

Anhelo y realidad: ingreso y desempeño estudiantil en la UNAM

Imanol Ordorika Sacristán
Jorge Martínez Stack
Francisco Javier Lozano Espinosa



Imanol Ordorika Sacristán

Físico por la Facultad de Ciencias de la UNAM, maestro en sociología y doctor en ciencias sociales y educación por la Universidad de Stanford. Fue fundador y dirigente del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) entre 1986 y 1989. Investigador titular del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM. Autor de *La disputa por el campus*, también de otros cinco libros y 10 más como coordinador, con más de 50 artículos académicos y más de 40 capítulos sobre educación superior, política universitaria, globalización y movimientos sociales. Integrante del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior de la UNAM.

Jorge Martínez Stack

Psicólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México. De 2003 a la fecha participante permanente en el Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior. Experiencia académica y profesional en la planeación estratégica y evaluación institucionales, en el desarrollo de sistemas de selección de candidatos a ingresar a programas académicos y de evaluación de servicios y programas educativos. Director Académico del Instituto Mexicano de Orientación y Evaluación Educativa, S.C. y asesor de la Dirección General de Evaluación Educativa. Colabora con diversas instituciones en aspectos relacionados con la medición y evaluación psicológica y en el desarrollo de programas organizacionales y académicos.

**Anhelo y realidad:
ingreso y desempeño estudiantil en la UNAM**

Anhelo y realidad: ingreso y desempeño estudiantil en la **UNAM**

Imanol Ordorika Sacristán
Jorge Martínez Stack
Francisco Javier Lozano Espinosa



Universidad Nacional Autónoma de México

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Ordorika, Imanol; Martínez Stack, Jorge; Lozano Espinosa, Francisco Javier.

Título: Anhelos y realidad: ingreso y desempeño estudiantil en la UNAM.

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Evaluación Institucional, agosto 2023.

Identificadores: 9786073079082

Tema: Estudio y enseñanza de la educación.

La obra Anhelos y Realidad: ingreso y desempeño estudiantil en la UNAM, fue publicada en versión impresa en 2023, por la Dirección General de Evaluación Institucional, la coordinación editorial estuvo a cargo de María del Pilar López Martínez. La producción, diseño de portada y formación estuvo a cargo de Suministros Terra S.A. de C.V.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cuidado de la edición: María del Pilar López Martínez

1ª edición 2023

agosto de 2023

D.R. © 2023 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510 México, Distrito Federal

ISBN: 978-607-30-7908-2

"Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales"

Este libro fue dictaminado por pares académicos, bajo el sistema doble ciego

Dirección General de Evaluación Institucional

Circuito del Estadio Olímpico Universitario S/N. Ex-Tienda UNAM

Ciudad Universitaria. Alcaldía Coyoacán, 04510. México D.F. Tel. 5622-2727

www.dgei.unam.mx

dgei@unam.mx

Editado por la Dirección General de Evaluación Institucional

"Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México".

Impreso y hecho en México / Made in Mexico



Rectoría

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Mtro. Hugo Concha Cantú
Abogado General

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social

Secretaría de Desarrollo Institucional

Patricia Dolores Dávila Aranda Secretaria
de Desarrollo Institucional

Dr. Imanol Ordorika Sacristán
Director General de Evaluación Institucional

La redacción de la presente obra tiene como antecedente importante el documento “El proceso de admisión de estudiantes a las licenciaturas de la UNAM: Problemática, retos, propuestas y soluciones. Un reporte preliminar”, que en septiembre de 2019, redactaron conjuntamente la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) y las Direcciones Generales de Administración Escolar (DGAE) y Evaluación Institucional (DGEI), como respuesta a una solicitud expresa del Dr. Enrique Graue, rector de la UNAM.

El reporte buscó analizar, en un principio, las características más relevantes del examen de admisión con el que tradicionalmente la UNAM selecciona a los estudiantes que desean ingresar a las diferentes carreras de licenciatura, en el contexto de la necesidad de explorar la posibilidad de aumentar la matrícula y de contar con opciones más incluyentes en los procesos de ingreso. Los autores de la presente obra deseamos agradecer a la M. en C. Ivonne Ramírez Wence, Directora General de DGAE y al Dr. Melchor Sánchez Mendiola, titular de la CODEIC su valiosa colaboración y la información que compartieron para la redacción del reporte original, base principal para la elaboración de la presente obra.

Contenido

Presentación	11
Sobre los propósitos del presente trabajo	12
Parte I	11
La educación superior contemporánea: su importancia estratégica	17
La disparidad en la cobertura de la educación superior.....	18
El difícil ingreso a la universidad. La UNAM como ejemplo.....	20
¿Por qué aplicar exámenes de admisión en la educación superior?	24
Lugares disponibles y costos como restricciones al ingreso a los estudios universitarios.....	27
Los procedimientos de admisión: Una clasificación	28
¿Qué se evalúa en los exámenes de admisión?.....	37
Selección, segregación e igualdad	43
La evaluación de los sistemas de selección de estudiantes	46
Una nota sobre el origen de los exámenes de admisión	51
El examen empleado por la UNAM en la selección de la población de nuevo ingreso.....	52
Una breve conclusión inicial.....	57
Parte II	59
Siete años de resultados del examen de ingreso a las licenciaturas de la UNAM.....	61
Dinámica de las solicitudes de examen a lo largo del periodo 2014-2020.....	62
Resultados del trámite de las solicitudes	65
El decrecimiento de la tasa de aceptación	65
El ingreso por pase reglamentado o por examen de selección. Visión panorámica.....	67
Conformación de la matrícula de primer ingreso a la licenciatura de la UNAM según su solicitudes y solicitantes de examen de selección	67
El largo y sinuoso camino de los estudiantes obcecados. ¿La frustración de vocaciones?.....	51
“Eppur si mouve”. El sexo de quienes presentan la solicitud de examen admisión	75
El sexo de quienes ingresan a la licenciatura de la UNAM vía examen de selección o pase reglamentado. ¿El pase reglamentado como dispositivo regulador de la equidad?	79
El puntaje de aciertos obtenidos en el examen de selección por mujeres y hombres.....	80
El bachillerato del que provienen los aspirantes. ¿Origen es destino?.....	81
Entidad federativa en la que se ubica el bachillerato de origen. ¿La UNAM como la universidad nacional de la Ciudad de México?	83
Comportamiento de las solicitudes por subsistemas y modalidades escolares. ¿Otras fuentes de inequidad?	87
Las solicitudes de examen de ingreso por Consejos Académicos de Área de la UNAM	90
Los puntajes alcanzados en el examen de selección por modalidad de estudios y área académica de la carrera solicitada.....	92
Resultados por sexo y modalidad escolar	92

Resultados obtenidos por las solicitudes del sistema escolarizado por área académica de las carreras demandadas.....	94
Un resumen.....	95
Parte III	99
La relación de las formas de ingreso con el desempeño y el egreso.....	101
La eficiencia terminal (Egreso en Tiempo Curricular) según el tipo de ingreso de la generación que debiera egresar en 2019.....	105
El Egreso en Tiempo Curricular (ETC) por área de conocimiento y forma de ingreso	110
El Egreso en Tiempo Reglamentario (ETR) por área de conocimiento y forma de ingreso.....	114
Sistema no escolarizado por tipo de ingreso. Breve revisión. Eficiencia terminal en tiempo curricular de la generación de egreso 2019.....	121
Mejor desempeño en la licenciatura: ¿Ingreso por pase reglamentado o por examen de selección?.....	123
Conclusiones generales	125
¿Se debe seguir aplicando un examen de conocimientos estandarizado de opción múltiple como instrumento para seleccionar a quienes deseen ingresar a la licenciatura?	128
Otros factores por analizar.....	133
Corolario.....	134
Referencias	137
Lista de Figuras y tablas	149
Anexos.....	153
Anexo 1. Procesos de selección aplicados por las Universidades Autónomas Públicas Estatales (UPES) e Instituciones Federales mexicanas a quienes deseen ingresar a estudios de licenciatura.....	153
Anexo 2. Reglamento General de Inscripciones UNAM 2023	163
Anexo 3. Agitada aprobación de la reforma al pase automático.....	173
Anexo 4. Reglamento Consejos Académicos de Área de la UNAM	177
Anexo 5. Oferta de Lugares Licenciatura UNAM 2022. Sistema Escolarizado.....	181
Anexo 6 La selección de estudiantes universitarios en otros países	197
Anexo 7. Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales. Aspectos sobresalientes del informe.....	203
Anexo 8. Figuras complementarias para definir el perfil de solicitante de examen.....	207
Anexo 9. Carreras que se imparten en la UNAM por Área Académica.....	209

Presentación

En septiembre de 2019, como respuesta a una solicitud expresa del Rector, la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) y las Direcciones Generales de Administración Escolar (DGAE) y Evaluación Institucional (DGEI), elaboraron el documento *“El proceso de admisión de estudiantes a las licenciaturas de la UNAM: Problemática, retos, propuestas y soluciones. Un reporte preliminar”* en donde analizaron, principalmente, las características más relevantes del examen de admisión con el que tradicionalmente la UNAM selecciona a los estudiantes que desean ingresar a las diferentes carreras del nivel de licenciatura, en el contexto de la necesidad de explorar la posibilidad de aumentar la matrícula de la UNAM y de contar con opciones más incluyentes en los procesos de ingreso a sus licenciaturas.

Ante la diversidad de cuestionamientos de la actual administración federal a las universidades públicas mexicanas, el reporte, como parte de las políticas de admisión y ante la enorme y creciente demanda de solicitudes de ingreso a estudios de licenciatura que la UNAM recibe cada año y junto con el concomitante incremento en el número de la población estudiantil no seleccionada, buscó analizar el grado en que la institución ha utilizado un instrumento pertinente, que garantice que cualquier estudiante que presente el examen reciba un trato igualitario o equitativo, de manera independiente de su escuela de origen, condición social y género, entre otros factores.

En ese reporte se describieron, sucintamente, las características de las diferentes etapas del proceso de selección, desde la publicación de la convocatoria, la construcción, aplicación y calificación del examen, hasta la verificación y publicación de sus resultados. El reporte mostró, en general, la enorme inversión en recursos materiales y humanos que la institución realiza en un proceso complejo, supervisado, auditado y vigilado por múltiples y variados participantes junto con autoridades universitarias. En una parte, el reportó analizó con cierto detalle los resultados obtenidos en el examen del total de solicitudes recibidas entre los años 2014 y 2018 inclusive y mostró una comparación del egreso de los estudios de licenciatura de una generación -según su tipo de ingreso, ya sea mediante el pase reglamentado o el examen de selección. Contra lo que sería de esperar conforme una opinión generalizada, los resultados mostraron que, en general, quienes ingresan a la licenciatura mediante la figura del pase reglamentado, en especial de quienes provienen de la Escuela Nacional Preparatoria y particularmente las mujeres, tienen un mejor desempeño académico medido en términos de su egreso, ya sea curricular o reglamentario, que quienes ingresan mediante el examen de selección.

El reporte concluyó con un conjunto de comentarios y recomendaciones sobre los procesos de selección de la UNAM y planteó necesidad de que el examen que se

aplica sea analizado con mayor detalle ya que conforme el análisis que se llevó a cabo de sus resultados pareciera tener un sesgo en contra de las mujeres.

Ahora, en el presente texto, elaborado únicamente por la DGEI y teniendo como referente algunas de las partes con las que se colaboró en el reporte original, se muestran los resultados obtenidos al explorar con mayor profundidad el tema de las posibles discriminaciones o sesgos que pudiera tener el actual examen de admisión que aplica la UNAM. Además de actualizar los datos del reporte anterior (en este nuevo documento se han agregado los análisis de los resultados derivados de las solicitudes de los años de 2019 y 2020), se ha buscado ofrecer un contexto histórico y académico que pudiera darle mayor sentido a esta aproximación. De igual forma, se han incluido algunas referencias, comentarios y observaciones sobre diversas problemáticas sociales y académicas asociadas a los exámenes de selección como son los de cobertura, inclusión y equidad.

Téngase presente que esta no es una obra acabada, por el contrario, a lo largo de las temáticas que se abordan van quedando abiertas nuevas vetas que requieren una mayor y mejor exploración, mas cuestionamientos y debates. El camino queda abierto.

Sobre los propósitos del presente trabajo¹

Un rasgo característico del discurso o narrativa del actual presidente de la República ha sido su frecuente crítica al quehacer de las universidades públicas del país. A lo largo de su campaña electoral y discursos posteriores, ha caracterizado a las universidades públicas de elitistas y, entre otros aspectos, ha propuesto la desaparición de los exámenes de selección o ingreso². E, incluso, ha hecho sobre generalizaciones al afirmar que las universidades públicas son corruptas (en obvia referencia a la llamada estafa maestra³), dispendiosas, malas administradoras de sus recursos (tomando como ejemplo a las universidades en crisis financiera⁴), privilegiadas y

1 Esta sección se basa en la parte de contexto del reporte original de trabajo “El proceso de admisión de estudiantes a las licenciaturas de la UNAM: Problemática, retos, propuestas y soluciones. Un reporte preliminar” elaborado en septiembre de 2019 y que, como ya se indicó en la presentación, fue resultado de los esfuerzos conjuntos de la CODEIC, la DGAÉ y la DGEI para dar respuesta a una solicitud del Rector de la UNAM. El texto de la sección “contexto” del proyecto original fue redactado por la DGEI y acordado por las otras dos instancias participantes en la autoría del texto.

2 Véase nota de Forbes del 12 de septiembre de 2019. <https://www.forbes.com.mx/amlo-respalda-pases-automaticos-ante-examenes-de-admision/>

3 Véase “Qué es lo que en México llaman la Estafa Maestra, la investigación que revela la “pérdida” de US\$450 millones de dinero público”. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-44035664>

4 Sobre las universidades en crisis financiera se puede consultar el reportaje de Yared de la Rosa (2022) publicado en: <https://www.forbes.com.mx/economia-7-universidades-estatales-en-crisis-financiera/> o el Boletín de la SEP #334 con fecha del 29 de diciembre de 2020.

con supuestas prebendas inmerecidas (tales como incentivos laborales, becas, bonos o seguros de gastos médicos). Sin embargo, de manera peculiar, también ha señalado que, durante los años del largo periodo de políticas neoliberales en educación, “*se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes*” (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, p. 43).

En este contexto de declaraciones contradictorias y constantes críticas, el cuestionamiento a las universidades públicas por parte del presidente, y de algunos sectores del partido en el poder, se hizo más evidente cuando para derogar la reforma educativa, impulsada por Peña Nieto en el sexenio anterior⁵, se presentó la iniciativa de decreto que propuso la modificación del artículo 30 de la Constitución y en donde, en el texto original enviado al Congreso, se omitía, sin más, la fracción séptima referida a la autonomía. De igual forma, en el primer proyecto de presupuesto federal presentado por la actual Secretaría de Hacienda, se propuso una reducción significativa de los recursos tradicionalmente asignados a las universidades públicas. Ante las críticas desatadas entre las comunidades universitarias, tanto por la omisión constitucional como por la reducción en los recursos presentados en la propuesta, el presidente de la República las caracterizó como errores que tendrían que ser corregidos. En efecto, en la propuesta del presupuesto federal de 2019 se rectificaron las cantidades asignadas para cumplir con el compromiso presidencial de otorgar el mismo monto de 2018 más la inflación (Mendoza, 2019). Poco tiempo después, con la aprobación del nuevo Artículo 30, se ratificó la fracción séptima, referida en específico a la autonomía, en los mismos términos del anterior texto constitucional.

Las nuevas modificaciones al Artículo 30 que entraron en vigor a partir del 15 de mayo de 2019 establecieron dos principios fundamentales que, sin duda, impactan de manera significativa a la educación superior pública: *la obligatoriedad y la gratuidad*. En particular, el texto de la nueva fracción X⁶ señala que “*La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar **la inclusión, permanencia y continuidad**, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas*” (énfasis agregado). Sin lugar a duda, el espíritu del enunciado alude a la necesidad de ampliar la cobertura para atender a todas personas que lo soliciten y *cumplan los requisitos establecidos*.

5 Véase una parte de la discusión que se tuvo en la sesión en la que esta reforma fue derogada en <https://politica.expansion.mx/congreso/2019/09/20/al-coro-de-ya-cayo-diputados-tiran-la-reforma-educativa-de-pena-nieto>

6 Artículo 3º, fracción 7ª del texto vigente de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.

Para la UNAM, estas nuevas disposiciones normativas constitucionales han venido a significar importantes retos en, al menos, dos aspectos relacionados con la matrícula y el ingreso de estudiantes y que en este trabajo deseamos abordar de manera sistemática como una forma de colaborar a enfrentarlos y plantear algunas posibles directrices de análisis y discusión. En primer lugar, se enfrenta la necesidad de definir con precisión la posibilidad de contar con un proyecto realista de crecimiento de la matrícula para acompañar o apoyar los esfuerzos gubernamentales⁷. En segundo lugar, se hace necesario el estudio y revisión de dos de los procesos de ingreso a la UNAM para hacer evidente, por un lado, el esfuerzo incluyente y los beneficios que reporta el acceso mediante la figura del pase reglamentado⁸. Por otro, obliga a revisar el examen de admisión y sus fortalezas en el proceso de aplicación y calificación para justificar, fundamentar y legitimar su empleo. En particular, ante los resultados que ya desde tiempo atrás han arrojado diversos estudios de aspirantes y de la población que resulta aceptada (por ejemplo, Guzmán y Serrano, 2011) es necesario identificar los mecanismos necesarios para que el examen resulte totalmente equitativo en la selección por sexo y lo más incluyente posible en relación con la diversidad de grupo sociales por nivel socioeconómico. Finalmente, hemos considerado conveniente explorar la posibilidad de contar con uno o varios mecanismos complementarios de acceso que pudieran constituirse en procesos de acción afirmativa y ampliación del carácter inclusivo de la UNAM.

7 El Programa Sectorial de Educación 2020-2024 estableció como metas alcanzar, para 2024, una tasa bruta de escolarización del 90 por ciento, en nivel Medio Superior, y de al menos 50 por ciento en el Superior; metas que difícilmente se alcanzarán en el actual sexenio (Moreno y Cedillo, 2022).

8 “el pase reglamentado es el derecho que, de acuerdo con la legislación universitaria y con el reglamento general de inscripciones, tienen todos los alumnos de cch, de la enp y del sistema de bachillerato a distancia de ingresar a la unam en cualquiera de sus campus para cursar una carrera sin necesidad de presentar el examen de admisión”.

<https://mextudia.com/todo-sobre-el-pasereglamentado/#%c2%bfqu%c3%a9+es+el+pase+reglamentado%3f>. Los estudiantes del bachillerato de la UNAM que opten para ingresar por medio de la figura del pase reglamentado deberán de cumplir necesariamente con los requisitos de promedio, años requeridos para cursar el bachillerato, número de materias reprobadas, entre otros. (Véase la página web de la DGAE, ¿Qué onda con el pase reglamentado? <https://www.dgae.unam.mx/Pase2022/index.html> .

Parte I



La educación superior contemporánea: su importancia estratégica

Las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente las universidades⁹, desde su creación en el siglo XII hasta nuestros días, han venido sufriendo importantes transformaciones y se han constituido en uno de los referentes más importantes de nuestras sociedades (Perkin, 1991; Rothblatt, 1997). Aunque por sí solas no determinan el destino de una nación, en el mundo actual difícilmente un país podrá desarrollarse sustentablemente sino cuenta con un sistema de IES amplio, equitativo, de calidad y socioeconómicamente pertinente.

Las razones que se aducen para explicar esta situación son prácticamente ya un lugar común. En un contexto en donde la globalización ha sentado sus reales resulta difícil exagerar la relevancia del conocimiento en las sociedades humanas (World Bank, 2002). Hoy en día, teniendo como eje central de su labor precisamente al conocimiento, las IES forman profesionistas, realizan investigación, desarrollan e innovan tecnología y extienden los beneficios de la cultura (Clark, 1983) y, en consecuencia, son consideradas instrumentos fundamentales para alcanzar, fortalecer o fomentar el desarrollo social, económico, tecnológico y cultural de sus países¹⁰.

Por otro lado, además de formar al personal técnico y profesional requerido por la sociedad; las IES colaboran en la producción y en las tareas de diseminación del conocimiento indispensable para identificar, resolver o anticiparse a problemas o escenarios emergentes (Delgado, 2007). Más allá de esta función dual de la formación profesional de estudiantes y el desarrollo y difusión de la ciencia y la tecnología, las IES han jugado, también, un papel fundamental en la formación integral de una nueva ciudadanía comprometida con la búsqueda y el logro de los ODS, teniendo en mente el alcanzar un mundo más justo y equitativo.

9 En México, por lo regular, a la formación que se imparte después del bachillerato se le denomina educación superior; en otros contextos, particularmente en el de los organismos internacionales es común que se refiera a este nivel de estudios como educación terciaria. La formación que se ofrece en ella es heterogénea, por ejemplo, existen diferencias en los estudios que ofrecen universidades, centros públicos de investigación, escuelas normales superiores, universidades tecnológicas, las relativamente recientes universidades politécnicas o las interculturales. En México, en el campo de la educación superior o educación terciaria es usual hacer la distinción grosso modo entre estudios universitarios y no universitarios, no obstante que ambos tipos pertenezcan al nivel superior de estudios (Canales, 2008). En este trabajo, aunque de manera general nos referimos a la educación superior o terciaria, en particular nos estaremos refiriendo principalmente a los estudios que se imparten en las universidades

10 Así, por ejemplo, de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en 2015 por la Asamblea General de la ONU, en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la educación superior es referida en la meta 4.3, Objetivo 4: "Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria". Se asume que esta meta es fundamental para alcanzar, a su vez, otros objetivos: el fin de la pobreza (ODS 1); la salud y el bienestar (ODS 3); la igualdad de género (ODS 5); el trabajo decente y el crecimiento económico (ODS 8); la producción y consumo responsables (ODS 12); la acción por el clima (ODS 13); y la paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16). (La enumeración de estas metas, así como su descripción puntual se pueden consultar en ONU, 2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Es decir, las IES; además de formar a las personas que desempeñarán cargos de responsabilidad en los sectores tanto público como privado y generar, mediante su función de investigación, el conocimiento original que permita el avance, científico y tecnológico de los países; colaboran en la transferencia, adaptación y difusión del conocimiento producido en otros lugares. De igual forma, junto con la asesoría y apoyo a los sectores gubernamentales y privados para su buen desarrollo, la mayor parte de las IES hoy han incorporado de manera explícita y prioritaria a sus tareas tradicionales, importantes funciones sociales tales como las de fortalecer la identidad nacional y los valores democráticos de la sociedad contemporánea (Martínez, 2006).

