades, se ha enunciado lo concerniente a la curricular, pedagógica y didáctica que, inevitablemente, impactará la gestión en el aula. Si bien no se puede generalizar, este tipo de transformaciones puede nutrir resistencias de docentes e investigadores(as) para cambiar sus prácticas. Ya sea por sus posturas epistemológicas, o por su experiencia y la manera en que a lo largo de su ejercicio profesional han concebido el “debe ser” tanto de la enseñanza como del aprendizaje, por lo que es posible que situar un lenguaje común y una ruta mínima a seguir en la incorporación de estos procesos de cambio, no sea siempre bien recibido, aperturando nuevos obstáculos para avanzar tanto en una visión institucional de cambio, y más aún, en una nacional.

Los(as) estudiantes, e incluso, sus familias, no están exentos(as) de este tipo de resistencias. Es usual encontrar que, ante un cambio (ya sea prohibición o permiso), se tengan múltiples y variadas opiniones desde las cuales tanto quienes se encuentran formándose, como sus familias, puedan pronunciarse, por el encuentro con políticas, acciones, o prácticas que no coinciden con sus esquemas de valores e ideas, por ejemplo, considérese que en un modelo para plantear una educación en perspectiva de equidad, se tendrá que tomar en cuenta componentes como el étnico, de diversidad de género y orientación sexual, de apertura de creencias religiosas

(o no creencia), entre muchos otros, que pueden despertar posturas opuestas desde estos actores ante acciones que exigen pensar un cambio en el subsistema universitario a todo nivel.

Incluso, no puede dejar de pensarse que, en gran parte, las disparidades que impactan la Educación superior no fueron configuradas en ella, sino en una estructura social caracterizada por asimetrías de todo tipo, que incluye y excluye en razón de adecuarse a modelos del “deber ser” que orientan al sistema social. Pensar un cambio en un eje tan importante como el de la Educación, en este caso, de nivel superior, impactará necesariamente esta estructura social asimétrica y, por tanto, despierta resistencias dado el quebrantamiento de jerarquías, agrupaciones cerradas, posturas y valores, entre otros elementos que modifican los patrones en que, tradicionalmente, se ha comprendido socialmente el proceder de la Educación en el mantenimiento de la estructura social tal cual se conoce.

Estas resistencias son, por consiguiente, obstáculos que deben considerarse al momento de plantear un ecosistema de equidad en Educación superior, puesto que, si bien se tiene claro que la equidad educativa es posible, no resulta en un camino sencillo. Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, requiere de un trabajo sostenido y sólido entre el ámbito gubernamental, así como a la iniciativa de las Universidades y sus actores para que, de forma activa y cooperativa, avancen en la transformación de las realidades de la Educación superior, que permita propiciar las condiciones necesarias para que todas y todos puedan ingresar, permanecer, adquirir los aprendizajes y egresar oportuna, eficiente y exitosamente de las aulas de formación profesional.

Hasta este punto, se han abordado en este trabajo asuntos claves en torno a las políticas que rigen la Educación superior en México y Colombia, su relación con la equidad educativa, lo que reflejan sistemas nacionales de evaluación estandarizada de los aprendizajes, su vínculo con factores socioeconómicos, y rutas posibles para pensar el presente y futuro de una formación

profesional en clave de equidad. Todo ello, ha tejido aprendizajes en torno a lo que se suscita frente a la persistencia de brechas de inequidad, desde los niveles de logro de los aprendizajes. Los aprendizajes fundamentales, así como reflexiones para el porvenir investigativo, son retomadas en el siguiente capítulo, que respecta a las conclusiones derivadas del trabajo de investigación realizado.

Conclusiones

Los sistemas educativos en el mundo configuran un escenario a través del cual es posible, no solamente evidenciar las transformaciones a todo nivel que hoy caracterizan a sociedades cada vez más interconectadas y volátiles, sino también propiciar desde estos sistemas nuevas formas de aproximarse y abordar realidades en las que se aporten respuestas a desafíos económicos, políticos y culturales, al mismo tiempo que rutas para la movilidad social y el cumplimiento de proyectos de vida. Tal y como señalaba Paulo Freire, “la educación no cambia al mundo, cambia las personas que van a cambiar el mundo”⁸, y en este sentido, es clave traer a consideración el papel que están jugando dichos sistemas e instituciones de Educación, específicamente en el nivel Superior, para materializar el compromiso socialmente adquirido de impactar asertivamente la vida de sujetos y colectividades.

La realidad que circunda a las Universidades en la actualidad es eminentemente distinta a la que se vislumbraba tan sólo algunas décadas atrás. El acceso a la Educación superior por parte de grupos para los que históricamente esta no había sido concebida, aunque aún represente un reto considerable en países como México y Colombia, ha ido paulatinamente avanzando, y posibilita ver en las aulas un mayor número de mujeres, grupos étnicos, personas de la diversidad sexual, de diferentes grupos etarios y socioeconómicos, entre muchos otros, que hacen ver que los límites en términos poblacionales que caracterizaban a la Educación superior se van reconfigurando. Con ello, emergen nuevos retos, para propiciar espacios universitarios donde todas y todos tengan cabida, no solamente porque ingresan, sino porque permanecen, aprenden, egresan, y logran co-construir y materializar proyectos de vida.

⁸ <https://www.gob.mx/cenapred/articulos/la-educacion-no-cambia-al-mundo-cambia-las-personas-que-van-a-cambiar-el-mundo-paulo-freire>

Como se ha dicho en otros momentos del presente trabajo, si hay algo que caracteriza a la Educación superior en los tiempos actuales, es la diferencia. La manera en que responden a esta cuestión las Instituciones de Educación superior es aún difuso y divergente entre espacios universitarios en contextos como el mexicano y colombiano, porque al igual que son dispares los grupos poblacionales que ingresan a las Universidades, lo son las capacidades de respuesta de las mismas para acompañar el ciclo de vida formativo de sus estudiantes, y las necesidades y potencialidades que estos(as) traen consigo.

La segmentación (entre espacios universitarios) y fragmentación (al interior de cada uno de estos), lejos de ser nociones únicamente desarrolladas teóricamente, son vívidas en los contextos universitarios, y perpetúan la lógica de circuitos diferenciados de calidad, donde se generan nuevas validaciones de los títulos profesionales en función de la Universidad de la cual provienen los(as) egresados(as); puesto que es claro que, aún con el mismo grado de licenciatura, el peso de dicho título se relativiza en función del nombre de la Institución que lo respalda, desplegando nuevas formas de desigualdad donde ingresar a la formación profesional no es suficiente, y que lo ofrecido por una Universidad difiere radicalmente de otra, especialmente en términos del tipo de conocimientos adquiridos.

Si décadas atrás el discurso viraba alrededor de que era necesario que todas y todos ingresaran a la Educación profesional sin importar sus desigualdades de origen, hoy es evidente que el reto está en que, una vez allí, dichas desigualdades no sean obstáculo para alcanzar los saberes necesarios como profesional en la disciplina cursada. Es quizá el logro académico el ámbito más desafiante en la Educación superior hoy, puesto que es en este en donde nuevamente estarían perpetuándose formas de desigualdad donde la democratización en el acceso a las aulas universitarias ha resultado insuficiente.

México y Colombia son ejemplo de lo anterior. Entre los objetivos del presente trabajo se buscó examinar los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en ambos países, para lo cual, fueron referentes los exámenes nacionales aplicados por Ceneval en México e Icfes en Colombia, a saber, Egel y Saber Pro, respectivamente, para el año 2021. A la luz de lo que se ha venido mencionando en este apartado, se resalta que en ambos casos los resultados que arrojan estas pruebas dan lugar a conclusiones en torno a las dificultades que evidencian los niveles de logro al egreso de las licenciaturas evaluadas, donde una parte importante y, en algunos campos de conocimiento, mayoritaria, no alcanza los desempeños satisfactorios (Egel) o adecuados (Saber Pro), pese a haber culminado su carrera profesional.

Esto conlleva a señalar que ingresar, permanecer e incluso egresar de una licenciatura en ambos países, de acuerdo con las áreas de conocimiento (Egel) y competencias (Saber Pro) evaluadas según perfiles de egreso de cada disciplina o núcleo de formación, no es garantía de adquirir los aprendizajes en niveles esperables para quien ha completado su ciclo de vida formativo en Universidades ubicadas en ambos países. Nuevamente, se tiene que es en el logro de los aprendizajes donde hoy se manifiestan brechas sustanciales de inequidad en los espacios universitarios.

Lo anterior, no solamente supone un desafío clave en términos del no cumplimiento del compromiso adquirido por las Universidades con quienes han egresado de sus aulas sin encontrarse en capacidad de dar cuenta, en niveles básicos, de saberes que han sido seleccionados en función de lo que en cada uno de estos países (México y Colombia), se espera que haga parte de sus currículos de formación según el campo disciplinar, sino que también incorpora la idea de que, a través de las disparidades en el logro de los aprendizajes, nuevamente vuelven a ser relegados sectores poblaciones históricamente marginados de la Educación

superior, que hoy no lo son en términos de acceso, pero lo siguen siendo desde nuevas formas de desigualdad, en este caso, en lo que permea al logro académico.

Es así como dichas disparidades en los saberes alcanzados al egreso de la formación profesional muestran un panorama que pone en desventaja a mujeres, egresados(as) cuyo padre y madre previamente no han alcanzado escolaridad de licenciatura (aquí revisado desde la noción de capital cultural), grupos poblacionales provenientes de sectores socioeconómicos más bajos, población que -a la par de sus estudios- se encuentran activos(as) laboralmente y que, además, no han contado con becas ni créditos educativos para financiar sus estudios profesionales. Los rostros de quienes muestran desempeños aún no satisfactorios, o inadecuados, nuevamente son los de poblaciones que, en otros momentos, se encontraban marginadas del acceso a las Universidades, pero que hoy, en ellas, se encuentran con nuevos desafíos que no les permiten, aun recorriendo la totalidad de la formación, alcanzar saberes y competencias congruentes con sus perfiles profesionales.

Esto pone sobre la mesa las dificultades palpables para asir una justicia educativa en el nivel superior que, como se ha desarrollado en capítulos previos del presente trabajo, parte de la premisa de que es necesario reconocer, desde el enfoque de capacidades, que todos y todas quienes llegan a las aulas universitarias guardan potencialidades, pero que dependerá de la manera en que se identifican, abordan y controlan desigualdades, el despliegue -o no- de las mismas. En correspondencia, resultados como los encontrados en el presente trabajo, derivan en interrogantes en torno a la manera en que se materializa la justicia distributiva en Educación superior, puesto que lo evidenciado tanto en los niveles de logro, como en su relación con factores socioeconómicos, indican la perpetuidad de un desequilibrio entre grupos de individuos, donde sectores menos privilegiados según su tenencia o acceso a recursos, nuevamente presentan

otras formas de exclusión en los sistemas de educación profesionalizantes, esta vez, en torno al despliegue de sus capacidades a la luz de lo que muestran sus niveles de logro en exámenes como EGEL y Saber Pro.

Lo indicado previamente, también se constata al profundizar en casos en los que, pese a que poblaciones evaluadas dan cuenta de factores socioeconómicos como los antes planteados (que los sitúan aparentemente en desventaja por cuestiones socioeconómicas), pero alcanzan desempeños satisfactorios o adecuados al egreso de sus licenciaturas, se encuentra un factor distintivo: el tipo de Universidad del que provienen. Por ejemplo, aquellas que cumplen con Acreditación de Alta Calidad, y que por ende cumplen con requerimientos específicos de Organismos de evaluación, son las que identifican a los(as) evaluados(as) que en competencias o áreas de conocimiento específicas alcanzan desempeños que rompen con la tendencia a que, según factores socioeconómicos, hay una relación con brechas en el logro de los aprendizajes.

Revisando dichos requerimientos, hay pronunciamientos claros en torno al acompañamiento de trayectorias formativas para responder a necesidades multidimensionales que puedan asociarse a los(as) estudiantes según sus desigualdades de origen, así como a una visión de Educación superior cimentada en pilares de equidad. Sin embargo, este tipo de Acreditaciones son voluntarias, y los requerimientos básicos para funcionar como Universidad en México y Colombia distan de una revisión tan detallada y profunda en torno a garantías como las planteadas en estos procesos de acreditación.

Hablar de justicia en educación, en este caso de nivel superior, implica considerar el tipo de condiciones, recursos y oportunidades desplegadas por las Instituciones de Educación superior para hacer frente a los nuevos desafíos de la formación profesional, entre ellos, el asegurar el logro de los aprendizajes en niveles satisfactorios para todas y todos,

independientemente de sus desigualdades de origen, lo que impacta desde la gestión organizacional, hasta la gestión del aula, sin embargo, esto no es posible en un escenario educativo con amplias disparidades en materia de los recursos (tangibles e intangibles) con los que cuentan ciertas Universidades para hacer frente a tal reto, en contraste con otras Instituciones de Educación superior, aunado a ambigüedades y divergencias que, desde el contexto gubernamental, se tienen en torno al direccionamiento de la Educación superior, y resistencias que desde múltiples escenarios pueden suscitarse frente a procesos de transformación educativa.

Esto conlleva a vincular lo arrojado desde la identificación de la política nacional en Educación superior que rigió hasta 2021 en México y Colombia, y los factores que intervienen, desde ella, en el logro de resultados de aprendizajes desde una perspectiva de equidad, otro de los objetivos específicos adheridos al presente trabajo.

Los pronunciamientos oficiales para la Educación superior en ambos países evidencian un avance gestado, especialmente, posterior a los años noventa. En el caso mexicano, la normativa general que coordinaba la Educación superior no fue actualizada hasta 2021, sin embargo, posterior a los años noventa se encontraron otro tipo de mecanismos (como los Programas sectoriales y la labor de Organizaciones y Asociaciones civiles con reconocimiento de la SEP para evaluar la calidad de las Universidades). Para Colombia, fue igualmente hasta los años posteriores a la publicación de la Constitución Política de 1991 donde empiezan a visualizarse normativas emergentes para legislar sobre la Educación en el nivel profesional. En este sentido, el recorrido realizado por las políticas nacionales (para México y Colombia) en Educación superior podría decirse que se concentra en las últimas tres décadas, sin embargo, no por ello han constituido una respuesta sólida para los requerimientos de la Educación superior en ambos países.

En el caso mexicano, la Ley para la Coordinación de la Educación superior no menciona la noción de equidad, por lo que se constituía en un referente para el ordenamiento fiscal, más que para el proceder del tipo de formación a ofrecer en las Universidades. Han sido otras las vías que en cierta medida han buscado dar respuesta a este asunto (Planes Nacionales de Desarrollo, Programas sectoriales, procesos de acreditación en Alta Calidad), sin embargo, es evidente una fragmentación entre Universidades acreditadas y no acreditadas, especialmente, en las nociones, políticas y acciones de equidad en Educación superior y de aseguramiento de logro de los aprendizajes. Sumado a esto, la equidad ha sido incorporada en el lenguaje oficial -incluso desde los indicadores usados para su medición- como un asunto reducido a la cobertura y acceso, lo que dificulta pensar en que ésta sea un requisito operativo fundamental para cualquier Institución de Educación superior en México, asumiendo una visión integral al respecto.

Colombia, por su parte, ha erigido un cuerpo normativo al respecto posterior a la Carta Magna de 1991, donde se auto reconoce como Estado social de derecho. La educación es, desde lo enunciado en la Constitución Política, un derecho, así como un servicio con función social. Desde entonces, son constantes las leyes, decretos y lineamientos para la Educación superior que, sin embargo, no generan pronunciamientos concretos en torno a qué se comprende por equidad educativa, reduciéndose ésta especialmente a asuntos de cobertura y acceso. Han sido constantes las reformas en Educación superior, especialmente en las últimas dos décadas, a lo que se suman diferencias sustanciales entre lo requerido para la obtención de Registro Calificado (para operar como Universidad en el país), y la Acreditación de Alta Calidad (la cual es opcional), siendo en ésta última donde se incluyen ideas más claras en torno a la equidad en Educación superior y su carácter multidimensional, pero que sólo poseen el 30% de Universidades en el país.

En estos casos (México y Colombia), no se vislumbran políticas nacionales en Educación superior que, con cobertura total de las Universidades, incorporen visiones de equidad educativa multidimensionales y evaluadas con estándares que reúnan dimensiones diferentes al ingreso a la Educación superior. Las acciones en torno a identificar y compensar desigualdades de origen como ruta para la equidad en la educación de nivel profesional, pueden ser vistas como cuestiones aisladas, opcionales y poco reguladas en términos de política pública en Educación superior, lo que contribuye al *libre albedrío* y, con él, a la perpetuación de circuitos diferenciados de calidad y equidad en espacios universitarios.

Se hace necesario en ambos casos sentar las bases sobre los requisitos mínimos, en términos de compensación *integral* de desigualdades, para que una Universidad o Programa pueda obtener (y mantener) su registro calificado o de funcionamiento, y que conlleve a cumplir con el compromiso de una Educación cimentada en la calidad, equidad e igualdad, lo que hace parte de la Agenda internacional en Educación superior a la cual países como México y Colombia se suman.

En este sentido, y al “analizar los niveles de logro educativo al egreso de las licenciaturas en México y Colombia, desde los exámenes nacionales Egel y Saber Pro en 2021, para el aseguramiento de la equidad en la Educación superior”, se encuentra que, en el logro de los aprendizajes, se tiene el que podría ser el reto prioritario en la Educación superior. Esto es porque dicho ámbito permea el cumplimiento de la misión de cualquier Universidad en ambos países, e incluso, en el mundo. Una Universidad de la cual egresan grupos poblacionales sin estar en capacidad de dar cuenta de saberes disciplinares en niveles de desempeño deseables (básicos), pone en entredicho la labor realizada a lo largo del ciclo de vida formativo y, por ende, la razón de ser de una Institución de Educación superior.

Si a esto se suma que, nuevamente, quienes se encuentran en posiciones desventajosas en términos de los resultados de evaluaciones del logro al egreso de la formación profesional son quienes, históricamente, han dado cuenta de factores socioeconómicos que les ponen en un contexto de mayor vulnerabilidad, se tiene que la Educación en el nivel universitario no estaría generando en su totalidad las condiciones para revertir lógicas de disparidad, puesto que al interior de dichas Instituciones se generan nuevos rostros de la desigualdad, a saber, en términos de logro de los aprendizajes. La equidad que, como se ha planteado en el presente trabajo, tiene en la compensación integral de desigualdades la hoja de ruta para su cumplimiento, no logra asirse, cuando se generan y refuerzan circuitos diferenciados entre espacios universitarios donde la calidad de los aprendizajes adquiridos es, ante todo, desigual, y perpetúa mejores desempeños en aquellos sectores poblacionales caracterizados por el acceso a mayores recursos socioeconómicos para hacer frente a las exigencias de las trayectorias formativas en la Educación profesionalizante.

El vínculo calidad-equidad es claro desde lo abordado en este trabajo y, por tanto, se configura en una diada que se retroalimenta: es sumamente complejo configurar Universidades de calidad donde se encuentra ausente un ecosistema de aseguramiento de equidad educativa, donde dimensiones como las planteadas en este trabajo para una compensación integral de desigualdades, tomen forma.

En el caso de México y Colombia, dicho aseguramiento de la equidad en Educación superior, desde lo reflejado por las evaluaciones nacionales de aprendizajes revisadas, no se avizora para el entorno general de la Educación profesionalizante en cada uno de estos casos y, por ende, supone también un desafío en términos de calidad, en tanto no será ésta posible sin gestarse las condiciones, recursos y estrategias acordes a las necesidades de todas y todos

quienes ingresen a las aulas universitarias, para que una vez allí, permanezcan, egresen y, sobre todo, alcancen los aprendizajes comprometidos en sus perfiles de egreso. La formación y, sobre todo, la compensación de desigualdades, debe ser asumida hoy como un hecho de corresponsabilidad de las Universidades (independientemente de a qué sector pertenezcan), en lugar de que ellas ingresen en la lógica de mercado donde la Educación pueda deslindarse de su función social.

Con lo anterior, es necesario enunciar, al menos, tres retos que se identifican so pretexto de lo desplegado en el presente trabajo.

El primero, el reto de las Instituciones de Educación superior. Dado el papel que estas juegan para el desarrollo de los países, y el cumplimiento de los proyectos de vida que, cimentados en la Educación superior, arriban a las aulas de Universidades en contextos como los de México y Colombia, es necesario que tales Instituciones (en su generalidad) asuman una postura activa en torno al ofrecimiento de una formación profesional de Alta calidad en clave de equidad educativa.

Las Universidades tienen la posibilidad de convertirse en espacios de cambio, donde de manera integrada se configuren políticas, estrategias y acciones, que atiendan todos aquellos factores de riesgo (intrínsecos y extrínsecos) que pueden obstaculizar el cumplimiento del contrato asumido entre la Institución de Educación superior y el/la estudiante, futuro(a) profesional, en aras de que él o ella encuentren las condiciones necesarias para el ingreso, la permanencia, el egreso oportuno y el logro de aprendizajes de acuerdo con su campo disciplinar en niveles de desempeño esperables y/o satisfactorios.

Existe en las Instituciones educativas, en este caso de nivel superior, la posibilidad de, autónomamente (como lo ha hecho un segmento aún menor de las Instituciones de Educación

Superior existentes en ambos países), avanzar en la superación de brechas de inequidad, para lo cual es necesario comprender que, sin un ecosistema de equidad educativa, que considere dimensiones a nivel económico, psicológico, biológico, social-relacional, familiar, así como curricular, pedagógico y didáctico para la compensación integral de desigualdades, no es posible materializar una Educación superior de calidad, que permita que, independientemente de las desigualdades de origen, el proyecto educativo se cumpla.

El segundo reto, es el del Estado e instancias gubernamentales para consolidar políticas nacionales de equidad en Educación superior. Se hace necesario gestar diálogos y acuerdos nacionales que reúnan los intereses y necesidades de todos los actores involucrados, para continuar consolidando una agenda de país en educación para el nivel profesionalizante, que sirva como hoja de ruta para comprender el qué y el cómo de la equidad educativa.

Se hace necesario que, desde la legislación en el subsistema universitario, las Universidades cuenten con mecanismos claros a través de los cuales orientar sus políticas, acciones y estrategias para atender cada una de las dimensiones necesarias en el marco de una compensación integral de desigualdades, que conlleve tanto a la equidad, como a la calidad en Educación superior. Un marco general que sirva como lineamiento e incluso, provea de un manual de indicadores y mecanismos de seguimiento, puede propiciar la instauración de un lenguaje común en torno a la equidad educativa en el nivel superior, hoy ausente para la totalidad de Universidades, y saldado sólo en parte vía Acreditaciones de Alta calidad y de carácter voluntario.

Entonces, no es posible dejar únicamente a la voluntad de las Universidades su proceder en torno a incorporar dimensiones, ecosistemas y modelos como los que se han venido retratando en capítulos previos, puesto que ello contribuye a nutrir la lógica de la disparidad entre circuitos

y espacios educativos, en lugar de pensar en el trabajo mancomunado que trascienda el *ranking* entre Instituciones de Educación superior, para pensar en un camino trazado, desde el ámbito Estatal, con miras a mejorar el subsistema en su conjunto, y con ello, impactar asertivamente el desarrollo y progreso de las naciones, y el despliegue de una mayor movilidad social y cumplimiento de proyectos de vida.

Pese a la diversidad de Instituciones y sus límites y posibilidades, es clave gestar, desde el aparato Estatal, los mínimos comunes sobre los cuales toda Universidad operará, y en dicho marco, procurar por cumplir con su misión y función social, toda vez que las repercusiones que tiene el desarrollo de ciclos formativos de nivel superior son multidimensionales y de alto alcance, toda vez que se ocupa de formar a los(as) profesionales que atenderán los desafíos a los que enfrenta la realidad nacional.

El tercer reto respecta a los sistemas de evaluación de aprendizajes en países como México y Colombia. Sobre este asunto, podrían desplegarse múltiples reflexiones en torno al porvenir de estos sistemas. Uno de ellos, concierne a los fines mismos de los sistemas evaluativos.

Con respecto a esto último, mucho se ha dicho en la literatura académica, así como por actores educativos y medios de comunicación sobre el papel que cumplen las evaluaciones nacionales de los aprendizajes, tales como Egel y Saber Pro. En estos, es usual encontrar que se señala a este tipo de mecanismos de evaluación como rutas que únicamente conllevan a la selección, y en algunos casos, la clasificación de la población escolar. Incluso, hay quienes hacen fuertes críticas en torno a los mecanismos de control y marginación que pueden derivarse de la aplicación de este tipo de exámenes de gran escala.

Sin ánimo de cuestionar o confirmar este tipo de pronunciamientos, lo cierto es que la evaluación de los aprendizajes, en su papel central, constituye una actividad, a través de la cual, se puede preguntar y ahondar sobre cómo se encuentra el avance en torno a los fines de la educación, en este caso de nivel superior, y con ello, generar alertas tempranas, o tomar decisiones de transformación, con miras a mejorar y fortalecer el quehacer de los sistemas educativos, a nivel institucional, docente, o de los(as) estudiantes, entre otros.

Por tanto, los fines de la acción evaluativa son pedagógicos, como orientadores o retroalimentadores de asuntos tan diversos que incluyen, tanto el logro de los aprendizajes, al igual que el ambiente escolar, la motivación, el grado de actualidad y utilidad de los saberes adquiridos, entre tantos otros elementos en los que, en cambio, no caben el *ranking* y la legitimación de asimetrías entre Instituciones, para privilegiar en términos de prestigio, recursos económicos e influencia, a unas Universidades y Programas académicos frente a otros.

Esto, sin embargo, no es posible cuando los resultados de las evaluaciones como Egel y Saber Pro, si es que llegan a ser usados, no alcanzan a convertirse en mecanismos para transformar políticas públicas educativas, ni para medir el avance real del compromiso del Estado hacia una evaluación de calidad cimentada en perspectiva de equidad. La “politización” de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y sus resultados año con año, no permiten ver en ellos el potencial transformador que alojan, puesto que se convierten en formas de ratificar logros (cuando se muestran), o de ocultar retrocesos (cuando se ocultan).

No tienen sentido, por ejemplo, acciones como las que se realizan en centros externos para “preparar” a los(as) futuros(as) evaluados(as) en aras de que alcancen mejores resultados en las pruebas, puesto que estas deben ser reflejo del procesos y el ciclo de vida formativo, como un medio para visualizar posibles caminos a mejorar en el recorrido profesional, así como

institucional, y nunca un mecanismo para generar nuevas formas de desigualdad y exclusión, donde los resultados de los exámenes privilegian a unos, y marginan a otros.