Al mejoramiento en los índices del desempeño de la enseñanza superior se le ha relacionado con el desarrollo económico de la sociedad (Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2010). Conforme a datos publicados por el Instituto de Estadística de la UNESCO la educación terciaria (o superior) en el mundo a lo largo de este siglo ha tenido un gran crecimiento. Las cifras para el año de 2019 muestran que un poco más del 33% de la población mundial realiza o realizó ya estudios de este nivel.

Se asume que las instituciones de educación superior inciden en el mejoramiento de la productividad laboral y, a largo plazo, en el crecimiento económico. Se piensa que estos factores son condición necesaria para abatir los índices de pobreza, especialmente, en países en desarrollo. Debe tomarse en cuenta, también que las tasas de rentabilidad social¹¹ de los presupuestos o inversiones en este nivel de la educación se estiman en alrededor del 10% o más (World Bank, 1995; p.1). En este sentido, se puede afirmar que la educación, incluyendo a la del nivel superior, contribuye a lograr sociedades más justas, productivas y equitativas; y, así mismo, se le considera como un bien social que hace más libres a los seres humanos. Un corolario natural de lo anterior es asumir que el gasto público destinado, especialmente, a la educación superior es una inversión a mediano o largo plazos y no tan solo un gasto (CIEP, 2016).

La disparidad en la cobertura de la educación superior¹²

Dado el papel estratégico que las IES tienen en el desarrollo social, no es de sorprender que los países en todo el mundo enfrenten hoy fuertes presiones debido al

11 Una política, programa o proyecto es definido como socialmente rentable si el valor actual de los beneficios generados es mayor al del valor de los costos generados (CEPEP, 2017. p.1).

12 En el contexto educativo el término cobertura se refiere a la capacidad de atención que puede dar un sistema educativo con respecto al total de la población que demanda el servicio, sin importar si cumple o no con la normatividad de edad típica para cursar el nivel de estudios correspondiente. Para estimar la cobertura de un nivel educativo en particular se emplea el indicador que se obtiene multiplicando por 100 el cociente del número de estudiantes inscritos en ese nivel entre la población total. Este tipo de indicador de cobertura se conoce como de tasa bruta. Entre mayor sea el valor del indicador mayor el número de personas que habrán sido incorporados al sistema. Si calculamos este indicador, pero ahora, en lugar de considerar en el numerador la población total inscrita, solo incluimos a la población de la edad correspondiente inscrita en el nivel educativo en cuestión, al indicador resultante se le considera la tasa de cobertura neta. (SEP, 2019:80).

incremento en la demanda de un mayor acceso a la educación superior. Se tiene presente, además, que la formación técnica y profesional en este nivel son un complemento eficaz y eficiente de los estudios universitarios tradicionales ya que proporcionan a los estudiantes habilidades y conocimientos relevantes para su inserción en un mercado laboral cada vez más competido (OLA, 2021).

Conforme a datos publicados en 2022 por la UNESCO, alrededor de 235 millones de estudiantes en el mundo estaban inscritos en alguna institución universitaria. Sin embargo, la educación terciaria sigue estando fuera del alcance de los más pobres y marginados del mundo. A pesar de los índices tan altos de la demanda de este tipo de educación, las tasas de cobertura mundiales se encuentran en promedio alrededor del 40%, ya que, como se sabe, existen grandes desigualdades entre países y regiones.

En 2013, en América Latina y el Caribe, el 50% más pobre de la población en promedio solo representaba el 25% de los estudiantes de educación terciaria. Por ejemplo, en la parte subsahariana de África solo el 9% de la cohorte en edad típica para ingresar a la educación terciaria transita del nivel educativo de la secundaria al de la terciaria, lo que representa la tasa más baja del mundo.

En 2020 la UNESCO reconoció que la matrícula mundial de la educación superior (universitaria o no), se había duplicado entre los años de 2000 y 2018, al pasar del 19 al 38% respectivamente. Sin embargo, este crecimiento, al igual a lo que se observa en otros muchos indicadores de desarrollo social, ha ocurrido diferencialmente ya que en los países más pobres sólo entre el 6 y el 8 por ciento de los jóvenes en edad de asistir a este nivel educativo forman parte de la matrícula de alguna universidad, a diferencia de la población de los países con un mayor nivel socioeconómico en donde esta cifra ha llegado hasta el 74 por ciento (Vieira, Mutize y Roser; 2021). Las diferencias no solo se observan entre regiones o países diferentes, si este tipo de indicador se compara entre poblaciones rurales y urbanas de un mismo país es posible encontrar disparidades semejantes. China es un buen ejemplo ya que, conforme a los resultados del estudio realizado por Li, Loyalka, Rozelle, Wu y Xie (2015), los estudiantes de las zonas rurales exhiben siete veces menos probabilidades de asistir a la universidad que los de las zonas urbanas. En el mismo sentido, cifras para el caso de México muestran que menos del 1% de la población indígena llega a cursar estudios superiores (UNESCO, 2020). Este último informe señala, también, que el número de estudiantes inscritos en universidades privadas representa el 30% de la matrícula mundial, cifra que para América Latina es del 50%. En general, parte de esos resultados se deben a que la mayoría de los países no cuenta con los recursos financieros para enfrentar los costos de la presión presupuestaria que significa sostener el crecimiento de la demanda de estudios universitarios (Moreno, 2022).

El creciente número de estudiantes en el nivel terciario se ha traducido en el aumento en la presión sobre las instituciones de educación superior financiadas con fondos públicos, y muchos países pobres enfrentan el grave problema de obtener recursos financieros para atender las crecientes necesidades de una matrícula estudiantil cada vez más grande, sin que impacten en forma negativa en la calidad de sus ofertas educativas.

A pesar de que muchos países han reorganizado sus sistemas de educación terciaria y puesto en marcha programas para mejorar su cobertura y calidad, estos esfuerzos no han sido del todo exitosos. Se ha partido del supuesto de que las reformas estratégicas que se han propuesto deben tener como objetivos principales *el acceso equitativo, la mejora del aprendizaje y el desarrollo de competencias; pero más importante, evitar la deserción de sus estudiantes y buscar una más eficaz inserción laboral*. (UNESCO, 2022). Es decir, el problema va más allá de tan solo ofrecer una mayor cobertura (véase el anexo 7).

El difícil ingreso a la universidad. La UNAM como ejemplo

Hoy en día contar con una carrera universitaria se ha convertido en una aspiración muy sentida en amplios sectores de jóvenes mexicanos. El ingreso a una institución de educación superior, y el eventual egreso, se siguen concibiendo como condiciones importantes para tener una exitosa inserción en el mercado laboral; y, en general, se le considera una posibilidad real para mejorar las condiciones socioeconómicas familiares y personales (Pichardo, et al., 2007; Sibrián, 2017) e, incluso ha sido notorio que la población con estudios superiores ha enfrentado de mejor manera los estragos económicos y laborales de la pandemia de COVID 19 (Daly, Buckman y Seitelman; 2020).

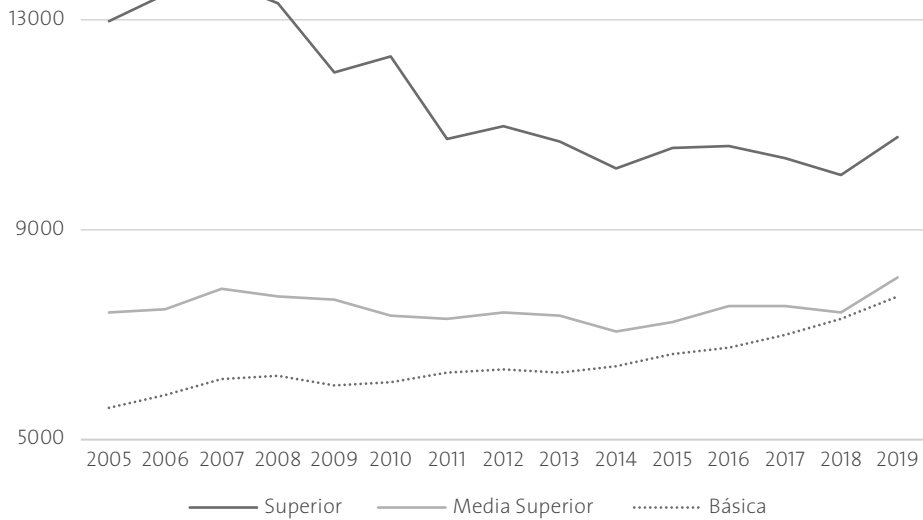
A pesar de que hoy en día contar con un título universitarios no es garantía de obtener un buen empleo (ILO, 2021), y a pesar de las evidentes distorsiones¹³ que se observan en el mundo laboral, existe evidencia de que el ingreso mejora cuando se cuenta con un mayor nivel de educación (García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui, 2018; OECD, 2019). Por ejemplo, en Figura 1 se muestran para México datos del 2019 sobre la relación entre el nivel educativo alcanzado y el ingreso (salario) mensual promedio.

13 “El aumento de la cobertura de educación superior, que ha resultado en un incremento en el número de profesionistas que se incorporan al mercado de trabajo, no ha sido acompañado por niveles de crecimiento económico suficientes para la creación de los correspondientes puestos de trabajo. Ello, junto con una serie de factores, ha creado una serie de distorsiones en el mercado de trabajo de los egresados de instituciones de educación superior”. (Burgos y López, 2010, p. 31).

No obstante, su descenso a partir del año 2000 en la población con niveles de educación superior, el ingreso sigue siendo mayor al que obtienen las poblaciones con los niveles de estudios básico y educación media. En la figura llama la atención la diferencia tan estrecha y cada vez menor en los ingresos mensuales obtenidos por las poblaciones de los niveles educativos básico y educación media superior; los ingresos de la población con educación media se han mantenido más o menos constantes, mientras que los de la población con educación básica han ido en aumento. A pesar de todo, es posible afirmar que lograr egresar de una licenciatura todavía guarda una estrecha relación con los ingresos; en este sentido, los estudios superiores siguen siendo una buena opción para lograr un mejor estándar de vida. Téngase presente que en México un egresado del nivel terciario llega a obtener prácticamente el doble de ingresos que el que alcanza una persona del nivel educativo medio superior, y este, a su vez, obtiene en promedio el doble de lo que alcanza un trabajador con un nivel educativo inferior al de educación media superior. Conforme a los datos de 2015 publicados por la OCDE estas diferencias en los ingresos asociadas al nivel educativo son mayores a los promedios que se observan en los países miembros del organismo multilateral (OCDE, 2015).

Figura 1.

*Promedio del ingreso mensual real por nivel educativo, 2005-2019 (Pesos de junio 2019)**



*Tomada del trabajo publicado por Sebastián Guevara y Santiago de Regil “Promesas vacías: la expansión de la educación superior en México”, publicado por la revista Nexos en diciembre 4 de 2019. <https://educacion.nexos.com.mx/promesas-vacias-la-expansion-de-la-educacion-superior-en-mexico/>

En México, la UNAM es una de las instituciones de educación superior que concentra el mayor número de solicitudes de primer ingreso a estudios de licenciatura; sin embargo, el número de plazas o lugares que anualmente pone a concurso es relativamente muy limitado (Figura 2), especialmente si lo contrastamos con la demanda (Figura 3). Esto ha llevado a poner en práctica y justificar un complejo sistema de selección de estudiantes basado principalmente en la aplicación de un examen objetivo estandarizado¹⁴ de conocimientos.

Como puede observarse, la UNAM en los 22 años que van de 2000 a 2022, en un esfuerzo encomiable y poco reconocido, prácticamente ha duplicado el número de estudiantes que ingresan al primer año de una licenciatura. Estas cifras contrastan con las de la Figura 3 que muestran el número de estudiantes que cada año, de 2000 a 2020, han solicitado su ingreso mediante el examen de selección¹⁵, cifras que en el periodo que se abarca, prácticamente han llegado a triplicarse.

La figura 4 muestra, conforme a las cifras de su Agenda Estadística, el porcentaje de aceptación anual que a lo largo del periodo 2000-2022 ha tenido la UNAM con respecto al total de las solicitudes de exámenes de selección que ha recibido. Estas cifras exhiben variaciones importantes (por ejemplo, véase el pico del año 2001); pero, se puede afirmar que el promedio global es de alrededor del 10%.

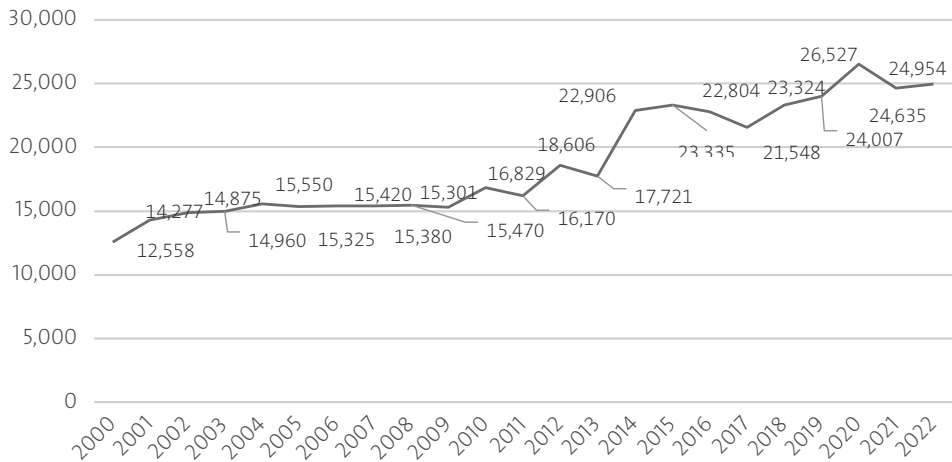
En el periodo de 2000 a 2022, conforme a las cifras de la misma fuente, la UNAM ha recibido un total de **4,216,768 solicitudes** para presentar el examen de selección; de ese total **432,482** han sido seleccionadas para ingresar al primer año de una licenciatura; lo que representa, un promedio de aceptación del **10.26%**. En número redondos, podemos afirmar que de cada 100 solicitudes que anualmente recibe la UNAM para ingresar a una licenciatura mediante examen de selección, solo 10 son aceptadas o seleccionadas; es decir, 90 solicitudes de 100 no logran su objetivo.

14 Los exámenes estandarizados son instrumentos de evaluación diseñados para evaluar conocimientos, habilidades o capacidades conforme a reglas (normalizadas o estándares) claramente establecidas, que buscan ser imparciales y se aplican bajo las mismas condiciones. En general, las preguntas, ítems o reactivos que los componen son los mismos para todos a quienes se les aplica y en donde la calificación o puntaje obtenido se estima u obtiene conforme a un conjunto predeterminado de criterios. Una prueba estandarizada objetiva busca que los resultados que arroje sean confiables, válidos e insesgados. Las preguntas o reactivos de las pruebas estandarizadas objetivas pueden ser de diferentes tipos, por ejemplo, de opción múltiple, de verdadero/falso y de correspondencia, entre otros. (Véase, por ejemplo, CENEVAL, 2019; páginas 22-26).

15 Tómese en cuenta que muchos de estos solicitantes también realizan trámites para solicitar su ingreso a otras instituciones de educación superior.

Figura 2.

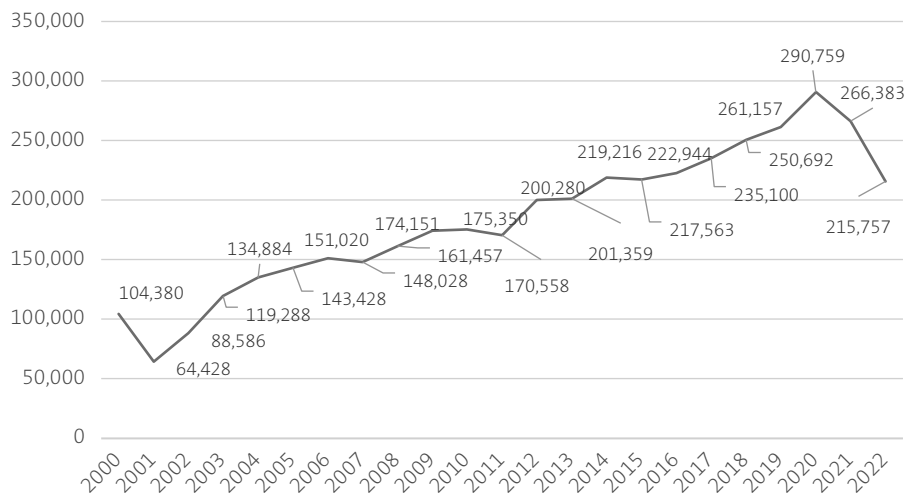
*Número total de plazas o lugares disponibles para quienes solicitan ingresar a estudios de licenciatura de la UNAM mediante examen de selección. Periodo de 2000 a 2020**



*Elaborada con base en información tomada de la Agenda Estadística de la UNAM. Series Estadísticas de la UNAM. 2000 a 2022. Portal de Estadísticas Universitarias (unam.mx)

Figura 3.

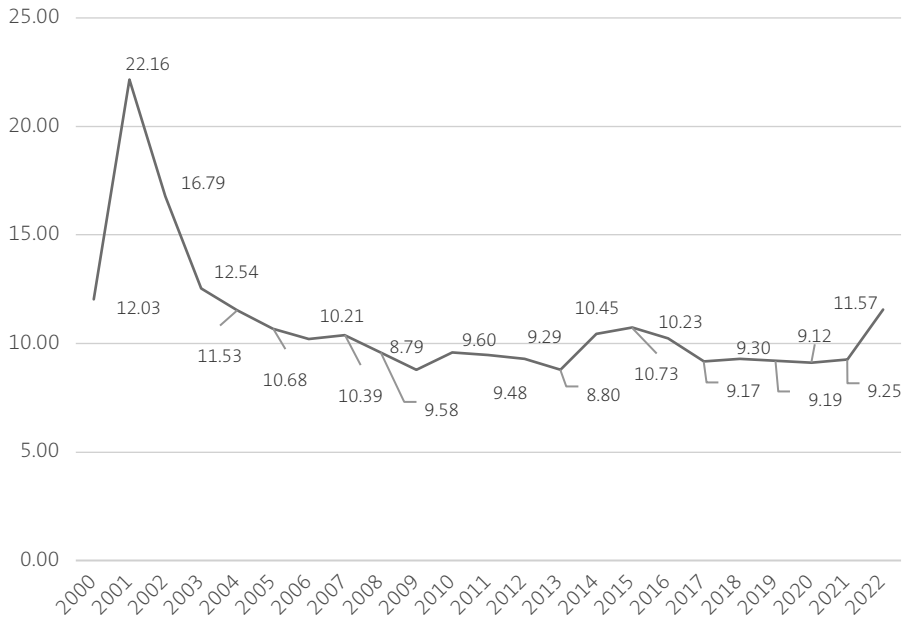
*Número de estudiantes que solicitan ingresar por examen de selección a estudios de licenciatura de la UNAM. Periodo de 2000 a 2020**



*Elaborada con base en la información tomada de la Agenda Estadística de la UNAM. Series Estadísticas de la UNAM. 2000 a 2022. Portal de Estadísticas Universitarias (unam.mx)

Figura 4.

Porcentaje anual de aceptación de los estudiantes que solicitan ingresar por examen de selección a estudios de licenciatura de la UNAM. Periodo de 2000 a 2020*.



*Elaborada con base en la información tomada de la Agenda Estadística de la UNAM. Series Estadísticas de la UNAM. 2000 a 2022. Portal de Estadísticas Universitarias (unam.mx)

¿Por qué aplicar exámenes de admisión en la educación superior?

Desde sus orígenes, la universidad tendió a ser altamente selectiva y excluyente¹⁶. En las universidades medievales, no obstante que en sentido estricto no se aplicaba lo que hoy llamaríamos un examen de selección, el proceso de admisión de estudiantes era, sin embargo, riguroso y selectivo. La enseñanza universitaria era exclusiva para hombres. Los jóvenes ingresaban desde los 13 o 14 años y tenían que cumplir con estos requisitos:

- **Prueba de dominio del latín:** Antes que nada, el estudiante debía mostrar el dominio del latín, el idioma de instrucción por excelencia en esas universidades.

¹⁶ Humberto Musacchio, en su obra *La Universidad de México, 1551-2001*, plantea que la primera solicitud novohispana realizada ante la Corona Española para contar con una universidad le fue negada al obispo Juan de Zumárraga por Juana I de Castilla debido a que esta creyó que sería para indios. (Musacchio, 2022, página 15).

- **Examen de carácter moral:** Las universidades se preocupaban por el carácter moral de sus estudiantes y realizaban un examen minucioso para asegurarse de que solo fueran admitidos aquellos de buen carácter.
- **Cuotas o colegiaturas de entrada:** Los estudiantes debían pagar una cuota de entrada a la universidad, lo que para muchos suponía una carga financiera muy importante, de ahí que recurrían al patrimonio familiar o a la ayuda de mecenas o clérigos.
- **Cartas de recomendación:** la admisión de un estudiante a menudo dependía de la recomendación de un miembro respetado de la comunidad, de un funcionario eclesiástico de alto rango.
- **Relación maestro-alumno:** Una vez admitidos, los estudiantes eran asignados a un maestro, quien actuaba como su mentor y maestro. El maestro era responsable de supervisar el desarrollo académico y moral de los estudiantes. (https://www.how.com.vn/wiki/en/Medieval_university)

Estos procedimientos de admisión reflejaban la importancia que se le daba a la educación en las universidades medievales y los altos estándares a los que por lo general se sometía a los estudiantes. La idea de que solo los más aptos o capaces son quienes deben ingresar o tener acceso a la educación superior ha sido parte de la narrativa hegemónica que ha acompañado al desarrollo de las universidades desde su creación misma en los siglos XI y XII. Se ha asumido, prácticamente hasta nuestros días, que las universidades deben ser selectivas en su proceso de admisión ya que gracias a ello podrán garantizar que solo ingresarán los estudiantes más calificados y capaces. Esto es una de las bases que se supone permite mantener altos estándares académicos y fomenta y mantiene entornos de aprendizaje desafiantes y estimulantes para toda la comunidad universitaria. Además, lo anterior conlleva de manera implícita la idea de que la alta selectividad ayuda a garantizar que los recursos se asignen de manera efectiva y que la institución pueda brindar apoyos y los recursos necesarios para que los estudiantes tengan una mayor probabilidad de alcanzar el éxito. Se ha mantenido como un verdadero *dictum* la idea de que el proceso de selección de estudiantes para el ingreso a una universidad tiene un impacto directo en la calidad académica de la universidad. Como ya se afirmó, se postula de entrada que un proceso de admisión altamente selectivo ayuda a garantizar que solo las personas más calificadas y capaces sean admitidas, lo que eleva los estándares académicos generales de la universidad. Esto, a su vez, ayuda a crear un entorno de aprendizaje desafiante y estimulante, donde quienes ingresan están rodeados de compañeros y compañeras que se muestran con la motivación y capacidad necesarias. Junto con esto, tener un proceso de admisión selectivo también puede demostrar a quienes en un futuro podrán ingresar, al per-

sonal docente, y otras personas que pudieran estar interesadas, que la universidad está comprometida a mantener altos estándares académicos. Esto puede mejorar la reputación y el prestigio de la institución y atraer a más estudiantes y docentes altamente calificados, creando así un verdadero círculo “virtuoso”. Por lo tanto, prosigue el argumento, la relación entre el proceso de selección de estudiantes y la calidad de una universidad es de causa y efecto: un proceso de admisión selectiva conduce a un mayor nivel académico, lo que a su vez mejora la calidad y la reputación de la universidad. Como lo expresara Hogil Kim, Rector de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Pohang de la República de Corea, al ser cuestionado por tratar de instituir un proceso de admisión altamente selectivo: “No importa que quede solo un aspirante, ya que incluso en ese caso los académicos podrán concentrarse más en sus investigaciones” (citado por Altbach y Salmi, 2010, p.126).