Es necesario avanzar en el fortalecimiento de sistemas de evaluación de los aprendizajes que sean públicos y abiertos, promoviendo el uso oportuno de los resultados no solamente por instituciones, sino por investigadores(as), sociedad civil, estudiantes y egresados(as), garantizando formas de comunicación de los resultados acordes y cuidadas, para revertir el efecto clasificador de la evaluación, y retornar su papel constructivo.

Sin embargo, también es necesario pensar si los instrumentos de evaluación con los que se cuenta actualmente, en los casos revisados en el presente trabajo, responden a las necesidades de los(as) egresados(as), y las múltiples posibilidades que hoy se aperturan en la escena educativa, e incluso, en el mundo digital.

La emergencia de recursos como ChatGPT⁹, son muestra de que el mundo sigue cambiando, y que son hoy extensas y variadas las posibilidades que tienen los sistemas educativos no sólo para enseñar y aprender, sino para evaluar. Es necesario pensar evaluaciones que trasciendan el carácter sumativo, para arribar a aquellas que cumplan con un papel formativo, para lo cual, no es posible continuar alimentando la tendencia a contar únicamente con instrumentos de corte cuantitativo, por lo que es clave pensar en el ensanchamiento de opciones de evaluación que permitan dar cuenta -realmente- de un mayor grado de alcance en torno a los aprendizajes alcanzados en una formación profesional.

Para ello, habría que preguntarse si las evaluaciones con las que se cuenta reflejan los aprendizajes que se están adquiriendo en el aula o si, en cambio, sería necesario robustecer los mecanismos para la actualización de los instrumentos y los ítems planteados. González (2001) resalta de manera interesante la necesidad de pensarse evaluaciones holísticas, que “reclaman la

⁹ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-64461255>

visión del estudiante en su integridad y en su contexto” (p. 97), y ello conlleva también a inquietarse sobre la comparabilidad de los resultados obtenidos en las evaluaciones de los aprendizajes que gestiona el Estado tanto en México como en Colombia y si, por ejemplo, es igual evaluar la población de instituciones públicas y privadas, o de entornos urbanos y rurales, etc., puesto que ello conlleva a una ruta evaluativa para todos(as) en donde, pese a sus diferencias, el Estado pareciera partir de la idea de que es posible generar contraste entre resultados del universo de evaluados, aun cuando estos son, eminentemente, desiguales.

Si bien no se busca dar por sentado aquí respuestas en torno a estos asuntos, se considera que son elementos importantes para pensar el presente y futuro de sistemas de evaluación de aprendizajes en México y Colombia. Lo que sí debe plantearse es la necesidad de avanzar, desde el Estado, en una cultura de la evaluación de los aprendizajes para la mejora de la educación en su conjunto, y no para la comparación y clasificación de las instituciones y sus egresados(as) con fines ajenos a los de contribuir a gestar entornos y espacios universitarios de calidad para todos y todas.

Avanzar también en evaluaciones de Valor agregado en todas las Instituciones de Educación superior en México y Colombia, se encuentra aquí como un vacío que es necesario llenar, si se quiere comprender realmente qué tanto aporte genera el paso por una Universidad en la vida de los sujetos, y cómo pensar opciones de mejora y fortalecimiento multidimensionales para que dicho aporte sea significativo y útil para la movilidad social y los proyectos de vida de quienes egresan de los espacios universitarios.

En este reto, es clave el trabajo colaborativo que cuente con las voces de los(as) estudiantes, docentes, administrativos de instituciones de Educación superior, hacedores de política pública, organizaciones de Universidades, organismos internacionales, sector productivo,

investigadores(as), y demás actores que contribuyan a un diálogo transdisciplinar y que permita dar cuenta de las necesidades y retos que se tienen en diferentes frentes, comprendiendo que el futuro de la evaluación, es también parte del futuro de la Educación superior.

De esta manera, lo alcanzado en el presente trabajo ha permitido situar logros y desafíos que, so pretexto de la evaluación del logro de aprendizajes en México y Colombia, contribuyen a pensar en prospectiva la formación profesionalizante, comprendiendo que esta cuenta con un potencial significativo para el desarrollo y progresos de las naciones, y de los anhelos de quienes ingresan al aula universitaria. Adicionalmente, esto provee rutas posibles para continuar investigando y aproximándose al universo de la evaluación de los aprendizajes, la equidad educativa, y la compensación integral de desigualdades.

So pretexto de ello, y dados los alcances del presente, se tiene que, entre muchas otras, es posible pensar la necesidad de generar estudios que contemplen objetivos similares a los aquí desarrollados, pero en contextos micro, que se pregunten por la realidad particular de Instituciones de Educación superior, con datos mucho más profundos y en contexto, para conocer cómo se vive y se sueña la equidad educativa en Universidades de México y Colombia, e incluso, de la región, especialmente, aquellas Instituciones que muestran resultados dispares en términos de logro de los aprendizajes, no con el ánimo de comparar o estratificarlas, sino para generar una aproximación a lecciones adquiridas, y logros alcanzados en este tipo de tópicos, que puedan servir como referente para avanzar en conjunto en la Educación superior.

Es necesario considerar el caso de otros países de la región, e incluso, la exploración - desde instrumentos propios- de otro tipo de variables y categorías (cuantitativas y cualitativas), que aquí no han podido explorarse dado que se trabajó con lo provisto por Egel y Saber Pro. Por ejemplo, en lo referido a asuntos como la etnia, la manera en que estos aspectos se suscitan en

comunidades indígenas y de carácter rural, entre otros múltiples rostros por los que hoy cobra vida la Educación superior.

Igualmente, se considera clave continuar preguntándose sobre cómo se operativiza la equidad educativa, para que esta, más que ser una noción conceptual, se transforme en un manual de buenas prácticas que, contextualizadas a cada región, población e institución, sirva como mapa para que la compensación integral de desigualdades se constituya en brújula hacia la equidad, comprendiendo qué tipo de políticas, acciones y estrategias pueden ser el puente real para configurar un robustecido ecosistema de equidad educativa en el nivel superior.

Son múltiples las posibilidades investigativas que emergen para continuar trasegando el horizonte de oportunidades de aprendizaje que reside en la equidad educativa, por lo cual, se invita a otros(as) investigadores a impulsar nuevos trabajos que conlleven a aportar, desde la Academia, al presente y futuro de la Educación superior.

Listado de referencias

- Abratte. (2011). Segmentación, fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa. *Cuaderno de Educación*, 9(9), 33-50.
- Acosta. (2017). Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (29), 202-219.
- Aguiar González, F. (2019). Justicia distributiva. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (17), 207-219. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2019.5025>
- Alcocer, Fidel; Chuc, Guiselle & Pachecho, Viridiana. (2021). Alcance del programa de tutorías en el nivel superior, durante las estrategias de educación a distancia por el COVID en el sureste de México. *Revista electrónica sobre tecnología, educación y sociedad CTES*, 8(16), 1-13.
- ANUIES. (2016). *Estado de los Programas de Tutoría de las Instituciones de Educación Superior de la Región Sur-Sureste de la ANUIES 2013-2014*. ANUIES. Recuperado de https://www.uv.mx/tutorias-anuiес/files/2018/02/zLibroTutorias_2013_2014.pdf
- Arteaga, Mayra Estefany Niño; Saucedo, Fernando Mendoza, & Pineda, Juana María Méndez. (2013). Tutoría y orientación educativa en el nivel superior desde la perspectiva de la organización escolar. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 62-68.
- Auditoría Superior de la Federación. (2015). *Política Pública de Educación superior*, 1ra. edición. Cámara de Diputados. ISBN 978-607-96993-8-3

- Avendaño, W.; Paz, L. y Rueda, G. (2017). Políticas públicas y Educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista venezolana de gerencia*, 22(79), 467-480.
- Backhoff, Contreras & Baroja. (2019). *Brechas de aprendizaje e inequidad educativa*. INEE.
- Bautista, Jhonny; Ramos, Beatriz; Ortega, Nora; Morales, Raúl & Suárez, Carmen del Pilar. (2022). El programa de tutorías: un reto educativo post-pandemia. *Ciencia latina*, 6(4), 1307.
- Barbero, J. M. (2006) Dinámicas urbanas de la cultura y cultura escolar. Ponencia presentada en el Seminario IIPE-Unesco “Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera”. Buenos Aires, Argentina.
- Bertranou. (2009). *Seguimiento y evaluación de políticas públicas*. UNS-UNC.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5). Consultado en <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: criterio y bases sociales* (Ma. del Carmen Ruiz de Elvira, Trad.). Madrid:Taurus.
- Buendía. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la Educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Educación superior y sociedad*, 33(1), 262-295.
- Castro, M., Ruiz, J., y Guzmán, F. (2018). Cruce de las pruebas nacionales Saber 11 y Saber Pro en Antioquia, Colombia: una aproximación desde la regresión geográficamente ponderada (GWR). *Revista Colombiana de Educación*, (74), 63-79.
- Castro, Ruiz & Linares. (2018). Cruce de pruebas Saber 11 y Pro. *RCE*, (74), 63-79.

- CENEVAL. (2017). *Origen y evolución del CENEVAL*. México: CENEVAL. Recuperado de <https://docplayer.es/79887381-Origen-y-evolucion-del-ceneval.html>
- CENEVAL. (S.F.). *Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)*. Consultado en <https://ceneval.edu.mx/instituciones-egel/>
- CIEES. (2018). *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos presenciales en las Instituciones de Educación Superior*. CIEES, A.C. Recuperado de <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Principios-y-Estandares-para-la-Evaluacion-de-Programas-Educativos-Presenciales-2018.pdf>
- CIEES. (2018). *Proceso general para la evaluación de instituciones de educación superior*. CIEES, A.C. Recuperado de <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Proceso-General-para-la-Evaluacion-de-Instituciones-de-Educacion-Superior.pdf>
- CIEES. (2018). *Ejes, categorías e indicadores para la acreditación de Instituciones de Educación Superior de México*. CIEES, C.A. Recuperado de <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Ejes-Categorias-e-Indicadores-para-la-Acreditacion-de-Instituciones-de-Educacion-Superior-2018.pdf>
- Cifuentes-Medina, J., Pineda-de-Cuadros, N. & Torres-Ortiz, J. (2021). Aportes de la Sociología de la Educación la formación de profesores de educación primaria. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 297-310. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.19>
- CNA. (S.F.). *Sistema Nacional de Acreditación en Colombia*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186365.html>
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. (1991). (2da. ed.). Legis. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0219.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 26 de febrero de 2013 (México).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 15 de mayo de 2019 (México).

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>

Corti; Godino & Montiveros. (2015). *Segmentación social-Segmentación educativa: ¿Se puede integrar segmentando?*. III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 13 al 15 de mayo de 2015, Bariloche, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9364/ev.9364.pdf

DANE. (S.F.). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>

Decreto 1330 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2019. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf

De la Cruz Flores, Gabriela. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 34-59.

- Delgado & Gairí. (2021). *La educación inclusiva en el nivel superior: Políticas públicas y buenas prácticas en Iberoamérica*. Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Dubet. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Grupo editorial Siglo Veintiuno, México.
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). *Cobertura de la Educación superior en Colombia*. Disponible en: <https://www.universidad.edu.co/cobertura-y-desercion-de-la-educacion-superior/>
- Escudero, J.; Delfín, L. y Gutiérrez, L. (2008). *El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales*. Recuperado de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>
- Ezcurra. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. Ana María Ezcurra. En Ezcurra (Ed.), *Derecho a la Educación – Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (21-52).
- FIMPES. (2021). Sistema de Acreditación a través del desarrollo y fortalecimiento institucional. Portal FIMPES. Recuperado de <https://www.fimpes.org.mx/sadfi/V4.html>
- Formichella. (2014). Índice de inequidad educativa. *AAPE*, 22, 1-23.
- Fornazaric. (2012). Procesos Segregatorios y Segmentación Educativa. *Revista Síntesis*, (3). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/8235>
- Gairín & Palmeros y Ávila. (2018). *Políticas y prácticas para la equidad en la Educación superior*. Wolters Kluwer, España.

- García & Adrogué. (2021). Equidad en la Educación superior latinoamericana: dimensiones e indicadores. *Revista Educación superior y Sociedad*, 33(1), 85-114.
- García-Huidrobo. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento educativo*, 40(1), 65-85.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y Ciudad*, (33), 159-170.
- Gutiérrez & González. (2021). Cobertura académica incluyente, equitativa y de calidad para mejorar la Educación superior en México. En Patiño; Delgadillo & Cornejo (Ed.), *Las Universidades públicas mexicanas en el siglo XXI* (74-94).
- Henríquez & Gutiérrez. (2021). Políticas de equidad y calidad de la educación desde la perspectiva de los planes nacionales de desarrollo. En VV.AA., *De ideales a realidades en las ciencias sociales* (39-68).
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*, sexta edición. McGraw Hill Education.
- Ibañez. (2014). *Segmentación e inequidad educativa en argentina: su relación con la movilidad social* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Sur, Argentina. Recuperado de <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2374/Tesis%20de%20Iba%C3%B1ez%20Martin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ibañez. (2015). Segmentación educativa: una estimación para la última década en Argentina. *Estudios económicos*, 32(64), 53-82.

Icfes. (2020). *Informe nacional de resultados del examen Saber Pro 2020, volumen 1*. Icfes.

Recuperado de

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1455351/Informe%20nacional%20de%20resultados%20Saber%20Pro-2020.pdf>

Icfes. (2020). *Instituciones de Educación superior, reporte de resultados institucional histórico:*

guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber Pro. Icfes. Recuperado de

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1894852/Guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20institucional%20historico%202020.pdf>

Icfes. (2021). *Guía de orientación Saber Pro*. Recuperado de [https://www.uao.edu.co/wp-](https://www.uao.edu.co/wp-content/uploads/2022/02/Gui%CC%81a-de-orientacion-mo%CC%81dulos-gene%CC%81ricos-Saber-Pro-2021.pdf)

[content/uploads/2022/02/Gui%CC%81a-de-orientacion-mo%CC%81dulos-gene%CC%81ricos-Saber-Pro-2021.pdf](https://www.uao.edu.co/wp-content/uploads/2022/02/Gui%CC%81a-de-orientacion-mo%CC%81dulos-gene%CC%81ricos-Saber-Pro-2021.pdf)

ICFES. Resolución 000395 del 12 de junio de 2018. Recuperada de

<https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1258809/Resolucion+000395+de+junio+12+de+2018.pdf>

Juárez & Rodríguez. (2016). Factores que afectan equidad educativa en México. *PEL* 53(2), 1-15.

Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2). Recuperado

de [http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-](http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf)

[PB.pdf](http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf)

- Kairuz. (2020). Acceso con equidad a la Educación superior en Colombia. Una comparación analítica entre Ser Pilo Paga y Generación E. En Estrada (Ed.), *Seguimiento y análisis de políticas públicas en Colombia* (103-134).
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156.
- Krüger. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682012000100008&lng=es&tlng=pt.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), pp. 9-41.
- Latapí, P. (2005). La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación. El caso de Observatorio Ciudadano de Educación. *Perfiles educativos*, 27(107), 7-39.
- Legorre-Carranza. (2004). Un estudio de política legislativa sobre la necesidad de una Ley de Educación superior. *Revista de la Educación superior*, 33(1), 57-71.
- Legorreta, Y. (2004). Un estudio de política legislativa sobre la necesidad de una Ley de Educación superior. *Revista de la Educación superior*, 31(1), 1-15. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista129_S3A4ES.pdf
- Ley 1324. Diario Oficial 47.409 de julio 13 de 2009 (Colombia). Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36838#:~:text=%>

[E2%80%9CPor%20la%20cual%20se%20fijan,y%20se%20transforma%20el%20ICFES.
%E2%80%9D](#)

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 13 de julio de 1993

(México). Consultada en <https://bibliospd.files.wordpress.com/2016/01/antologc3ada-bibliografc3ada-complementaria3.pdf>

Ley para la Coordinación de la Educación superior. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 29 de diciembre de 1978 (México). Consultada en

https://siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10289.pdf

López & Esquivel. (2021). Caracterización de estudiantes en distintos tipos de instituciones de Educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 71-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/270/27066944011/html/>

López. (2007). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE-UNESCO, Argentina.

Maggi, R. (2011). *La tutoría*. Publicaciones ANUIES. Recuperado de

<http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>

María Luisa Tarrés (coord.). (2001). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social. *Región y Sociedad*, 16(31).

<https://doi.org/10.22198/rys2004/16/625>

Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

- Martínez Hernández, A. O., Ponce Ceballos, S., & Aceves Villanueva, Y. (2021). La incorporación de la tutoría en una institución formadora de docentes. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(22).
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.902>
- MEN-CESU. (2020). *Acuerdo 02 de 2020*. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf
- MEN-CESU-CNA. (2020). *Acuerdo 02 de 2020*. Recuperado de https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11147.pdf
- Mendoza, J. (2004). Análisis temático. *Revista de la Educación superior*, 33(1). Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/129/01b.html>
- Monkman, K., Navarrete, Z., & Ornelas, C. (Coords.) (2021). *Innovación e inclusión en educación: Políticas y estrategias de implementación*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Ordorika, Imanol. (2015). Equidad de género en la Educación superior. *Revista de la Educación superior*, 44(174), 7-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&tlng=es.
- Palacio, L.; Vargas, J. y Monroy, S. (2019). Análisis bibliométrico de estudios sobre factores socioeconómicos en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 23(3), 355-375.
<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.1>
- Poliak. (2009). Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. *Espacios en Blanco*, (19), 267-298.

Ramírez & Viteri. (2020) *Embudo de la exclusión educativa en Mesoamérica*. BID-CIMA.

Rawls. (1973). Distributive justice: some addenda. En *Economic justice*. Penguin Books, Inc.

Recuperado de <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/2276/cep-rawls.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Reguillo, R. (2003). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En Rebeca Mejía y Sergio A. Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 17-38). Guadalajara: ITESO.

Rodríguez. (2008). Equidad de la educación en México. *Propuesta de un sistema de indicadores*. *Revista Perspectivas Sociales*, 10(2), 55-79.

Rodríguez, Roberto. (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación superior*, 29(113), 87-94.

ANUIES. (1999). *La educación en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*. ANUIES.

Román. (2010). Luces y sombras de la evaluación de políticas y programas educativos. *RIIE*, 3(3), 1-6.

Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES.

Salazar Vargas. (2009). *La función evaluadora: principios orientadores y directrices de actuación en la evaluación de políticas y programas*. Madrid: Ministerio de Política Territorial y Administración Pública.

Salazar. (2009). La evaluación y análisis de políticas públicas. *Opera*, (9), 23-51.

- Sánchez & Sianes. (2021). Ley general de Educación superior de México. *Revista española de educación comparada*, (39), 286-299.
- Sastre & Sandoval. (2020). Factores asociados a la deserción estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá) en el periodo de 2009-1 a 2015-2. En Sastre (Ed.), *Experiencias en acompañamiento estudiantil* (119-150).
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schwal. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10.
- Sen, A. (1996). On the status of equality. *Political theory*, 24(3), 394-400.
- Silva-Laya. (2012). Equidad en la Educación superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20(4). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Silva-Laya. (2014). Equidad en la Educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, (59), 23-35.
- Silva-Laya. (2015). La Educación superior: énfasis renovados, repetidas estrategias. En INIDE-IBERO, *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites* (43-48). México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Recuperado de https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf

Torres et al. (2018). Examen de selección vs. Deserción escolar. *Reaxion*, 5(3), 1-6.

Trujillo Holguín, J.A. (2019). Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo?. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 59-75). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

UNAM. (s.f.). *Portal Sistema Integrado de Información de la Educación superior*. Disponible en <https://www.sii.es.unam.mx/nacional.php>

UNESCO. (2009). *CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. UNESCO, París. Recuperado de https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf

UNESCO. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO.

Consultado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>

UNESCO. (2022). *Gender equality: How global universities are performing*. UNESCO.

Consultado en https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/SDG5_Gender_Report.pdf

UNESCO-IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la Educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO-IESALC. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Unterhalter. (2009). What is equity in education? Reflections from de capability approach. *Stud Philos Educ*, (28), 415-424. DOI 10.1007/s11217-009-9125-7

Veleda; Rivas & Mezzadra. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC-UNICEF, Argentina.

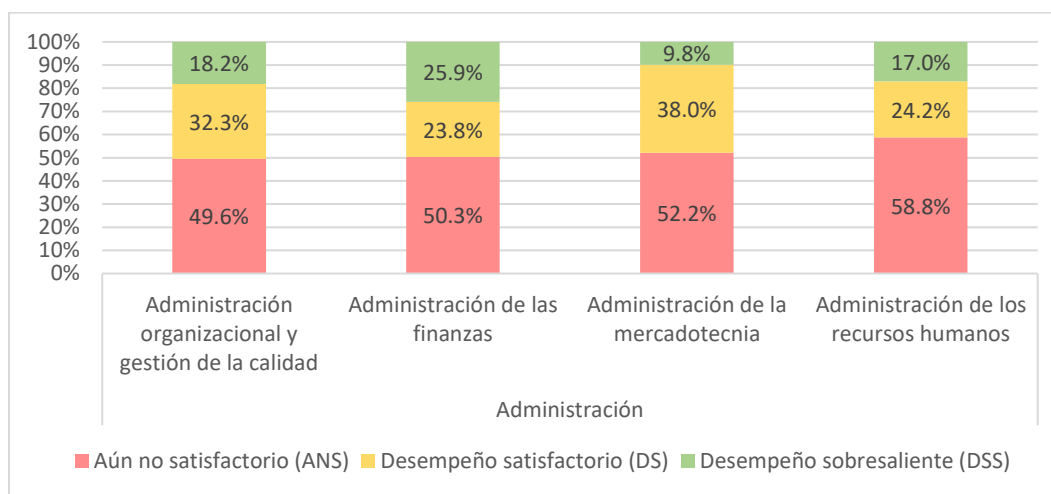
Villa Lever, L.; Canales, A.; Hamui Sutton, M. & Roqueñí, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

World Economic Forum. (2021). *Global Gender Gap Report*. WEF. Consultado en https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf

Anexos

Anexo 1. Licenciaturas EGEL 2021.

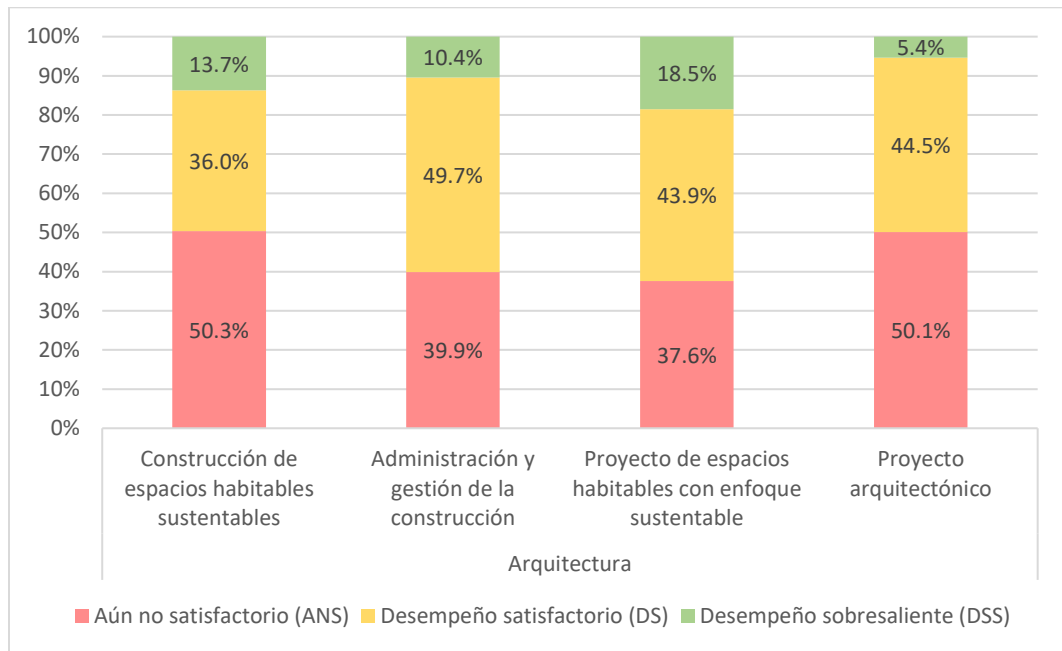
A continuación, se presentan los resultados obtenidos por quienes fueron evaluados, vía EGEL, en la carrera de Administración.



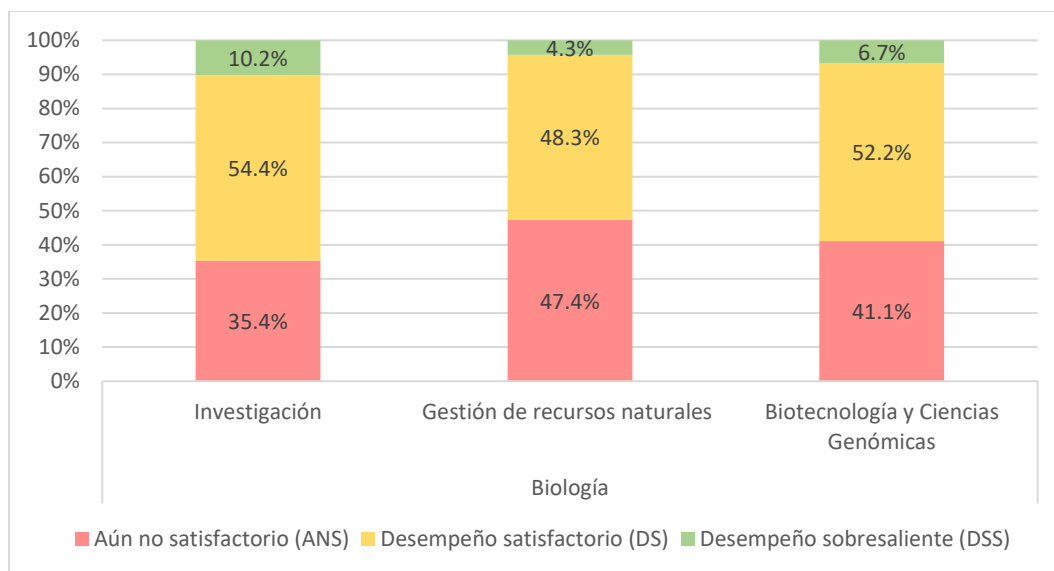
Los resultados por niveles de logro dan cuenta de cuatro (4) áreas de conocimiento que, con excepción de la concerniente a Administración organizacional y gestión de la calidad, sitúan a más del 50% de la población en un nivel aún no satisfactorio de logro, lo que da cuenta de una problemática en la que la mayoría de evaluados de Administración no refieren aquellos conocimientos, habilidades y competencias esperables para su momento formativo en las áreas de conocimiento propias de la Administración. Debe indicarse que, pese a que Administración organizacional y gestión de la calidad no presente un porcentaje mayoritario al compararse con los desempeños satisfactorios y sobresalientes, contiene el 49,6% de la población evaluada, lo que representa un segmento de población considerable que aún no da cuenta de niveles de logro satisfactorios en un área de conocimiento establecida para su profesión.