Esta visión, en realidad ya una verdadera tradición ideológica, se ha expresado y llevado a la práctica a lo largo de muchos años en la UNAM. Por ejemplo, en este caso, podemos citar al Dr. Ignacio Chávez, quien fuera rector a lo largo de cinco años (1961-1966) y cuyo trabajo al frente de la institución fue la base de la consolidación de la UNAM contemporánea, y quien se convirtió en un ideólogo y exponente de esta visión a la que podemos referirnos como elitista o meritocracia¹⁷:

“... Si acaso la universidad no puede -recibir a todos, que cuando menos reciba a los mejores. En otras partes del mundo este criterio rige, aunque no haya problemas de cupo. Se acepta que la universidad es una institución altamente selectiva y que a ella tienen derecho de entrar todos, sin discriminaciones, pero con una condición, la de ser aptos para seguir los estudios. Aquí en México dónde el problema se agudiza con la falta de lugares, a la razón académica se agregan las de equidad y de interés social: que los ineptos no desplacen a los aptos y que el país no derroche inútilmente sus recursos limitados”. (Ignacio Chávez, citado por Jiménez, 1980).

17 La meritocracia, como veremos más adelante con mayor detalle, es la noción de que las personas deben ser evaluadas y recompensadas en función de sus talentos, habilidades y capacidades en lugar de su origen socioeconómico o clase. Conforme a aplicaciones de esta concepción de la meritocracia al problema de la admisión en la educación superior, el mérito es uno de los elementos más importantes para determinar qué estudiantes serán o no aceptados. Así, en muchas universidades norteamericanas, por ejemplo, aplican pruebas de admisión estandarizadas para medir la aptitud y el potencial académico de un estudiante. Se asume que estas pruebas han sido diseñadas bajo los principios de justicia e imparcialidad, de modo que ningún estudiante sea evaluado con base en sus pergaminos familiares o clase social a la que pertenezca. Las pruebas solo miden las habilidades académicas del estudiantado y ofrecen a quienes tiene la responsabilidad de conducir los procesos de admisión una mejor valoración de sus méritos académicos y, así, pueden contar con una mayor certidumbre de que sus decisiones de aceptar o no a una persona en particular se basen en su verdadero potencial y no en factores diferentes al del mérito académico (Wikström y Wikström, 2020).

Aquí se parte del principio de que cualquier estudiante, sin importar su origen, sexo, raza, religión o condición social, puede ingresar a la educación superior siempre y cuando satisfaga los requisitos o muestre poseer los méritos académicos requeridos. Se asume que si un estudiante posee las cualidades y aptitudes académicas adecuadas le será mucho más fácil y comprenderá mejor las materias académicas y, por tanto, logrará ser exitoso en sus estudios¹⁸. Mediante la aplicación de estas pruebas de admisión, las instituciones de educación superior buscan identificar a las y los mejores estudiantes, con mayor capacidad y con altas calificaciones. Las pruebas de selección permiten identificar al mejor estudiantado para ocupar un lugar en una carrera, programa o curso. En contra de lo que se podría sostener, quienes pugnan por la aplicación de exámenes de admisión consideran que son de gran ayuda para contar con procedimientos más justos y basados en el mérito características esenciales en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior (Espinoza et al., 2020).

Lugares disponibles y costos como restricciones al ingreso a los estudios universitarios

Con frecuencia se ha asumido como una cuestión natural que en el caso de la educación superior la oferta sea superada por la demanda; es decir, el número de personas que solicitan su ingreso a este nivel educativo, al menos en determinadas áreas o programas académicos, sea mayor al número de lugares disponibles (Trost, 1992), en palabras de este autor: “Ninguna sociedad, ni aun las más ricas, pueden tener la capacidad para ofrecer un número ilimitado de lugares para satisfacer las demandas académicas de los jóvenes” (p. 1).

Esta afirmación, sin duda, sigue vigente y es aplicable en mayor medida a cursos y programas de las áreas académicas de las ciencias biomédicas y de las ciencias naturales que, tanto en las funciones de docencia como de investigación, requieren de equipos y laboratorios onerosos y especializados; sin embargo, de igual forma, los cursos no experimentales y típicamente los de algunas áreas profesionales y, en general, las de las áreas sociales y de humanidades, requieren, además de salones y espacios apropiados, recursos especializados como salas de lectura e informática, centros de información y bibliotecas y personal académico competente. La falta de recursos que se ha traducido, entre otras cuestiones, en limitaciones para ofrecer un mayor número de lugares o plazas, se ha convertido en una de las razones o argumento básicos para justificar la aplicación de dispositivos de selección de estudiantes. No obstante que se tenga el derecho a ingresar a la educación superior y

18 En este sentido, se asume o se da por sentado que las pruebas de selección cuentan con validez predictiva definida, al menos, como la correlación entre las puntuaciones de la prueba y una medida de criterio o desempeño pertinente (Thorndike y Hagen, 1996).

los méritos requeridos, los problemas de recursos y de cupo llevan a aplicar procedimientos de selección. Sin embargo, como veremos más adelante, el no aceptar a la totalidad de solicitantes pareciera, en principio, incompatible con los derechos fundamentales de acceso a la educación y a la libre elección de opciones formativas, creándose un verdadero oxímoron ente el derecho a la educación y procesos de selección¹⁹.

Los procedimientos de admisión²⁰: Una clasificación

De manera general hablamos de dispositivos²¹ o procedimientos de admisión a la educación terciaria para referirnos a los procesos con los que se selecciona a la población estudiantil que será admitida. Hoy en día se cuenta con diversas formas de evaluar a quienes desean ingresar a la educación superior mediante pruebas objetivas. Algunos de los métodos más comunes incluyen:

19 Para quienes investigan sobre este tema (por ejemplo, Williams, 1997) la aplicación de procesos de selección no necesariamente contradice el derecho a ingresar a la educación superior. Para este punto de vista, como se ha descrito y se verá más adelante con mayor detalle, el proceso de selección es un método utilizado por las instituciones para determinar la elegibilidad del estudiantado para ser admitido en función de criterios específicos, como rendimiento académico, puntajes o calificaciones en las pruebas aplicadas, ensayos, cartas de recomendación y/o actividades extracurriculares. Sin embargo, para evitar la contraposición entre el derecho a la educación y los procesos selectivos, éstos deben ser justos y no discriminatorios, y la población candidata a ingresar debe tener igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, de manera independiente de su origen, raza, género o condición socioeconómica, pero, siempre y cuando cumpla con los requisitos mínimos establecidos por la institución. En otras palabras, el derecho a ser aceptado en la educación superior y el proceso de selección pueden coexistir siempre que el proceso de selección se lleve a cabo de manera justa y transparente.

20 Es común que los términos acceso y admisión se les emplee como sinónimos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en sentido estricto no son intercambiables, en este texto empleamos la palabra “acceso” desde una perspectiva sociológica que refiere, tanto en su empleo como en sus aspectos cuantitativos, al contexto, condiciones o procesos (por ejemplo, edad, sexo, nivel socioeconómico, capital cultural, desempeño académico previo, etcétera) asociados a las personas, grupos o subgrupos que “entran” (ingresan) como estudiantes al nivel superior. El término “admisión” forma parte de la jerga o terminología empleada por administradores o definidores de políticas educativas y, como se describe en la nota 21, se refiere a los dispositivos o reglas, procedimientos, condiciones operativas, etcétera, que establecen los estados e instituciones de la educación superior e imponen límites o restricciones a las condiciones de acceso y, por lo tanto, necesariamente, impactan en los aspectos cuantitativos; de igual forma, hoy en día, el término incluye las decisiones o acciones positivas de ofrecer o permitir a una persona la condición de estudiante del nivel superior (UNESCO, 1981).

21 Además de emplear el término dispositivo en el sentido definido por la RAE como un “mecanismo o artificio para producir una acción prevista”, aquí lo empleamos, también, en el sentido propuesto por Foucault (1984, p. 28) quien, sobre el término dispositivo, afirma: “Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos”.

- a. Pruebas estandarizadas: Pruebas, como el SAT²² y el ACT²³ norteamericanos, están diseñadas para medir la aptitud y el conocimiento de los y las estudiantes en múltiples materias. Con frecuencia se les emplea como uno de los factores clave en el proceso de admisión.
- b. Exámenes específicos de la materia o área: En ocasiones algunas instituciones requieren que quienes desean ingresar demuestren poseer los conocimientos y habilidades básicos de un área en particular y por lo tanto se les aplican exámenes específicos de la materia. Por ejemplo, en la UNAM es común que estudiantes que desean ingresar a algunas carreras en particular, además de obtener un puntaje satisfactorio en la prueba general de admisión, deben aprobar otro examen específico de la carrera a la que deseen ingresar.
- c. Exámenes de colocación: Se utilizan con frecuencia para determinar la preparación de los y las estudiantes para los cursos del nivel universitario. Por ejemplo, se les requiere para inscribirse en clases o programas más especializados (por ejemplo, de idiomas, música o carreras de letras).

En general, se ha asumido que las pruebas objetivas son una herramienta de particular utilidad para las instituciones de educación superior en los procesos de selección de las personas idóneas. Sin embargo, de manera adicional a este tipo de examen, las instituciones, para obtener una imagen más completa de las habilidades y el potencial las y los estudiantes, cada vez dan más peso a otros muchos factores en el proceso de admisión, aquí podemos incluir las calificaciones o promedio académico obtenido en el nivel previo de estudios actividades o cursos extracurriculares realizados, premios o reconocimientos alcanzados, cartas de recomendación o los mismos trámites o procedimientos para la solicitud de ingreso. Junto con esto, se consideran otros aspectos que pueden incluir procesos tales como los de

22 El examen de aptitud escolar o SAT por sus siglas en inglés es una prueba estandarizada compuesta de tres secciones principales para medir las habilidades básicas de lectura crítica, matemáticas y escritura. Cada una de las secciones es calificada en una escala de 200 a 800. El puntaje final corresponde a la suma de todas las secciones, un número entre 400 y 1600. <https://www.princetonreview.com/college/sat-information>

23 Como prueba opcional al SAT, se tiene el American College Testing (ACT) que es una prueba estandarizada que evalúa cuatro áreas de habilidades académicas: inglés, matemáticas, lectura y razonamiento científico y cuenta, también, con una prueba opcional de redacción. Las cuatro secciones principales del examen se califican individualmente en una escala de 1 a 36, y se proporciona una calificación compuesta que es el promedio (entero) de las cuatro secciones. <https://www.princetonreview.com/college/sat-information>

acción afirmativa²⁴ o ponderación de puntajes aplicados a poblaciones específicas, buscando con ello la identificación del grado de elegibilidad o idoneidad de las personas solicitantes para su ingreso a la educación superior en general, o, como ya se dijo, a programas o áreas específicas de este nivel.

No obstante que los procesos pudieran ser semejantes entre instituciones y países, los procedimientos específicos pueden diferir ampliamente²⁵. Como ya se ha afirmado, la educación superior en el mundo se caracteriza por su diversidad y complejidad, cualquier análisis que pretenda comparar los sistemas de selección o de ingreso a la educación superior de diferentes países enfrentará serios obstáculos, y cualquier descripción que pretenda encontrar similitudes para intentar sistematizarlas y proponer tipos o clases como parte de una taxonomía o sistema clasificatorio, al momento de referirse a casos o países específicos corre el riesgo de mal representar a las instituciones bajo estudio. De ahí que, en lo general, los sistemas clasificatorios, en este caso, son muy amplios y profundizan muy poco en las particularidades de instituciones específicas. En muchas ocasiones, las categorías que se proponen no son mutuamente excluyente y los sistemas de clasificación no son consistentes o cuentan con varias excepciones.

Es común que las y los candidatos soliciten su ingreso al cursar la última etapa de su bachillerato o nivel precedente al de la educación superior y sean las instancias gubernamentales quienes, junto con otras instituciones descentralizadas, se encargan tanto de la administración de los exámenes de ingreso como de la decisión de la asignación de los lugares disponibles. En ocasiones son las autoridades gubernamentales o las áreas académicas o las carreras profesionales quienes determinan de forma centralizada los *numerus clausus* o cuotas de ingreso.

No obstante la diversidad o heterogeneidad de sistemas que encontramos en diversos países, ha habido esfuerzos importantes de clasificar los sistemas o procedimientos con los que las instituciones de educación superior seleccionan a sus estudiantes. Una de las taxonomías o clasificación más citada es la elaborada por Robin Matross Helms para el Banco Mundial en 2008, quien en su propuesta habla de “tipos” o categorías generales cuando se refiere al empleo de las calificaciones o

24 Las acciones afirmativas, conocidas también como discriminación inversa o positiva, medidas o acciones positivas, se refieren a las medidas (en ocasiones verdaderas políticas públicas), en principio provisionales o temporales, con las que se busca atenuar la discriminación o restricciones que sufren determinados grupos sociales para poder ejercer con plenitud sus derechos. Por ejemplo, para el caso de la discriminación en contra de las mujeres, el artículo 5, fracción 1 de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, originalmente aprobada en México en el 2006, se refiere a las acciones afirmativas como “el conjunto de medidas de carácter temporal correctivo, compensatorio y/o de promoción, encaminadas a acelerar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres”.

25 En el Anexo 6 se muestran algunas de las prácticas selectivas aplicadas de manera predominante en una muestra de diversos países de distintas partes del mundo.

puntajes de las pruebas aplicadas y de modelos cuando se refiere a factores distintos a los puntajes de las pruebas; por ejemplo: portafolios de evidencias, entrevistas, cartas de recomendación, etcétera. La clasificación emplea 5 tipos y 17 subtipos (modelos) que de manera sucinta se describen en la Tabla 1.

El propio Helms (2008) clasificó, con base en su sistema, a varios países según el tipo de sistema de admisión prevaleciente en sus universidades públicas (Tabla 2).

Tabla 1.

*Definiciones de los sistemas de admisión y sus variantes conforme a la tipología propuesta por R. Helms (2008)**

TIPO 1: EXÁMENES AL TÉRMINO DEL BACHILLERATO (NIVEL MEDIO SUPERIOR)	
Únicamente se utilizan las calificaciones del examen nacional.	El proceso de admisión se basa en las calificaciones obtenidas por el candidato en uno o más exámenes de egreso del bachillerato... En ocasiones, esta(s) calificación(es) se combinan con otros factores tales como el promedio de calificación obtenido en el bachillerato.
Se emplea la calificación en el examen nacional junto con el desempeño académico en el nivel medio superior (bachillerato).	
Calificación en el examen nacional más expediente de la solicitud de ingreso (application dossier).	
Calificación en el examen regional o estatal más el desempeño académico en el nivel medio superior (bachillerato).	
TIPO 2: EXÁMENES DE INGRESO	
Se emplea solo la calificación del examen nacional.	Con frecuencia los exámenes de ingreso a la universidad son administrados nacional o regionalmente por autoridades gubernamentales. Sin embargo, en un gran número de sistemas se utilizan exámenes administrado por las propias instituciones. Los exámenes de ingreso a la universidad por lo general miden el conocimiento que los candidatos evaluados han adquirido en el bachillerato, las calificaciones en este examen pueden tomarse en cuenta solas o en combinación con otros factores considerados en el proceso de admisión.
Calificación en el examen nacional más el desempeño académico en el nivel medio superior (bachillerato).	
Únicamente la calificación del examen administrado institucionalmente.	
Calificación del examen administrado institucionalmente más el desempeño académico en el nivel medio superior (bachillerato).	

TIPO 3: PRUEBAS ESTANDARIZADAS DE APTITUD	
Calificación de pruebas estandarizadas o el desempeño académico en el nivel medio superior (bachillerato).	Las pruebas estandarizadas son diseñadas para medir capacidades cognitivas generales más que logros o desempeños. Por lo general, se combinan con otros factores que miden el conocimiento adquirido previamente y logros académicos alcanzados.
Calificación de pruebas estandarizadas más expediente de la solicitud de ingreso (application dossier).	
TIPO 4: EXÁMENES MÚLTIPLES	
Calificación del examen de ingreso nacional más la calificación del examen administrado institucionalmente.	En estos sistemas de admisión se considera el desempeño en exámenes de egreso del bachillerato o exámenes de ingreso junto con el desempeño en uno o más exámenes adicionales que pueden ser administrados por autoridades gubernamentales, por la propia institución educativa u organizaciones independientes
Calificación del examen de ingreso nacional, calificación del examen administrado institucionalmente y/o desempeño académico en el nivel medio superior (bachillerato).	
Calificación del examen nacional de egreso más la calificación del examen de ingreso administrado institucionalmente.	
Calificación del examen nacional de egreso más calificación de pruebas estandarizadas	
Exámenes múltiples administrados por múltiples entidades	
TIPO 5: SIN EXAMEN	
Desempeño académico en el nivel medio superior (bachillerato).	Por lo general, para seleccionar a los candidatos, este sistema de admisión se basa principalmente en el desempeño académico mostrado en el bachillerato. El no aplicar exámenes de admisión se ha vuelto una práctica común en el sector privado de varios países.
Expediente de la solicitud de ingreso (application dossier) no se requiere presentar calificaciones de examen.	

*Elaborada a partir de la publicada por Freeman (2015, p. 9).

Tabla 2.

*Los cinco tipos de selección propuestos por Helms (2008) y algunos de los países en los que en sus universidades públicas se utilizan de manera preponderante**

TIPO DE SELECCIÓN	ALGUNOS DE LOS PAÍSES EN LOS QUE PREDOMINA ESTE TIPO DE SELECCIÓN
1. Mediante exámenes al egresar o terminar el bachillerato o sistema educativo anterior.	Austria, Australia, Francia, Irlanda, Egipto, Tanzania, Reino Unido.
2. Aplicación de exámenes de ingreso.	China, Irán, Georgia, Turquía, España, Argentina, Paraguay.
3. Aplicación de pruebas (tests) estandarizadas de aptitudes.	Suiza, Estados Unidos
4. Utilización de exámenes múltiples.	Japón, Rusia, Francia, Brasil, Finlandia, Israel, India
5. No se aplican exámenes.	Noruega, Canadá, algunas instituciones de Estados Unidos.

*Elaborada a partir de la información tomada de Helms (2008).

Freeman (2015, capítulo 1) hace referencia a otras tipologías que clasifican procesos de admisión a la educación superior; por ejemplo, menciona la propuesta de organización de los sistemas elaborada por Abouchédid (2010), quien también incluye las pruebas de egreso del nivel anterior (bachillerato o educación secundaria) y pone como ejemplos de países en donde se aplica este tipo de selección al Reino Unido, Austria y Francia. En otro de sus tipos incluye a China, Georgia y Japón como países en donde se emplean pruebas nacionales centralizadas; a Estados Unidos lo cita como ejemplo de las pruebas de ingreso no centralizadas. Incluye al Reino Unido, Japón, Francia, Austria, Estados Unidos y Georgia en el tipo en donde las pruebas de admisión son administradas de manera local por las propias instituciones de educación superior. En este trabajo comparativo, Abouchédid señala varios aspectos de los sistemas de selección que también son considerados por diversos países en sus dispositivos de admisión, por ejemplo, se refiere al tipo de “modelo mixto” aplicado por Austria, Francia y Japón, un “modelo de política abierta” (open policy) lo emplea para clasificar al Reino Unido y los Estados Unidos. Señala el “modelo complementario” aplicado en el Reino Unido, el “suplementario” utilizado también en el Reino Unido y el sistema de “recomendaciones” empleado en China; entre otros. Como puede notarse, en este tipo de clasificación las categorías se definen en términos muy laxos y no son excluyentes, lo que limita su utilización con fines comparativos.

El mismo Abouchedid (2010), al discutir los problemas de las taxonomías del tipo como la que él propone, considera necesario que todas estas clasificaciones incorporen un grupo de dimensiones o factores complementarios tales como la equidad en el acceso que, a su vez, puede llevar hacer más compleja la descripción de los sistemas de selección; por ejemplo, la existencia o no del diseño de medidas para disminuir los puntajes mínimos en las pruebas aplicadas y requeridos para el ingreso; la adecuación de fechas de aplicación, el retiro de restricciones en edad y estatus marital de los aplicantes, la ampliación de becas o programas de financiamiento, llevar a cabo acciones afirmativas, la aplicación de programas remediales o de preparación para el examen, opciones de readmisión y de ayuda financiera, entre otros.

Freeman (2015) en su revisión también incluye el análisis de la propuesta de clasificación de Edwards, Coates y Friedman (2012) quienes, mediante otra aproximación taxonómica, organizan lo sistemas de selección en educación superior de la manera que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

*Los tipos de selección propuestos por Edwards, Coates and Friedman (2012) y países en los que son utilizados de manera preponderante**

TIPO	PAÍSES EN DONDE SE APLICA
Pruebas generales de admisión como único requisito de ingreso	China, Grecia, Portugal Corea del Sur.
Pruebas generales de admisión como criterio suplementario para el ingreso.	Japón, Sudáfrica Suiza, Turquía y Estados Unidos.
Otras aproximaciones en las que se emplean también pruebas generales de admisión.	Australia, Canadá, México ²⁶ y Estados Unidos

*Elaborada a partir de la información tomada de Edwards, Coates and Friedman (2012).

26 En México, las autoridades educativas, en los niveles educativos básicos, emplean de manera centralizada sistemas de admisión y exámenes estandarizados. Sin embargo, los procesos de admisión en el nivel superior están en gran medida descentralizados. Son las instituciones de este nivel quienes establecen requisitos, diseñan, aplican y califican sus exámenes de admisión y toman las decisiones sobre el proceso de admisión en general. Por lo general, la calificación o el puntaje obtenido en pruebas específicas son el criterio fundamental para ingresar a las universidades públicas mexicanas. En algunos casos, especialmente en las instituciones privadas se aplica unan versión en español del SAT. También, las instituciones, públicas o privadas, pueden hacer uso de la prueba de admisión estandarizada conocida como el Examen Nacional de Admisión a la Educación Superior (EXANI-II), administrada por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

En esta clasificación se distingue entre países en los que los dispositivos de selección se aplican de manera sistemática de aquellos en los que estos exámenes son solo una parte de un grupo de medidas de selección más complejo, así como de los países en donde las pruebas de selección son elaboradas de manera *ad hoc*.

Otro tipo de clasificación, también revisado por Freeman (2015), es el de Bolan y Mulrenan (2011), quienes presentan el estudio de casos de las formas de ingreso o de selección aplicados en diferentes instituciones de educación superior: Países Bajos, Nueva Gales del Sur (Australia), Quebec (Canadá), Texas (Estados Unidos), Inglaterra (Gales, Irlanda del Norte y Escocia) y en donde reportan que, tanto los procedimientos como las políticas de admisión, por lo general, responden a prioridades de políticas nacionales. Por otra parte, las características que son evaluadas para determinar si se poseen o no los méritos para ingresar o ser aceptado por la institución, son definidas con base en consideraciones o concepciones diferentes y, por tanto, las mediciones que se emplean suelen ser múltiples y diversas. En fechas recientes, especialmente en las instituciones en donde hay limitaciones en los lugares disponibles, se ha generalizado la preocupación por contar con sistemas que garanticen la equidad en el ingreso (Woo, Wille y Sireci, 2022).

En un estudio pionero sobre sistemas de selección de estudiantes, realizado en 1986 por un grupo de investigadores japoneses, Nakajima (citado por Watanabe, 2015) se centró solo en la educación universitaria y clasificó los sistemas de ingreso, utilizando como índices primarios los principios y objetivos que las universidades emplean al seleccionar a sus candidatos. A partir del análisis minucioso del sistema de exámenes de ingreso a la universidad de 23 países, describió una clasificación de cuatro tipos de exámenes o procedimientos de selección (Véase la Tabla 4).

Con base en estos modelos propusieron caracterizar de manera más completa los sistemas de selección mediante la respuesta a las preguntas de cómo, cuándo, de quién y por qué tiene lugar la selección. En este caso si se comparan sistemas, los siguientes factores junto con sus respectivas interrogantes, podrían ser una ayuda metodológica para el desarrollo de estudios comparativos:

- a. los principios básicos de las universidades (por qué),
- b. las habilidades y cualidades evaluadas por los exámenes (qué),
- c. los métodos específicos para determinar el ingreso a la universidad (cómo),
- d. los destinatarios de los exámenes (quién),
- e. los agentes que toman la decisión final sobre el otorgamiento del ingreso y proponen los tipos de exámenes que serán aplicados (quiénes).

Independientemente de los tipos de examen y de los esfuerzos por clasificarlos, se debe tener presente el hecho de que la mayoría de las IES aplican sus distintos dis-

positivos de selección buscando a quienes tendrán el mejor desempeño académico y profesional. Boland y Mulrenan, en la obra ya citada, concluyen su estudio comparativo en los países analizados, en donde existe un sistema nacional tanto del currículum como de los exámenes de selección, afirmando que resulta más confiable, para propósitos de admisión, el desempeño mostrado por los candidatos en los exámenes del bachillerato o del nivel escolar previo al nivel superior, encontrando también que los sistemas nacionales de admisión a la educación superior que cuentan con áreas centralizadas de procesamiento de resultados, por lo general aplican procedimientos para definir equivalencias académicas entre los estudiantes de diferentes instituciones de origen (normas) y que con ello reducen un importante sesgo que puede darse en esos procedimientos selectivos.

Tabla 4.

*Los tipos de selección propuestos por Nakajima (1986)**

MODELOS O TIPOS DE EXAMEN	DESCRIPCIÓN
a. Transicional ²⁷	Por una parte, evalúa a los estudiantes en función de su capacidad para enfrentar los nuevos retos que significa el ingreso a la educación superior, en donde vivirá situaciones difíciles y de alta presión. En este caso el examen se enfoca a la evaluación de habilidades no solo cognitivas, sino también emocionales y sociales, así como como su capacidad para trabajar en equipo, su resiliencia y su capacidad para tomar decisiones bajo presión. Este tipo de examen asume que la capacidad de un estudiante para manejar situaciones difíciles y de alta presión es un predictor importante de su éxito en la educación superior y en la vida en general. Por otra parte, un examen transicional hace hincapié en la identificación de aquellos factores que pudieran ser un obstáculo para el adecuado desempeño del estudiante que desea ingresar al nivel superior; por ejemplo: domicilio, escuela o bachillerato de origen o antecedentes culturales.
b. Meritocrático	Evalúa a los estudiantes en función de su desempeño académico y logros previos, sin considerar otros factores como la riqueza, la raza, el género o la afiliación política. Este tipo de examen de selección se basa en la idea de que el éxito en la educación superior debe ser determinado por el mérito académico y no por otros factores externos.

27 Nótese que este tipo de examen es diferente al aplicado en Chile para el ingreso a la educación superior durante los años de 2021-2023, conocido también como Transicional o Transitorio: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/prueba-de-transicion-universitaria>.

MODELOS O TIPOS DE EXAMEN	DESCRIPCIÓN
c. Abierto	Situación de evaluación que permite a los estudiantes demostrar sus habilidades y conocimientos de diversas maneras y en una variedad de formatos, en lugar de restringirse a un único formato de examen. Este tipo de examen se enfoca en la evaluación de habilidades y conocimientos que no necesariamente se miden de manera eficaz en exámenes estandarizados tradicionales, como la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas y se basa en la idea de que los estudiantes tienen habilidades y conocimientos diversos que no necesariamente se miden eficazmente en exámenes estandarizados tradicionales.
d. Socialista	Dispositivos que buscan la igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades sociales y económicas. Por un lado, se tiene la situación en la que no se aplica examen alguno y el ingreso es libre y abierto para toda aquella persona que satisfaga los requisitos de ingreso que básicamente se refieren al haber terminado satisfactoriamente el ciclo de estudios anterior. En situaciones de aplicación de exámenes de selección con este enfoque, se consideran factores como el origen socioeconómico de los estudiantes y se ofrecen oportunidades diversas para que los estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos tengan una ventaja en la selección, como puede ser la aplicación de cuotas o la reserva de plazas para estos estudiantes. En estos casos se busca que el examen ayude a reducir las desigualdades sociales y económicas en el acceso a la educación superior.

*Elaboración propia, a partir de la descripción de Watanabe (2015)

¿Qué se evalúa en los exámenes de admisión?

El examen (examinar) es una de las prácticas más antiguas que han acompañado al funcionamiento de las universidades, ya desde la universidad medieval con sus *depositio*²⁸ hasta las evaluaciones estandarizadas, controles y pruebas de conocimientos y habilidades de nuestros días, el examen (la examinación) siempre ha tenido una presencia realmente intrusiva en los procesos educativos, en especial en el nivel universitario, y se ha ido transformando y adecuando a sucesivas funciones, explícitas u ocultas, cambiando procedimientos, formas y técnicas (Véase el blog de

28 Ceremonia o ritual de iniciación cuyo nombre proviene de la expresión *depositio cornuum* que hace referencia al propósito de la ceremonia: eliminar los atributos agresivos del estudiante hasta convertirlo ya no en un animal salvaje sino en un ser inofensivo para la comunidad universitaria. La crueldad del ritual en ocasiones provocaría que el estudiante ya no deseara ingresar a la universidad. Este examen de iniciación se mantuvo durante varios siglos, en un párrafo del estatuto de la universidad de Valencia de fines del siglo XV describía la ceremonia como: “banquetes superfluos y destructivos de los que no resulta ningún conocimiento, sino un gran escándalo que muchas veces provoca el inmediato abandono del recién llegado” (Pedersen, 2000, pág. 246; citado por Acero, 2019).

Julio Mateos)²⁹. En realidad, el examen en el ámbito educativo se refiere a una multitud de “prácticas selectivas, clasificatorias, de reclutamiento y admisión, de promoción, de control y disciplinamiento, de asignación de identidades y valías sociales, etc., que se extiende por distintos campos (examen médico, psiquiátrico, policial, forense, ...) y con un sustancial origen en el campo religioso: el examen de conciencia y todo el psicoanalítico protocolo de la confesión” (Mateo, véase nota 28).

Masako Ema Watanabe (2015), socióloga de la Universidad de Nagoya, Japón, al proponer una tipología de las capacidades o habilidades basada en los resultados de los exámenes de ingreso de cuatro diferentes países (USA, Japón, Irán y Francia) hace notar que el problema de saber qué es lo que miden los exámenes ha sido abordado desde tiempo atrás por la sociología en general, y, en particular, por una diversidad de sus teóricos más reconocidos. “El examen” ha formado parte de sus preocupaciones analíticas y muchas de las descripciones o conclusiones a las que arriban sobre las situaciones evaluativas estudiadas siguen siendo de una gran actualidad.

Por ejemplo. Carlos Marx, ya desde sus escritos de juventud, cuestionó el papel “sancionador” y discriminador con el que Hegel caracterizaba a los exámenes que tenían que presentar los burócratas del poder ejecutivo alemán de conocimientos y aptitud para poder ejercer la función pública y en donde se refiere al examen como “...el bautizo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la Transustanciación del saber profano en sagrado...”, en donde ... “naturalmente el examinador lo sabe siempre todo”. (Marx, 2010. p. 80)³⁰, pasaje que se convertiría en uno de los más citados por los pedagogos que cuestionan la función reproductora del orden social de los exámenes.

En un sentido semejante, Emile Durkheim en su historia de la pedagogía francesa (Durkheim, 2020) describió cómo las pruebas o exámenes que tenían que presentar los estudiantes de los colegios jesuitas de los siglos XVI y XVII sobre la retórica de la antigua literatura greco-romana respondía más que nada a la necesidad de las familias burguesas de mostrar que poseían una cultura superior o exhibir lo cultas que eran. De igual forma, en esa misma obra, Durkheim encuentra que la simulación sistemática, provocada por la feroz competencia que los jesuitas generaron en el ámbito educativo, estuvo muy relacionada con el origen de la tendencia

29 Materia y fantasía pedagógicas. Apuntes ligeros sobre el examen. <https://www.materiayfantasiapedagogicas.es/news/apuntes-ligeros-sobre-el-examen/>

30 La cita de K. Marx es tomada de la versión en español de la Kritik des Hegelschen Staatsrechts, texto conocido también como “Manuscrite de KREQZNACH”, escrito originalmente en 1847 y publicado de manera póstuma en 1927. La versión en español tiene por título Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel y fue publicado por la Editorial Biblioteca Nueva, en Madrid, España en el año de 2010.

histórica hacia la individualización que caracterizaría a la sociedad francesa a partir del siglo XVII.

Por otra parte, Max Weber (2014, p. 1229-1230) describió cómo la principal función de los exámenes para ingresar y mantenerse en el servicio civil o la burocracia de la antigua China no solo era valorar el grado en que se poseían las habilidades especiales requeridas por los funcionarios del gobierno para el ejercicio de sus tareas, por ejemplo la caligrafía, sino buscaban, principalmente, contar con un estamento de funcionarios obediente, sumiso y pacífico, con un gran aprecio por los preceptos de los clásicos, características que le otorgaban al funcionario, así seleccionado, el prestigio de una “formación cultural con título”; con ello, Weber señaló al reconocimiento social como la función del examen y prácticas relacionadas e incluye a la práctica evaluativa como uno de los mecanismos que impactan en la identificación social diferencial.

El sociólogo francés Michel Foucault (2002) en su libro *Vigilar y Castigar* analiza, entre otras muchas cuestiones, la función del *examen* que, para él, “establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” ... “...la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible” (p. 185). Conforme a esta visión, el examen, en la escuela, es omnipresente y fuera de ella también acompaña a los individuos, sin embargo, es en el ámbito escolar en donde adquiere un campo semántico específico que se ve como algo natural; como afirmara Durkheim (2020, p. 101): “Estamos, es verdad, tan acostumbrados a ella (a la práctica de presentar exámenes) que se nos hace creer que esta organización es evidente, que la idea debe haberse presentado naturalmente a las mentes de los hombres”. En el mismo sentido, para Foucault “la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza ... (es) una comparación perpetua de cada cual, con todos, que permite a la vez medir y sancionar...” (Foucault, 1992, p.185). El examen no solo sanciona un aprendizaje, prácticamente se le ha identificado como uno de los factores permanentemente subyacentes conforme a las reglas de “de un ritual de poder constantemente prorrogado” (Urraco-Solanilla y Nogales-Berme, 2013, p. 161).

De manera semejante al análisis weberiano, Bourdieu y Passeron (1977), en el capítulo 3 “Eliminación y Selección” de su libro *La Reproducción*, en donde por cierto, lo inician citando la frase de Marx que sobre el examen ya hemos descrito, muestran, por principio, que los exámenes identifican una especie de “honradez intelectual”

del evaluado. Por ejemplo, describen casos de cómo los errores técnicos de los examinandos en una prueba de uso del lenguaje, son valorados mediante el empleo de calificativos tales como “‘deshonestidad’, ‘negligencia culposa’ o ‘prudencia astuta’”, que Bourdieu y Passeron los relacionan con el uso del lenguaje de la “depravación moral” (p.), Para el caso no importa lo que se escriba o si se utilizan formas orales de comunicación, una vez incorporados como preguntas en los exámenes, se convierten en un referente de verdadera autoridad, en donde no solo definen las reglas de comunicación (escribir y hablar) y su correcta aplicación (corrección), sino, también, definen su pedagogía e incluso la definición y organización del conocimiento, a la usanza de los cánones literarios (Bourdieu y Passeron, p.142).

Esta breve revisión de algunas de las cuestiones que sobre el “examen” han estudiado algunos de los más renombrados sociólogos muestra que los exámenes guardan una estrecha relación con la estructura de poder sociohistórica de la sociedad. La diversidad en formas y estilos de los exámenes y criterios de admisión que aplican hoy en día las universidades se ve reflejada en el hecho de que los dispositivos empleados evalúan diferentes habilidades y son aplicados con diferentes propósitos; sin embargo, no hay que pasar por alto que a estas funciones técnicas de evaluación específica subyace una concepción en donde el examen visibiliza el ejercicio de poder y el alumno es objeto de observación y sanción. Es gracias al examen que el individuo (sea funcionario sometido, estudiante dócil y aplicado, buen ciudadano) se convierte en un “caso” que es factible analizar o describir como elemento de un sistema de comparación. El examen combina la “vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora” que permite llevar a cabo las funciones disciplinarias de distribución y clasificación convirtiéndose así en una herramienta de una modalidad de poder en donde las características individuales resultan pertinentes (Foucault, 1992, p.197).

La visión que emerge de la revisión de algunas de las conclusiones que sobre el examen (examinación) han elaborado estos clásicos de la sociología va más allá o es contraria o complementaria a lo que comúnmente se piensa u oficialmente se establece que son sus funciones o propósitos. Por así decirlo, el examen, en general, opera de maneras no previstas socialmente y tiene consecuencias que trascienden su función puramente técnica operacional de medición del mérito.

Es en este contexto de múltiples funciones que hoy en día se ha debatido con mayor detalle sobre los contenidos u orientaciones que debieran o no tener los exámenes de admisión para la educación superior; e, incluso, a consecuencia de la globalización, se ha considerado la posibilidad de contar con un conjunto de competencias clave (“key competences”) estrechamente relacionadas con el concepto de sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información (véase por ejem-

plo, OECD, 2016), que, más allá de las ideologías subyacentes, pudieran ser la base o guía de procesos educativos y de certificación. Sin embargo, los procesos selectivos para el ingreso a la educación superior siguen aplicándose en múltiples formas, con orientaciones, contenidos y objetivos diversos.

Una forma de identificar y clasificar los diferentes contenidos, capacidades o habilidades que son evaluadas en los diversos exámenes de admisión en la educación superior fue propuesta por Watanabe (2012) quien desarrolló una tipología de estas habilidades. Primero, partió de la diferenciación general de las cuatro categorías propuesta por Nakajima et al (citado por Watanabe, 2015) de las habilidades generales que por lo general son evaluadas en los exámenes de ingreso a los sistemas educativos: las generales avanzadas, las de conocimiento de áreas especializadas, las de conocimiento general básico y las de habilidades no relacionadas directamente con el conocimiento académico. Nakajima, empleó estas categorías para clasificar sistemas educativos, pero, de acuerdo con Watanabe, no profundizó en las habilidades mismas en cada una de estas dimensiones, por lo que teniendo como base estas categorías, consideró las metas de los sistemas educativos y sus contenidos y analizó las preguntas realmente empleadas en los exámenes identificando las habilidades específicas que se pretendía medir. A partir de la combinación de dos tipos de metas educativas (conocimiento empírico y conocimiento académico/sistemático) y dos tipos de formas de alcanzar dichas metas (orientación holística u orientación parcial) identificó cuatro tipos que, por lo general, se evalúan en los exámenes de admisión a la educación superior: *genéricas, comunales, nomotéticas y políticas* (Véase Tabla 5).

Tabla 5.
Tipología de Watanabe (2015) de las capacidades³¹ evaluadas en los exámenes*

CAPACIDADES	DESCRIPCIÓN SUMARIA
Genéricas	Aplican el conocimiento empírico de manera práctica. Subyacentes a ellos es la capacidad de dominar el conocimiento instrumentalmente como un medio para resolver problemas a los que uno se enfrenta directamente y para lograr objetivos específicos. Los propósitos para los que se utilizan estas habilidades son totalmente individualistas, por lo que no se plantean cuestiones morales y normativas.

31 Es común traducir el término “abilities” como habilidades, sin embargo, en el sentido original en inglés el término tiene el significado de “capacidad”, término, aunque relacionado, es diferente al de habilidad. Se tiene la capacidad (posibilidad) para hacer o realizar algo y, dada esa capacidad, se puede hacer o no con habilidad (experto). Como puede verse, los dos términos están interrelacionados, incluso varios diccionarios utilizan ambos términos para definirse entre sí.

CAPACIDADES	DESCRIPCIÓN SUMARIA
Comunales	Indican la capacidad de leer intenciones y emociones de personas que conforman la situación en este momento. Representan la capacidad empática para establecer intersubjetividades inmediatas con las personas situadas en un conjunto de circunstancias, no se basan en reglas o conceptos particulares de valores o doctrinas, sino del conocimiento experiencial. La meta de las capacidades comunales es permitir que una persona tome las acciones apropiadas permitiéndole entender una situación cambiante. Como el nombre implica, se consideran capacidades sociales para mantener el orden.
Nomotéticas	Se refieren a las capacidades para comprender reglas y leyes. Son la base de la corrección, incluyen el conocimiento sistemático (científico, legislativo, religioso, etc.) y las reglas específicas y estrictas para apoyarlo.
Políticas	Capacidades para crear nuevas premisas y puntos de vista a partir de la combinación de conocimientos y conceptos existentes compartidos. Las nuevas versiones deben ser presentadas conforme a los “procedimientos” acordados.

*Elaboración propia a partir de la descripción de Watanabe (2015, p.83)

Empleando esta nueva taxonomía, Watanabe analizó los exámenes de admisión de cuatro países: USA, Japón, Francia e Irán. Específicamente analizó las secciones de literatura³² de cada examen y reporta, por ejemplo, que el SAT, la prueba empleada en Estados Unidos, valora habilidades de razonamiento eficaz ante una gran diversidad de situaciones problemáticas, mientras que el Centro Nacional de Pruebas en Japón hace hincapié en la evaluación de la capacidad de inferir, a partir de evidencia fragmentaria, emociones humanas básicas para la intercomunicación; el examen Konkur, empleado en Irán, valora la comprensión de las leyes universales, base de los principios rectores de la vida; por su parte, el bachillerato francés busca estimar el dominio de los procedimientos requeridos para la creación de innovaciones.

Este tipo de esfuerzo taxonómico muestra que clasificar los contenidos de los exámenes de admisión solo en términos de conocimiento general o de áreas de conocimiento específicas, deja de lado diferencias cualitativas importantes en la evaluación de capacidades valoradas supuestamente mediante el mismo tipo de conocimiento, y pasa por alto las diferentes formas en las que el conocimiento es utilizado y los propósitos que persigue el examen. De acuerdo con Watanabe, los cuestionamientos a la prueba japonesa por solo evaluar aspectos memorísticos del conocimiento no consideran, por ejemplo, el empleo de capacidades de lógica situacional que permite la creación de colectivos internalizados y la lectura de emo-

³² Referida como el cuerpo de una composición escrita o hablada, de un tipo específico, sobre un tema en particular.

ciones mediante estructuras o patrones que se manifiestan en diferentes situaciones. Watanabe concluye considerando la posibilidad de que la metodología detrás de su propuesta taxonómica puede ser de mayor utilidad en la valoración de los efectos de las reformas educativas centradas en las nuevas competencias propuestas para contender con los desafíos de los nuevos avances tecnológicos y la globalización.

En resumen, el amplio número de investigaciones que sobre los procesos de admisión se han producido en los últimos años son un reflejo de la gran complejidad de políticas, criterios e instrumentos de selección empleados por las instituciones de educación superior. De igual forma, se han popularizado los esfuerzos comparativos entre los dispositivos de selección empleados por diversos países, generándose lo que podemos llamar una “cultura global de comparación en educación superior e investigación”. Diferentes países y, de hecho, diferentes instituciones dentro de los mismos países implementan políticas y procedimientos de admisión que van desde exámenes de egreso del bachillerato, exámenes nacionales o específicos de ingreso, métodos de pruebas de aptitud o conocimientos, únicas o complementarias o de selección alternativas. Estos exámenes dan fe de diferentes aspectos (incluyendo, pero no limitado a capacidad académica, aptitud y potencial para tener éxito en la educación superior).

Selección, segregación e igualdad

En nuestra sociedad es común el empleo de sistemas formales que clasifican o dividen a las personas por rangos y que son utilizados para justificar tratos diferenciados o accesos preferentes a determinados beneficios. Si *la igualdad*, premisa básica que proviene de la Ilustración francesa -el que todos los hombres y mujeres han sido creados iguales- y que forma parte del sustento de la actual convivencia en nuestra sociedad, se ha convertido en una de las creencias, valores o principios más arraigados y generalizados y que rige o debe regir el comportamiento individual y la acción pública en este país, ¿cómo hacerla compatible con el uso tan extendido que les damos a sistemas de clasificación o división de las personas?