En lo subsiguiente se presentan los resultados de la carrera de Arquitectura. Estos dan cuenta de cuatro (4) áreas de conocimientos evaluadas, de las cuales, la mitad sitúan a la mayoría

de la población en niveles de logro aún no satisfactorios, a saber: Construcción de espacios habitables sustentables y Proyecto arquitectónico. Las demás áreas, Administración y gestión de la construcción, y Proyectos de espacios habitables con enfoque sustentable, reúnen la mayoría de los evaluados entre desempeños satisfactorios y sobresalientes, sin embargo, aún alojan entre 37,6% y 39,9% de evaluados en niveles aún no satisfactorios de logro.

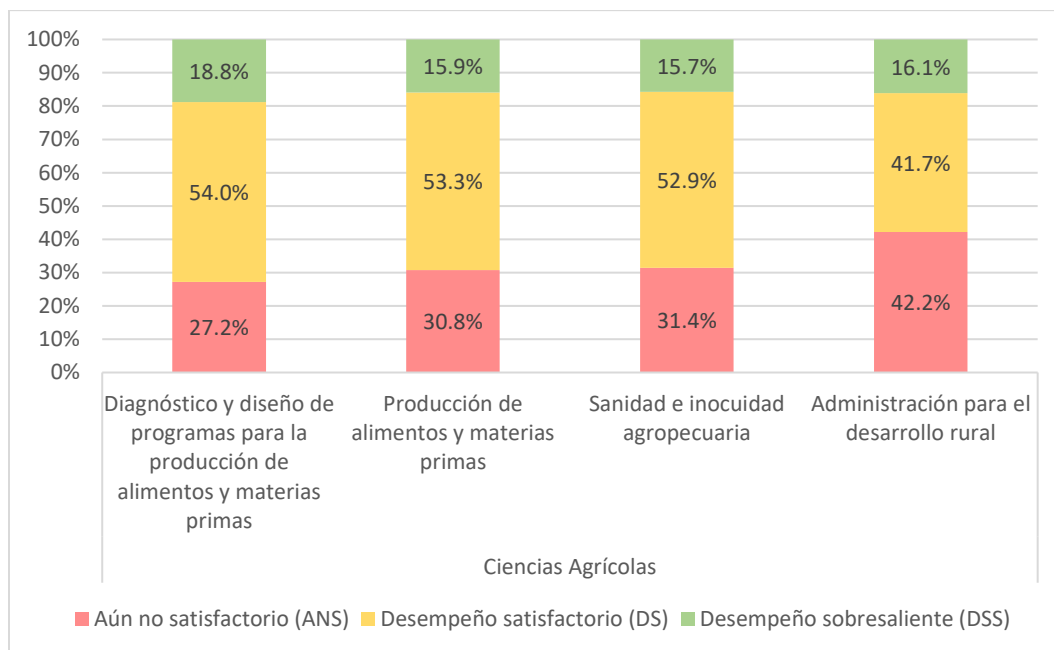
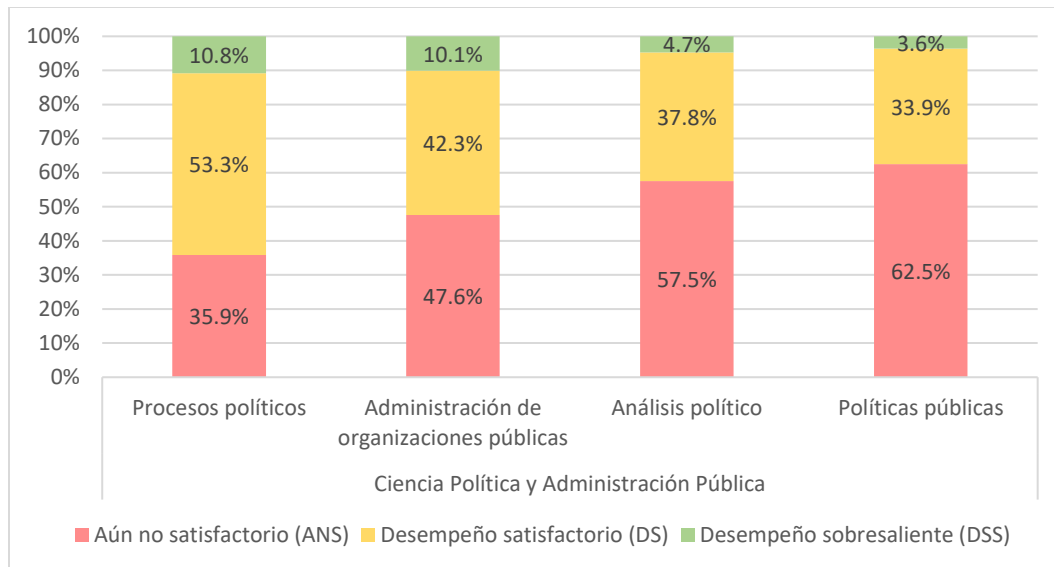


A continuación, se relacionan los resultados de la carrera de Biología.



Los evaluados en las tres áreas de conocimiento para Biología, provistas por EGEL, sitúan la mayoría de su población en desempeños satisfactorios y/o sobresalientes. Sin embargo, los porcentajes de evaluados con niveles de logro aún no satisfactorios, oscilan entre 35,4% a 47,4%, concentrando evaluados en este nivel especialmente para las áreas de Gestión de recursos naturales, y Biotecnología y Ciencias genómicas.

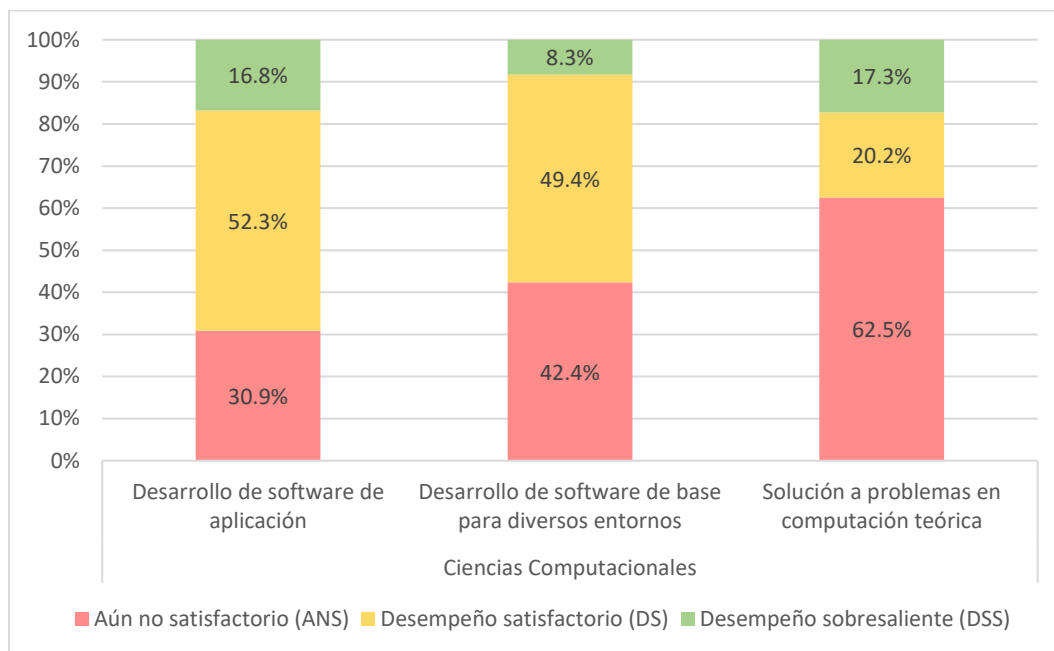
En relación a las carreras de Ciencia Política y Administración Pública, los resultados del EGEL muestran que los evaluados en dos de cuatro áreas de conocimiento evaluadas, a saber, Análisis político, y Políticas públicas, se ubican en su mayoría en niveles de logro aún no satisfactorios, alcanzando este nivel entre 57,5% y 62,5% de la población total evaluada. Por su parte, áreas como Administración de organizaciones públicas, y Procesos políticos, si bien no reúnen a la mayoría de los evaluados en el nivel aún no satisfactorio, alcanzan 47,6% y 35,9%, respectivamente, de la población que no presenta un desempeño satisfactorio ni sobresaliente.



La anterior gráfica presenta los resultados del programa de Ciencias agrícolas. En este, llama la atención que ninguna de las áreas de conocimiento evaluadas concentra la mayoría de la población en niveles aún no satisfactorios, en cambio, estos se desagregan en su mayoría en niveles satisfactorios y/o sobresalientes. Sin embargo, se resalta que áreas de conocimiento como

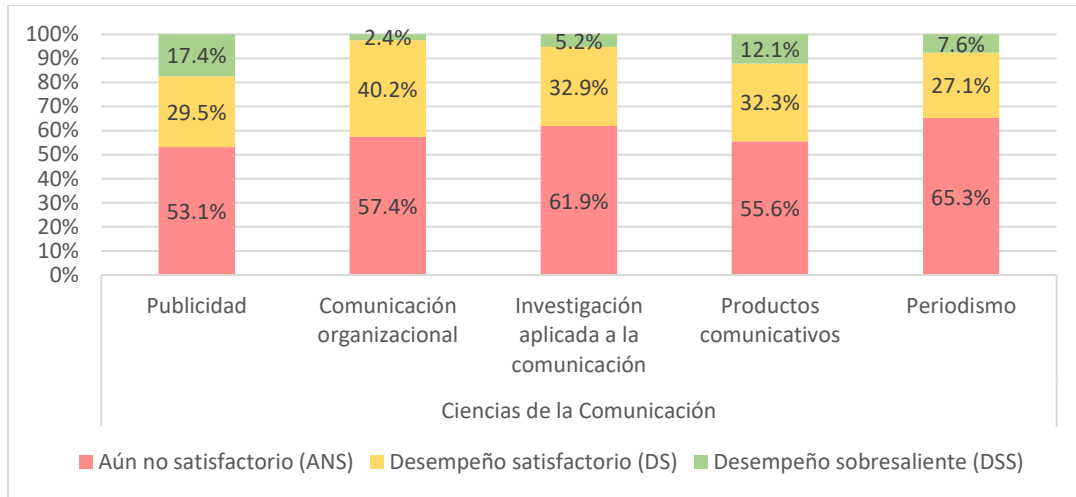
Administración para el desarrollo rural, alcanzan hasta 42,2% de la población evaluada que no presente niveles satisfactorios de logro.

Por su parte, la siguiente presenta los resultados del programa Ciencias computacionales.

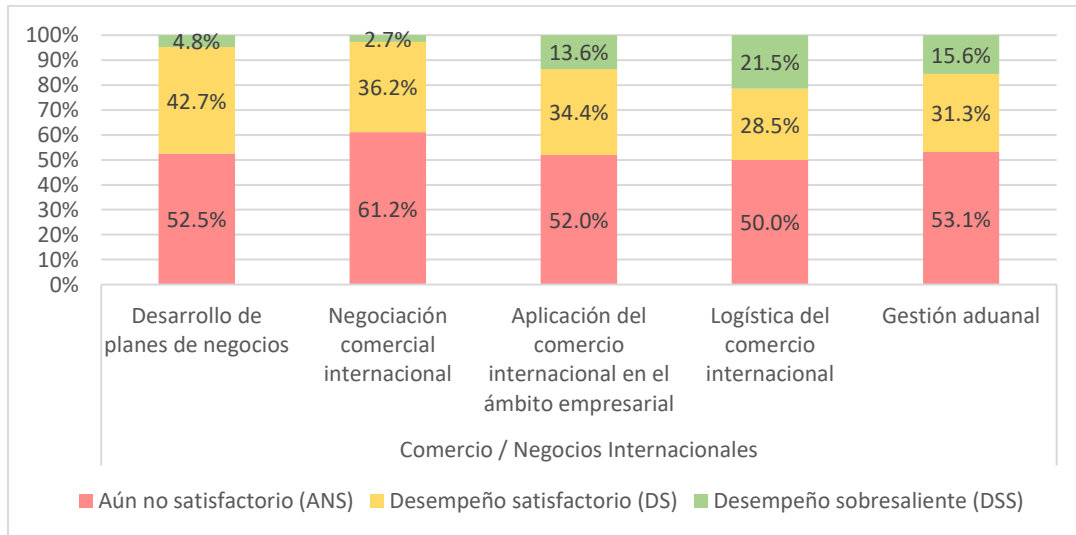


En esta carrera profesional, llama la atención para el área de conocimiento de solución a problemas en computación teórica, que 62,5% de los evaluados no obtiene niveles satisfactorios de logro. En las otras dos áreas evaluadas, a saber, Desarrollo de software de aplicación y Desarrollo de software de base para diversos entornos, lo anterior no ocurre, sin embargo, debe indicarse que al menos 30,9% de la población persiste en niveles de logro aún no satisfactorios.

La siguiente gráfica presenta los resultados del programa de Ciencias de la comunicación. En este, resulta interesante que las cuatro áreas de conocimiento evaluadas dan cuenta que la mayoría de la población se ubica en niveles de logro aún no satisfactorios, presentando casos de hasta 65,3% y 61,9% de evaluados en este nivel, como sucede para las áreas de Periodismo e Investigación aplicada a la comunicación, respectivamente.

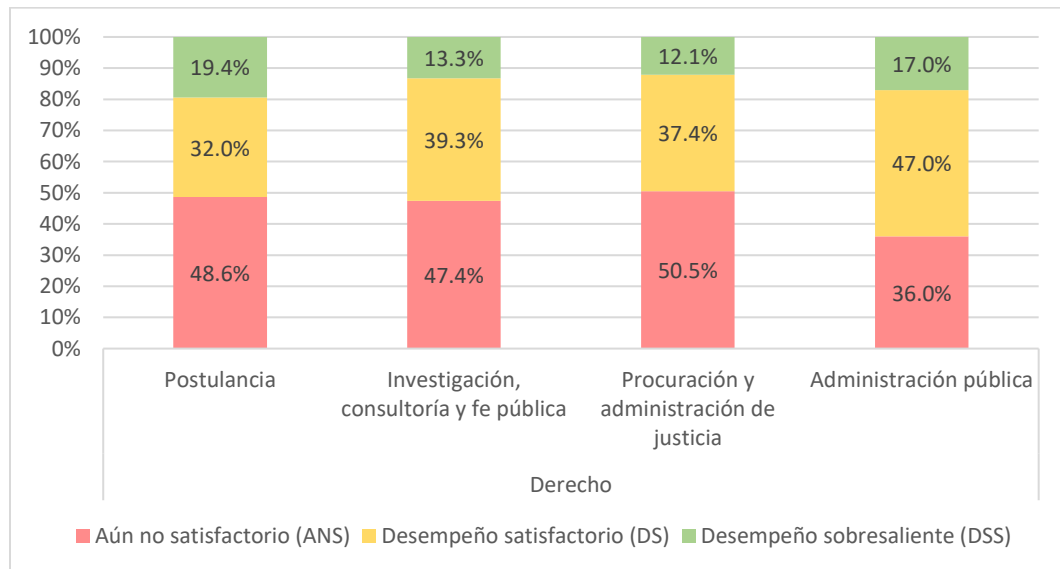
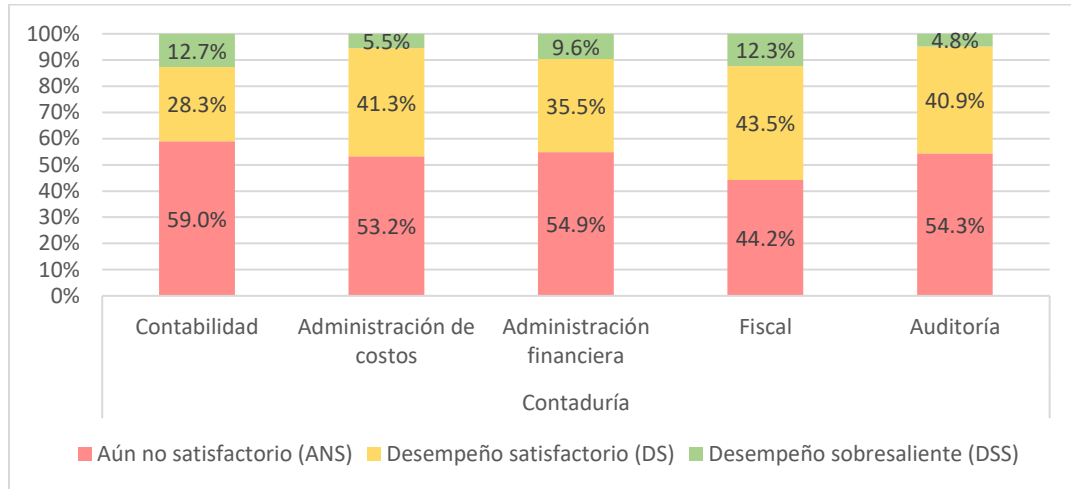


Frente a la carrera de Comercio / Negocios Internacionales, por su parte, la siguiente gráfica muestra un escenario en el que las cinco áreas de conocimiento evaluadas reúnen a más del 50% de la población en niveles aún no satisfactorios de logro, llamando la atención el caso del área de Negociación comercial internacional con 61,2% en tal nivel.



En lo subsiguiente, se presentan los resultados obtenidos en la carrera de Contaduría, en la que, con excepción del área de conocimiento concerniente al ámbito fiscal, todas las áreas de conocimiento (4 de 5) concentran el segmento mayoritario de evaluados en niveles de logro aún no satisfactorios. Frente al área de conocimiento fiscal, debe decirse que, si bien no alcanza el

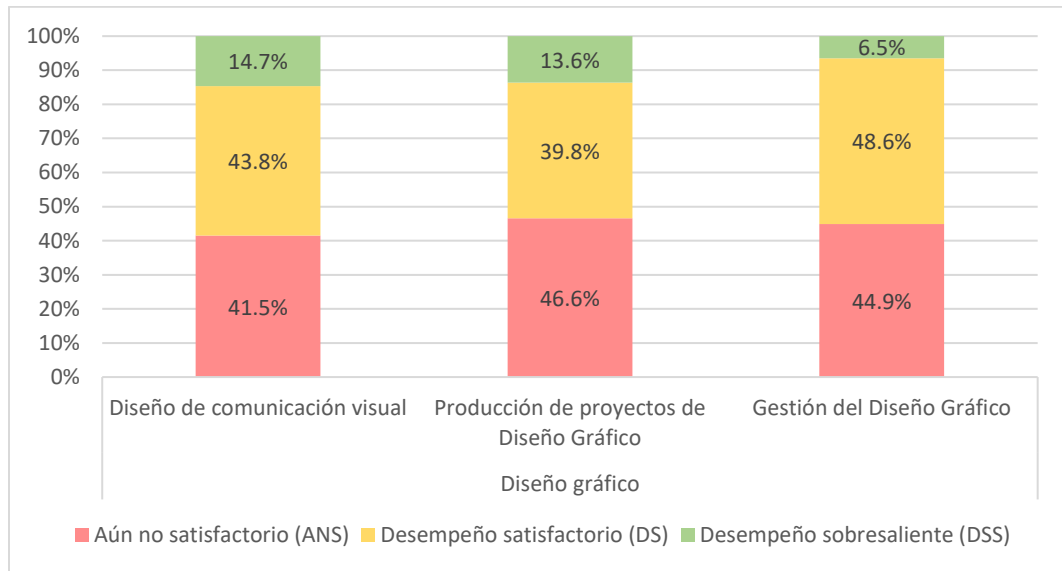
50% de evaluados en dicho nivel de logro, sí da cuenta de 44,2% de la población que no presenta desempeños satisfactorios ni sobresalientes.



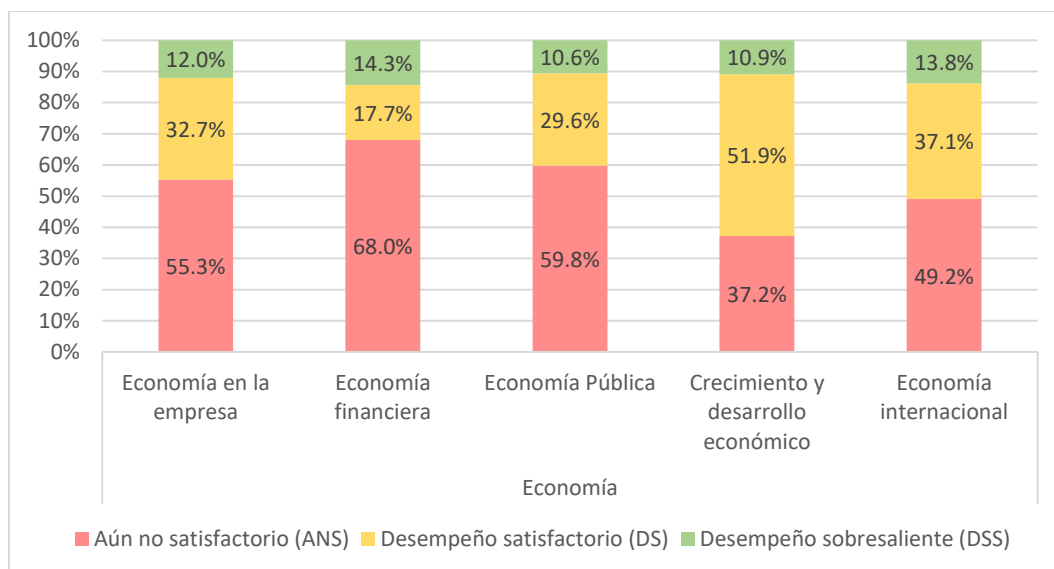
La carrera de Derecho, en la que se evalúan cuatro áreas de conocimiento, únicamente presenta para el caso del área de Procuración y administración de justicia, que más del 50% de evaluados den cuenta de niveles de logro aún no satisfactorios. Las demás áreas de conocimiento (3 de 4), llaman la atención especialmente en dos de ellas, a saber, Postulancia e Investigación,

consultoría y fe pública, que reúnen al 48,6% y 47,4% de evaluados, respectivamente, en el nivel de logro aún no satisfactorio.

De otro modo, la carrera de Diseño gráfico, concentra la mayor parte de su población evaluada, en las tres áreas de conocimiento incorporadas en la prueba, en niveles de logro satisfactorios y sobresalientes. Debe decirse, sin embargo, que la población que no da cuenta de niveles de logro satisfactorios ronda entre el 41,5% y el 46,6% del total de evaluados de la carrera.

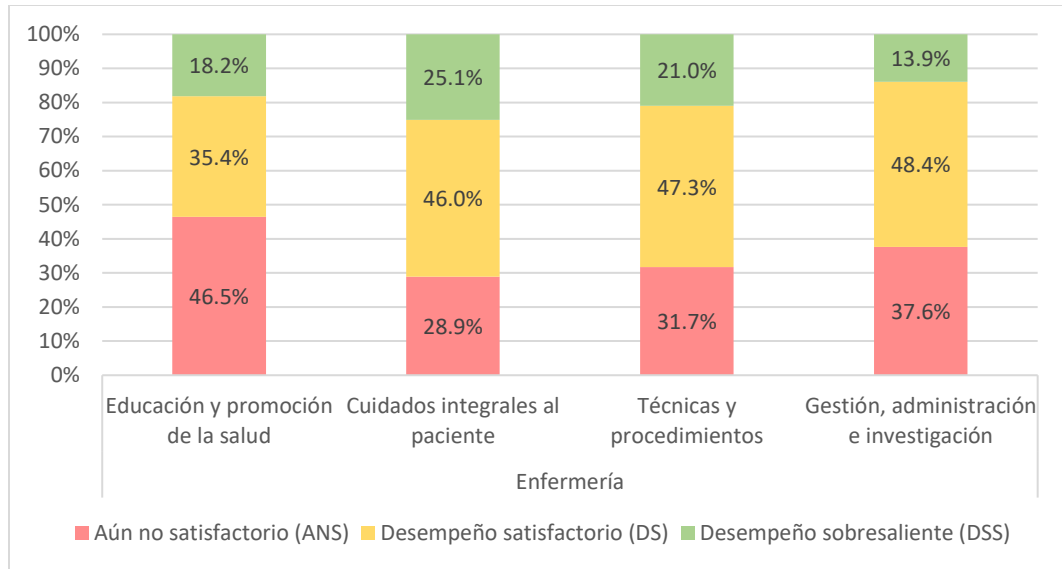


A continuación, la gráfica muestra los resultados de la prueba en la carrera de Economía.