Las pruebas de selección, de admisión o de ingreso a la universidad, al igual que otras como las vocacionales o las de empleo, son dispositivos clasificatorios. Ante el problema de tener que seleccionar entre grandes grupos de solicitantes aquellos que tengan una mayor probabilidad de tener un mejor desempeño y, así, alcanzar los beneficios asociados a la educación superior, se recurre a la utilización de estos dispositivos. El personal profesional que diseña y aplica estos instrumentos seleccionadores asume que simplemente son dispositivos técnicos que buscan medir *objetivamente* determinadas características que permiten clasificar a las personas.

Es frecuente que los sistemas de selección universitaria reciban fuertes cuestionamiento precisamente por su carácter altamente selectivo que tiende a favorecer a estudiantes de niveles socioeconómicos privilegiados que, por sus características sociales y culturales, cuentan con ventajas sobre los demás, ayudando con ello a mantener o incrementar la segmentación social (Clark, et al. 2009; Indiana University, 2016), marginando del ingreso a la educación superior a grupos históricamente relegados, sin que los actuales dispositivos selectivos universitarios puedan valorar los esfuerzos desplegados por estos grupos que se han desarrollado en contextos adversos. Es evidente que los procesos de selección universitaria no son capaces por sí mismos de terminar con la desigualdad y la segmentación estructural que caracterizan a nuestra sociedad y, en particular, a nuestros sistemas educativos; pero esta limitación no debe ser razón para evitar que los procesos empleados en la selección no busquen ser, por principio, más equitativos³³. Por ejemplo, al abordar la aplicación de exámenes de admisión suele reducirse la discusión al problema de aplicarlos o no aplicarlos y se deja de lado un sinnúmero de problemas concomitantes. Sin tomar partido, por el momento, en la disyuntiva de aplicar o no exámenes de selección, podemos enumerar algunos de los problemas que suelen pasar por alto quienes son responsables de diseñarlos y aplicarlos:

- a. El desarrollo de pruebas, instrumentos o dispositivos debe mostrar que de manera válida y confiable se evalúan los requisitos básicos pertinentes para lograr tener éxito en el estudio de una licenciatura en particular (por ejemplo, habilidades intelectuales, conocimientos, aspectos de personalidad, habilidades blandas).
- b. Lo anterior implica, por otra parte, contar con la definición adecuada de “perfiles profesionales” y su operacionalización en perfiles de ingreso y traducción a los requisitos que debe ser evaluados mediante los dispositivos de selección y, a su vez, precisar formas para la medición del éxito en el estudio de una carrera profesional (calificaciones, egreso en tiempo y forma, actividades profesionales, “éxito profesional”).

33 En este contexto adquiere especial significado el siguiente comentario de Sánchez Restrepo publicado por el INEE en su Gaceta de marzo de 2018: “Dado que la falta de equidad en la educación condiciona el desarrollo y las oportunidades futuras de las personas y su ubicación en la composición social, si un solo ser humano pierde su derecho a y en la educación, el Estado incumple su responsabilidad de garantizar un derecho vital. Si en la sociedad no se ejercen los derechos plenamente, entonces emerge el asistencialismo, al que no le basta con atentar contra la dignidad humana, sino que lo hace en forma selectiva, masiva y por añadidura busca su legitimidad como única respuesta a la miseria. No obstante, para trabajar en la equidad es necesario definir medidas que den cuenta de las brechas que es preciso cerrar, en todas las aristas que se puedan ver a través de sistemas de evaluación científicos, transparentes e independientes de los intereses de la gestión educativa” (Sánchez, 2018, p.81).

- c. La posibilidad de comparar y/o combinar diferentes criterios de selección (trayectorias escolares, promedios académicos de ciclos anteriores, resultados de pruebas de conocimientos, escuelas de procedencia, etcétera).
- d. Preguntarse sobre la imparcialidad y validez de la prueba y posibles sesgos de selección (por ejemplo, invariancia en la medición, funcionamiento diferencial de los ítems -DIF).
- e. Otros aspectos relevantes en el contexto de la selección de estudiantes no se discuten con el rigor debido, especialmente en lo que se refiere a las implicaciones y consecuencias de factores tales como la aplicación de instrumentos de alto impacto³⁴, su digitalización, la definición de políticas de selección en concordancia con planes y programas educativos o de desarrollo local o nacional, las diferencias en cuanto a sistemas educativos o los distintos mecanismos que se pueden poner en juego para resolver el problema de la falta de recursos financieros y materiales que impide atender el incremento de la demanda de estudios de educación superior y el derecho a la educación en todos sus niveles.

La rápida expansión de la demanda y las limitaciones en la cobertura que se dio en la educación superior latinoamericana a partir de los años 70-80 del siglo pasado, fue determinante en el uso tan generalizado y la aceptación tácita (normalización) de mecanismos de selección, en donde el estudiantado de educación superior deja de ser una élite minoritaria y se convirtió, prácticamente en un amplio sector social (Brunner, 2007). Pero, al mismo tiempo, el aumento en la matrícula de las instituciones de educación terciaria trajo consigo la imposibilidad de ofrecer el acceso a un número cada vez mayor de solicitantes y esto, a su vez, generó, entre otras cuestiones, la proliferación de movimientos estudiantiles en pro del ingreso a las universidades, movimientos que, junto con los de oposición al cobro de cuotas o aranceles, siguen aún activos hasta nuestros días (Brunner y Uribe, 2007).

En síntesis, si bien algunos exámenes de admisión y/o sistemas de solicitud son altamente centralizados, otros no. Algunos están estandarizados; otros se diseñan de manera *ad hoc*. Algunos están altamente regulados y administrados por el gobierno; otros confían en instituciones específicas la definición de requerimientos, procesos y toma de decisiones que involucran un alto grado de autonomía institu-

³⁴ Los términos “exámenes de alto impacto” o su similar “de consecuencias de alto riesgo” se refieren a instrumentos cuyos resultados tienen “consecuencias importantes para las personas o las instituciones; por ejemplo, en los procesos de admisión o certificación” (INEE, 2018); es decir, sus resultados o, mejor dicho, los efectos que pueden tener sus resultados impactan no únicamente en la vida académica de los estudiantes, sino que pueden llegar más allá e incidir en otros ámbitos. Para una revisión más detallada de las características de los exámenes de alto impacto y sus consecuencias educativas, véase Sánchez-Mendiola y Delgado-Maldonado (2016).

cional. De igual forma, podemos observar que cada vez más se hacen evidentes los problemas de equidad (justicia) para grupos subrepresentados de la población y se plantean reformas o ajustes al tradicional sistema de admisión basada en el mérito. Las mujeres siguen enfrentando sesgos en los exámenes de admisión a instituciones de educación superior, lo cual es una forma de discriminación. Algunos exámenes de admisión contienen preguntas que privilegian experiencias de los hombres y no tienen en cuenta la experiencia de las mujeres. Como veremos más adelante, esto puede dificultar el acceso de las mujeres a algunas áreas de estudio, como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Además, los exámenes de admisión a menudo exigen una mayor cantidad de preparación académica de los hombres que de las mujeres. Esto se puede deber a la desigualdad de oportunidades educativas y de recursos que existe entre los sexos.

La evaluación de los sistemas de selección de estudiantes

Para prevenir resultados que pudieran poner en entredicho los fundamentos básicos que se afirma justifican el proceso de selección: equidad, objetividad y libre de sesgos (intencionados o no), cualquier sistema de selección de estudiantes que se aplique para ingresar a la educación superior debe ser evaluado continuamente y, si, además, la aplicación de instrumentos de selección de estudiantes se basa en una concepción meritocrática del desempeño académico tenemos que reducir el conflicto o contradicción entre la propia selección que de alguna forma segrega, jerarquiza o clasifica a quienes solicitan el ingreso y la justa distribución de los recursos disponibles, en este caso la limitada oportunidad de acceso a la educación superior, y, en general, la del derecho humano a la educación.

En las instituciones de educación superior es una práctica generalizada caracterizar sus políticas de admisión de estudiantes como instrumentos de equidad (García de Fanelli y Adrogué, 2021). Sin embargo, contar con un proceso de selección justo³⁵ no es algo que pueda alcanzarse con facilidad. En sentido estricto, “selección de estudiantes” se refiere a los mecanismos específicos utilizados por una institución para clasificar y seleccionar a grupos de solicitantes, en especial cuando la demanda supera la oferta (Ordorika, 2014). Un proceso selectivo que busque ser

35 En la literatura anglosajona sobre procedimientos de selección es común que se emplee “fairness” para referirse a términos como justicia, equidad e igualdad. En muchos casos son tratados como intercambiables o como si significaran lo mismo. Seguiremos la costumbre de emplearlos de esta manera o emplearemos un solo término. No obstante, reconocemos que, aunque relacionados, cada uno de estos conceptos alude a cuestiones diferentes: equidad es un principio ético normativo empleado para referirse a los aspectos pendientes por satisfacer en un determinado sector de la población, mientras que igualdad es un derecho humano de todas las personas y no está sujeto a necesidades específicas. (Véase INMUJERES, Glosario para la igualdad en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/equidad>)

equitativo requiere identificar un sinnúmero de aspectos personales, obstáculos y oportunidades, que hayan podido enfrentar el grupo solicitante en su formación, así como el aprendizaje que hayan alcanzado hasta ese momento; factores, todos ellos, involucrados en la definición de qué tipo de estudiante en particular logra el ingreso y cuál no.

Es en este contexto en el que se ubican las investigaciones desarrolladas para identificar los factores asociados a los procesos de selección de estudiantes y que muestran que la tarea no es sencilla (Tapasco et al., 2016). Por lo general, normas, políticas e instituciones que buscan regular el acceso a la educación superior siempre responden a múltiples prioridades, entre las cuales la de la *equidad* es de interés de manera explícita solo hasta muy recientemente (Por ejemplo, la meta 4.4 del milenio -ODS).

Como se mencionaba, con frecuencia las universidades han sido acusadas de contar con sistemas de admisión *sesgados* y, en especial, las instituciones de élite han sido blanco de severas críticas por sus políticas de admisión excluyentes (Boliver, 2013). Estas se han visto acompañadas por llamados a que adopten procesos de selección más justos, e incluso, se ha propuesto que se permita que los estudiantes que enfrentan circunstancias o situaciones diferentes sean tratados de manera diferente y, de ser posible, se busquen formas que garanticen su ingreso.

Para prevenir resultados que pudieran poner en entredicho los fundamentos básicos que justifican el proceso de selección como son la *equidad*, la *objetividad* y el que esté libre de *sesgos*, cualquier sistema de selección de estudiantes que desean ingresar a la educación superior, debe ser evaluado de manera continua y sistemática.

Por principio de cuentas, no se debe olvidar, como ya se dijo, que detrás de la aplicación de exámenes de selección para el ingreso a la universidad se asume, de forma consciente o no, una concepción *meritocrática*³⁶ del desempeño académico. Young (1961), en su polémico libro, sobre una sociedad organizada con base en principios meritocráticos, de manera satírica acuñó el neologismo meritocracia (mezcla de latín y griego), y lo utilizó en un sentido peyorativo muy crítico. Sin embargo, paradojas de la vida, la *meritocracia* se ha convertido, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, en una aspiración ideal que nos permite valorar lo injusto o justo de nuestras instituciones o nos sirve de coartada o de justificación de las desigualdades de nuestras sociedades (Littler, 2018)³⁷. En las discusiones contemporáneas

³⁶ La meritocracia, en su uso contemporáneo, asume que, sin importar nuestra posición social al nacer, la sociedad nos debe ofrecer las oportunidades y la movilidad para que el talento sumado al esfuerzo nos permita escalar posiciones hasta llegar a la cima. Esta idea está muy extendida en nuestra sociedad y cultura y se ha vuelto un lugar común en los discursos de los políticos y en la narrativa de la cultura popular (Reay, 2018b).

sobre la sociedad meritocrática³⁸, la obra de Young ha perdido su sentido crítico y, ante el uso tan generalizado y aceptación tácita de las implicaciones (positivas o negativas) del término, ha quedado como una curiosa anécdota.

En 1972, el sociólogo estadounidense Daniel Bell rescata el concepto de meritocracia de su entorno crítico, le da un sentido positivo y propone que pudiera ser la base del funcionamiento de la nueva “economía del conocimiento” que estaría por venir. A finales de los años ochenta, ya se le usaba con regularidad en un sentido positivo; los analistas y asesores políticos de la “nueva derecha” fundamentan o justifican en la meritocracia la existencia de una sociedad en donde prevalecen diferencias extremas en los ingresos y en los mecanismos de movilidad social. La palabra meritocracia había cambiado de significado y su empleo se popularizó entre los políticos de la época.

Allen (2011) examinó los principios de educación y de justicia administrativa en los que se basa la meritocracia, referida ahora como *neoliberal*, sugiriendo que habían cambiado conforme a su sentido original. Las admoniciones de Young no surtieron ningún efecto, ya que ese sistema se ha transformado o nosotros ya no percibimos su sentido negativo o lo vemos como algo natural (Littler, 2018).

En las últimas décadas, esta visión preponderante de la meritocracia se ha caracterizado por dos rasgos clave: por un lado, el aplicar en todos los ámbitos sociales la lógica del mercado y la competencia; por otro, ofreciendo una atractiva visión del mundo para quienes buscan la igualdad y en donde cualquier persona puede “triunfar”, convirtiéndose la meritocracia en una verdadera opción al orden social basado en el privilegio. Así es como se puede ver que el sustentar en el mérito³⁹ la selección de estudiantes es, ante todo, una decisión política con consecuencias, en muchos casos no consideradas en su importancia y a pesar de los efectos discriminadores que resultan en una segmentación social en amplios sectores de la población estudiantil (Véase, Rivas, 2009). Sin duda, la soterrada expansión del mérito como un valor (consciente o inconscientemente) acompañó la lógica del mercado

37 Littler (2018) identifica a Fox como el verdadero creador del término meritocracia quien en 1956 publica el texto *Class and Equality* en el periódico *Socialist Commentary*. Littler rastrea con mayor detalle la genealogía y la historia del término, desde sus orígenes socialistas hasta su apropiación neoliberal.

38 El empleo de pruebas psicológicas para medir el mérito mediante características psicológicas, por ejemplo, la inteligencia, tuvo un gran impulso gracias a Young. Su libro, *The Rise of the Meritocracy*, publicado originalmente en 1958, describe una sociedad que funciona sin problemas, pero tarde o temprano se convierte en una pesadilla, en la que todos los aspectos de la vida (educación, trabajo, remuneraciones, matrimonio) se rigen por pruebas de inteligencia, consideradas instrumentos de justicia social. La catástrofe era previsible, la gente se subleva y la sociedad meritocrática empieza de manera inevitable a ser cuestionada.

39 En principio, podríamos tomar la aproximación a la definición de mérito la ecuación de Young (1958): Logro = Habilidades o competencias personales + esfuerzo).

asociada al modelo neoliberal de desarrollo, y trajo consigo el fortalecimiento de una visión individualista -tan criticada en nuestros días- en donde el esfuerzo y el trabajo, junto con sus logros (económicos o de reconocimiento o movilidad social) son la clave para “justificar” la desigualdad social. (Gómez et al., 2007).

Ahora, la meritocracia se convierte en una ideología legitimadora del orden social vigente, en la que convergen dos principios: Uno, que se refiere a la búsqueda del éxito personal y, otro, la búsqueda de la igualdad social. Quienes plantean esta ideología meritocrática (por ejemplo, los que abogan por la aplicación de exámenes de admisión para el ingreso a la educación superior) pierden de vista que formamos parte de un orden social, en el que las condiciones sociales de origen atentan contra la supuesta justicia o equidad que se busca. Hoy en día, es cada vez más evidente la confrontación de estas dos tendencias: la que esgrime al mérito individual (aquí se incluye su variante del “echegalismo”) como forma de ascenso (movilidad) social y, la evidencia creciente de que las capacidades y el esfuerzo por sí solos no bastan para lograr o alcanzar el mérito. Estamos en presencia de un conflicto entre los principios de igualdad y movilidad (ascenso social) en el que, a pesar de nuestras preocupaciones y declaraciones por la desigualdad, estratificación o discriminación de amplios sectores de estudiantes que desean ingresar a la educación superior, optamos por la aplicación de los principios meritocráticos, sin tomar en cuenta sus posibles efectos contrarios a la equidad que se supone debe caracterizar a nuestros dispositivos de selección de estudiantes (Cabrera, 2015).

Si se aplica la meritocracia, tal y como se deriva de sus principios o supuestos, por ejemplo, en los exámenes de selección, se requiere que se cumplan, al menos, cuatro condiciones importantes:

- 1) *Una supervisión de su administración; así como de un conocimiento mínimo de la distribución (o distribuciones) de la capacidad o talento humano⁴⁰.*
- 2) *Para efectos de la administración se debe asumir que esta capacidad (talento o capacidad humana) es un rasgo relativamente permanente.*
- 3) *La competencia debe evitarse y delimitarse como algo irracional.*
- 4) *Una meritocracia que busca ser mejor es aquella donde las desigualdades son precisamente aparejadas o puestas en correspondencia con las habilidades o talentos. Es, por así decirlo, una sociedad en donde las desigualdades son “desiguales de manera justa” y se cumple la ecuación básica de **mérito (logro) = talento + esfuerzo**. (Allen, 2011, p. 371).*

⁴⁰ Véase, por ejemplo: Herrnstein y Murray (1994).

La *justa* distribución y el que todos tengan las mismas oportunidades⁴¹ de ejercer los mismos derechos enfrentan un sinnúmero de obstáculos. En el caso de la aplicación de exámenes de selección para ingresar a la universidad, debemos contar con una definición clara y precisa del mérito (o méritos) que se pone en juego o se busca alcanzar, por otra parte, de igual forma, garantizar que todos los solicitantes tengan la misma oportunidad de presentar el examen y que los dispositivos de selección empleados muestren su *validez* en relación con los fines para los que fueron creados (identificar de manera *confiable* el grado del mérito o logros alcanzados hasta ahora, y a partir de ahí clasificar de manera *justa* a los solicitantes)⁴².

Parte de la validez de las pruebas de selección requiere que los dispositivos empleados consideren a su objeto de medición (el mérito o logros) como un constructo de prueba bien definido, y que las puntuaciones obtenidas cuenten con una interpretación y empleo válidos.

Ante esto, diversos autores, como Cizek (2012), plantean la necesidad de tener cuidado al pretender emplear de manera conjunta el significado de los puntajes de una prueba junto con las racionalizaciones o justificaciones para su empleo. Requerimos de un marco de referencia que permita ubicar y diferenciar los diversos significados del concepto de validez de una prueba; por un lado, precisar las inferencias elaboradas a partir de los puntajes obtenidos por los dispositivos de prueba aplicados; y por otro, la que se refiere a la justificación del empleo de estos dispositivos⁴³.

De manera más simple, Ford y Helms (2012) proponen tomar como base los propios resultados de la aplicación de sistemas de selección y sus consecuencias, para apro-

41 Se refiere a la igualdad de oportunidades que asume que todos los seres humanos deben tener las mismas oportunidades para desarrollarse de forma integral. En la práctica es un principio que es difícil de ejercer ya que es común que las desigualdades sociales impiden que se pueda partir de una base común, igual u homogénea.

42 Tradicionalmente y de una manera muy elemental se dice que un instrumento de medición es válido si mide lo que pretende medir. La validez también se ha descrito como la correlación entre la prueba en cuestión y el promedio de un número infinito de pruebas comparables similares. Por otra parte, se dice que un dispositivo de medición es confiable si es consistente. En este sentido, la confiabilidad de una prueba estará determinada por la consistencia con la que mide la capacidad, mérito o logro de aquellos a quienes se les aplica. Por otra parte, es común referirse a la confiabilidad de un instrumento como la estabilidad de los puntajes obtenidos por el mismo individuo al aplicársele exámenes similares de igual dificultad. Cuando se aplica a las pruebas, la objetividad es un término que normalmente se usa para describir la puntuación. Un examen objetivo es aquel en el que la nota o calificación otorgada al estudiante no depende o, en todo caso, muy poco, de las condiciones mismas de la aplicación o de la opinión de quien califica. Junto con los conceptos de validez, confiabilidad y objetividad se debe tomar en cuenta, también, los coeficientes de correlación entre los puntajes obtenidos en la prueba y sus comparaciones (validez concurrente o predictiva).

43 Véase Sánchez-Mendiola, García, Martínez y Buzo (2020).

ximarse a la valoración o análisis del incumplimiento o no del propósito de la selección. Es indicativo de problemas en un sistema de selección si un determinado grupo de examinados obtiene una baja representación en la educación superior como resultado de obtener con frecuencia puntajes más bajos en las pruebas.

Los aspectos revisados en esta sección generan interrogantes y dudas sobre si es posible afirmar que los exámenes seleccionados, tradicionalmente aplicados por las instituciones de educación superior, reúnen los criterios de una meritocracia, en donde el mérito alcanzado (el ingreso o el ser seleccionado) sea el resultado solo del esfuerzo y las capacidades del estudiante y se han cumplido a cabalidad los principios de la igualdad de oportunidades (Cobos, 2019).

En muchos casos, las críticas, debates o discusiones en torno a las políticas y procedimientos de admisión de las IES se han centrado en los aspectos que pudieran definir mejor al mérito y lo adecuado o no de los dispositivos empleados para su medición. ¿Qué es mejor considerar (medir) como criterios de selección? ¿Conocimientos mediante exámenes estandarizados? ¿El promedio académico obtenido en niveles educativos anteriores? ¿El tipo de institución de procedencia? ¿Habilidades blandas (“soft”) como la capacidad de trabajar en equipo? ¿La resistencia al estrés o características personales como la autoeficacia o la morosidad? Los investigadores del área se han enfrascado en una carrera por identificar aquellos factores que predicen mejor el desempeño académico universitario y cuáles podrían considerarse más equitativos. Quizá, sin embargo, podríamos partir de un principio diferente. El mérito no se encuentra en el individuo, y más que centrarnos en la discusión de la predicción del desempeño universitario (calificaciones o tasas de egreso) debiéramos analizar con mayor detalle y profundidad la forma en que las políticas de admisión impactan la justicia y la inclusión de nuestra sociedad.

Una nota sobre el origen de los exámenes de admisión

La universidad es una de las instituciones más antiguas de la sociedad occidental. Es posible que en sus mecanismos, hábitos, procedimientos, usos y costumbres podamos encontrar algunas de las razones que expliquen esta enorme longevidad. Quizá mucho de la vida actual de la universidad es resultado de formas antiguas e incluso medievales de algunos aspectos de su quehacer como la docencia y la evaluación, incluyendo procedimientos de selección o definición de los criterios de admisión aplicados a los candidatos que desean ingresar, que aplicamos de manera poco consciente de sus antecedentes. En general, se plantea, al menos para el caso de la UNAM, la existencia de una relación entre los procedimientos de selección de estudiantes utilizados por las instituciones de donde surgió la actual Universidad Nacional y los que hoy emplea la propia UNAM.

En estos casos, recurrir a la historia puede ofrecernos información de posibles relaciones entre la tradición y las consideraciones racionales actuales aplicadas a los exámenes de selección.

Aunque se tiene el antecedente de que el Servicio Civil Imperial Chino utilizó pruebas estandarizadas con fines de selección hace al menos dos mil años, las pruebas de admisión a la universidad aparecieron mucho tiempo después. Se ha concluido, no sin ciertos desacuerdos, que las pruebas de admisión comenzaron en Europa, aunque no hay consenso sobre cuándo y en dónde se aplicaron por primera vez. Autores como Webber (1989) consideran que las pruebas de admisión a las universidades empezaron a aplicarse hasta el siglo XVIII. Sin embargo, en un informe de la Oficina de Evaluación Tecnológica del Congreso norteamericano se hace referencia a un examen de ingreso a la universidad parisina de la Sorbona aplicado ya en el siglo XIII (Office of Technology Assessment, 1992) y, por otra parte, en una publicación del College Board norteamericano se sugiere que las pruebas de admisión a la universidad comenzaron en la España del siglo XVI (Stewart, enero de 1992). En donde si hay un mayor acuerdo es en el que las pruebas de admisión se instituyeron en Alemania e Inglaterra a mediados del siglo XIX. A principios del siglo XIX, todavía se daba el caso de que cualquiera que pudiera pagar una educación universitaria podía ingresar a instituciones prestigiosas, como Oxford y Cambridge. No deja de ser sugerente que, en la mayoría de los países, el uso de exámenes para egresar de las universidades precedió al uso de exámenes para ingresar.

El examen empleado por la UNAM en la selección de la población de nuevo ingreso⁴⁴

Desde sus orígenes, la institución que hoy conocemos como la UNAM ha establecido diversas formas para admitir al alumnado que habrá de cursar los estudios especializados que ofrece en lo que hoy referimos como el nivel de licenciatura. Estas formas han ido cambiando, conforme a su proceso histórico y coyunturas políticas específicas y han evolucionado hasta llegar hoy en día al empleo de un solo dispositivo de selección que consiste en un examen sumativo de alto impacto (Sánchez-Mendiola y Delgado-Maldonado, 2016), dirigido básicamente a la valoración de los conocimientos, tanto disciplinarios, como genéricos y transversales, pertinentes a los planes de estudio de las carreras pertenecientes a las cuatro áreas académicas con las que la UNAM estructura sus esfuerzos formativos profesionales. A pesar de que hoy en día se sabe que los aspectos relacionados con la aplicación de instrumentos de selección para el ingreso a la educación superior conforman una multi-

44 La estructura y contenido de esta sección se basa en la información que se incluyó en la parte dos del reporte inédito "El proceso de admisión de estudiantes a las licenciaturas de la UNAM", referido ya en la presentación.

plicidad de dimensiones e implicaciones educativas, éticas, sociológicas, económicas y políticas (Mountford-Zimdars, Moore y Graham, 2016); en la UNAM, así como lo hace una gran cantidad de instituciones del nivel terciario, se ha determinado elegir a la población de nuevo ingreso mediante la valoración del conocimiento disciplinario y de aspectos relacionados con habilidades básicas que se asumen guardan, en general, una relación con el desempeño académico propio de la licenciatura.

Esta decisión se ha basado en una especie de tradición escolástica⁴⁵, en la facilidad administrativa, en términos relativos, de atender a grandes poblaciones, y, en los últimos tiempos en los resultados de trabajos de investigación que han mostrado una correlación importante entre el desempeño académico (conocimientos adquiridos) previo al ingreso a la universidad con el desempeño (conocimientos) durante la licenciatura (Pérez-Piñón, Picazo, Zubia y Murguía, 2019).

Año tras año académico, el Consejo Técnico de cada Facultad y Escuela de la UNAM establece, con base en los términos del Artículo 5º del Reglamento General de Inscripciones, el número total de alumnos y alumnas de primer ingreso que podrán ser aceptado⁴⁶. Esta información es la base sobre la que se estima la oferta de lugares disponibles para ingresar, ya sea mediante el Concurso de Selección o el Pase Reglamentado a los estudios de licenciatura. La distribución de lugares disponibles, ofertados mediante estos tipos o formas de ingreso, está determinada en gran medida por el número de aspirantes a ingresar mediante la figura del pase reglamentado.

Para poder ingresar a alguna de las 132 carreras profesionales del nivel de licenciatura que en la actualidad ofrece la UNAM en sus diversas opciones, emite 3 convocatorias al año, dos de ellas (Febrero y Junio) para ingresar a las carreras del Sistema Escolarizado y a las que se ofertan en la modalidad del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED); y la tercera (en el mes de noviembre) exclusivamente para las carrera del SUAYED en sus dos modalidades Abierta y a Distancia.

El examen de selección de la UNAM es un examen de conocimientos, que, conforme a algunos de los responsables de su gestión (Sánchez-Mendiola, García, Mar-

45 Aquí nos referimos a la escolástica exclusivamente como un trabajo intelectual en donde el razonamiento, la deducción y la memoria juegan un papel muy importante y en donde es fundamental la organización del conocimiento mediante sistemas estructurados lógicamente que facilitan su recuerdo, acceso y utilización, permitiendo así refutaciones y defensas a cuestionamientos y críticas. Estas características en ocasiones se relacionan con el enciclopedismo (Mora, J. y Terricabras, J., 1994).

46 El Artículo 5º Reglamento establece que: “El consejo técnico de cada facultad o escuela establecerá el número de alumnos de primer ingreso que cada año podrá ser inscrito en cada carrera y plantel”.

tínez y Buzo; 2020) ha sido evaluado con base en el modelo propuesto por Haladyna y Downing (1989) que es uno de los más empleados para el desarrollo y validación de exámenes objetivos de opción múltiple y que cuenta con 12 etapas o factores en el proceso de construcción de un instrumento basados y que, conforme a la descripción de Sánchez-Mendiola et al (2020), se basa en estándares aprobados por las asociaciones internacionales más reconocidas en la construcción de pruebas y se han adoptado a las características de un examen cuya interpretación de sus resultados se basa en la comparación de los puntajes alcanzados por quienes han presentado el examen y que se obtienen en cada una de sus aplicaciones (normas). La decisión sobre el puntaje que resulta en el ser una de las personas seleccionadas depende del número de aplicantes que obtienen un puntaje mayor y del número de lugares disponibles; proceso decisorio muy diferente al que se diera en el caso de establecer de antemano como criterio de selección un puntaje determinado (criterio).

A partir de la aprobación en 1997 de la nueva versión del Reglamento General de Inscripciones de la UNAM, y atendiendo a lo establecido en su artículo 2, inciso c⁴⁷, le correspondió a la entonces Dirección General de Evaluación Educativa la planeación general, definición del contenido y especificaciones de la prueba de admisión. A partir del diseño, aplicación, calificación, obtención de resultados y de la evaluación se ha trabajado para contar con la “mejor versión posible del examen”.

Empleando una concepción contemporánea del concepto de validez que la define “como un juicio valorativo holístico e integrador que requiere múltiples fuentes de evidencia para la interpretación del constructo evaluado”, se intenta responder a la pregunta “¿qué inferencias pueden hacerse sobre la persona basándose en los resultados del examen?” y se concluye que el examen no es el que es válido en sí mismo en virtud de que la validez de un examen es específica al propósito de su aplicación y congruente con la interpretación o inferencias que pueden realizarse a partir de los resultados que arroja el instrumento. (Sánchez-Mendiola et al. 2020)

El análisis de las cinco fuentes de validez más importantes en relación con los resultados del examen aplicado por la UNAM en la selección de quienes desean ingresar a la licenciatura ha permitido definir con mayor precisión las siguientes características del instrumento:

47 Art. 2 Para ingresar a la Universidad es indispensable:

- a. Solicitar la inscripción de acuerdo con los instructivos que se establezcan.
- b. Haber obtenido en el ciclo de estudios inmediato anterior un promedio mínimo de siete o su equivalente.
- c. Ser aceptado mediante concurso de selección, que comprenderá una prueba escrita y que deberá realizarse dentro de los periodos que al efecto se señalen. (RGDI, 1997)

a. Sobre su validez de contenido. El contenido temático del examen fue extraído de los planes de estudio vigentes en el bachillerato universitario. Diversos cuerpos colegiados se encargaron de establecer el perfil de referencia. Docentes del bachillerato de la UNAM, con un buen conocimiento en contenidos, revisaron los temarios y determinaron los temas y niveles cognitivos que serían evaluados. Se elaboró una tabla de especificaciones con los resultados de aprendizaje esperados y se establecieron las distintas ponderaciones de las áreas del conocimiento que serían exploradas. El personal académico que se encargaría de la elaboración de los reactivos del examen fue capacitado en la correcta elaboración de ítems de opción múltiple. El examen finalmente quedó integrado por 120 reactivos y se estructuró conforme a las materias y áreas académicas que se describen en la tabla 6.

Tabla 6

Materias y número de reactivos por área académica a la que pertenece la carrera a la que se solicita entrar y que conforman el examen de admisión que en la actualidad aplica la UNAM.

ÁREA 1: CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS E INGENIERÍA		ÁREA 2: CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD		ÁREA 3: CIENCIAS SOCIALES		ÁREA 4: HUMANIDADES Y ARTES	
MATERIA	PREGUNTAS	MATERIA	PREGUNTAS	MATERIA	PREGUNTAS	MATERIA	PREGUNTAS
Español	18	Español	18	Español	18	Español	18
Física	16	Física	12	Física	10	Física	10
Matemáticas	26	Matemáticas	24	Matemáticas	24	Matemáticas	22
Literatura	10	Literatura	10	Literatura	10	Literatura	10
Geografía	10	Geografía	10	Geografía	10	Geografía	10
Biología	10	Biología	13	Biología	10	Biología	10
Química	10	Química	13	Química	10	Química	10
Historia Universal	10	Historia Universal	10	Historia Universal	14	Historia Universal	10
Historia de México	10	Historia de México	10	Historia de México	14	Historia de México	10
						Filosofía	10
TOTAL	120	TOTAL	120	TOTAL	120	TOTAL	120
Carreras de este tipo: todas las Ingenierías, Actuaría, Matemáticas, etc		Carreras de este tipo: Biología, Odontología, Médico-Cirujano, etc		Carreras de este tipo: Comunicación, Administración, Relaciones Internacionales, etc		Carreras de este tipo: Literatura Dramática y Teatro, Música, Artes visuales, Pedagogía	

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM

b. La validez de los procesos de respuesta. Aquí se busca identificar la fuente de invalidez o errores relacionados con el proceso de la propia aplicación del examen. Por ejemplo, la familiaridad con el tipo de reactivos de opción múltiple que pudiera tener quien responde el instrumento, así como el medio empleado para presentar y dar respuesta a las preguntas. Se asume que al responder el examen en su versión de lápiz y papel se controlan los posibles errores asociados con la habilidad o experiencia de contestar empleando medios electrónicos (tabletas, computadoras, teléfonos, etcétera). Cada una de las preguntas o reactivos tiene cuatro opciones de respuesta siendo solo una de ellas la correcta. El proceso de elaboración de la prueba implica verificar cada uno de los reactivos y sus opciones en sus diferentes dimensiones (congruencia, sintaxis y su relación con la tabla de especificaciones y los resultados de aprendizaje). De igual forma, se validan las claves de respuestas correctas y se verifica la consistencia del reporte de los resultados. Es importante señalar que la dependencia encargada de la gestión del examen cuenta con una plataforma diseñada para el desarrollo y validación del examen denominada “Sistema Integral de Gestión de Exámenes” (SIGE), que a lo largo de los últimos diez años se ha ido perfeccionado de manera constante. Esta plataforma ha sido de gran utilidad en el desarrollo del examen, su mejoramiento, la validación de los reactivos, y la conformación de un banco de reactivos que ha sido validado por personal experto en contenido; el sistema permite la corrección de la redacción de los reactivos y sus opciones de respuesta, así como la inclusión de nuevos resultados de aprendizaje y el seguimiento del desempeño psicométrico de los reactivos.

c. La validez de la estructura interna del examen. El análisis de esta fuente permite evaluar las características estadísticas y psicométricas del examen, el comportamiento global e individual de sus reactivos, el funcionamiento de los distractores, la confiabilidad, entre otros aspectos. El examen de la UNAM es analizado en sus propiedades psicométricas con base en versiones de los softwares desarrollados desde la perspectiva de las dos teorías más empleadas para este tipo de tarea. Un aspecto que es importante destacar es el que a partir del año de 2018, se lleva a cabo el análisis diferencial de los ítems (DIF), que permite analizar el comportamiento del examen en lo general y los reactivos en particular, y con el que ha sido posible comparar las respuestas con base en el sexo de quienes se les ha aplicado el examen, aspecto que ha sido objeto de debates y controversias (Guzmán, 2011). La aplicación del DIF al examen de la UNAM no ha mostrado la existencia de reactivos que pudieran comportarse con sesgo de género. El pequeño grupo de reactivos que han mostrado una ligera tendencia a ser respondidos de manera diferencial de acuerdo al sexo han sido revisados por un cuerpo colegiado en su

lógica y construcción, así como en el dominio y producto de aprendizaje involucrado y poder identificar “el potencial efecto del sesgo de género en los resultados”.

- d. La validez relacionada con otras variables.** Una forma de verificar la validez de los resultados de la prueba consiste en correlacionar sus puntajes con los resultados de aplicaciones de otros instrumentos de los que se conocen ya sus propiedades y características estadísticas. Los resultados arrojados por el examen para el ingreso a la UNAM muestran una alta correlación y estadísticamente significativa con los resultados de los exámenes diagnósticos de conocimientos que se aplican a la totalidad de quienes ingresan a la universidad ($r = 0.64, p < 0.01$). Los índices de correlación obtenidos para el caso de las cuatro áreas académicas son similares.
- e. La validez de las consecuencias.** Aquí se busca valorar el posible impacto que pudieran tener las puntuaciones sobre las personas a las que se les aplicó el examen, sobre el proceso decisorio y, a la larga, sobre sus efectos en la enseñanza y el aprendizaje. Así por ejemplo, se pueden analizar los impactos o los múltiples efectos que los métodos o procedimiento para establecer los puntos de corte pueden tener sobre las y los estudiantes y sus múltiples entornos, sobre el personal y las instituciones educativas. Por el momento no se cuenta con información que nos permita concluir sobre este tipo de validez (¿predictiva?).

Una breve conclusión inicial

Quienes han desarrollado el examen que la UNAM emplea para seleccionar a quienes habrán de ingresar a la licenciatura hacen hincapié, desde una visión puramente técnica o instrumental, en que el examen de ingreso “es solamente un instrumento de medición del conocimiento, nada más, pero tampoco nada menos” (Sánchez-Mendiola et al. 2020). De acuerdo con esta perspectiva, el empleo que se haga de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, así como las inferencias que se elaboren con base en ellos, rebasan los límites o alcances de la prueba. Elaborar inferencias a partir de los resultados del examen es una “tarea compleja” que implica enormes riesgos o puede llevar a malas interpretaciones y falsas conclusiones. Este aspecto hace ver la necesidad de contar con una mejor “comprensión” de lo que significa la validez de un instrumento como el que aplica la UNAM para seleccionar a su estudiantado. Como afirma el Dr. Sánchez-Mendiola (2019): “Es importante tener en cuenta que, si un estudiante tiene un desempeño deficiente en una aplicación de un examen sumativo de alto impacto, eso no significa que sea un “mal estudiante”, un “fracasado” o “incompetente”, calificativos que se asignan como etiquetas y que tienen un impacto personal, social e, incluso, emocional importante. La responsabilidad de diseñar, aplicar y evaluar

buenos exámenes e informar a la sociedad sobre sus limitaciones recae sobre la institución y grupos de expertos, en colaboración con autoridades y medios de comunicación. Sin duda, el examen que hoy en día aplica la UNAM como dispositivo seleccionador de sus generaciones de nuevo ingreso cuenta, dentro de los propios parámetros de su aplicación, con propiedades satisfactorias desde un punto de vista psicométrico (dificultad, discriminación, confiabilidad, validez de constructo, entre otras). Sin embargo, la pregunta que queda sin contestar, quizá porque rebasa los límites de la propia prueba, es si nuestros dispositivos de selección son justos y equitativos. La pregunta sigue en el aire.

Parte II



Siete años de resultados del examen de ingreso a las licenciaturas de la UNAM⁴⁸

La información que se muestran en este apartado corresponde a los concursos de selección de los aspirantes a ingresar a estudios de licenciatura de la UNAM de los años 2014 a 2020 inclusive (siete años). En este caso ha sido posible analizar los resultados de los exámenes que, anualmente, se aplican en los periodos de febrero y junio.⁴⁹ Es decir, para estos análisis fue posible disponer de catorce diferentes bases con los resultados de los exámenes de selección aplicados a lo largo del periodo que abarca de 2014 a 2020⁵⁰. Las bases integradas permitieron el análisis de la información de los registros correspondientes a un total de **1,626,262** solicitudes que no necesariamente corresponden a un número igual de personas solicitantes, ya que hasta esos años el sistema de selección de la UNAM ha permitido presentar el examen en más de una ocasión, cuestión que más adelante comentaremos.

Dinámica de las solicitudes de examen a lo largo del periodo 2014-2020

A lo largo del periodo ahora analizado se observa un importante aumento en el número de solicitudes para presentar el examen de selección. En el año de 2014 se presentó un total anual de **203,295** solicitudes y ya para el año de 2020 el número ha aumentado a **248,122**. Es decir, en este periodo de siete años se observa un incremento total anual en alrededor de 45,000 solicitudes lo que significa un crecimiento anual promedio del 2.89% (Véase Tabla 7). A pesar de este crecimiento relativamente constante, el que se observa particularmente en los años de 2017 y 2019 fue notoriamente mayor al resto de los años del periodo bajo análisis.

Otra cuestión que merece ser destacada es la que se refiere al número de solicitudes que se presentan según el periodo de aplicación del examen (recuérdese que el examen se aplica para el sistema escolarizado en dos ocasiones por año, en los meses de febrero y junio⁵¹). Las solicitudes para el examen que se aplica en el mes de junio de cada año han sido menores en número a las de la aplicación correspon-

48 El análisis y la estructura de la presentación de los resultados que se muestran en este apartado están basados en los presentados en la sección correspondiente, elaborada por la DGEI, del documento “El proceso de admisión de estudiantes a las licenciaturas de la UNAM: Problemática, retos, propuestas y soluciones. Un reporte preliminar” ya descrito en la introducción del presente texto. Tómese en cuenta que los datos que ahora se muestran han sido actualizados hasta el año de 2020.

49 Gracias a la colaboración de la DGAE fue posible contar con estas bases.

50 Además de esta información, se muestra, de manera complementaria, información de la Agenda Estadística de la UNAM.

51 Esto había ocurrido hasta el año de 2020; a partir del año de 2021 solo se aplicó el examen de selección para el ingreso a la licenciatura en un solo periodo; sin que se hiciera pública la justificación de dicha medida.

diente al mes de febrero. Del total de las solicitudes que se reciben anualmente alrededor del 66% son para presentar el examen de selección en febrero, es decir, anualmente, en febrero se tramitan dos tercios de las solicitudes y en junio el tercio restante (también recuérdese que en este periodo de análisis una sola persona podía solicitar presentar el examen en cualquiera, o en los dos, periodos anuales y cuantas veces lo deseara a lo largo de los años). En la Tabla 8 se muestra la distribución de las solicitudes según el año y mes de la aplicación del examen. Del total de solicitudes que se han registrado en el periodo de 2014 a 2020, más del 20% se ha dado solo en el periodo de junio de los años de 2019 y 2020, lo que representa una presión creciente para el proceso de selección.

Tabla 7

Total de solicitudes anuales para presentar el examen de ingreso o selección a estudios de licenciatura de la UNAM. Periodo 2014-2020

AÑO DEL EXAMEN	TOTAL DE SOLICITUDES	PORCENTAJE RELATIVO
2014	203,295	12.5
2015	208,728	12.8
2016	218,212	13.4
2017	239,048	14.7
2018	243,470	15.0
2019	265,387	16.3
2020	248,122	15.3
TOTAL	1,626,262	100 %

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM

Resultados del trámite de las solicitudes

La información proporcionada por la DGAE permite que a cada solicitud de examen registrada se le asocie uno de los siguientes tres posible resultados:

- a). No **se presentó al examen**, es decir, hubo inscripción para presentar el examen, pero no se asistió a realizarlo.
- b) **Presentó el examen y resultó no seleccionado**, el solicitante se inscribió y se presentó a realizarlo, pero no obtuvo el puntaje de aciertos necesario para ser seleccionado, conforme a la carrera y facultad o escuela solicitada.
- c). **Presentó el examen y resultó seleccionado**, el solicitante se inscribió, se presentó al examen y obtuvo el puntaje requerido para ser seleccionado en la opción académica solicitada.

Tabla 8

Total de solicitudes para presentar el examen de ingreso o selección a estudios de licenciatura de la UNAM por periodo anual de aplicación (febrero o junio) durante el periodo de 2014 a 2020.

MES/AÑO		NÚMERO DE SOLICITUDES	%
2014	Febrero	137,102	8.4
	Junio	66,193	4.1
	Total	203,295	
2015	Febrero	138,353	8.5
	Junio	70,375	4.3
	Total	208,728	
2016	Febrero	148,220	9.1
	Junio	69,992	4.3
	Total	218,212	
2017	Febrero	159,970	9.8
	Junio	79,078	4.9
	Total	239,048	
2018	Febrero	158,386	9.7
	Junio	85,084	5.2
	Total	243,470	
2019	Febrero	168,219	10.3
	Junio	97,168	6.0
	Total	265,387	
2020	Febrero	163,179	10.0
	Junio	84,943	5.2
	Total	248,122	

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM

La información de la Tabla 9 muestra que los porcentajes relativos de cada uno de estos posibles resultados asociados a las solicitudes han sido *11%*, *80.8%* y *8.2%* respectivamente. Sin embargo, el último de estos porcentajes, que representa la proporción de solicitudes seleccionadas, o tasa de aceptación, ha sido calculada considerando las solicitudes de quienes, a pesar de estar inscritos al concurso, no se presentan al examen. Ahora bien, si del total de solicitudes registradas no se toman en cuenta las que no se presentaron al examen, la tasa de aceptación ahora es del **9.22%** por **90.78%** de las solicitudes no seleccionadas.