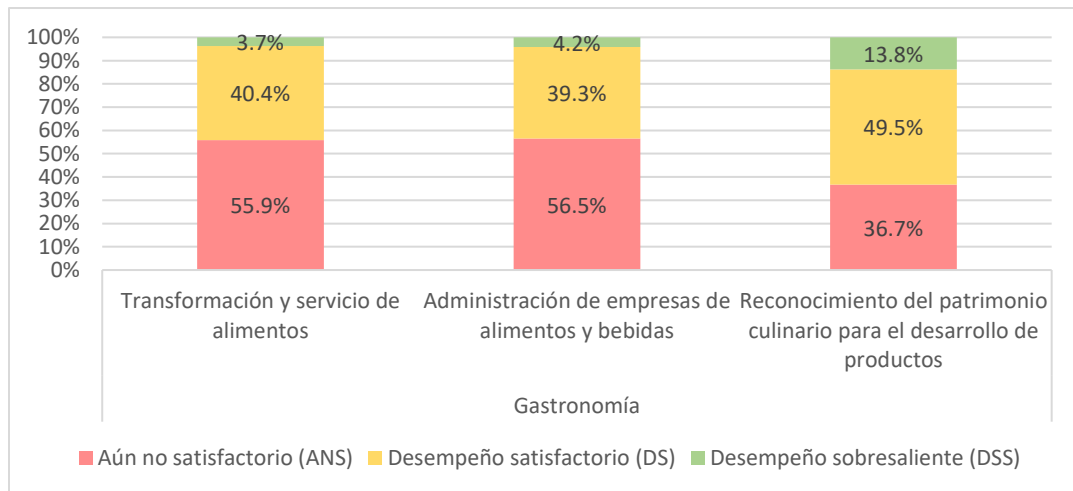


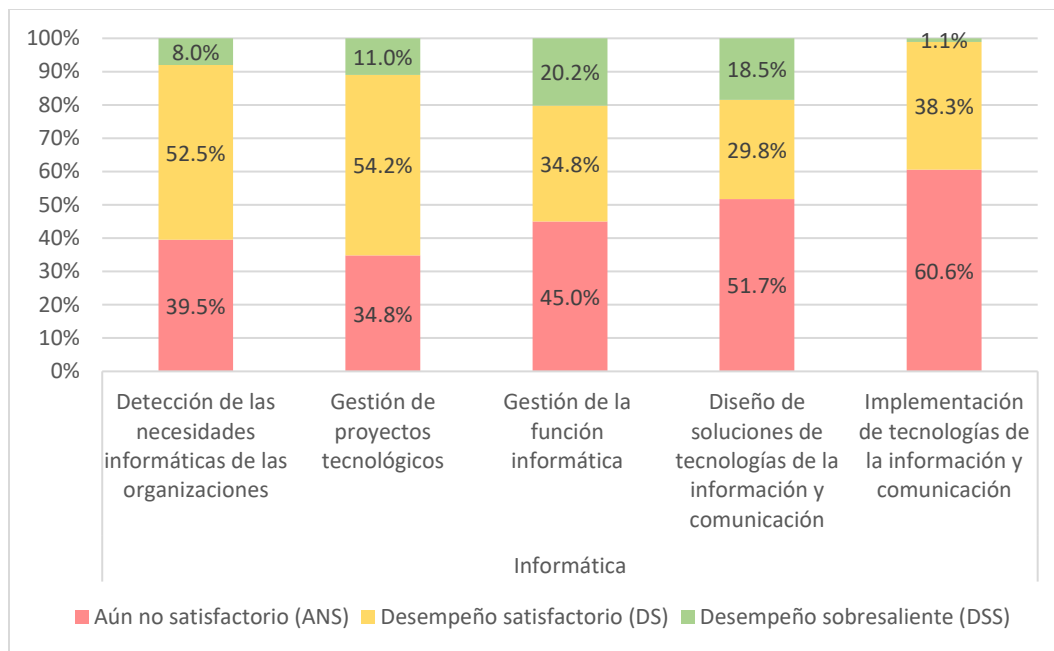
En este caso, llama la atención que, de cinco áreas evaluadas, tres de ellas concentran la mayor parte de su población en niveles de logro aún no satisfactorios, con porcentajes que oscilan entre el 55,3% y hasta el 68% en dicho nivel. Por su parte, el área de Economía internacional, alcanza un 49,2% de evaluados que no cuentan con desempeños satisfactorios ni sobresalientes en la prueba.

La carrera de Enfermería, en cuatro áreas de conocimiento evaluadas, concentra la mayor parte de la población que presentó la prueba en desempeños satisfactorios o sobresalientes. Llama la atención, sin embargo, el área de Educación y promoción de la salud, donde 46,5% de la población presente niveles de logro aún no satisfactorios.



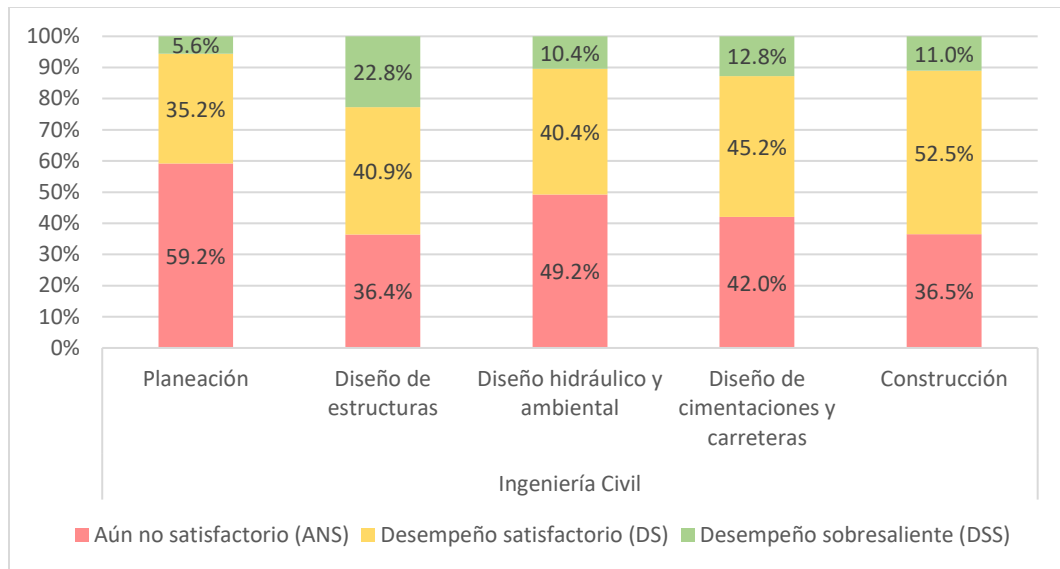
Los siguientes son los resultados que evidencian los evaluados en la carrera de Gastronomía. Al respecto, son tres las áreas de conocimiento evaluadas, de las cuales, dos de ellas reflejan que la mayoría de la población, que oscila entre 55,9% y 56,5%, no logran desempeños satisfactorios. Caso contrario en el área de conocimiento restante, que remite al Reconocimiento del patrimonio culinario para el desarrollo de productos, en la cual, la mayor parte de la población evaluada para esta carrera, evidencia desempeños satisfactorios.



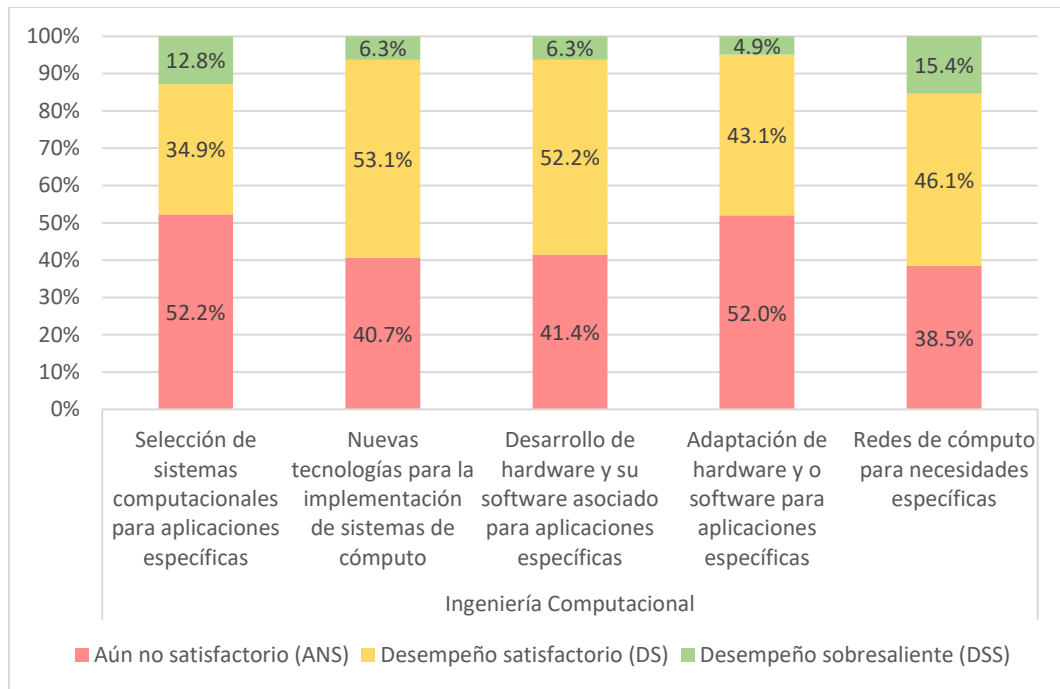


La anterior gráfica da cuenta de los resultados evidenciados en la prueba para la carrera de Informática. En esta, llama la atención especialmente lo presentado en dos áreas de conocimiento, a saber, Diseño de soluciones de tecnologías de la información y comunicación, e Implementación de tecnologías de la información y comunicación, que concentran, respectivamente, a 51,7% y 60,6% de la población en niveles de logro aún no satisfactorios. Por su parte, las tres áreas restantes, concentran la mayor parte de la población en desempeños satisfactorios y sobresalientes, aunque debe realizarse la salvedad al respecto del área de Gestión de la función informática, donde 45% de la población se sitúa en niveles aún no satisfactorios de logro.

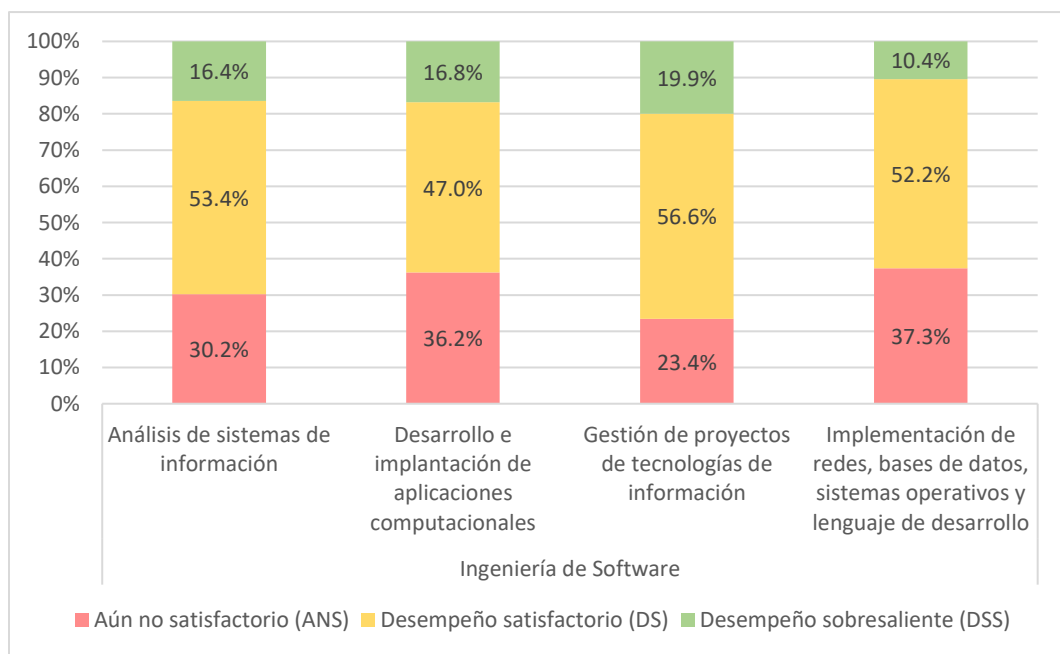
A continuación, se incluyen los resultados en la prueba para la carrera de Ingeniería Civil, en la cual fueron cinco las áreas de conocimiento evaluadas. De estas, la mayoría (4) concentra la mayor parte de sus evaluados en desempeños satisfactorios o sobresalientes, con excepción del área de Planeación, para la que 59,2% de evaluados se sitúan en niveles de logro aún no satisfactorios en la carrera de Ingeniería Civil.



Con respecto a la carrera de Ingeniería computacional, cuyos resultados se ubican en la siguiente gráfica, se encuentra que son cinco las áreas de conocimiento evaluadas, de las cuales, la mayoría sitúa a los evaluados en desempeños satisfactorios o sobresalientes, con excepción de las áreas de Selección de aplicaciones computacionales para aplicaciones específicas, y Adaptación de hardware y o software para aplicaciones específicas, que concentran 52,2% y 52% de la población, respectivamente, en niveles de logro aún no satisfactorios. En las demás áreas de conocimiento, los ubicados en este nivel de logro oscilan entre 38,5% y 41,4%.

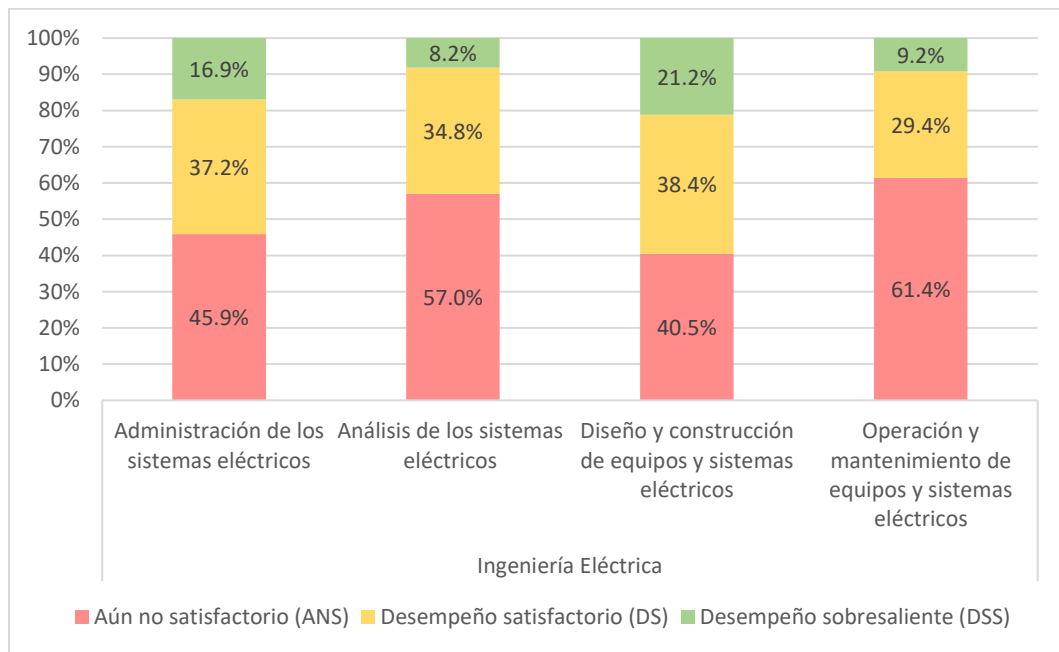


Los siguientes son los resultados en la prueba para la carrera de Ingeniería de software.



En esta carrera, los resultados en la prueba reflejan que la mayor parte de la población, en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas, tiene desempeños satisfactorios o sobresalientes. La

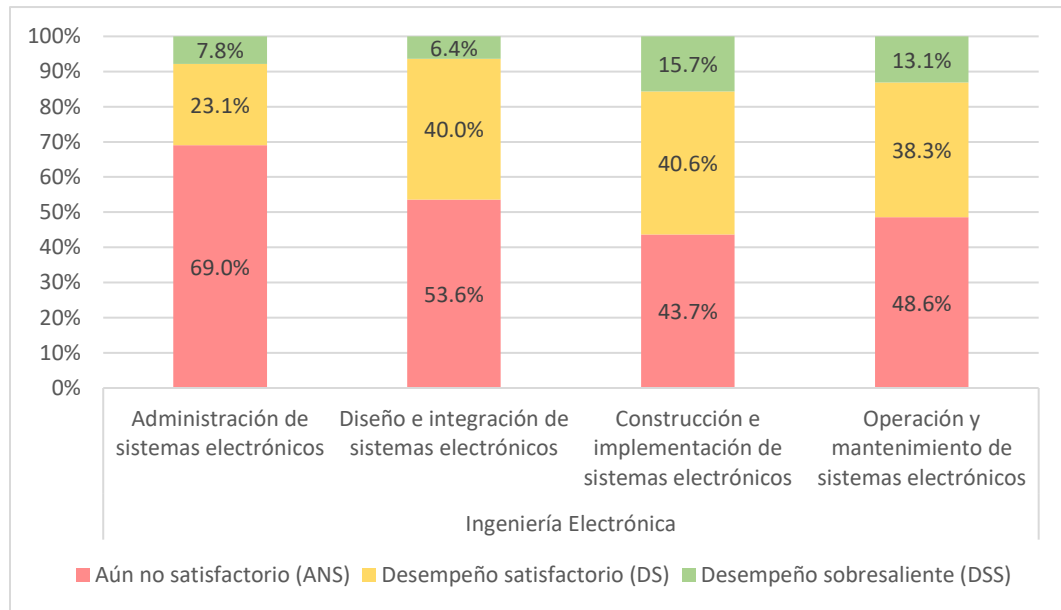
población ubicada en niveles de logro aún no satisfactorios oscila entre 23,4% a 37,3% según el área de conocimiento, con una mayor concentración en las que respectan al Desarrollo e implementación de aplicaciones computacionales e Implementación de redes, bases de datos, sistemas operativos y lenguaje de desarrollo.



La gráfica anterior muestra los resultados en la carrera de Ingeniería Eléctrica. En esta, son cuatro las áreas de conocimiento evaluadas, de las que la mitad refieren que la mayor parte de la población evaluada en la carrera se ubica en desempeños satisfactorios o sobresalientes, a saber, las áreas de Administración de los sistemas eléctricos, y de Diseño y construcción de equipos y sistemas eléctricos. Por el contrario, las áreas de Análisis de los sistemas eléctricos y Operación y mantenimiento de equipos y sistemas eléctricos, evidencian que la mayor parte de la población tiene niveles de logro aún no satisfactorios, con 57% y 61,4% de evaluados, respectivamente, ubicados en tal nivel. Pese a que las áreas restantes no alcanzan el 50% de evaluados en niveles de logro aún no satisfactorios, entre 40,5% a 45,9% de evaluados no alcanzan aún desempeños satisfactorios o sobresalientes, lo que llama la atención por la

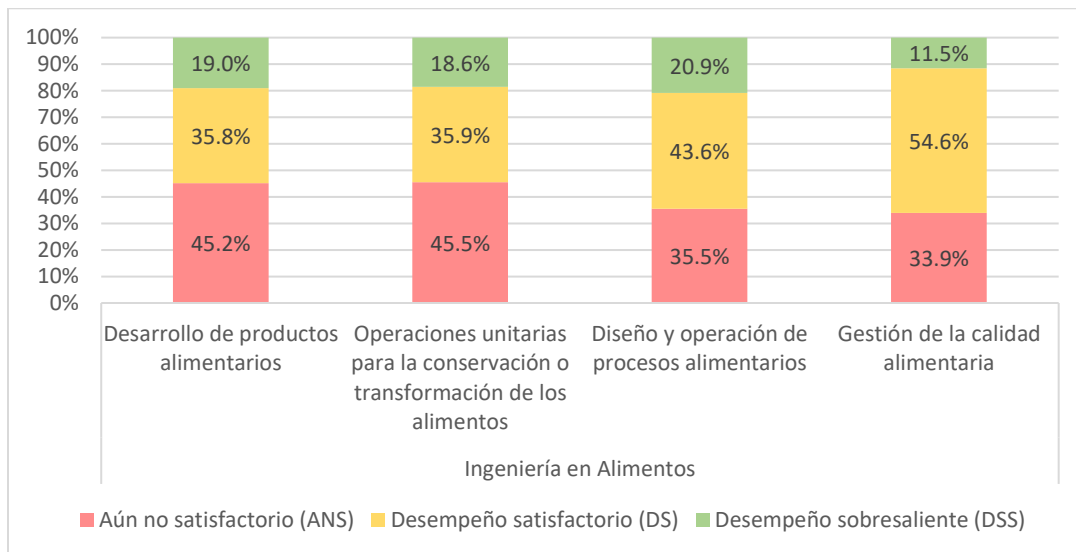
permanencia de un segmento importante de la población evaluada en niveles de logro aún no satisfactorios.

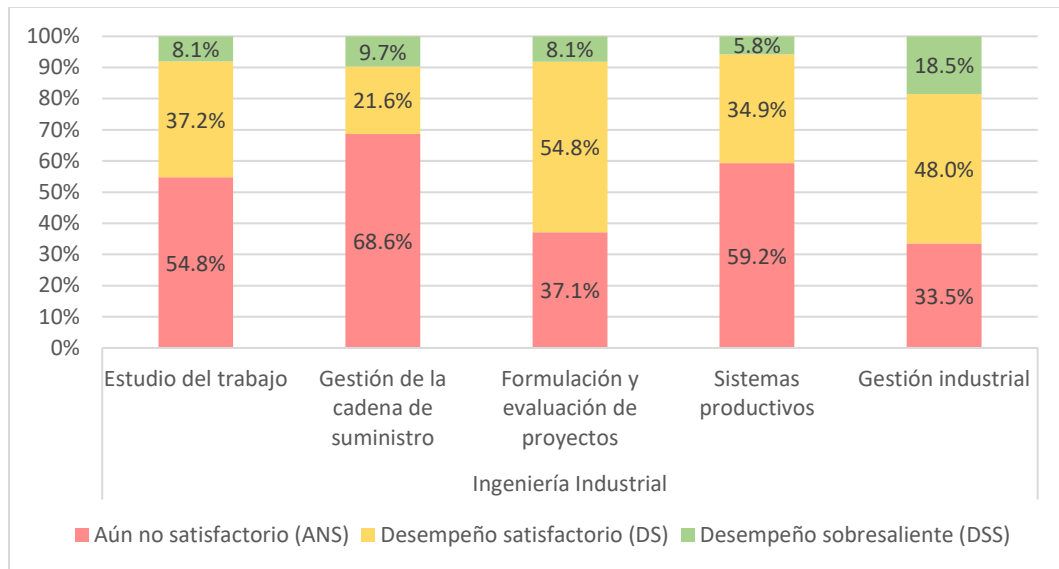
En la siguiente gráfica, se presentan los resultados por niveles de logro en la prueba, obtenidos en la carrera de Ingeniería Electrónica.



En torno a la carrera de Ingeniería Electrónica, son cuatro áreas de conocimientos evaluadas en la prueba, de las cuales, a partir de los resultados, se evidencia que en las concernientes al Diseño e integración de sistemas electrónicos y, especialmente, a la Administración de sistemas electrónicos, la mayor parte de la población evaluada no alcanza niveles de logro satisfactorios, con 69% y 53,6% de evaluados, respectivamente, que se ubican en el umbral de logro aún no satisfactorio. Con respecto a las áreas de Construcción e implementación de sistemas electrónicos, y Operación y mantenimiento de sistemas electrónicos, si bien la mayor parte de la población evaluada alcanza desempeños satisfactorios y sobresalientes, 43,7% y 48,6% respectivamente, no dan cuenta de tales niveles de logro, por lo que residen en el nivel aún no satisfactorio.

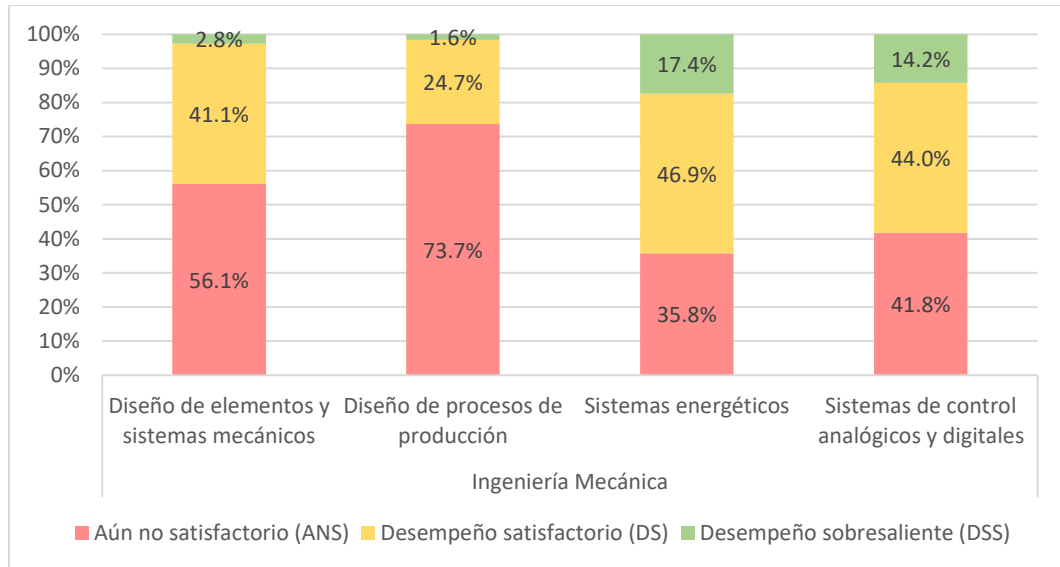
Siguiendo con los resultados obtenidos en la prueba EGEL, en la siguiente gráfica, se plantea lo referido a la carrera de Ingeniería en Alimentos. En ella, ninguna de las cuatro áreas de conocimiento evaluadas evidencia preponderancia del nivel de logro aún no satisfactorios, puesto que la mayor parte de los evaluados alcanza desempeños satisfactorios o sobresalientes. Sin embargo, no puede pasarse por alto que quienes dan cuenta de logros en niveles aún no satisfactorios oscilan entre 33,9% y hasta 45,5%, especialmente para las áreas de Desarrollo de productos alimentarios y la de Operaciones unitarias para la conservación o transformación de los alimentos, lo que conlleva a situar cómo una parte importante de la población evaluada aún no arriba a niveles de logro satisfactorios según su momento formativo y carrera profesional desde la prueba EGEL.





De otro modo, se encuentran los resultados presentados en las cinco áreas de conocimiento evaluadas vía EGEL, en la carrera de Ingeniería Industrial. Al respecto, llaman la atención las áreas de Gestión de la cadena de suministro, Sistemas Productivos y de Estudio del trabajo, que concentran a la mayor parte de evaluados en niveles aún no satisfactorios de logro. Gestión de la cadena de suministro, por ejemplo, registra 68,6% de evaluados en tal nivel, mientras que Sistemas Productivos y Estudio del trabajo, a 59,2% y 54,8%, respectivamente. Por su parte, las áreas relacionadas con Gestión de Proyectos, así como Gestión Industrial, son las que mayoritariamente dan cuenta de niveles de logro satisfactorios o sobresalientes por parte de los evaluados en esta carrera.

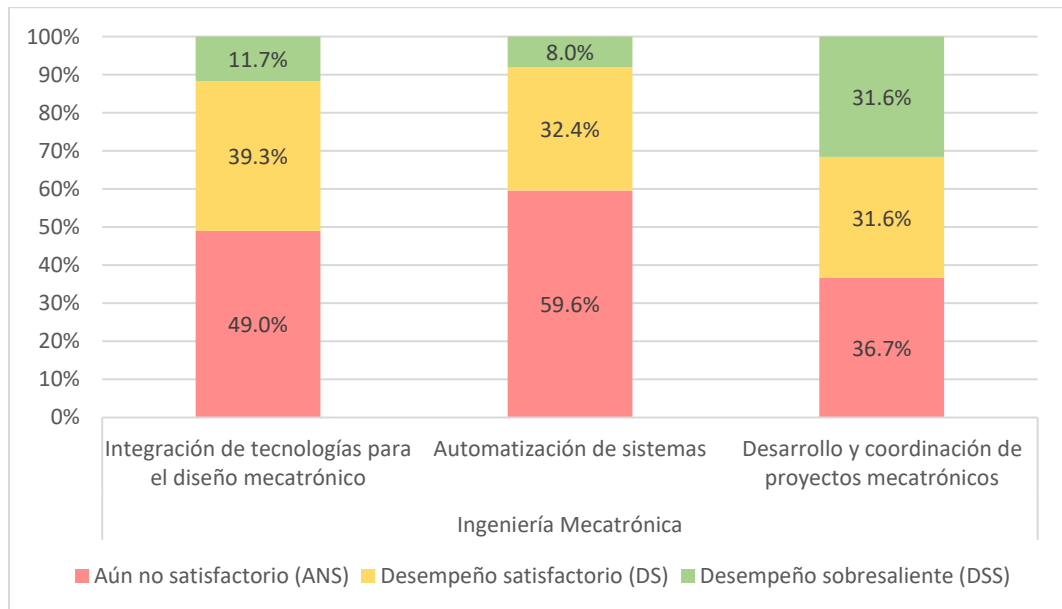
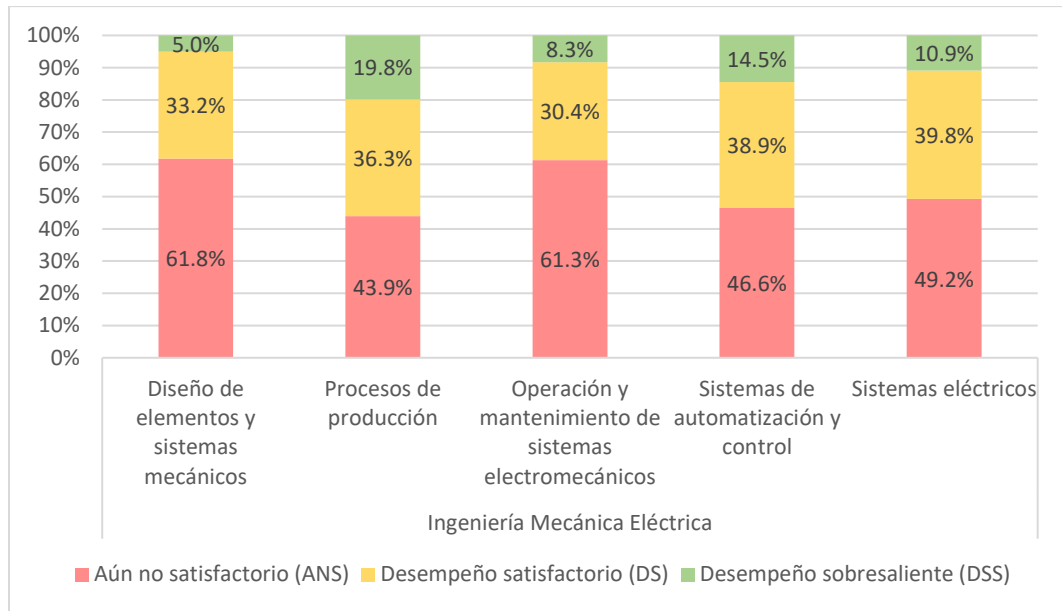
A continuación, se encuentran los resultados de la carrera de Ingeniería Mecánica.



En este caso, se evaluaron cuatro áreas de conocimiento, de las cuales, dos de ellas, a saber, Diseño de elementos y sistemas mecánicos y Diseño de procesos de producción, registran la mayor parte de la población evaluada con un desempeño aún no satisfactorio, que en el caso de esta última área de conocimiento alcanza el 73,7% de la población evaluada alojada en este nivel de desempeño. Las demás áreas de conocimiento, Sistemas energéticos y Sistemas de control analógicos y digitales, los niveles de desempeño preponderantes son satisfactorios y sobresalientes, aunque entre 35,8% y 41,8% de los evaluados aún no presentan desempeños satisfactorios en estas áreas.

A continuación, se presentan los resultados de la carrera de Ingeniería Mecánica Eléctrica, en la cual, son cinco las áreas de conocimiento evaluadas. En cuanto a las áreas de Procesos de producción, Sistemas de automatización y control y Sistemas eléctricos, la mayor parte de la población evaluada evidencia desempeños satisfactorios o sobresalientes, sin embargo, llama la atención que el porcentaje de evaluados con desempeños aún no satisfactorios se encuentra entre 43,9% y hasta 49,2%. En el caso de las áreas concernientes a Diseño de elementos y sistemas mecánicos, así como Operación y mantenimiento de sistemas

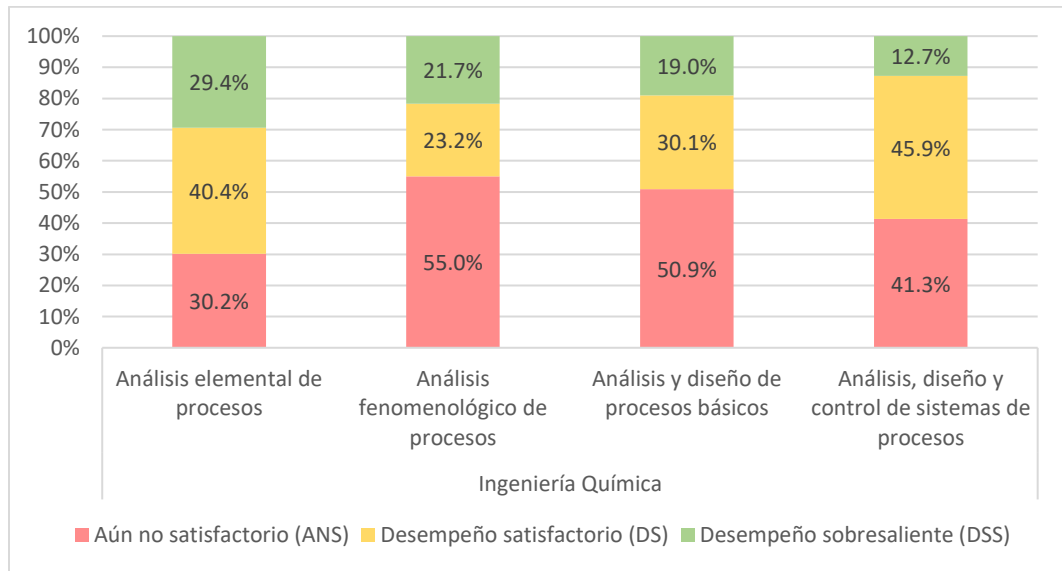
electromecánicos, se evidencian resultados contrastantes a las áreas anteriores, puesto que la mayor parte de la población evaluada, que en la primera de las áreas en mención alcanza el 61,8%, evidencia desempeños aún no satisfactorios.



La anterior gráfica refiere los resultados de la prueba en los evaluados de la carrera de Ingeniería Mecatrónica. El área de conocimiento, Automatización de sistemas, refiere en sus

resultados que al menos el 59,6% de evaluados no obtiene desempeños satisfactorios. Si bien el área de Desarrollo y coordinación de proyectos mecatrónicos refleja que la mayor parte de evaluados se concentra en desempeños satisfactorios o sobresalientes, para el área de Integración de tecnologías para el diseño mecatrónico esto ocurre aun teniendo al 49% de evaluados concentrados en el nivel aún no satisfactorio de desempeño.

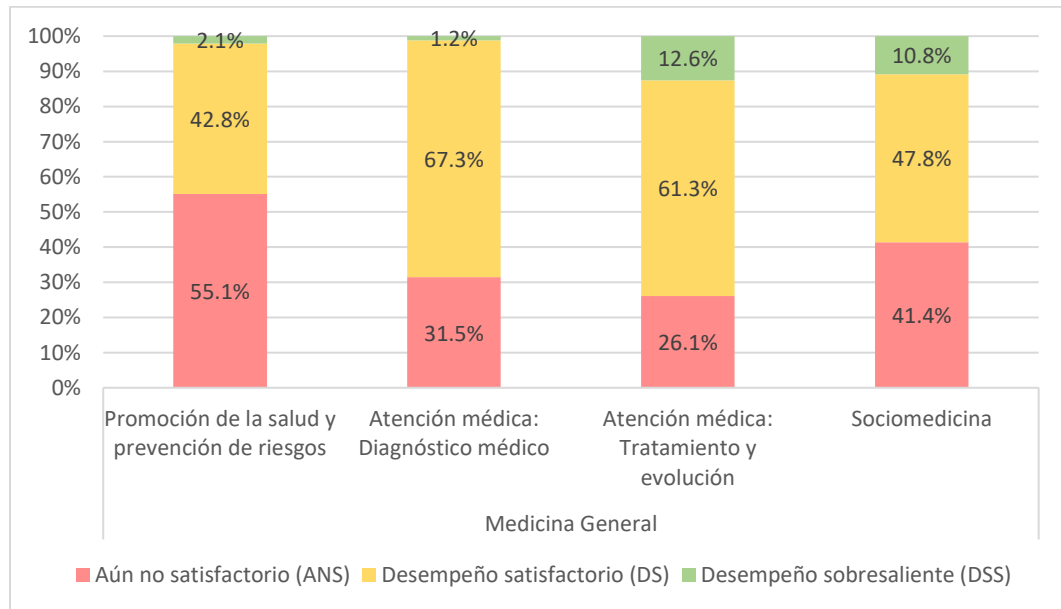
A continuación, se tienen los resultados en la prueba para la carrera de Ingeniería Química.



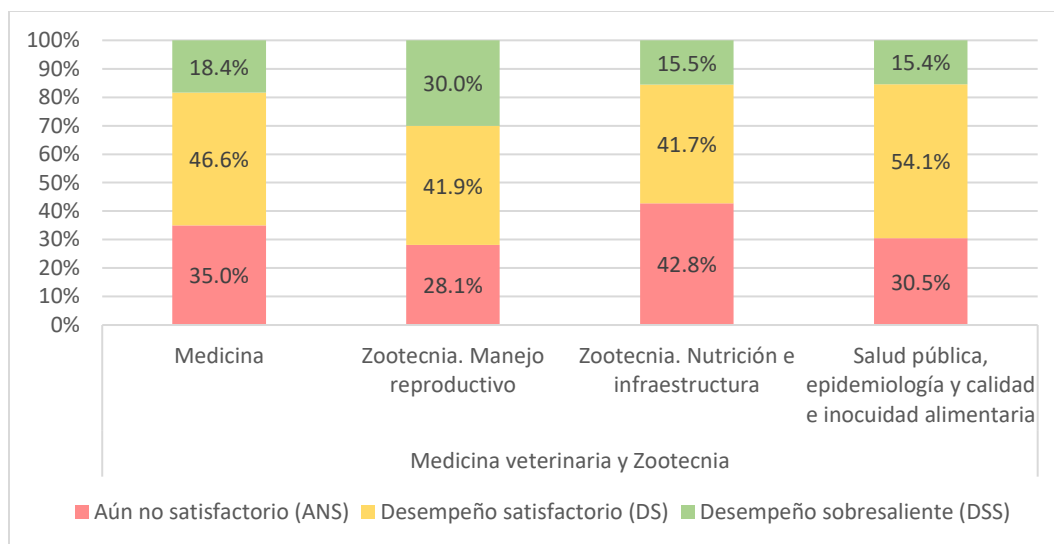
Al respecto, se encuentra que las áreas de conocimiento de Análisis fenomenológico de procesos, así como Análisis y diseño de procesos básicos, alojan la mayor parte de la población evaluada en el nivel aún no satisfactorio de desempeño, con un porcentaje que oscila entre el 50,9% al 55%. Las dos áreas de conocimiento restantes, a saber, Análisis elemental de procesos, y Análisis, diseño y control de sistemas de procesos, concentran la mayor parte de su población en los desempeños satisfactorios o sobresalientes, sin embargo, en la última área de

conocimiento en mención, llama la atención que al menos el 41,3% de evaluados aún da cuenta de desempeños no satisfactorios.

En lo subsiguiente, se presentan los resultados reflejados en la carrera de Medicina General. Al respecto, se tiene que únicamente en una de las cuatro áreas de conocimiento evaluadas, el porcentaje mayoritario de la población presenta desempeños aún no satisfactorios, esta es, Promoción de la salud y prevención de riesgos. En las áreas restantes, como se observa en la gráfica, los desempeños satisfactorios o sobresalientes priman.

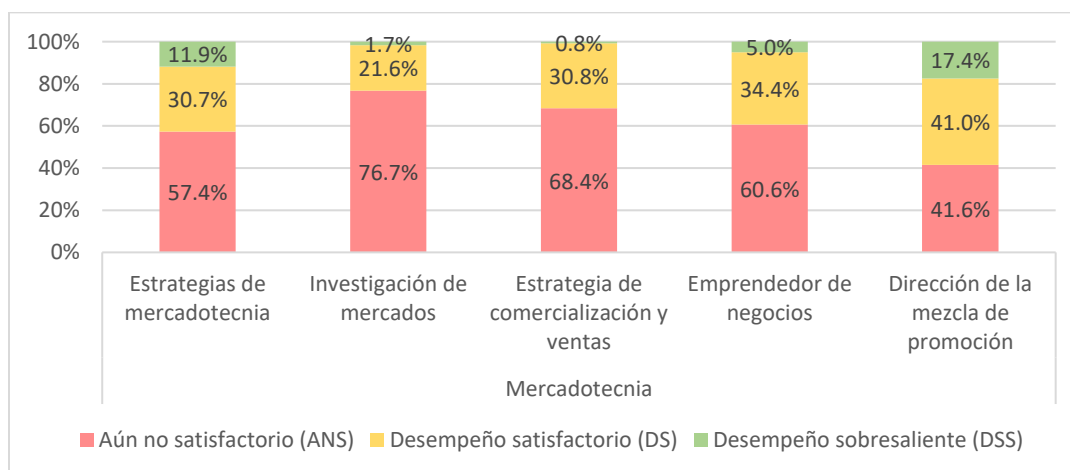


Los siguientes son los resultados de la carrera Medicina veterinaria y Zootecnia para la aplicación de la prueba EGEL.



Lo presentado en el marco de la carrera anterior, llama la atención, puesto que las cuatro áreas de conocimiento evaluadas dan cuenta que la mayor parte de la población obtiene desempeños satisfactorios o sobresalientes, debe indicarse sin embargo que existe aún una población que oscila entre el 28,1% a 42,8% cuyos desempeños aún no son satisfactorios en las áreas de conocimiento evaluadas.

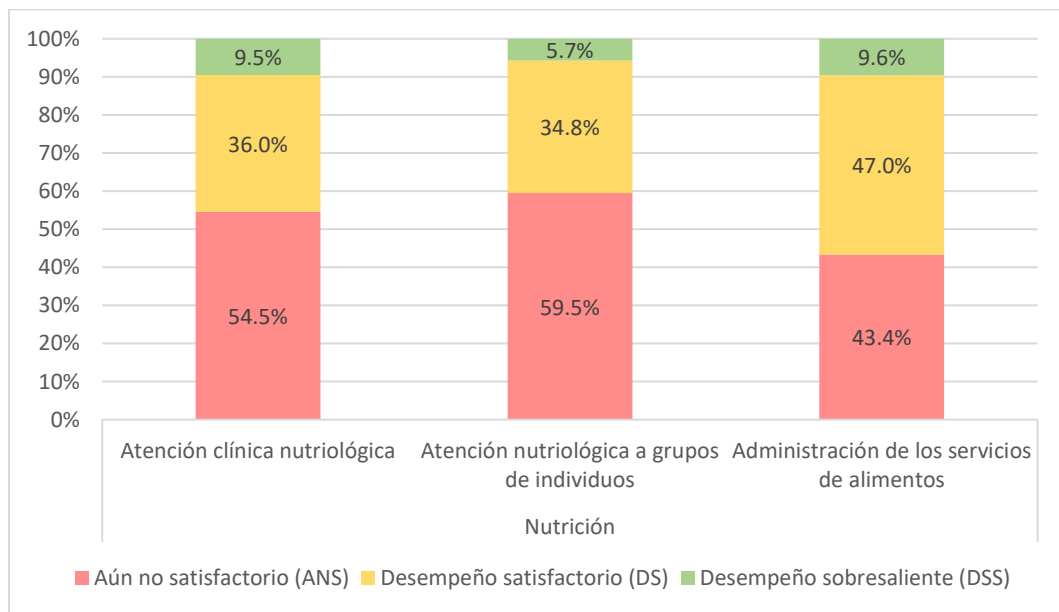
Los siguientes resultados respectan a la carrera de Mercadotecnia.



Inicialmente, se encuentra que para esta carrera (Mercadotecnia), las áreas de conocimiento evaluadas son cinco. De ellas, cuatro concentran a la mayoría de su población en

desempeños aún no satisfactorios. De menor a mayor, los porcentajes en que ello se evidencia son: Estrategias de mercadotecnia (57,4% en desempeño ANS), Emprendedor de negocios (60,6% en desempeño ANS), Estrategia de comercialización y ventas (68,4% en desempeño ANS), e Investigación de mercados (con 76,7% en desempeño ANS). La excepción en estas áreas se encuentra en Dirección de la mezcla de promoción, donde si bien 41,6% de evaluados presentan desempeños aún no satisfactorios, la mayoría oscila entre desempeños satisfactorios o sobresalientes.

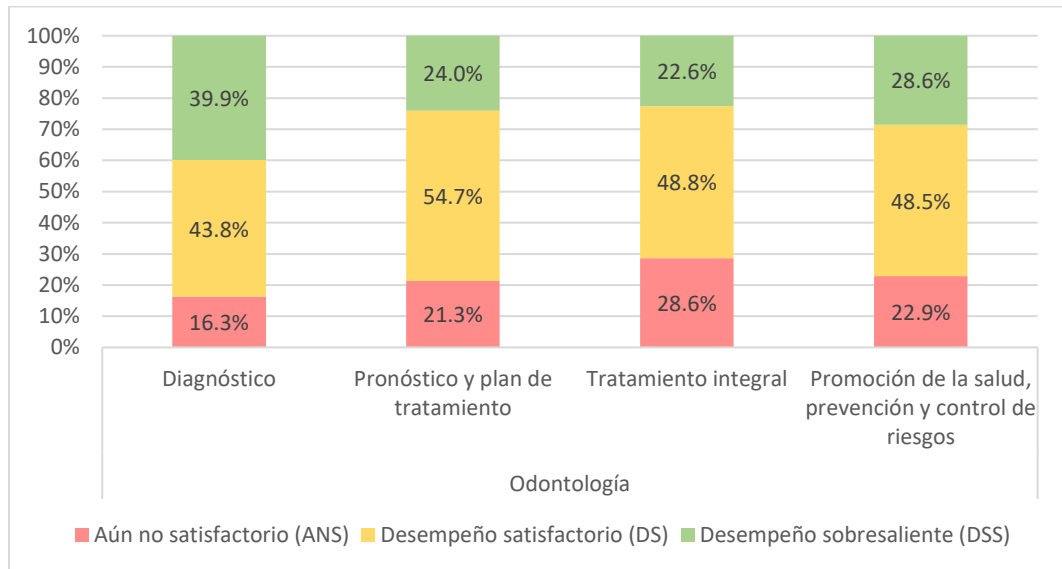
A continuación, se encuentran los resultados de la carrera de Nutrición.



Los resultados anteriormente presentados, dan cuenta que, en la mayoría de áreas de conocimiento evaluadas, a saber, las que respectan a Atención clínica nutricional, y Atención nutricional a grupos de individuos, el 54,5% y 59,5% respectivamente, evidencian desempeños aún no satisfactorios. En el caso del área de conocimiento restante, Administración de los servicios de alimentos, si bien la mayoría de evaluados se concentra en los niveles de desempeño

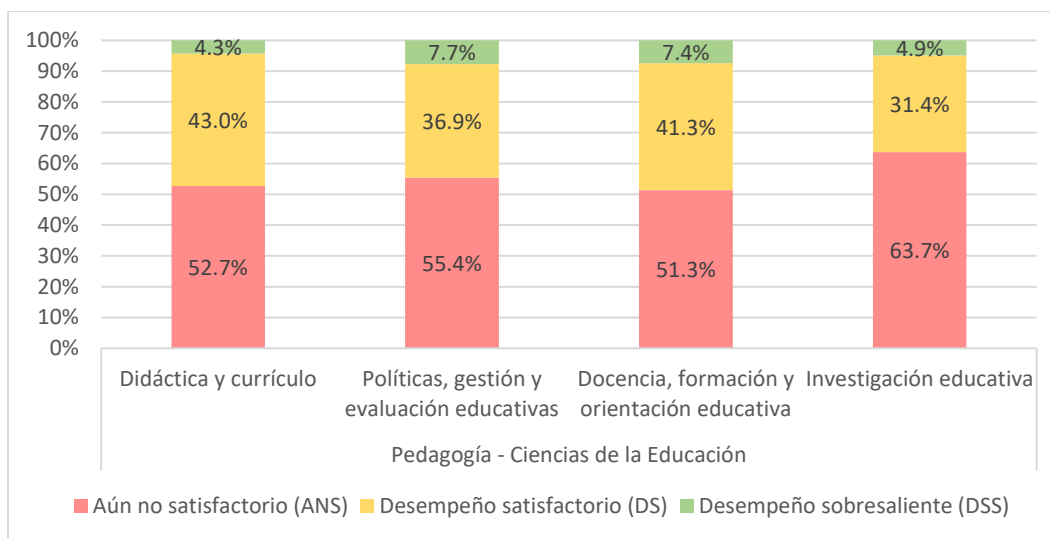
satisfactorios o sobresalientes, el 43,4% se encuentra en el nivel aún no satisfactorio de desempeño.

Los siguientes son los resultados para la carrera de Odontología.



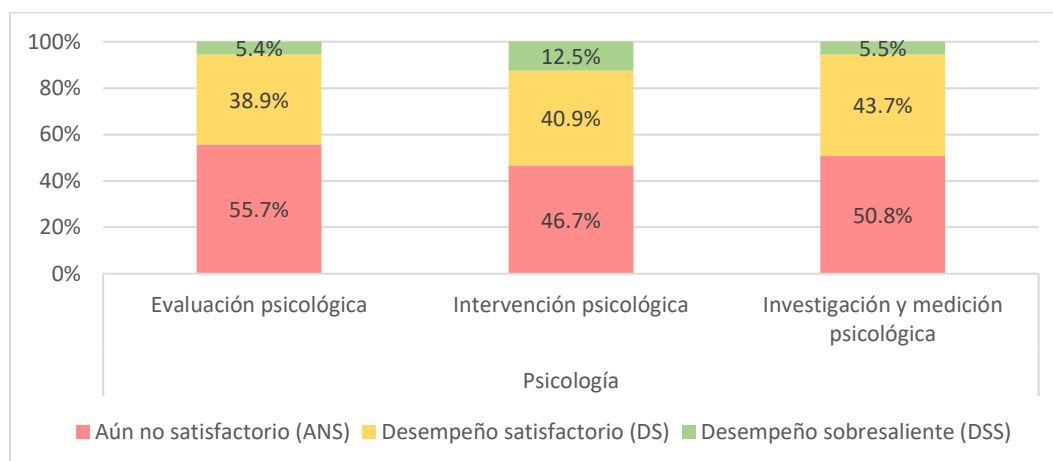
La gráfica anterior da cuenta de un panorama que llama la atención puesto que, en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas, todas concentran la mayor parte de la población evaluada en niveles de desempeño satisfactorio o sobresaliente, a lo que se suma que el porcentaje de evaluados con desempeños aún no satisfactorios no llega a superar el 28,6%.

Los siguientes son los resultados en la carrera Pedagogía – Ciencias de la Educación.



En la gráfica anterior, es evidente que en todas las áreas de conocimiento evaluadas en las carreras de Pedagogía – Ciencias de la Educación, la mayoría de evaluados no alcanzan desempeños satisfactorios ni sobresalientes. Entre el 51,3% y hasta el 63,7% se ubican en desempeños aún no satisfactorios de logro, lo cual evidencia que al momento del egreso no se da cuenta de los conocimientos y habilidades esperables en tales áreas de conocimiento.

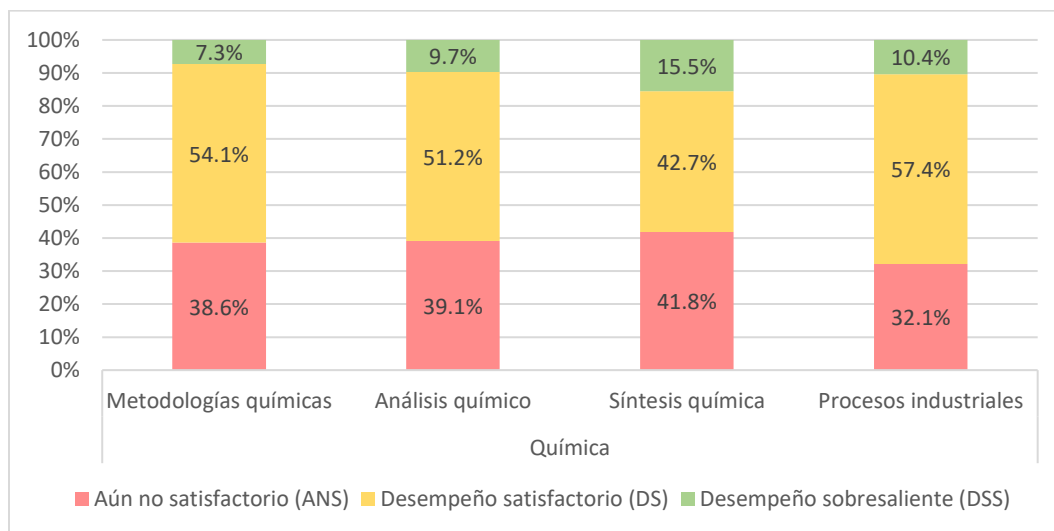
Se muestran a continuación los datos de la prueba en la carrera de Psicología.