Tabla 9

Número de solicitudes de examen de selección conforme al resultado final obtenido. Periodo de 2014 a 2020.

RESULTADO DE LA SOLICITUD	NÚMERO DE SOLICITUDES	PORCENTAJE
No se presentó al examen	178,775	11.0
No seleccionada	131,3955	80.8
Seleccionada	133,532	8.2
Total	1,626,262	100.0

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM

En el mismo sentido, en los exámenes realizados en el mes de febrero de los siete años analizados, el **8.3%** de las solicitudes, en promedio, no se presentan al examen correspondiente, promedio que prácticamente es el doble de las solicitudes tramitadas durante los meses de junio y que no se traducen en la presentación del examen. Es decir, las solicitudes para presentar el examen tienden a ser mayores en el mes de febrero que en junio; sin embargo, aunque los datos de la Tabla 10 muestran una tasa de solicitudes seleccionadas del **8.3%** para las aplicaciones del mes de febrero y del **8%** para la presentación del examen en el periodo de junio; al eliminar de estas estimaciones el número de solicitudes no asociadas a la presentación o realización del examen, las tasas de selección o aceptación son ahora del **9.07%** y **9.54%** para los exámenes aplicados en los meses de febrero y junio, respectivamente. Es decir, las personas solicitantes que presentan el examen en el periodo de junio tienen mayor probabilidad de resultar seleccionadas.

Tabla 10

Resultado final de las solicitudes de examen de selección realizadas en el periodo 2014-2020, según el mes de aplicación del examen.

MES EN QUE SE PRESENTA EL EXAMEN	RESULTADO DE LA SOLICITUD	NÚMERO DE SOLICITUDES	PORCENTAJE
Febrero	No se presentó el examen	88,876	8.3
	No seleccionado	895,206	83.4
	Seleccionado	89,347	8.3
	Total	1,073,429	100.0
Junio	No se presentó el examen	89,899	16.3
	No seleccionado	418,749	75.7
	Seleccionado	44,185	8.0
	Total	552,833	100.0

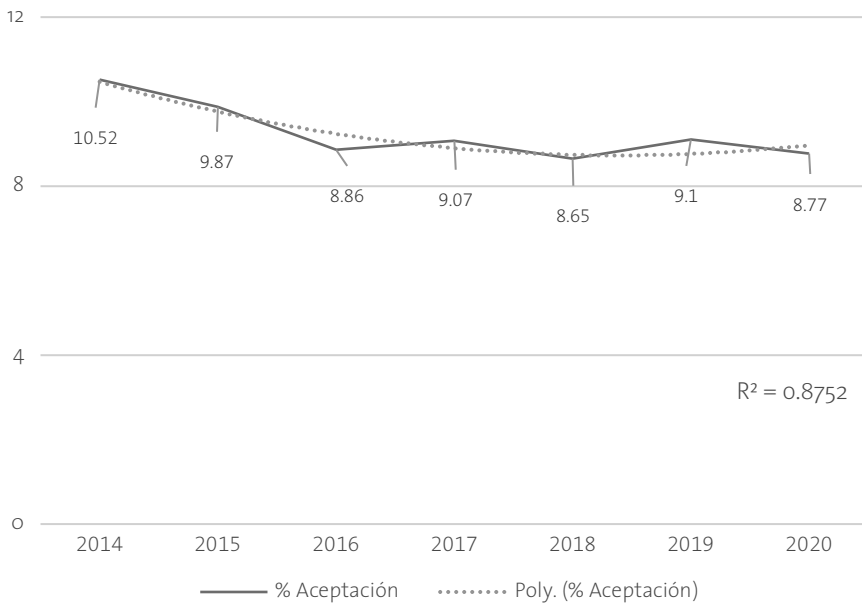
Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM

El decrecimiento de la tasa de aceptación

Como ya quedó establecido, el número de lugares que año tras año se encuentran disponibles para quienes mediante el examen de selección pretenden ingresar a una licenciatura de la UNAM es función, de inicio, del número de alumnos de primer ingreso que podrán ser aceptados según lo establecen los Consejos Técnicos de Facultades y Escuelas⁵². Esta decisión es primordial para regular la matrícula del primer ingreso ya que el número de lugares disponibles y la estimación de los que habrán de asignarse a los estudiantes que ingresarán mediante la figura del pase reglamentado, permite establecer, para cada carrera y plan de estudios, el número de lugares disponibles para el estudiantado que podrán ingresar mediante el examen de selección; número, que por esta serie de decisiones resulta, año con año, con algunas variaciones dentro de un pequeño rango.

Figura 5.

Porcentaje de solicitudes seleccionadas (Tasa de aceptación) del total que anualmente se presentó al examen de selección a lo largo del periodo de 2014 a 2020. La tasa de aceptación se calculó como porcentaje eliminando del total de solicitudes tramitadas aquellas en las que no se presentó el examen. Elaboración propia a partir de datos de la DGAE.

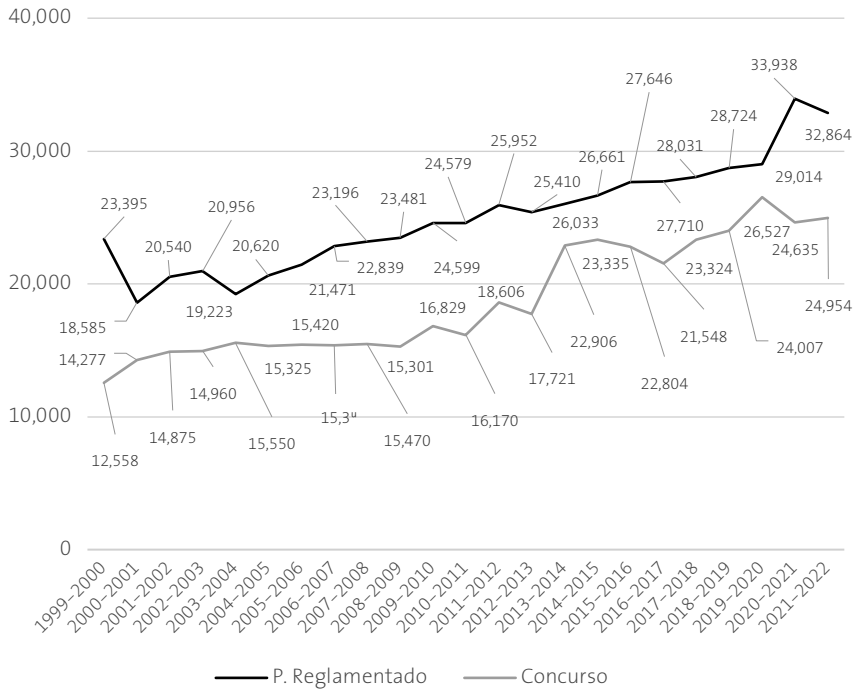


Fuente: Elaboración a partir de datos de la Agenda Estadística, UNAM 2022.

52 Véase el Reglamento General de Inscripciones de la UNAM, reproducido en el Anexo 2.

Figura 6.

Total de estudiantes que ingresaron a la UNAM ya sea por examen de selección o por pase reglamentado en el periodo de 1999 a 2022.



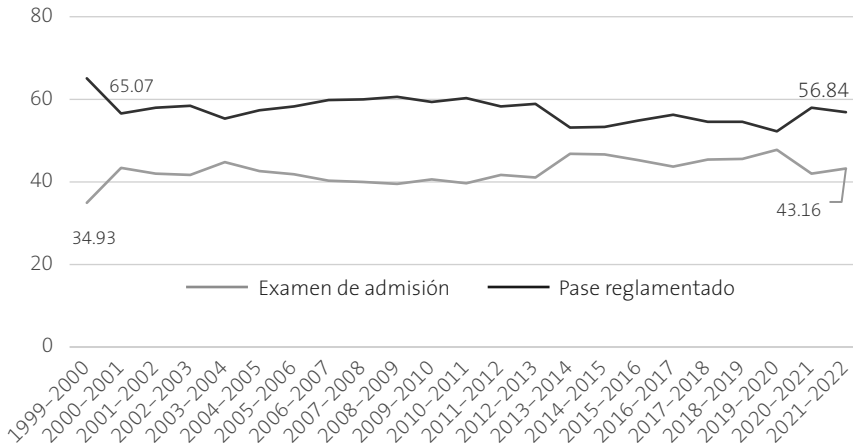
Fuente: Elaboración a partir de datos de la Agenda Estadística, UNAM 2022.

A pesar del esfuerzo realizado por la UNAM para incrementar el número de lugares que anualmente están disponibles para el ingreso mediante el examen de selección; número que según datos de la DGAE ha crecido desde alrededor de 12,500 lugares en el año 2000 a un total de 24,954 en 2022 (Figuras 6 y 7); paradójicamente, la tasa de aceptación (selección), en promedio, ha sufrido un decremento en los siete años que se analizan ya que, como fue señalado, también el número de solicitudes ha ido en aumento. La Figura 5 muestra esta tendencia decreciente en el porcentaje de aceptación o solicitudes seleccionadas. Nótese que los valores mostrados han sido calculados sin tomar en cuenta aquellas solicitudes en las que no se presenta el examen. El ajuste polinómico (parábola) del programa de Excel aplicado a esos porcentajes muestra una tendencia de crecimiento negativo con una r^2 igual a 0.87. De cada cien aspirantes que presentaron examen en 2014, en promedio, fueron seleccionados 10.52 de ellos, en contraste con el resultado obtenido en el año 2020 en donde fueron seleccionados 8.77. En este periodo de siete años ha disminuido la tasa de aceptación en un 1.75 por ciento.

El ingreso por pase reglamentado o por examen de selección. Visión panorámica.

Figura 7.

Porcentaje de estudiantes aceptados mediante examen de admisión y mediante pase reglamentado (Periodo 2000 – 2022).



Fuente: Elaboración a partir de datos de la Agenda Estadística, UNAM 2022.

Como ya se ha descrito, el pase reglamentado es un sistema (verdadero dispositivo) con el que cuenta la UNAM para que los estudiantes de su sistema de bachillerato —Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades— puedan acceder a alguna de sus carreras sin presentar el examen de admisión⁵³. En la figura 7 se muestra el porcentaje de alumnos según su forma de ingreso. Nótese como prácticamente la proporción de quienes ingresan mediante exámenes es un poco más del 40% (véase el anexo 8).

Conformación de la matrícula de primer ingreso a la licenciatura de la UNAM según sus solicitudes y solicitantes de examen de selección

Uno de los campos o variables incluída en cada una de las catorce bases analizadas es el que permite identificar a cada una de las solicitudes y consiste en un número progresivo. Para las bases de los años 2014 a 2018 este identificador (ID o folio) fue único para cada persona solicitante diferente, así, si en estas bases aparecía más de una vez un mismo folio, esto significaría que una misma persona solicitante, a lo

⁵³ Los detalles del dispositivo del Pase reglamentado se pueden consultar en: ¿Que onda con el pase reglamentado? DGAE. UNAM.2003. https://escolar1.unam.mx/pqfs/Pase2023_CCH.pdf

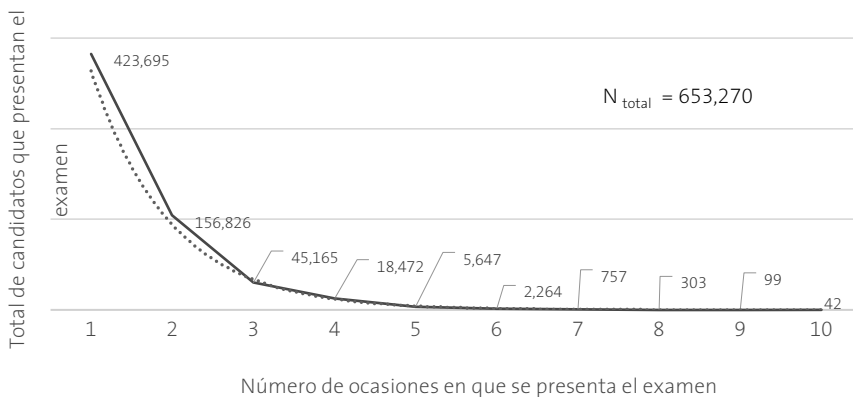
largo del periodo analizado, realizó en más de una ocasión el trámite para presentar el examen de selección. Para el caso de las bases de 2019 y 2020 se reinicializó el folio o ID y ya no fue posible identificar a los solicitantes por separado. Esta es la razón por la que se decidió realizar los análisis que se muestran en esta sección solo con las diez bases de 2014 a 2018.

La base integrada con la información para estos cinco años cuenta con un total de **1,112,753** solicitudes tramitadas. De ellas, en el 10.4%, es decir **115,170** solicitudes, no se presentó al examen. El total resultante de **997,583 solicitudes** representa el número de veces que en ese periodo se presentó el examen. Del total del número de exámenes presentados, el **9.4% (93,322)** obtuvo como resultado el de ser seleccionado. Es decir, del total de ocasiones en las que el examen fue presentado en estos cinco años, solo en un poco más del nueve por ciento se alcanzó, en promedio, un puntaje que le permitió tener el resultado de ser seleccionado.

Al buscar en las 10 bases los folios semejantes, se encuentra que un total de **653,270** candidatos presentó en **997,583 ocasiones** el examen; es decir, del total de las ocasiones en las que el examen de ingreso fue aplicado, en el **34.51%** de las veces fue contestado por un candidato que lo haría en más de una ocasión (Tabla 11). En el periodo analizado, el total de exámenes fue contestado en el **64.9%** de las veces en una sola ocasión, es decir, el solicitante ya no lo volvería a presentar, al menos en este periodo. El **11.2%** del total de aspirantes que presentaron el examen en una sola ocasión, resultó seleccionado. Este valor o tasa de aceptación es mayor al promedio que se observa si se toman en cuenta todas las aplicaciones registradas.

Figura 8.

Número de ocasiones en que los solicitantes se presentan al examen de selección. a lo largo del periodo de 2014 a 2018. Dado el periodo, diez fue el máximo de ocasiones que un solicitante pudiera presentar el examen.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de DGAE-UNAM

Como se ha indicado, la base integrada cuenta con un total de 653,270 de folios diferentes, esta cifra es el número total de sustentantes (solicitantes) diferentes que presentarán al menos en una ocasión el examen (como ya se explicó teniendo un máximo posible, dado el periodo analizado, de 10 ocasiones). La Tabla 11 muestra de manera resumida esta información.

Tabla 11.

Número de ocasiones en que se presenta el examen en el periodo el máximo posible de ocasiones es de diez (Periodo 2014-2018)

EXÁMENES PRESENTADOS	N	%
1	423,695	64.9
2	156,826	24.0
3	45,165	6.09
4	18,472	2.8
5	5,647	0.9
6-10	3,465	0.53
TOTAL	653,270	100.00

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de DGAE-UNAM

Como puede observarse, en el intervalo analizado de cinco años con un máximo posible de diez oportunidades de presentar el examen, 423,695 solicitantes (64.9%) lo presentaron en una sola ocasión. El resto, 229,575 (35.1%) realizó entre 2 y 10 solicitudes. El 88.9% solicita el examen de selección entre 1 y 2 ocasiones.

La Tabla 11 muestra de 2014 a 2018 el número de veces que un registro diferente aparece identificado con el mismo folio y presenta el examen. Esto nos permite aproximarnos a la estimación del número de veces que un mismo estudiante se registra y se presenta al examen y no es seleccionado (86.3%), o se presenta y es seleccionado (13.7%). (Tabla 12).

Tabla 12.

Concursantes únicos conforme el resultado de la presentación de examen 2014-2018

RESULTADO DE LA PRESENTACIÓN DEL EXAMEN DE SELECCIÓN	N	%
No fue seleccionado	564,021	86.3
Resultó seleccionado	89,249	13.7
Total de solicitantes únicos que presentaron el examen (Podrían haberlo hecho en más de una ocasión)	653,270	100.0

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por DGAE-UNAM

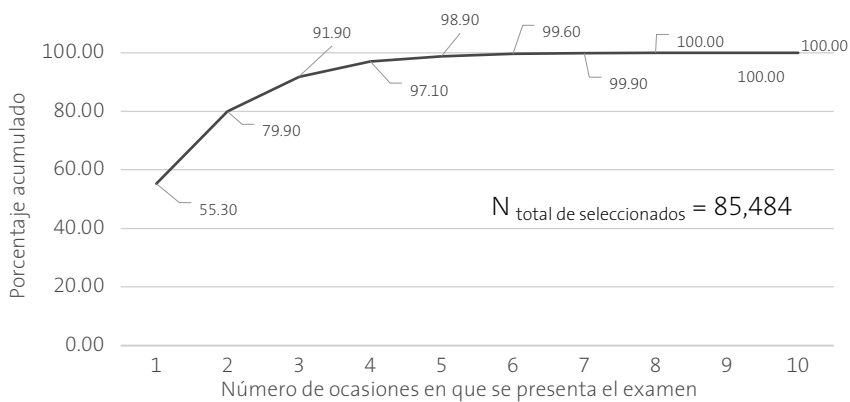
El número de solicitantes que fueron seleccionados, tomando como referencia el total de participantes que presentaron el examen en el concurso de selección en el periodo 2014-2018 independientemente del número de veces que lo presentaron, es el 13.7% (89,249) de la población total.

Por otra parte, y conforme a los registros analizados, se observa que 3,765 concursantes obtuvieron en más de una ocasión el resultado de ser seleccionados. Esto es una peculiaridad del sistema de selección que requiere una mayor información y análisis más detallado⁵⁴. La mayor parte de los análisis cuyos resultados se muestran en esta sección se realizaron sin considerar aquellas solicitudes que finalmente no presentaron el examen. Es importante hacer notar que, al menos en el periodo analizado, el número de solicitudes de examen en las que el solicitante no se presenta (10.4%) es mayor al número de solicitantes aceptados (8.4%).

Por otro lado, la información de estos cinco años muestra que los aspirantes que resultaron aceptados requieren, en promedio, una media de 1.78 de presentaciones del examen para lograr ser seleccionados y, en donde, 1 es la mediana de intentos. Como ya se describió, a lo largo del periodo 2014-2018 fue seleccionado un total de 85,484 solicitantes. En la Figura 9 se muestra el número de ocasiones en las que se presenta el examen hasta lograr el resultado de seleccionado. Puede verse que ya en la quinta oportunidad el 98% del total de quienes serán seleccionados logran alcanzar este estatus.

Figura 9.

Relación entre el número de presentaciones del examen y el porcentaje de sustentantes que obtienen el resultado de aprobado. 2014 – 2018



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de DGAE-UNAM

⁵⁴ Este resultado parece relacionarse con el que el estudiante, particularmente el de pase reglamentado, no obtiene el ingreso a la carrera o plantel que desea y sigue intentándolo.

El largo y sinuoso camino de los estudiantes obcecados. ¿La frustración de vocaciones?

En el año de 2014, el subsecretario de Educación Media Superior, Fernando Serrano Migallón, en una desafortunada entrevista periodística⁵⁵ consideró que miles de jóvenes cada año se quedan fuera de las aulas universitarias no por falta de espacios educativos en el sistema de educación superior, sino por su *obcecación (sic)* por ingresar a determinadas instituciones (definidas como de alta demanda), a las que no se les permiten el ingreso⁵⁶ por la falta de capacidad y recursos (especialmente cupo) de las instituciones para atender al gran número de solicitudes. El problema de que en las instituciones de educación superior haya un gran número de solicitantes que no logran ingresar, en donde, obviamente, la demanda supera con creces a la oferta (Malo, 2014). Es complejo y resultado de un sinnúmero de condiciones o factores cuyo análisis sistemático pudiera ayudar a resolver algunos de sus efectos negativos. El no poder ingresar a los estudios superiores en la institución deseada es fuente de “*inequidades, frustraciones y rencores*” y producto de “*desigualdades institucionales y regionales*” y, especialmente, resultado de la “*falta de coordinación entre los actores e interesados en la ES (públicos y privados), y la carencia de información oportuna para los estudiantes*”⁵⁷. La insistencia o persistencia o el “derecho a ser obcecado” (Ordorika, 2014) de los jóvenes, quienes solicitan su ingreso a instituciones como la UNAM a pesar de la enorme demanda y pocas probabilidades de ser seleccionados, no debe verse como una obcecación insana o testarudez, si no como el enorme deseo o la decisión de ingresar a instituciones reconocidas por su calidad y, tácitamente, rechazar las opciones u ofertas de instituciones, especialmente técnicas, creadas por la SEP y otras autoridades y a las que no se les reconoce la calidad de las instituciones como la UNAM, IPN o UAM⁵⁸.

55 Entrevista de Laura Poy publicada en La Jornada del viernes 25 de abril de 2014. <https://www.jornada.com.mx/2014/04/25/sociedad/040n2soc>

56 El término “rechazados”, desgraciadamente empleado con frecuencia para referirse a los estudiantes que no son seleccionados para ingresar a la educación superior, es visto entre los especialistas como un término peyorativo que por su enorme carga discriminativa y por sus posibles efectos negativos en la autoestima de los jóvenes, no debe ser utilizado. Es un término que pone en el solicitante la responsabilidad (culpa) de no haber sido seleccionado ya que, a diferencia de los que sí fueron seleccionados y alcanzaron el tan anhelado pase, no satisfizo los requerimientos (no hizo los méritos) y no se preparó lo suficiente para “pasar” o ingresar al sistema (por lo general, obtener un determinado puntaje en una prueba, objetiva y estandarizada, que supuestamente mide los conocimientos básicos requeridos para tener un buen desempeño en los estudios de licenciatura).

57 Declaraciones de Salvado Malo en el evento “Oferta y demanda de Educación Superior en México” organizado por el COLMEX en junio de 2014 y reseñado por Héctor Rojas en Educación Futura, <https://www.educacionfutura.org/no-son-obcecados-son-persistentes-que-la-sep-mande-mensajes-claros-imanol-ordorika/>

58 Instituciones a las que Serrano Migallón se refirió en la entrevista referida (véase nota 55) como imposibles de ingresar.