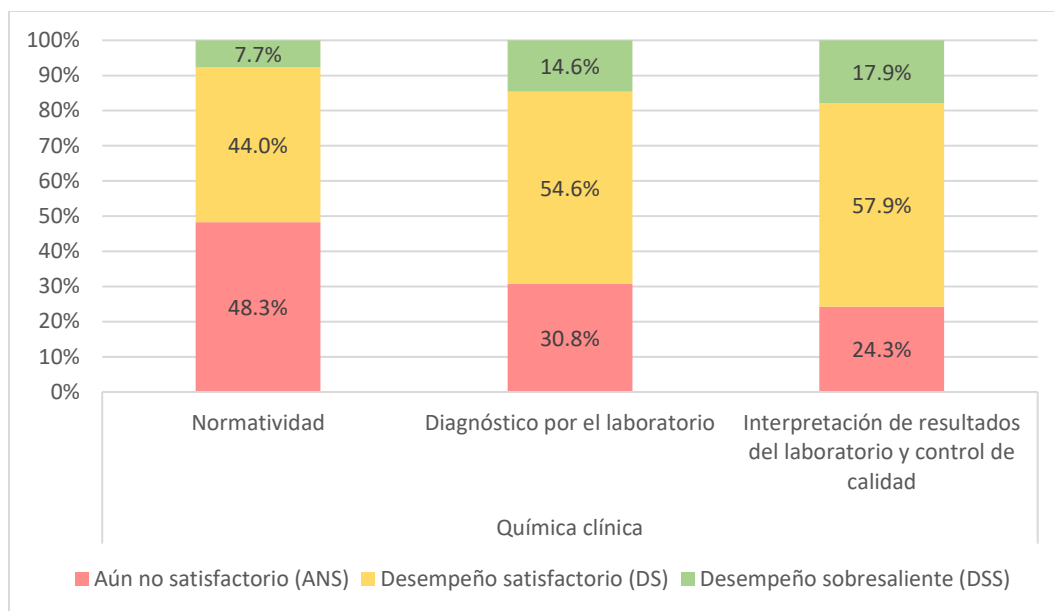
Con respecto a los resultados antes expuestos, el caso de la carrera de Psicología evidencia que mientras en dos áreas de conocimiento, a saber, Evaluación psicológica, e

Investigación y medición psicología, más de la mitad de la población evaluada (55,7% y 50,8%, respectivamente) se concentra en niveles de logro aún no satisfactorios, el área de conocimiento restante, es decir, Intervención psicológica, reúne 53,4% de evaluados en niveles satisfactorios o sobresalientes, aún el 46,7% de la población total evaluada no alcanza niveles satisfactorios de logro.

La carrera que se presenta a continuación corresponde a Química. Debe indicarse que, al revisar los resultados por niveles de logro en la prueba, en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas en dicha carrera, la mayor parte de la población se distribuye entre niveles de logro satisfactorios o sobresalientes. Sin embargo, en casos como el del área concerniente a Síntesis química, el 41,8% de evaluados aún no alcanza desempeños satisfactorios.

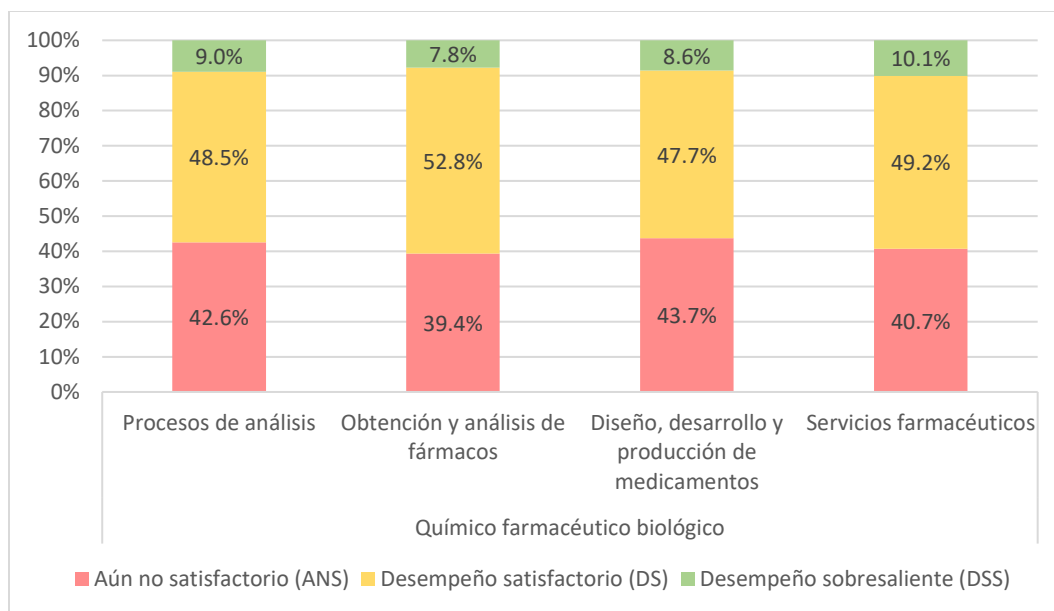


Los siguientes son los resultados evidenciados en la carrera de Química clínica.

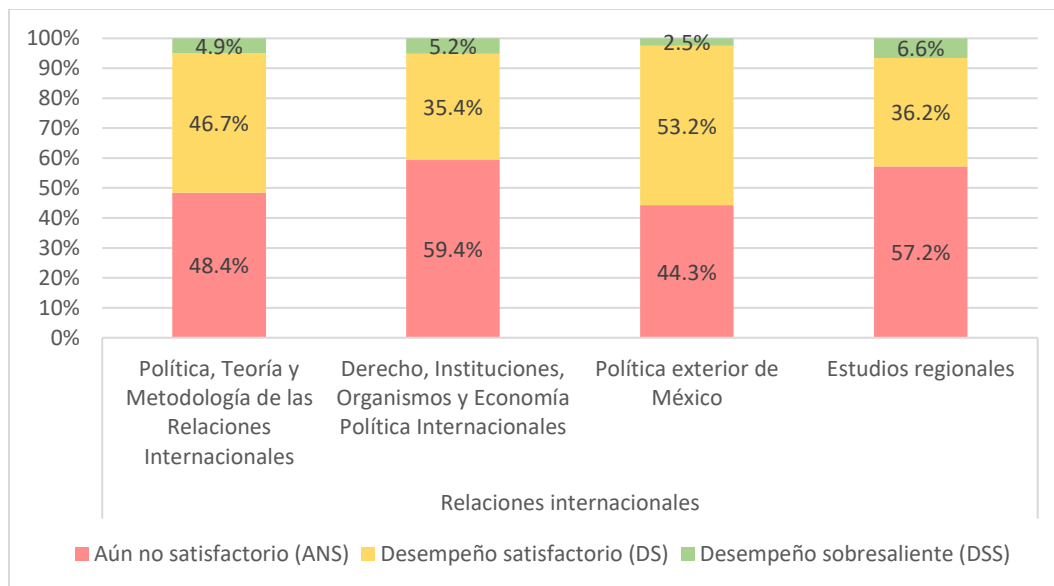


En la carrera de Química clínica, se evidencia entre las tres áreas de conocimiento evaluadas que los evaluados se distribuyen en mayor medida entre los niveles de desempeño satisfactorios y sobresalientes, sin embargo, no puede pasarse por alto que, en áreas como Normatividad, la población evaluada ubicada en niveles de logro aún no satisfactorios alcanza hasta el 48,3%, lo que llama la atención por representar un segmento considerable de la población.

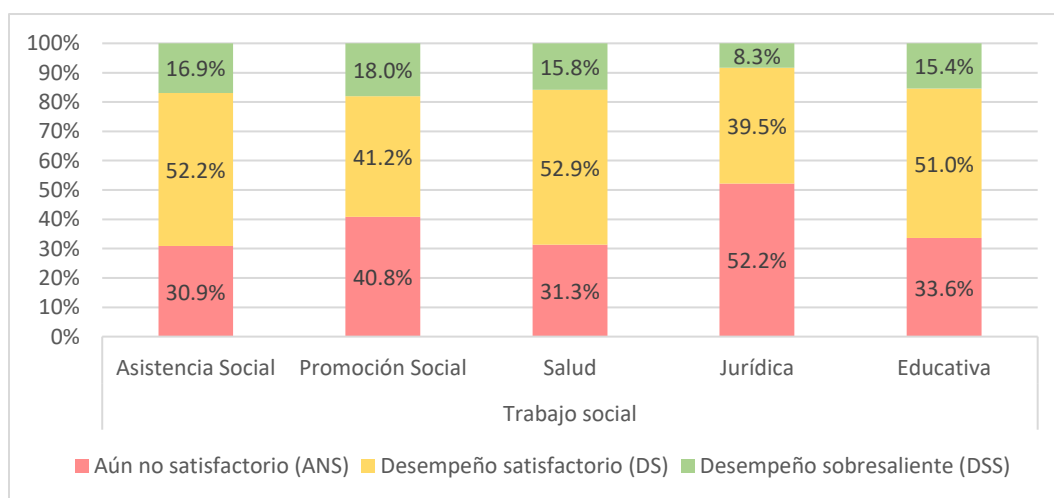
En lo subsiguiente, se encuentran los resultados de la carrera de Químico farmacéutico biológico. Si bien, se encuentra que, en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas para esta carrera, los porcentajes mayoritarios se concentran en niveles de desempeño satisfactorios o sobresalientes, en dichas áreas entre un 39,4% y hasta 43,7% aún no alcanzan desempeños satisfactorios.



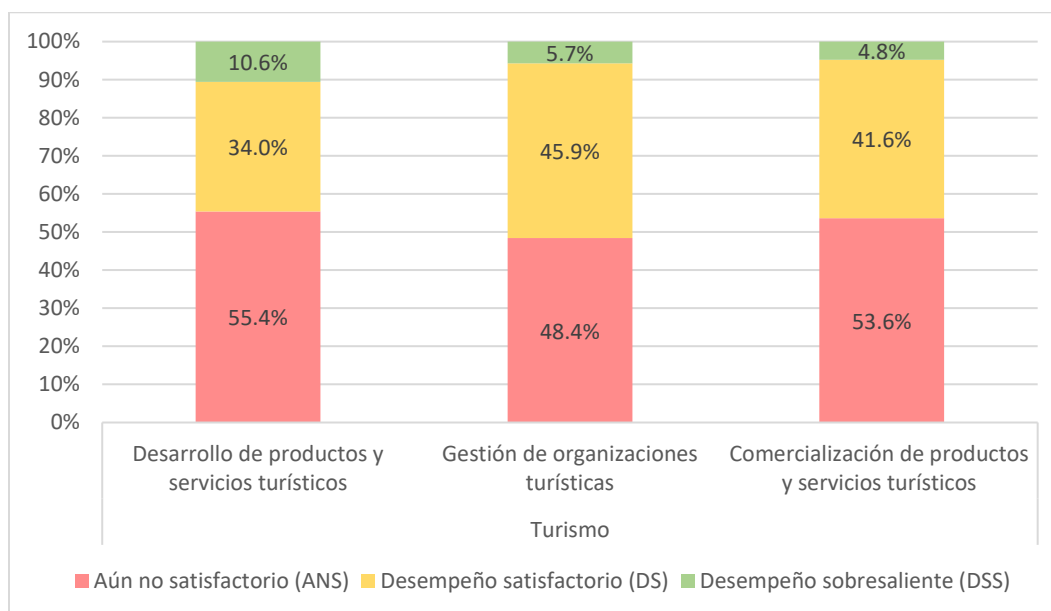
Frente a la carrera de Relaciones internacionales, los resultados en la prueba, evidenciados en el gráfico subsiguiente, dan cuenta de un panorama complejo en el que dos de las cuatro áreas de conocimiento evaluadas, a saber, Derecho, instituciones, organismos y economía, políticas internacionales, así como Estudios regionales, concentran una parte significativa de la población evaluada en niveles de desempeño aún no satisfactorios, con 59,4% y 57,2% respectivamente, ubicados en tales niveles. Lo evidenciado en las dos áreas de conocimiento restantes, Política, teoría y metodología de las relaciones internacionales, y Política exterior de México, no resulta tan alejado de las áreas antes expuestas, toda vez que 48,4% y 44,3% de los evaluados, respectivamente, se concentraron en niveles aún no satisfactorios de desempeños, lo que llama la atención por el segmento considerable de la población total de evaluados ubicados en tal nivel de logro.



Los siguientes son los resultados que, en la prueba, evidencian los evaluados de la carrera de Trabajo social. En este caso, fueron cinco las áreas de conocimiento evaluadas, donde si bien en la mayoría los evaluados se concentraron principalmente en desempeños satisfactorios o sobresalientes, al menos 30,9% del total de evaluados persiste en desempeños aún no satisfactorios de logro, llamando la atención especialmente áreas como Jurídica, con 52,2% de evaluados en este nivel de logro, así como Promoción social, con 40,8% en el mismo rango.



En el recorrido de los resultados evidenciados en la prueba EGEL en México, la última carrera a presentar en este apartado es la de Turismo. En ella, la mayoría de áreas de conocimiento dan cuenta de una concentración mayoritaria de evaluados en niveles aún no satisfactorios de logro, como en el caso de Desarrollo de productos y servicios turísticos (55,4% de evaluados en el nivel ANS) y Comercialización de productos y servicios turísticos (53,6% de evaluados en el nivel ANS). El área de conocimiento restante, Gestión de organizaciones turísticas, no presenta un panorama muy alejado a lo que evidencian las demás áreas de conocimiento, puesto que, si bien más de la mitad del total de evaluados se distribuye entre desempeños satisfactorios o sobresalientes, 48,4% de los mismos persiste en nivel aún no satisfactorio de logro.

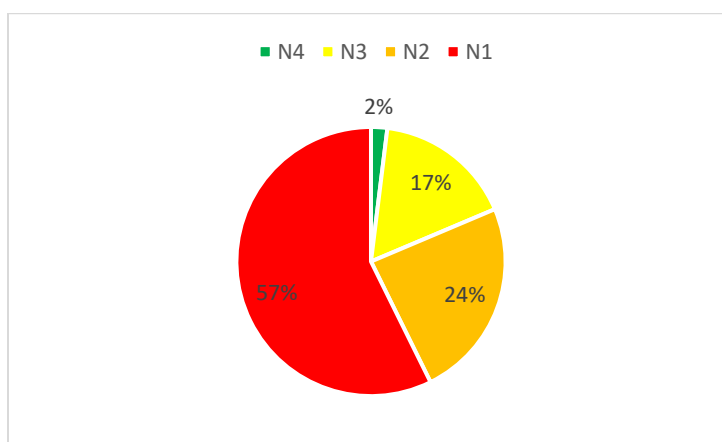


Así, se presentaron los resultados en las 39 carreras evaluadas por el EGEL en México en el año 2021. Como se verá en apartados posteriores, sitúa un panorama de alta complejidad en términos del alcance de niveles de logro satisfactorios al egreso de las licenciaturas, lo que implica desafíos considerables en términos del cumplimiento de los perfiles de egreso.

Considerando que el logro de aprendizajes se comprende como una arista clave en el alcance de una perspectiva de equidad en Educación superior, son diversas las interrogantes frente a ella en un contexto donde los resultados de los egresados en esta evaluación estandarizada (EGEL) ponen de manifiesto desempeños aún no satisfactorios en un segmento considerable del total de licenciaturas evaluadas.

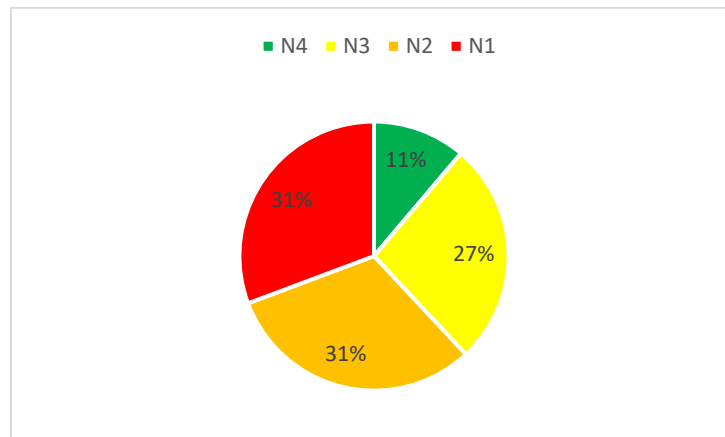
Anexo 2. Competencias específicas Saber Pro 2021.

Inicialmente, se tienen a continuación los resultados de la prueba Saber Pro para la competencia específica de Análisis económico. Esta prueba es presentada en la carrera de Economía, en tanto su núcleo básico de conocimiento se adhiere a esta competencia específica. Los resultados evidencian que la mayor parte de la población se ubica en nivel de desempeño 1, es decir, no superan las preguntas de mínima complejidad. Si se reúnen nivel 1 y 2, donde los evaluados no dan cuenta de un desempeño adecuado según lo esperable para su momento formativo, estos suman el 81% del total evaluado. Así, solamente 19% alcanza un desempeño adecuado o sobresaliente en esta competencia.



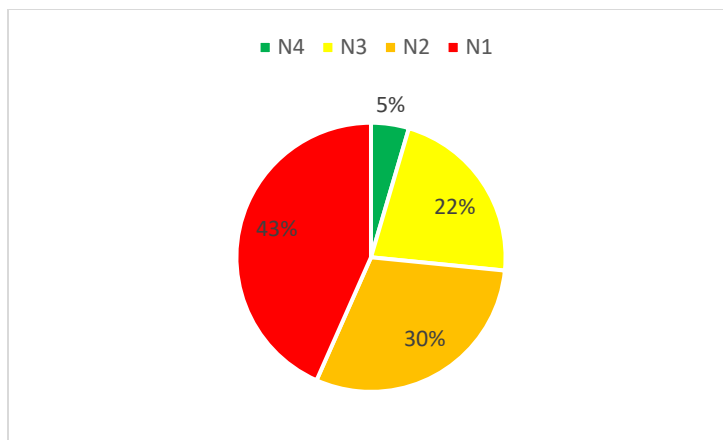
En lo posterior, se encuentran los resultados referidos a la competencia específica Atención en salud. Vale la pena recordar que la prueba asociada a esta competencia, se evalúa en

los programas de Bacteriología, Enfermería, Instrumentación quirúrgica, Nutrición y dietética, Medicina, Odontología, Salud pública, Optometría, Terapias, y Otros programas de Ciencias de la Salud, por su núcleo básico de conocimiento.

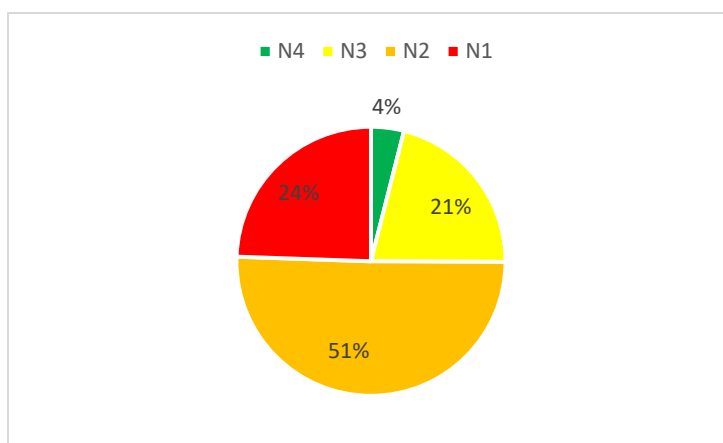


Se evidencia aquí que la mayor parte de la población (62%) se concentra en niveles 1 y 2, lo que da cuenta de que el porcentaje mayoritario de evaluados no alcanza desempeños adecuados en relación a esta competencia, hecho que alcanzan únicamente 27% de manera adecuada (nivel 3), y 11% de forma sobresaliente (nivel 4).

En torno a la competencia específica Diseño de obras de infraestructura, cuyos resultados se presenta en la gráfica subsiguiente, se encuentra que, mientras 27% del total de evaluados alcanzan desempeños adecuados, 73% no lo hacen, lo que constituye la mayoría de la población evaluada en esta competencia, la que se relaciona con la carrera de Ingeniería civil y afines. Debe indicarse además que 43% de los evaluados no logra superar las preguntas de mínima complejidad, y se ubica en el nivel de desempeño 1, que difiere de un desempeño esperable para su momento formativo.



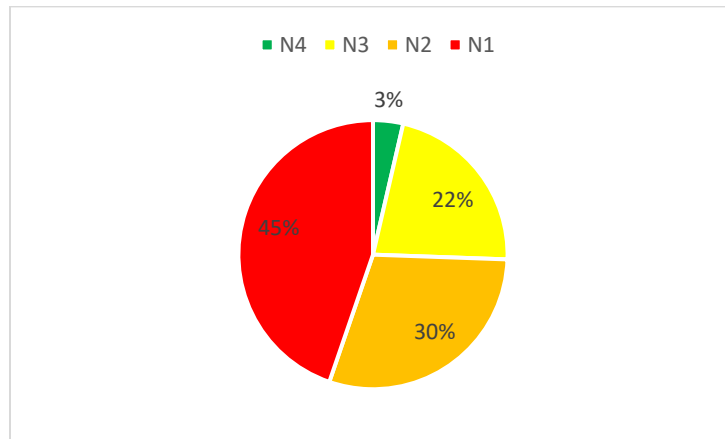
En la gráfica a continuación se encuentran los resultados de la competencia Diseño de procesos industriales, que presentan evaluados de Ingeniería química y afines.



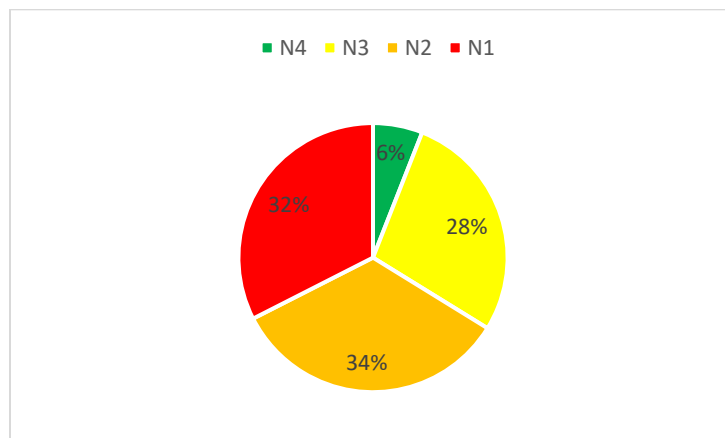
En el caso que presenta la gráfica anterior, se encuentra que mientras 21% dan cuenta de un desempeño adecuado, y 4% de uno sobresaliente, el 51% únicamente supera preguntas de mínima complejidad, y 24% no logra hacerlo. Al reunir los niveles 1 y 2, por lo menos 75% del total de evaluados no da cuenta de desempeños adecuados según lo que se espera para su momento formativo, lo que es entonces el factor predominante en los evaluados.

En cuanto a Diseño de sistemas de control, competencia específica que se muestra en la gráfica siguiente, los evaluados en Ingeniería eléctrica y afines, así como en Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines, dan cuenta, de forma mayoritaria, del no alcance de un desempeño adecuado en la competencia específica, por lo que el 45% del total de evaluados no

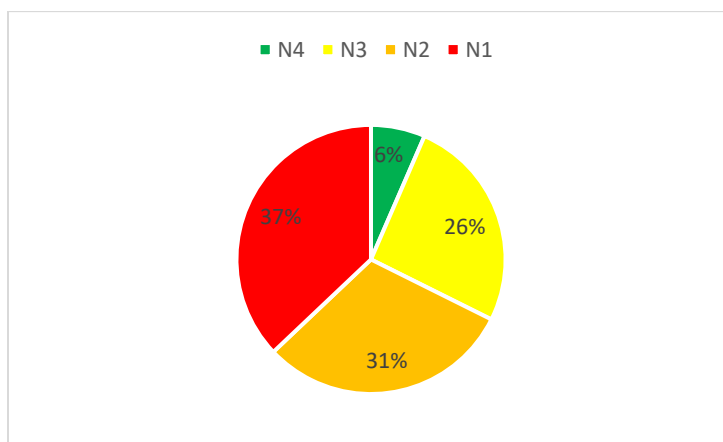
supera preguntas de mínima complejidad, y aunque 30% sí lo hace, estos aún no dan cuenta de desempeños esperables para su momento formativo. Esto último es alcanzado por un segmento menor de la población evaluada, donde el 22% del total de evaluados tiene desempeños adecuados, y 3% con desempeños sobresalientes.



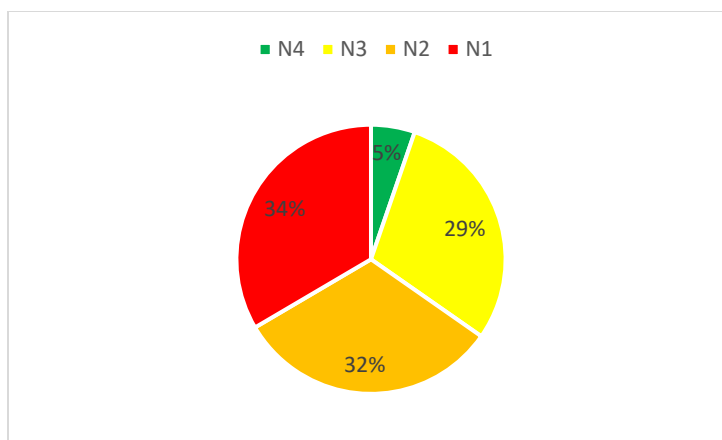
La siguiente gráfica respecta a la competencia evaluada en la carrera de Ingeniería mecánica y afines, la cual respecta a Diseño de sistemas mecánicos. En esta, es claro que el 66% del total de evaluados no alcanza desempeños adecuados en la competencia, desde lo esperado según el núcleo básico de conocimiento al que pertenece su carrera. Frente a ello, de la población evaluada, el 32% no supera preguntas de mínima complejidad, mientras que 34% lo hace sin alcanzar desempeños adecuados o que corresponden al momento formativo en que se encuentran durante el ciclo profesional, ad portas del egreso.



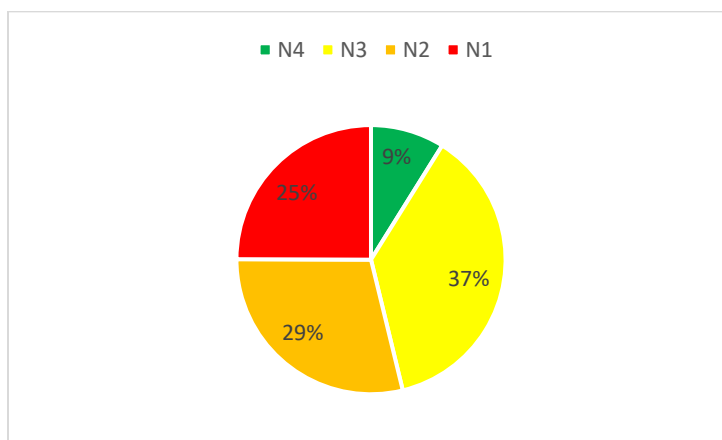
La competencia específica de Diseño de sistemas productivos y logísticos es presentada en la prueba Saber Pro por evaluados de Ingeniería industrial y afines. Los resultados dan cuenta de una población que, mayoritariamente, no alcanza desempeños adecuados frente a esta competencia, toda vez que 68% del total de evaluados se concentra en los niveles 1 y 2 de desempeños. Debe indicarse que, en dicho 68%, es aún mayoritaria la población que no supera al menos las preguntas de mínima complejidad. Desempeños adecuados son presentados por 26% del total de evaluados, mientras que 6% dan cuenta de desempeños sobresalientes.



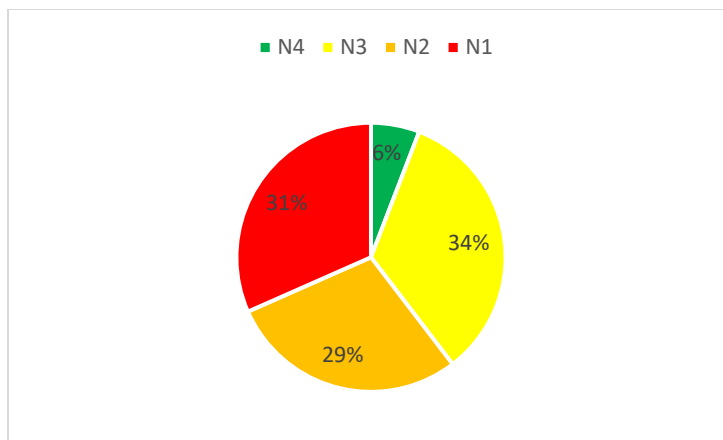
Los evaluados de carreras asociadas al núcleo básico de conocimiento Educación, presentan, entre otras, la prueba de competencia específica Enseñar, cuyos resultados se ubican en la gráfica subsiguiente. En esta, la mayor parte de la población, a saber, 68% del total de evaluados, se concentra en los niveles 1 y 2 de desempeño, es decir, no dan cuenta de alcanzar desempeños adecuados y congruentes con lo esperable para su ciclo profesional.



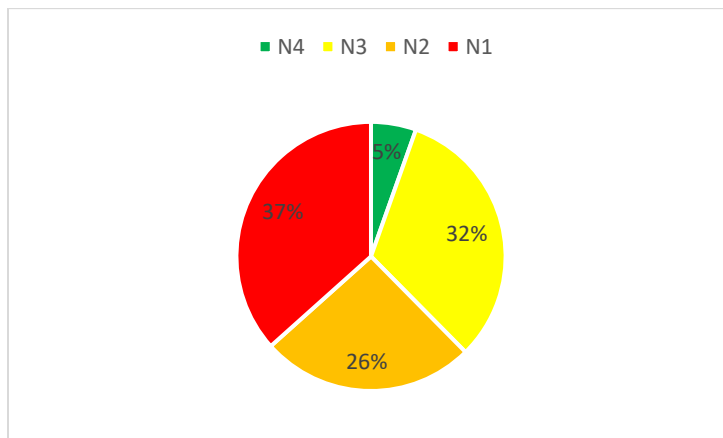
En el marco de las carreras de Educación, otra competencia específica evaluada vía Saber Pro concierne a Evaluar. Aunque en este caso, en contraste con la competencia de Enseñar, son más amplios los porcentajes de los niveles 3 y 4 de desempeño, igualmente se comparte la preeminencia de los niveles 1 y 2, con 54% del total de evaluados reunidos en dichos rangos. Esto implica que la mayor parte de la población no da cuenta de desempeños adecuados ni sobresalientes en la competencia que se espera alcancen según su núcleo básico de conocimiento.



De otro modo, en las carreras de Educación se explora la competencia específica Formar. Al igual que en las competencias Enseñar y Evaluar, la mayor parte de la población evaluada se concentra en los niveles 1 y 2, con 60% del total de evaluados. Los niveles subsiguientes, 3 y 4, concentran al 34% y 6% del total de evaluados, respectivamente.



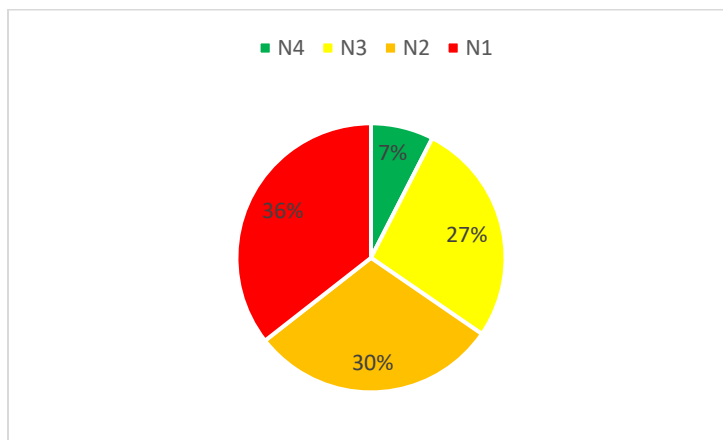
De otro modo, se tiene la competencia específica de Formulación de proyectos de ingeniería. En este caso, debido a la naturaleza de la competencia, se comparte por diversas carreras, todas vinculadas al mismo núcleo básico de conocimiento, a saber: Ingeniería administrativa y afines, Ingeniería agrícola, forestal y afines, Ingeniería agroindustrial, alimentos y afines, Ingeniería ambiental, sanitaria y afines, Ingeniería agronómica, pecuaria y afines, Ingeniería biomédica y afines, Ingeniería civil y afines, Ingeniería de minas, metalurgia y afines, Ingeniería de sistemas, telemática y afines, Ingeniería eléctrica y afines, Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines, Ingeniería industrial y afines, Ingeniería mecánica y afines, Ingeniería química y afines y Otras ingenierías.



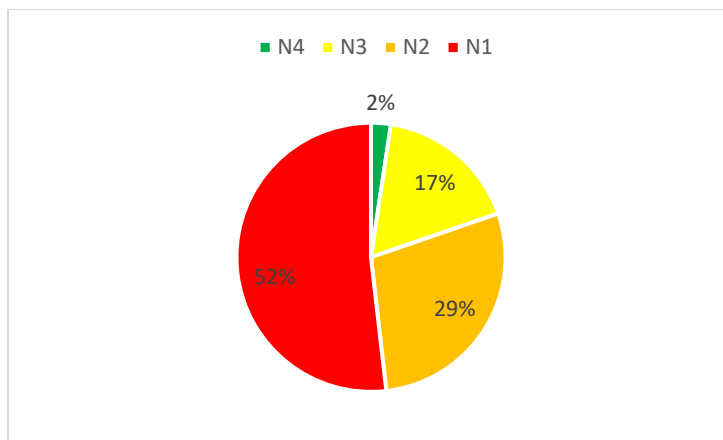
Los resultados en relación a esta competencia evidencian que el nivel de desempeño que mayor porcentaje del total de evaluados reúne es el 1, es decir, la población que no supera

preguntas de mínima complejidad. Al considerar la superación o no de un desempeño adecuado, se encuentra que la mayor parte de la población no alcanza dicho resultado, concentrándose el 63% del total de evaluados en los niveles 1 y 2, frente al 37% que se distribuyen en los niveles 3 (desempeño adecuado) y 4 (desempeño sobresaliente).

Por su parte, la carrera de Medicina es evaluada en la competencia específica Fundamentación en diagnóstico y tratamientos médicos, cuyos resultados se muestran en la gráfica continua. Estos dan cuenta de 34% del total de evaluados que demuestran al menos un desempeño adecuado en la competencia, lo que contrasta con 66% que no alcanza tal nivel, por lo que ya sea que no supera preguntas de mínima complejidad (36%) o, aunque lo haga, no evidencia desempeños esperables para el momento del ciclo formativo en que se encuentran (30% del nivel 2).

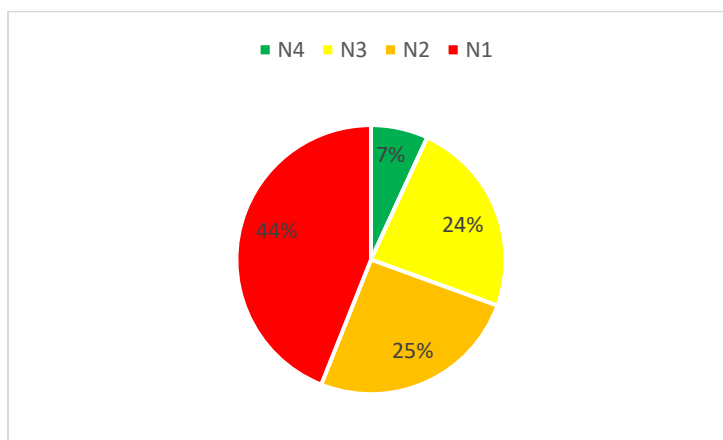


Para las carreras de Administración, se encuentra la competencia específica de Gestión de organizaciones.

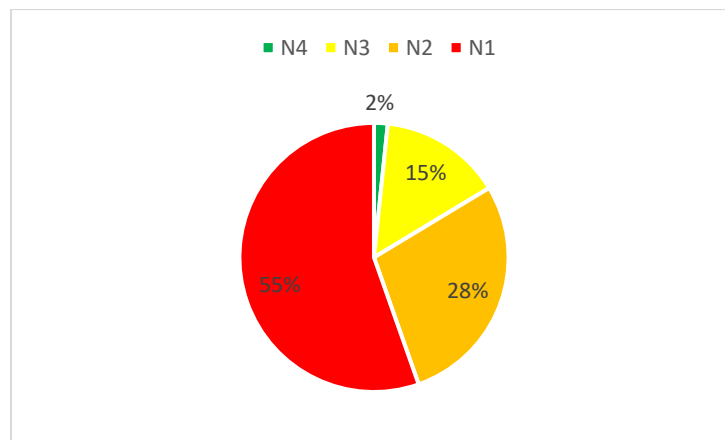


Llama la atención que el porcentaje de evaluados en nivel de desempeño 1, es decir, que no superan las preguntas de mínima complejidad, alcanza ya el 52%. Si se reúne el nivel 1 y 2, donde no se alcanza un desempeño adecuado para esta competencia, concentra el 81% del total de evaluados, por lo que solamente 19% de dicho total supera el nivel 3 (desempeño adecuado).

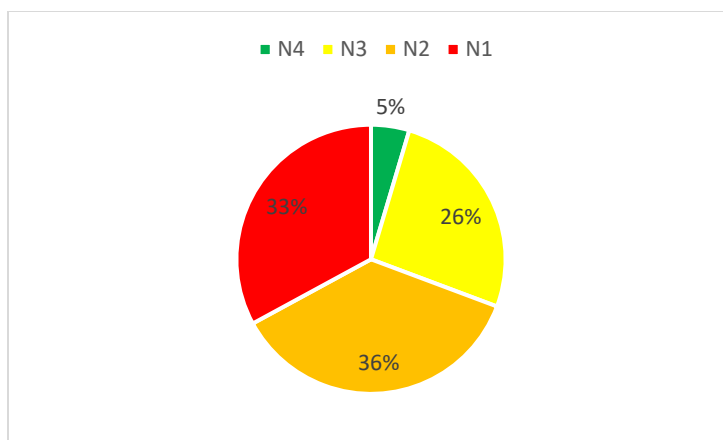
Los siguientes son los resultados en la competencia específica Gestión financiera. En esta, son evaluados carreras de Contaduría Pública y Administración. Los resultados reflejan que el porcentaje mayoritario del total de evaluados se concentra en el nivel 1, con 44%. Este segmento de la población no alcanza un desempeño adecuado en la competencia, al igual que los ubicados en nivel 2, con 25%, que en conjunto sitúan al 69% de la población evaluada para esta competencia, es decir, la mayoría, al contrastarlo con los evaluados que se sitúan en nivel 3 y 4, que en conjunto alcanzan el 31% del total de evaluados.



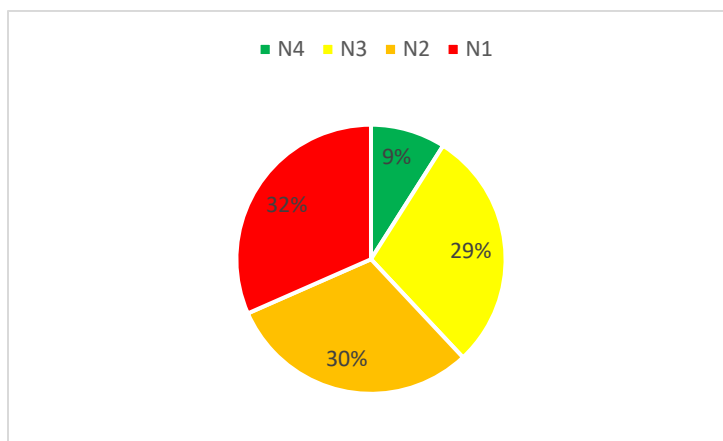
La gráfica siguiente llama la atención, puesto que, en los evaluados en las carreras de Psicología, Sociología, Trabajo social y afines, para la competencia específica de Intervención en procesos sociales, el 55% del total de evaluados se concentra ya en el nivel 1 de desempeño, es decir, más de la mitad de la población no supera preguntas de mínima complejidad en relación a la competencia. Sumado al nivel 2, el 83% del total de evaluados no alcanza desempeños adecuados, por lo que únicamente es logrado por el 17% de los evaluados en tales carreras, que han presentado dicha competencia específica en la prueba Saber Pro.



En relación a la siguiente gráfica, esta presenta los resultados de la competencia Investigación en Ciencias Sociales. Las carreras relacionadas al respecto son Antropología y artes liberales, Ciencia política, Relaciones internacionales, Geografía, Historia, Psicología, Sociología, Trabajo social y afines. Los datos que se obtienen de los resultados en la prueba, señalan que por lo menos el 69% del total de evaluados no alcanza desempeños adecuados, especialmente, 33% de dicho total no supera preguntas de mínima complejidad (nivel de desempeño 1).

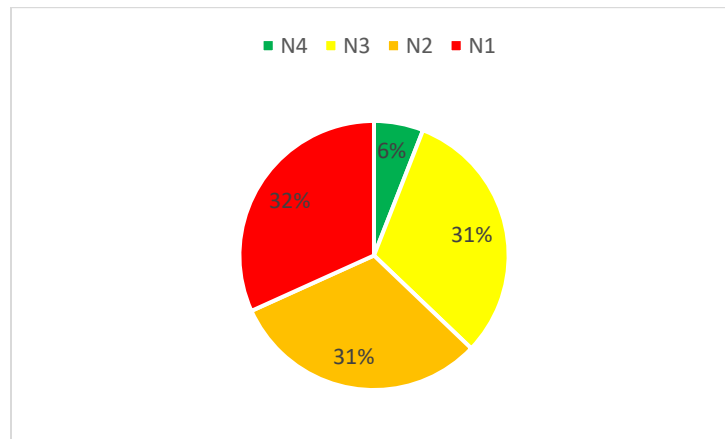


De otro modo, la competencia específica Investigación jurídica, es presentada por los evaluados de la carrera de Derecho y afines. Los resultados son evidenciados en la gráfica siguiente. Estos, dan cuenta de la predominancia de los niveles 1 y 2 de desempeño, con 62% del total de evaluados, frente a 38% entre niveles 3 y 4. Dicha distinción se realiza toda vez que la mayor parte de la población evaluada no alcanza desempeños adecuados en la prueba frente a esta competencia específica, es decir, frente al tipo de desempeños que se espera alcancen según su momento formativo.



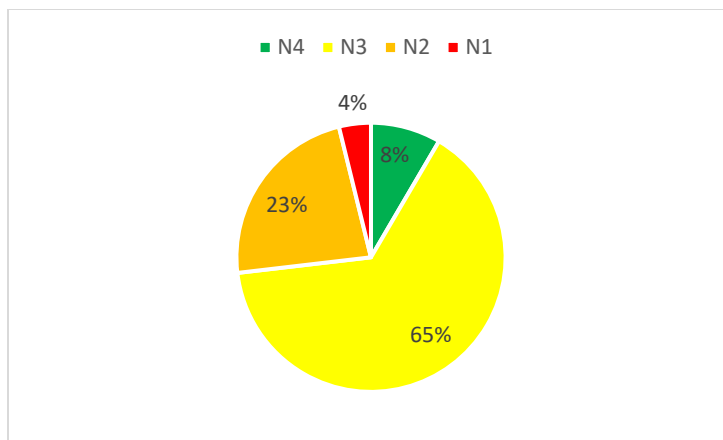
Los resultados de la competencia específica Pensamiento científico – Ciencias biológicas se muestran a continuación. Las carreras que se relacionan con esta competencia, por su núcleo básico de conocimiento, son Biología, microbiología y afines, Ingeniería agroindustrial, alimentos y afines, Ingeniería agrícola, forestal y afines, Ingeniería agronómica, pecuaria y

afines, Ingeniería ambiental, sanitaria y afines, Ingeniería biomédica y afines, y Otras ingenierías.

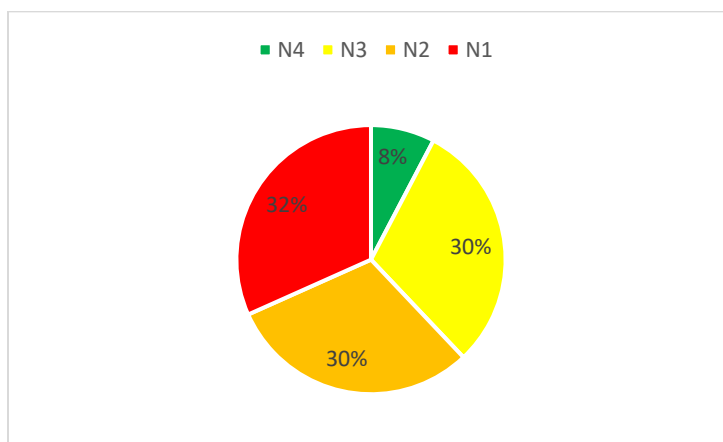


Los anteriores resultados dan cuenta de una distribución por niveles de desempeño en la que priman niveles inferiores (1 y 2), frente a los superiores (3 y 4). El 63% del total de evaluados, no alcanza desempeños adecuados en la competencia, lo cual contrasta con 37% que sí lo hace. En este sentido, la mayor parte de la población evidencia la no superación de preguntas de mínima complejidad, o en caso de superarlas, no logran avanzar hacia aquellos niveles esperables en función del ciclo formativo que han desarrollado.

La gráfica siguiente evidencia los resultados en la competencia específica Pensamiento científico – Ciencias de la tierra, cuyas carreras asociadas por núcleo básico de conocimiento son Ingeniería de minas, metalurgia y afines, Geología, otros programas de ciencias naturales, y Otras ingenierías. Llama la atención el desempeño en esta competencia, toda vez que la mayor parte de la población da cuenta de un desempeño adecuado (nivel 3), con 65%, mientras que 8% del total de evaluados mostró además resultados sobresalientes. En conjunto, 73% de evaluados evidencia que alcanza el desempeño esperable para su ciclo formativo en torno a esta competencia específica.



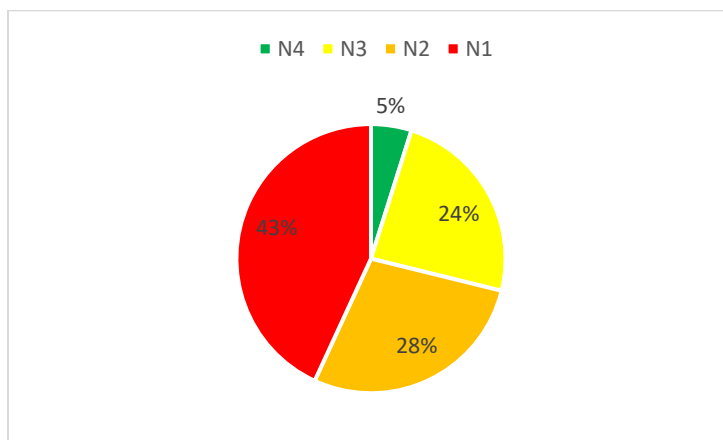
Por su parte, las carreras de Física, Ingeniería biomédica y afines, Ingeniería civil y afines, Ingeniería de minas, metalurgia y afines, Ingeniería eléctrica y afines, Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines, Ingeniería mecánica y afines y Otras ingenierías, hacen parte, según su núcleo básico de conocimiento, de aquellas que presentan la competencia específica Pensamiento científico – Ciencias físicas, cuyos resultados se presentan a continuación.



La gráfica anterior evidencia que, si bien 30% del total de evaluados alcanza desempeños adecuados, y 8% lo hace de forma sobresaliente, aún el 62%, que configura la mayor parte de la población evaluada, no alcanza dichos desempeños. Aunque 30% supera preguntas de mínima complejidad, no da cuenta de un desempeño congruente con lo esperable para su momento

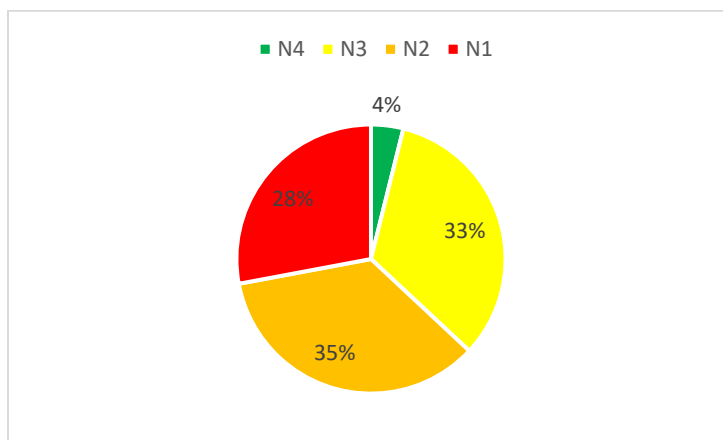
formativo, incluso, 32% del total de evaluados no logra superar dichas preguntas de mínima complejidad.

Los siguientes resultados corresponden a la competencia específica Pensamiento científico – Matemáticas y estadística, que es presentado por evaluados en carreras como Matemáticas, estadística y afines, Ingeniería administrativa y afines, Ingeniería biomédica y afines, Ingeniería civil y afines, Ingeniería de minas, metalurgia y afines, Ingeniería de sistemas, telemática y afines, Ingeniería eléctrica y afines, Ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines, Ingeniería industrial y afines, Ingeniería mecánica y afines, Ingeniería química y afines y Otras ingenierías.

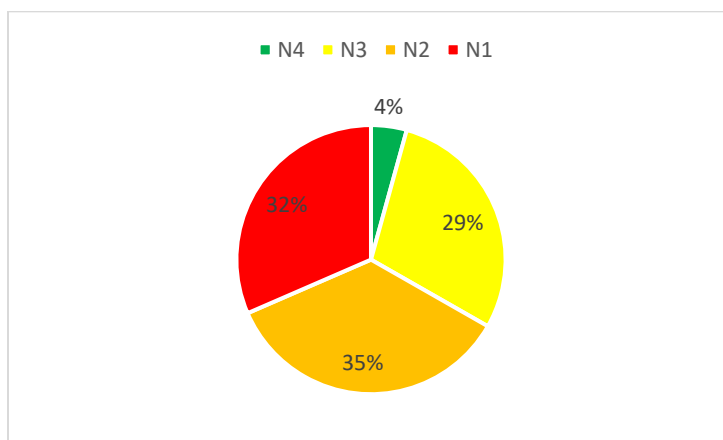


Tal como se evidencia en la gráfica anterior, en el caso de los evaluados en esta competencia específica, el 71% de los evaluados no alcanza desempeños adecuados en la misma, siendo el porcentaje mayoritario el que se concentra en nivel de desempeño 1 (43%), por parte de quienes no superan preguntas de mínima complejidad. El 29% del total de evaluados se configura como el único segmento de la población que alcanza desempeños adecuados y correspondientes con lo esperable o demandable ad portas del egreso para esta competencia específica.

A continuación, se tienen los resultados en la competencia específica Pensamiento científico – Química. Las carreras de Química y afines, Ingeniería ambiental, sanitaria y afines, Ingeniería química y afines y Otras ingenierías, son evaluadas vía esta prueba para tal competencia específica. En este caso, debe indicarse que el 33% del total de evaluados da cuenta de desempeños adecuados en la competencia, y 4% los alcanza de forma sobresaliente. No así 63% de dicha población, es decir, un segmento mayoritario, que no da cuenta del alcance de desempeños esperables para esta competencia, según su momento formativo. El 28% de los evaluados no supera, además, preguntas de mínima complejidad.

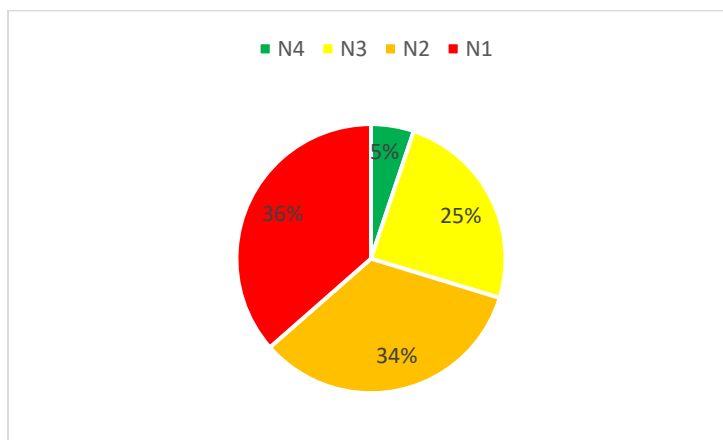


Las carreras de Agronomía e Ingeniería agronómica, pecuaria y afines, presentan la competencia específica de Producción agrícola, cuyos resultados se exponen en la gráfica siguiente.



Siguiendo los datos que plantea la gráfica anterior, mientras que el 33% del total de evaluados supera desempeños adecuados, 67% no lo hace, inclusive, 32% de la población que ha sido evaluada no evidencia la superación de preguntas de mínima complejidad. De esta manera, la mayoría de los evaluados en las carreras que, por su núcleo básico de conocimiento, se adhieren a esta competencia específica, no estarían dando cuenta de desempeños acordes con lo esperable ad portas del egreso.

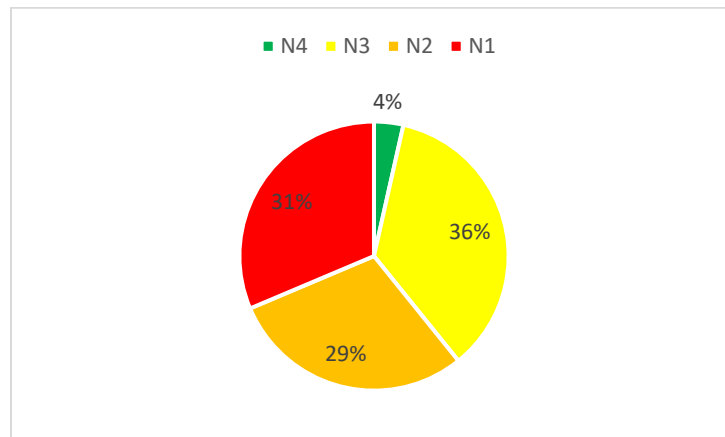
De otro modo, se tiene la competencia específica de Producción pecuaria, cuyas carreras vinculadas son Zootecnia y Medicina veterinaria. Los resultados se muestran en la gráfica continua.



En relación con los anteriores resultados, se ubica que es predominante la población que, según lo evidenciado en la prueba, no alcanza desempeños adecuados para la competencia de Producción pecuaria, constituyendo el 70% del total de evaluados. Es decir, únicamente 30% supera niveles de desempeños asociados con un desenvolvimiento adecuado para la competencia específica. En el caso de 36% de la población evaluada (nivel 1), se encuentra que no superan preguntas de mínima complejidad asociadas con esta competencia.

La última competencia específica de la cual se relacionan resultados para la prueba Saber Pro es la concerniente a Promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Bacteriología,

Enfermería, Instrumentación quirúrgica, Nutrición y dietética, Medicina, Odontología, Salud pública, Optometría, Terapias, y Otros programas de Ciencias de la Salud, son las carreras asociadas con esta competencia.



Los resultados advierten de un 40% del total de evaluadas que da cuenta de niveles de logro adecuados para esta competencia, incluso, el 4% lo hace de manera sobresaliente. Ahora bien, el desempeño de 31% de evaluados deja entrever la no superación de preguntas de mínima complejidad, hecho que sí logran 29% del total de la población, pero quienes no logran dar cuenta de un desempeño adecuado y congruente con lo esperable para su momento formativo. Así, 60% de los evaluados se concentra en niveles inferiores de desempeño (1 y 2), lo que constituye la mayor parte de la población evaluada para esta competencia y carreras.

Con la anterior competencia, se cierra la presentación de resultados que ha emitido la prueba Saber Pro en su aplicación 2021, por competencia específica. Como podrá verse de mejor manera en el capítulo siguiente, Colombia no es la excepción en torno a los desafíos considerables que se encuentran en el alcance de niveles de logro adecuados en el desempeño de quienes estarían egresando de las aulas universitarias.

Anexo 2. Asociaciones de Programas reconocidos por Padrón de Alto Rendimiento

Académico CENEVAL y acreditaciones de Alta Calidad en México

Programas de Nutrición

Carrera	Institución Educativa	Nivel	Incorporación CENEVAL	Acreditación	Vigencia
Nutrición Clínica	BUAP	1	1ª.	CIEES	2018-08-27 / 2023-04-30
Licenciado en Nutrición y Bienestar Integral – CDMX	ITESM CDMX	1	7ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2025-12-11
Licenciado en Nutrición y Bienestar Integral – Monterrey	ITESM Monterrey	1	8ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2024-12-13
Licenciado en Nutrición y Bienestar Integral – Guadalajara	ITESM Guadalajara	1	2ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2023-06-21
Nutrición	U. Anáhuac Cancún	1	1ª.	CIEES	2021-05-18 / 2024-06-30
Nutrición	U. Anáhuac Mayab	1	3ª.	COPAES - CONCAPREN	Re Acreditada desde 25-09-2020
Nutrición	U. Anáhuac México	1	8ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2023-06-21
Nutrición	U. Anáhuac Querétaro	1	2ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2026-07-02
Nutrición	U. Autónoma de Aguascalientes	2	6ª.	CIEES	2019-03-21 / 2024-04-30
Licenciado en Nutrición	Universidad Autónoma de Baja California	1	1ª.	Institucional CIEES	Vigencia hasta 2020--10-31
Nutrición	Universidad Autónoma de Campeche	2	1ª.	CIEES	2019-06-27 / 2023-07-31
Nutrición	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez – División Multidisc. CU	1	1ª.	COPAES- CONCAPREN	Acreditada en 2018-02-07

Nutrición	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez – ICB	2	2ª.	COPAES-CONCAPREN	Acreditada en 2018-02-07
Nutrición	Universidad Autónoma de Querétaro	1	1ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2023-06-21
Nutrición	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	1	7ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2026-12-10
Nutrición	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	1	7ª.	CIEES	2021-12-17 / 2027-01-31
Nutrición	Universidad de Colima	1	6ª.	COPAES - CONCAPREN	Acreditada en 2020-09-25
Nutrición	Universidad de Guadalajara – CUCS	1	5ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2024-06-27
Nutrición	Universidad de Guadalajara – CUdT	2	2ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2025-12-11
Nutrición	Universidad de Guadalajara – CUdS	2	3ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2023-12-07
Nutrición	Universidad de Guanajuato	1	6ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2026-07-02
Nutrición	U. de la Sierra Sur	1	4ª.	CIEES	2019-12-13 / 2024-01-31
Ciencias Nutricionales	U. Sonora – Hermosillo	1	7ª.	COPAES - CONCAPREN	En prórroga
	U. Sonora - Cajeme	1	2ª.	CIEES	2021-03-05 / 2024-04-30
Nutrición	U. del Valle de Atemajac	2	2ª.	CIEES	2020-11-27 / 2023-12-31
Nutrición	UVM – Mérida	1	3ª.	Campus acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Nutrición	UVM – San Luís Potosí	1	5ª.	Campus acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025

Nutrición	UVM – Toluca	1	6 ^a .	Campus acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Nutrición	UVM – Chapultepec	2	4 ^a .	COPAES - CONCAPREN	Prórroga
Nutrición	UVM – Coyoacán	2	7 ^a ,	COPAES - CONCAPREN	Prórroga
Nutrición	UVM – Cuernavaca	2	3 ^a .	Campus acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Nutrición	UVM – Lomas Verdes	2	7 ^a .	COPAES - CONCAPREN	Prórroga
Nutrición	UVM – Monterrey Norte	2	1 ^a .	Campus acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Nutrición	UVM – Querétaro	2	5 ^a .	Campus acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Nutrición	UVM – Zapopan	2	5 ^a .	Campus acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Nutrición y Ciencias de los Alimentos	U. Iberoamericana CDMX	1	8 ^a .	CIEES	2019-06-27 / 2024-07-31
Nutrición y Ciencias de los Alimentos	U. Iberoamericana León	1	1 ^a .	COPAES - CONCAPREN	Vigencia hasta 2026-12-10
Nutrición y Ciencias de los Alimentos	U. Iberoamericana Puebla	1	6 ^a .	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2024-06-27
Nutrición	UJAT	1	1 ^a .	COPAES - CONCAPREN	Vigente hasta 2026-12-10
Nutrición	U. Marista de Mérida	1	4 ^a .	CIEES	2020-11-27 / 2025-12-31
Nutrición	U. Modelo	1	5 ^a .	Sin información	
Nutrición	U. Popular Autónoma del Estado de Puebla	1	3 ^a .	COPAES - CONCAPREN	Prórroga
Nutrición	U. Tecnológica de México Sur	1	2 ^a .	COPAES - CONCAPREN	Vigencia hasta 2023-12-07
Nutrición	U. Tecnológica de México Atizapán	2	2 ^a .	COPAES - CONCAPREN	Vigencia hasta 2024-12-13

Nutrición	U. Tecnológica de México Ecatepec	2	2ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigencia hasta 2024-06-27
Nutrición	U. Tecnológica de México Marina	2	4ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigencia hasta 2023-06-21
Nutrición	U. Tecnológica de México Toluca	2	3ª.	COPAES - CONCAPREN	Vigencia hasta 2024-12-13

Fuentes: CIEES. (S.F.). *Padrón de programas de Calidad CIEES*. Portal CIEES. Consultado en 15/06/2023 de <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padron>; COPAES. (S.F.).

Padrón de programas acreditados a nivel nacional. Portal COPAES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.copaes.org/consulta.php>; FIMPES. (S.F.). *Instituciones*. Portal FIMPES.

Consultado el 15/06/2023 en <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>

Programas de Psicología

Carrera	Institución Educativa	Nivel	Incorporación CENEVAL	Acreditación	Vigencia
Psicología	BUAP	1	1a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2025-12-15
Licenciado en Psicología	ITESM CDMX	1	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Psicología Clínica y de la Salud	ITESM Monterrey	1	3a. ocasión	COPAES - CNEIP	En Prórroga
Psicología	Universidad Anáhuac Cancún	1	3a. ocasión	COPAES - CNEIP	En Prórroga
Psicología	Universidad Anáhuac Mayab	1	5a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Otoño 2025
Psicología	Universidad Anáhuac México Norte	1	7a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2027-06-17
Psicología	Universidad Anáhuac México Sur	1	4a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2027-06-17
Psicología	Universidad Anáhuac Puebla	1	3a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2023-09-28
Psicología	Universidad Anáhuac Querétaro	1	5a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2028-02-28
Psicología	Universidad Anáhuac Xalapa	1	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Otoño 2021

Psicología	Universidad Autónoma de Aguascalientes CU	2	8a. ocasión	CIEES	2019-06-17 / 2024-07-31
Licenciado en Psicología	Universidad Autónoma de Baja California Tijuana Un. Otay	1	7a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2023-05-07
Psicología	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez DMCU	2	1a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2026-07-01
Psicología	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez ICSA	2	2a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2027-03-17
Psicología	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	1	5a. ocasión	COPAES - CNEIP	En Prórroga
Psicología	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ICS	1	8a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2028-01-11
Psicología	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ESAT	2	1a. ocasión	CIEES	2021-12-16 / 2027-01-31
Psicología	Universidad de Colima	2	7a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2024-11-15
Psicología	Universidad de Guadalajara CUCS	1	4a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2027-07-12
Psicología	Universidad de Guadalajara CUdS	1	4a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2023-10-05
Psicología	Universidad de Guadalajara CUdA	2	5a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2026-05-24
Psicología Clínica	Universidad de Guanajuato	1	5a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2025-12-11
Psicología	Universidad de Monterrey	2	2a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2027-06-02
Psicología de la Salud	Universidad de Sonora Cajeme	1	3a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2025-10-12
Psicología	Universidad de Sonora Nogales	1	1a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2022-12-20
Psicología	Universidad del Valle de Atemajac	2	2a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2028-01-04
Psicología-Ejecutivas	UVM Monterrey Norte	2	1a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Puebla	2	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025

Psicología-Ejecutivas	UVM Puebla	2	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología-Ejecutivas	UVM Querétaro	2	4a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM San Rafael	2	3a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente hasta 2023-05-18
Psicología-Ejecutivas	UVM San Rafael	2	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología-Ejecutivas	UVM Santa Fe	2	3a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Texcoco	2	1a. ocasión	COPAES - CNEIP	En Prórroga
Psicología	UVM Chihuahua	2	4a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2027-05-06
Psicología	UVM Toluca	2	5a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2023-11-22
Psicología	UVM Torreón	2	1a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Tuxtla Gutiérrez	2	2a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2023-11-01
Psicología	UVM Veracruz	2	3a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Villahermosa	2	1a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2024-05-24
Psicología	UVM Zapopan	2	6a. ocasión	COPAES - CNEIP	En Prórroga
Psicología-Ejecutivas	UVM Zapopan	2	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Mexicali	2	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Chapultepec	1	5a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2023-05-18
Psicología	UVM Lomas Verdes	1	7a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2026-09-28
Psicología-Ejecutivas	UVM Mérida	1	3a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Querétaro	1	6a. ocasión	COPAES - CNEIP	En Prórroga
Psicología	UVM Saltillo	1	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025

Psicología	UVM Aguascalientes	2	5a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología-Ejecutivas	UVM Chapultepec	2	1a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Hermosillo	2	5a. ocasión	COPAES - CNEIP	En Prórroga
Psicología-Ejecutivas	UVM Hermosillo	2	1a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Hispano	2	2a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2023-11-30
Psicología-Ejecutivas	UVM Lomas Verdes	2	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Mérida	2	5a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	UVM Monterrey Norte	2	1a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2023-12-07
Psicología-Ejecutivas	UVM Guadalajara Sur	2	3a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Psicología	Universidad Iberoamericana Ciudad de México	1	8a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2026-03-03
Psicología	Universidad Iberoamericana León	2	1a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2027-05-06
Psicología	Universidad Iberoamericana Puebla	2	3a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2025-12-14
Psicología	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	1	2a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2024-05-31
Psicología	Universidad La Salle México	1	2a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2024-11-08
Psicología	Universidad Modelo	1	7a. ocasión	COPAES - CNEIP	En Prórroga
Psicología	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	1	6a. ocasión	COPAES - CNEIP	Vigente 2026-01-25
Psicología	Universidad Tecnológica de México Atizapán	2	5a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2030
Psicología	Universidad Tecnológica de México Cuitláhuac	2	4a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2030

Psicología	Universidad Tecnológica de México Sur	2	4a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2030
------------	---------------------------------------	---	-------------	--------------------------	--------------------------

Fuentes: CIEES. (S.F.). *Padrón de programas de Calidad CIEES*. Portal CIEES. Consultado en 15/06/2023 de <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padron>; COPAES. (S.F.). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Portal COPAES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.copaes.org/consulta.php>; FIMPES. (S.F.). *Instituciones*. Portal FIMPES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>

Programas de Ingeniería Electrónica

Carrera	Institución Educativa	Nivel	Incorporación CENEVAL	Acreditación	Vigencia
Electrónica	BUAP	1	1a. ocasión	Sin información.	
Ingeniero en Telecomunicaciones y Sistemas Electrónicos	ITESM CDMX	1PLUS	7a. ocasión	COPAES - CACEI	En Prórroga.
Ingeniero en Sistemas Digitales y Robótica	ITESM Estado de México	1	4a. ocasión	COPAES - CACEI	En Prórroga.
Ingeniero en Tecnologías Electrónicas	ITESM Guadalajara	1	8a. ocasión	COPAES - CACEI	En Prórroga.
Ingeniero en Sistemas Digitales y Robótica	ITESM Querétaro	1	4a. ocasión	COPAES - CACEI	En Prórroga.
Ingeniero en Sistemas Digitales y Robótica	ITESM Monterrey	2	7a. ocasión	COPAES - CACEI	En Prórroga.
Ingeniero en Sistemas Digitales y Robótica	ITESM Puebla	2	3a. ocasión	COPAES - CACEI	En Prórroga.
Ingeniería en Electrónica	Universidad Autónoma de Aguascalientes	2	3a. ocasión	CIEES	2022-09-06 / 2027-09-30
Ingeniería en Automatización	Universidad Autónoma de Querétaro	1	5a. ocasión	CIEES	2018-11-05 / 2023-12-31

Fuentes: CIEES. (S.F.). *Padrón de programas de Calidad CIEES*. Portal CIEES. Consultado en 15/06/2023 de <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padron>; COPAES. (S.F.). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Portal COPAES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.copaes.org/consulta.php>; FIMPES. (S.F.). *Instituciones*. Portal FIMPES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>

Programas de Ingeniería Mecánica Eléctrica

Carrera	Institución Educativa	Nivel	Incorporación CENEVAL	Acreditación	Vigencia
Ingeniero Electromecánico	Instituto Tecnológico de Sonora	1	5a. ocasión	COPAES - CACEI	Vigente 2025-12-06
Ingeniero Mecánico Electricista	ITESM Estado de México	1PLUS	8a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Ingeniero Mecánico Electricista	ITESM CDMX	1	8a. ocasión	COPAES - CACEI	En Prórroga
Ingeniero Mecánico Electricista	ITESM Monterrey	1	8a. ocasión	COPAES - CACEI	En Prórroga
Ingeniería Electromecánica	Universidad Autónoma de Querétaro	1	4a. ocasión	COPAES - CACEI	Vigente 2026-12-05
Ingeniería Mecánica Eléctrica	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	1PLUS	8a. ocasión	COPAES - CACEI	Vigente 2026-12-07
Ingeniería Mecánica Eléctrica	Universidad de Guadalajara CHCEI	1	3a. ocasión	COPAES - CACEI	Vigente 2026-04-28
Ingeniería Mecánica y Eléctrica	Universidad Iberoamericana León	1	1a. ocasión	COPAES - CACEI	Vigente 2023-12-14
Ingeniería en Tecnologías de Manufactura	Universidad Politécnica de San Luis Potosí	2	2a. ocasión	CIEES	2022-12-14 / 2026-01-31

Fuentes: CIEES. (S.F.). *Padrón de programas de Calidad CIEES*. Portal CIEES. Consultado en 15/06/2023 de <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padron>; COPAES. (S.F.). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Portal COPAES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.copaes.org/consulta.php>; FIMPES. (S.F.). *Instituciones*. Portal FIMPES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>

Programas de Comercio – Negocios Internacionales

Carrera	Institución Educativa	Nivel	Incorporación CENEVAL	Acreditación	Vigencia
Negocios Internacionales	Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas	2	2a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2023-05-31

Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Monterrey	2	9a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Tampico	2	8a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Sonora Norte	2	7a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Sinaloa	2	8a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM San Luis Potosí	2	8a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Puebla	2	9a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM León	2	9a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Aguascalientes	2	8a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Toluca	1	9a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Santa Fe	1	9a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Querétaro	1	9a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Guadalajara	1	9a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM EdoMex	1	9a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Cuernavaca	1	6a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM CDMX	1	9a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2029
Licenciado en Negocios Internacionales	ITESM Chihuahua	1	8a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Licenciado en Negocios	ITESM Laguna	1PLUS	7a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga

Internacionales					
Negocios Internacionales	Universidad Anáhuac Cancún	1	2a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Negocios Internacionales	Universidad Anáhuac Mayab	1	5a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Otoño 2025
Negocios Internacionales	Universidad Anáhuac México Norte	1	7a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2023-12-14
Negocios Internacionales	Universidad Anáhuac México Sur	1	5a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Otoño 2025
Negocios Internacionales	Universidad Anáhuac Puebla	1	4a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Negocios Internacionales	Universidad Anáhuac Querétaro	1PLUS	5a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2028-04-28
Negocios Internacionales	Universidad Anáhuac Xalapa	1	3a. ocasión	CIEES	2021-06-22 / 2026-07-31
Comercio Internacional	Universidad Autónoma de Aguascalientes	1	3a. ocasión	CIEES	2022-05-30 / 2027-06-30
Negocios Internacionales	Universidad Autónoma del Carmen	2	4a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Comercio Exterior	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	1	6a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Negocios Internacionales	Universidad de Guadalajara CUCEA	1	5a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2024-12-20
Negocios Internacionales	Universidad de Guadalajara CUA	1	5a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Negocios Internacionales	Universidad de Guadalajara CUS	1	2a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2023-12-15
Negocios y Comercio Internacionales	Universidad de Sonora	1	4a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Comercio Internacional	Universidad del Valle de México Saltillo	2	1a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Administración de Negocios Internacionales	Universidad del Valle de México	2	1a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2023-12-07

	Zapopan				
Comercio Internacional	Universidad del Valle de México Villahermosa	2	1a. ocasión	COPAES - CACECA	En Prórroga
Comercio Internacional	Universidad del Valle de México Toluca	2	3a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2025-06-19
Comercio Internacional	Universidad del Valle de México Tlalpan	2	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Comercio Internacional	Universidad del Valle de México San Rafael	2	3a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2023-12-14
Administración de Negocios Internacionales	Universidad del Valle de México San Rafael Puebla	2	3a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2023-12-14
Comercio Internacional	Universidad del Valle de México San Rafael Lomas Verde	2	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Comercio Internacional	Universidad del Valle de México San Rafael Aguascalientes	2	1a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Comercio y Logística Internacional-Ejecutivas	Universidad del Valle de México San Rafael Aguascalientes Zapopan	1	2a. ocasión	Campus Acreditado FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Comercio Exterior y Logística Internacional	Universidad Iberoamericana León	2	1a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2027-12-14
Comercio Internacional	Universidad Iberoamericana Puebla	1	6a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2025-07-31
Negocios Internacionales	Universidad Iberoamericana Puebla	1	1a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2027-07-27
Comercio Internacional	Universidad Popular Autónoma del	1PLUS	8a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2027-05-18

	Estado de Puebla				
Negocios Internacionales	Universidad Tecnológica de México Atizapán	2	9a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2028-03-31
Negocios Internacionales	Universidad Tecnológica de México Sur	2	9a. ocasión	COPAES - CACECA	Vigente 2023-08-24

Fuentes: CIEES. (S.F.). *Padrón de programas de Calidad CIEES*. Portal CIEES. Consultado en 15/06/2023 de <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padron>; COPAES. (S.F.). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Portal COPAES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.copaes.org/consulta.php>; FIMPES. (S.F.). *Instituciones*. Portal FIMPES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>

Programas de Turismo

Carrera	Institución Educativa	Nivel	Incorporación CENEVAL	Acreditación	Vigencia
Turismo Internacional	Universidad Anáhuac Cancún	1	2a. ocasión	COPAES - CONAET	Vigente 2023-09-25
Dirección Internacional de Hoteles	Universidad Anáhuac Cancún	1	2a. ocasión	COPAES - CONAET	Vigente 2023-09-25
Turismo Internacional	Universidad Anáhuac Mayab	1	3a. ocasión	COPAES - CONAET	2016-05-26 / 2021-05-26
Administración Turística	Universidad Anáhuac México Sur	1PLUS	3a. ocasión	CIEES	2021-11-30 / 2026-12-31
Administración Turística	Universidad Anáhuac México Norte	1	7a. ocasión	CIEES	2021-11-30 / 2026-12-31
Administración Turística	Universidad Anáhuac Oaxaca	1	4a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2026
Turismo Internacional	Universidad Anáhuac Puebla	1	4a. ocasión	CIEES	2022-11-04 / 2027-12-31
Administración Turística	Universidad Anáhuac Querétaro	1	4a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Otoño 2023

Turismo Internacional	Universidad Anáhuac Querétaro	1	4a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Otoño 2023
Gestión Turística	Universidad Autónoma de Aguascalientes CU	2	8a. ocasión	CIEES	2020-11-03 / 2025-12-31
Turismo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ICEA	1	6a. ocasión	COPAES - CONAET	Vigente 2023-10-30
Turismo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo EST	2	3a. ocasión	CIEES	2020-11-03 / 2023-12-31
Gestión Turística	Universidad de Colima	2	5a. ocasión	COPAES - CONAET	Vigente 2023-06-21
Desarrollo Turístico Sustentable	Universidad de Guadalajara Sur	2	2a. ocasión	COPAES - CONAET	Vigente 2023-05-23
Turismo	Universidad de Guadalajara CUCEA	1	5a. ocasión	COPAES - CONAET	Vigente 2026-08-03
Turismo Internacional	Universidad de Monterrey	2	7a. ocasión	COPAES - CONAET	En Prórroga
Gestión e Innovación Hotelera y Turística	Universidad del Valle de México San Rafael	1	1a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Gestión e Innovación Hotelera y Turística	Universidad del Valle de México Toluca	1	1a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Gestión e Innovación Hotelera y Turística	Universidad del Valle de México Cumbres	2	1a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Gestión e Innovación Hotelera y Turística	Universidad del Valle de México Hispano	2	1a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Administración de Empresas Turísticas	Universidad del Valle de México Lomas Verdes	2	3a. ocasión	COPAES - CONAET	Vigente 2023-06-21
Gestión e Innovación Hotelera y Turística	Universidad del Valle de México Monterrey	2	1a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2025

	Norte				
Gestión e Innovación Hotelera y Turística	Universidad del Valle de México Texcoco	2	1a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Gestión e Innovación Hotelera y Turística	Universidad del Valle de México Tlalpan	2	1a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2025
Administración de la Hospitalidad	Universidad Iberoamericana Ciudad de México	1	8a. ocasión	CIEES	2021-01-26 / 2026-02-28
Administración Turística y de la Hospitalidad	Universidad Iberoamericana Puebla	1	5a. ocasión	COPAES - CONAET	Vigente 2026-05-07
Administración Turística	Universidad Marista de Mérida	1	3a. ocasión	COPAES - CONAET	En Prórroga
Administración de Empresas Turísticas	Universidad Tecnológica de México Cuitláhuac	1	5a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2030
Administración de Empresas Turísticas	Universidad Tecnológica de México Ecatepec	2	4a. ocasión	Campus Acreditado. FIMPES	Refrendo: Primavera 2031

Fuentes: CIEES. (S.F.). *Padrón de programas de Calidad CIEES*. Portal CIEES. Consultado en 15/06/2023 de <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padron>; COPAES. (S.F.). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Portal COPAES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.copaes.org/consulta.php>; FIMPES. (S.F.). *Instituciones*. Portal FIMPES. Consultado el 15/06/2023 en <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>