Como se mostró en la sección anterior, en el caso de la UNAM, entre los años de 2014 a 2018, el 35% de quienes presentaron examen de selección lo hicieron en más de una ocasión (con un máximo de diez posibles presentaciones). Un total de 9,112 aspirantes presentó el examen en cinco o más ocasiones. Aquí llama la atención, aunque en términos comparativos pequeño en número, el grupo de 42 aspirantes que en el intervalo de cinco años presentaron hasta en diez ocasiones el examen de selección y en donde 18 de ellos, el 43%, finalmente lograron ser seleccionados. Es decir, a lo largo de cinco años estos 42 aspirantes han insistido en ingresar a la UNAM y 18 de ellos en la décima ocasión lo han logrado,

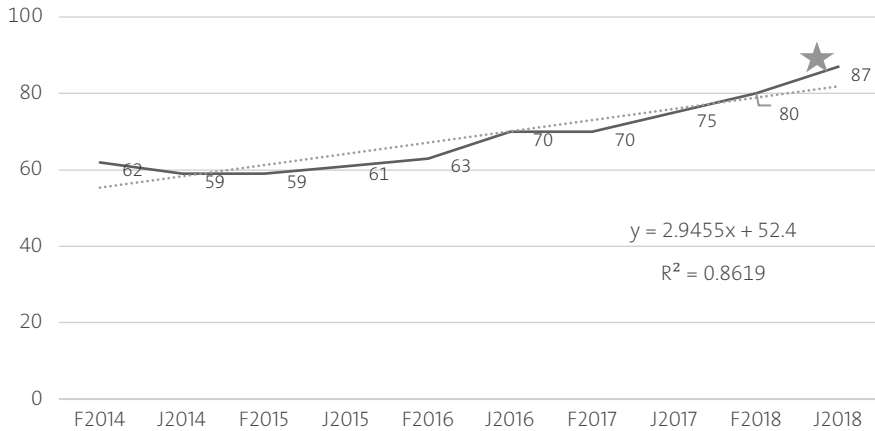
En las Figuras 10 a 12 se muestran tres ejemplos del desempeño en los diez exámenes que realizaron estos solicitantes. Una de las características del sistema de admisión de la UNAM mediante su examen de ingreso es el que, por un lado, aplican a una carrera que se imparte en una escuela o plantel en particular y si no obtienen el puntaje de corte necesario no ingresan y si siguen deseando ingresar tendrán que esperar hasta la próxima convocatoria. Por otro lado, el puntaje requerido para ingresar cambia año con año, dependiendo de la demanda y el cupo de la carrera y plantel a la que se desea ingresar y también difiere entre carreras o planes de estudio y hasta entre la misma carrera dependiendo del plantel. Esta peculiaridad del sistema hace que quienes solicitan examen enfrenten un problema de toma de decisiones complejo y en el que necesariamente las vocaciones y la elección de carrera requieren ser balanceadas con la búsqueda de opciones, carreras y planteles en donde el ingreso, en un ambiente de incertidumbre, sea lo menos improbable posible.

La Figura 10 muestra el ejemplo del desempeño de la Estudiante 1 (sexo femenino) cuyo bachillerato de origen fue el Sistema Abierto de la SEP. En las primeras nueve ocasiones en que presentó el examen solicitó ingresar a la carrera de Ingeniería Química que se imparte en la FES Zaragoza; en ninguna de estas ocasiones fue seleccionada. En la décima ocasión en la que presenta el examen lo hace para ingresar a la carrera de Ingeniería en Alimentos que se imparte en la FES Cuautitlán; obtiene 87 puntos y en esta ocasión es aceptada.

La Figura 11 muestra el ejemplo del desempeño del Estudiante 2 de sexo masculino y cuyo bachillerato de origen fue el Colegio de Bachilleres. En las primeras seis ocasiones en que presentó el examen solicitó ingresar a la carrera de Medicina que se imparte en la Facultad de Medicina ubicada en Ciudad Universitaria; en ninguna de estas ocasiones fue seleccionado. En las séptima y octava ocasiones en la que presenta el examen lo hace para ingresar a la carrera de Medicina que se imparte en la FES Iztacala; en la novena ocasión concursó para ingresar de nuevo a la carrera de Medicina en la Facultad, finalmente en la décima ocasión que presenta el examen solicita su ingreso a la carrera de Trabajo Social obtiene 96 puntos y en esta ocasión ahora si es aceptada.

Figura 10.

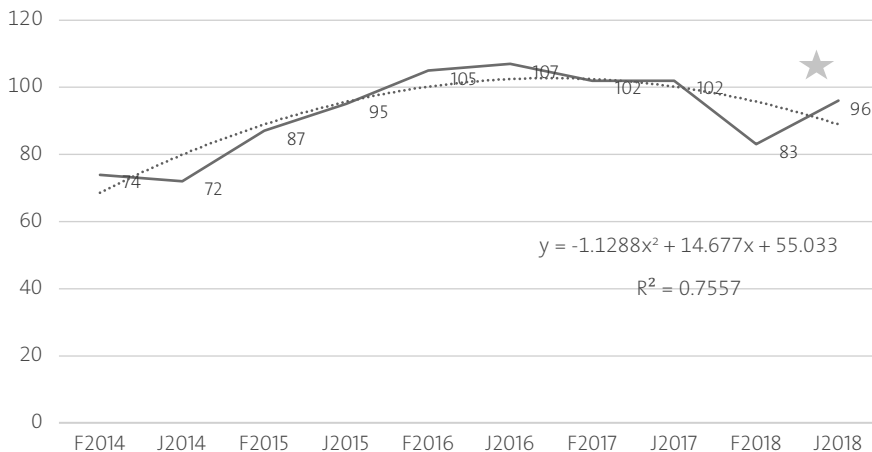
La trayectoria de una estudiante quien presentó hasta en diez ocasiones el examen de selección a lo largo del periodo 2014 – 2018 y finalmente fue seleccionada. Se muestra el puntaje obtenido en cada ocasión en que presentó el examen.



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por DGAE-UNAM

Figura 11.

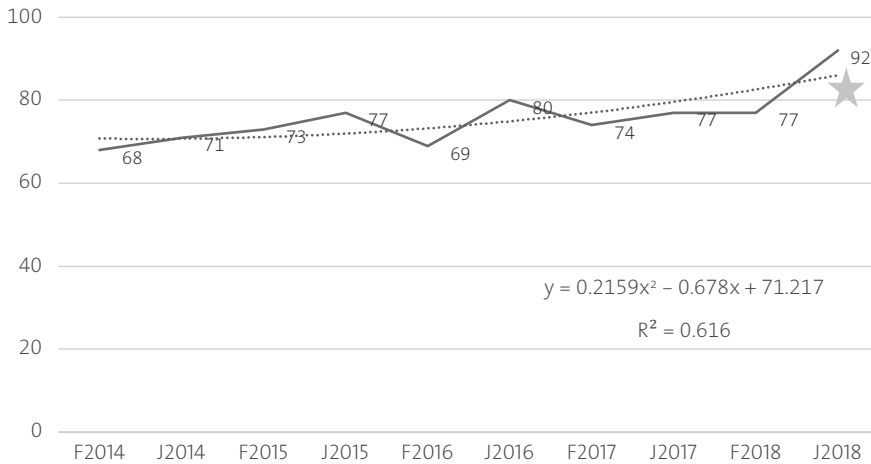
La trayectoria de un estudiante quien presentó hasta en diez ocasiones el examen de selección a lo largo del periodo 2014 – 2018 y finalmente fue seleccionada. Se muestra el puntaje obtenido en cada ocasión en que presentó el examen.



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por DGAE-UNA

Figura 12.

La trayectoria de un estudiante quien presentó hasta en diez ocasiones el examen de selección a lo largo del periodo 2014 – 2018 y finalmente fue seleccionada. Se muestra el puntaje obtenido en cada ocasión en que presentó el examen.



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por DGAE-UNAM

La Figura 12 muestra el ejemplo del desempeño del Estudiante 3 de sexo masculino y cuyo bachillerato de origen fue el de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, plantel número 2. En las primeras cuatro ocasiones en que presentó el examen solicitó ingresar a la carrera de Química que se imparte en la FES Cuautitlán, en ninguna de estas ocasiones fue seleccionado. En las quinta, sexta y séptima ocasiones en la que presenta el examen lo hace para ingresar a la carrera de Química que se imparte en la Facultad de Química ubicada en Ciudad Universitaria, en ninguna de estas ocasiones es aceptado; en la novena ocasión concursó para ingresar ahora a la carrera de Biología en la FES Zaragoza y no es aceptado, finalmente en la décima ocasión que presenta el examen solicita su ingreso de nuevo a la carrera de Biología en la misma FES Zaragoza, obtiene 92 puntos y finalmente es aceptado.

Estos tres ejemplos ilustran algunas de las estrategias seguidas por los aspirantes para lograr su ingreso a la UNAM, Se ve quienes perseveran a lo largo de cinco años y mantienen su decisión inicial; los que cambian de carrera o plantel o, incluso, cambiando de zona en la Ciudad de México. Este es un aspecto poco analizado sobre las consecuencias que un sistema de selección como el de la UNAM tiene sobre las carreras, vocaciones y proyectos de vida de muchos solicitantes.

“Eppur si mouve”. El sexo de quienes presentan la solicitud de examen admisión.

Algunos autores (Tristán, Leyva y Vidal, 2001; Tristán, Mendoza, y Gutiérrez; 2006) han descartado la existencia de sesgo en los exámenes de admisión a la educación superior; por ejemplo, en específico, el de la Universidad Autónoma Metropolitana -UAM- y el examen EXANI-II aplicado por el CENEVAL y han afirmado que las diferencias de sexo en los resultados, son de tal naturaleza que, independientemente de su condición de género, solo queda como conclusión que reflejan los conocimientos y habilidades de cada sujeto y, posiblemente, otros factores, pero no es el género el elemento que hace las diferencias. En un trabajo más reciente, en que conforme a los lineamientos de estándares internacionales para exámenes sumativos de gran escala y de alto impacto, se analizaron, de manera exhaustiva, las propiedades psicométricas del examen de ingreso a la UNAM⁵⁹, aplicado en el mes de febrero de 2019; Sánchez Mendiola y colaboradores concluyen que sus resultados estadísticos por sí solos no permiten concluir la existencia de sesgo a favor o en contra de una población (aquí entre hombres y mujeres) y que, en todo caso, los instrumentos deben valorarse en forma cuantitativa por expertos en contenido y evaluación, y así determinar de manera más concluyente el posible efecto del género (sexo) en las diferencias encontradas en los puntajes del examen (Sánchez Mendiola, García, Martínez y Buzo; 2020).

Otros trabajos sobre diferencias entre hombres y mujeres en el desempeño de estos instrumentos de selección, por ejemplo Huang, Wu y Mok (2022), muestran que las mujeres obtienen, en comparación con el de los hombres, un mejor desempeño, estadísticamente significativo y consistente, en los ítems o reactivos que involucran el álgebra; los hombres, por el contrario, muestran una ventaja menos consistente en ítems relacionados con la geometría y medición, número y cálculo, análisis de datos y razonamiento proporcional. Sin embargo, estos autores concluyeron que las diferencias de género en matemáticas pueden estar más vinculadas al contenido específico de los reactivos. Este tipo de evidencia se ha tomado como base para asegurar que estos exámenes no tienen, por principio, un sesgo atribuible al género de quienes lo presentan, esto a pesar de que estos resultados; muestran un sesgo de género en virtud de que al final del proceso resultan ser los hombres, en comparación con las mujeres, quienes, como grupo, tienden una mayor probabilidad de ser seleccionados (Guzmán, C., y Serrano, O., 2011);

59 En donde incluso, además de la aplicación tanto de la teoría de medición clásica (TMC) y de la teoría de respuesta al ítem (TRI) de uno, dos y tres parámetros, se aplicaron procedimientos de estimación del funcionamiento diferencial de los ítems por sexo (DIF, por sus iniciales en inglés).

Para mostrar cómo el sexo de quienes solicitan presentar el examen de selección de la UNAM se relaciona con los resultados que se obtienen, se realizaron los siguientes análisis. En los siete años (2014-2020) que comprende el periodo analizado, las bases integradas registran un total de **1,626,262** solicitudes de examen (lo hayan o no presentado), el 55.3% de ellas pertenecieron a mujeres y el 44.7% a hombres⁶⁰ (Véase la Tabla 13). Es decir, el número de solicitudes de examen presentadas por mujeres en este periodo de 2014 a 2020 es mayor al de los hombres en **173,644** solicitudes; lo que representa, en términos comparativos, que, del total de solicitudes, las de las mujeres exceden en un 10.67% a la de los hombres.

Tabla 13.

*El sexo de quienes solicitan examen de selección (Mujeres, Hombres)
Periodo 2014-2020*

AÑO	INDICADOR	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
2014	N	112,464	90,831	203,295
	% Horizontal	55.3%	44.7%	100%
	% Vertical	12.5%	12.5%	12.5%
2015	N	115,073	93,655	208,728
	% Horizontal	55.1%	44.9%	100%
	% Vertical	12.8%	12.9%	12.8%
2016	N	121,256	96,956	218,212
	% Horizontal	55.6%	44.4%	100%
	% Vertical	13.5%	13.3%	13.4%
2017	N	132,900	106,148	239,048
	% Horizontal	55.6%	44.4%	100%
	% Vertical	14.8%	14.6%	14.7%
2018	N	134,339	109,131	243,470
	% Horizontal	55.2%	44.8%	100%
	% Vertical	14.9%	15.0%	15.0%
2019	N	146,883	118,504	265,387
	% Horizontal	55.3%	44.7%	100%
	% Vertical	16.3%	16.3%	16.3%
2020	N	137,038	111,084	248,122
	% Horizontal	55.2%	44.8%	100%
	% Vertical	15.2%	15.3%	15.3%
Total	N	899,953	726,309	1,626,262
	% Horizontal	55.3%	44.7%	100.0%
	% Vertical	100.0%	100.0%	100.0%

60 Recuérdese que hay que distinguir entre solicitud y persona. Una misma persona puede presentar más de una solicitud a lo largo del periodo.

Sin embargo, al considerar en términos del sexo el porcentaje de solicitudes que son seleccionadas, encontramos que del total presentadas en el periodo analizado (1,626,262), solo el 8.2% son seleccionadas (133,532); de este total, 63,475 solicitudes pertenecen a mujeres; es decir, el 7.1% del total de solicitudes presentadas por mujeres resultan ser seleccionadas, este porcentaje calculado para las solicitudes de los hombres es del 9.6%. Es decir, no obstante que las solicitudes y exámenes presentados son mayoritariamente de mujeres, el porcentaje de solicitudes seleccionadas (aceptadas para ingresar a estudios de licenciatura) es notoriamente menor al de los hombres.

Tabla 14.

Resultados de las solicitudes de examen de selección según el sexo (Mujeres, Hombres). Periodo 2014-2020

RESULTADO	INDICADOR	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
No se presentó al examen	N	92,156	86,619	178,775
	% Horizontal	51.5%	48.5%	100.0%
	% Vertical	10.2%	11.9%	11.0%
No seleccionada	N	744,322	569,633	1,313,955
	% Horizontal	56.6%	43.4%	100.0%
	% Vertical	82.7%	78.4%	80.8%
Seleccionada	N	63,475	70,057	133,532
	% Horizontal	47.5%	52.5%	100.0%
	% Vertical	7.1%	9.6%	8.2%
Total	N	899,953	726,309	1,626,262
	% Horizontal	55.3%	44.7%	100.0%
	% Vertical	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por DGAE-UNAM

A lo largo de los siete años analizados ha sido seleccionado un total de 133,532 solicitudes; de ese total, 63,475 correspondieron a solicitudes presentadas por mujeres (el 47.5%) y 70,057 presentadas por hombres (52.5%). Otra forma de abordar esta desigualdad es mediante el cálculo del porcentaje de selección de las solicitudes de mujeres en donde sí del total de solicitudes realizadas por mujeres eliminamos las que no se presentan al examen, el porcentaje de las que son seleccionadas es del 7.86%; cifra que al ser calculada de la misma forma para las solicitudes de hombres resulta del 9.65%.

En años recientes se ha acrecentado la polémica acerca de que si los instrumentos estandarizados, aplicados en la educación superior para seleccionar a los estudiantes de primer ingreso, ofrecen o no resultados con sesgo de selección a favor de los

hombres. Resultados comparativos como los que se muestran en la Figura 13, tomada de un reporte del College Board, empresa responsable del diseño, aplicación y calificación del SAT (Scholastic's Aptitude Test), son una referencia frecuente de quienes cuestionan el empleo de resultados de exámenes estandarizados en la toma de decisiones sobre el ingreso a la universidad.

Figura 13.

Distribución histórica de los puntajes obtenidos por hombre y mujeres en la sección de matemáticas en la prueba del SAT. Figura tomada de una nota del Veridian publicada en febrero de 2020. <https://www.veridianprep.com/blog/girls-act/sat-math-scores#:~:text=Art%20Sawyer%20of%20Compass%20Education,men%20on%20the%20old%20SAT>

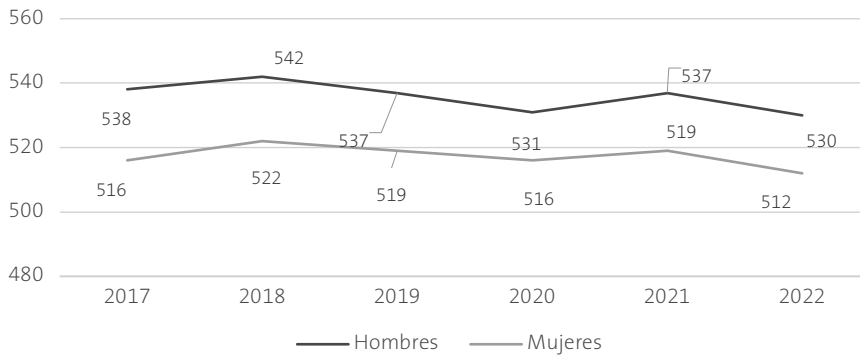


Tabla 15.

Sexo y resultados de las solicitudes que presentaron en una sola ocasión el examen de selección, según el sexo de la persona que tramitó la solicitud (Mujeres, Hombres). Periodo 2014-2018

		SEXO		TOTAL
		FEMENINO	MASCULINO	
No se presentó al examen	N	28,203	26,287	54,490
	% Resultado de la solicitud	51.8%	48.2%	100.0%
	% En Sexo sustentante:	11.6%	12.9%	12.2%
No seleccionada	N	194,245	153,339	347,584
	% Resultado de la solicitud	55.9%	44.1%	100.0%
	% En Sexo sustentante:	79.7%	75.2%	77.6%
Seleccionada	N	21,171	24,389	45,560
	% Resultado de la solicitud	46.5%	53.5%	100.0%
	% En Sexo sustentante:	8.7%	12.0%	10.2%
Total	N	243,619	204,015	447,634
	% Resultado de la solicitud	54.4%	45.6%	100.0%
	% En Sexo sustentante:	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por DGAE-UNAM

La Tabla 15 muestra el total de solicitudes de concursantes que en el periodo 2014-2018⁶¹ hicieron el trámite en una sola ocasión (447,634); es decir que se presentaron en una única ocasión a tramitar la solicitud de examen. Este subconjunto de casos de una sola solicitud (447,634) se distribuye en 243,619 mujeres (54.4%) y 204,015 hombres (45.6%), en donde consiguieron ser seleccionados 45,560 individuos; de los cuales 46.5% son mujeres y 53.5% hombres.

Nótese que, del total de las mujeres, solo el 8.7% consiguió ser seleccionada, mientras que para los hombres este porcentaje fue del 12.0%. Este resultado, *reafirma la conclusión obtenida a partir de los resultados de la Tabla 15: la proporción de mujeres que solicitan ingresar a una licenciatura de la UNAM mediante la figura del examen de selección es mayor a la de los hombres; sin embargo, la probabilidad de resultar seleccionadas es considerablemente menor.*

El sexo de quienes ingresan a la licenciatura de la UNAM vía examen de selección o pase reglamentado. ¿El pase reglamentado como dispositivo regulador de la equidad?

A diferencia de los mayores porcentajes de aceptación de hombres que de mujeres en el ingreso mediante el examen de selección, se puede observar en la Tabla 16 que del total de estudiantes del bachillerato de la UNAM que ingresan a la licenciatura mediante el procedimiento del pase reglamentado en el Ciclo Escolar 2019-2020 (29,014), la mayor proporción es de mujeres (54.30%). Del total de aspirantes que son seleccionados para este ciclo, sea por examen o pase reglamentado (49,918), el 51.67% es de mujeres (25,795). Es decir, a diferencia del examen de selección que resulta en el ingreso de un mayor número de hombres que de mujeres, el pase reglamentado ofrece el ingreso a un mayor número de mujeres, dando por resultado que en el nuevo ingreso a la licenciatura las mujeres sean una población mayor a la de los hombres en un 3.34%⁶². Este tipo de resultado contrastante entre el examen de ingreso y el desempeño académico a lo largo de un periodo determinado, medido ya sea con el promedio o la regularidad, es un hecho citado con frecuencia (Wikström y Wikström. 2017) y parece sugerir que a final de cuentas el

61 Recuérdese que solo del periodo 2014 a 2018 se tuvo forma de identificar por su ID a quienes presentaron la solicitud de examen.

62 Según datos de la Agenda Estadística de la UNAM desde el año de 2010 hasta el 2020, el ingreso a la licenciatura mediante el pase reglamentado ha sido cubierto mayoritariamente por mujeres con cifras alrededor del 55%. Conforme a información del SIIA-UNAM el egreso del bachillerato de la UNAM para el año de 2019 fue de 29,335 estudiantes, de los cuales el 46.18% fue de hombres; es decir las mujeres superaron a los hombres en su posibilidad de ingresar mediante pase reglamentado en un 7.64%. El 99.8% de las mujeres que egresaron en el año 2019 en tiempo y forma del bachillerato de la UNAM ingresaron a la licenciatura mediante la figura del pase reglamentado, el porcentaje equivalente para los hombres fue del 97.9%.

desempeño académico de un estudiante a lo largo de su bachillerato no parece ser capturado en su magnitud por el puntaje que puede obtenerse en un examen estandarizado de opción múltiple como lo es examen de admisión de la UNAM; cuestión que haremos más evidente más adelante.

Tabla 16.

*Composición de la matrícula de primer ingreso a la licenciatura de la UNAM según forma de ingreso y el sexo del estudiante. Ciclo Escolar 2019-2020**

		SEXO		TOTAL
		FEMENINO	MASCULINO	
Examen	N	10,041	10,863	20,904
	%	48.03%	51.97%	100.0%
Pase Reglamentado	N	15,754	13,260	29,014
	%	54.30%	45.70%	100.0%
Total	N	25,795	24,123	49,918
	%	51.67%	48.33%	100.0%

*Fuente. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por DGAE (2020)

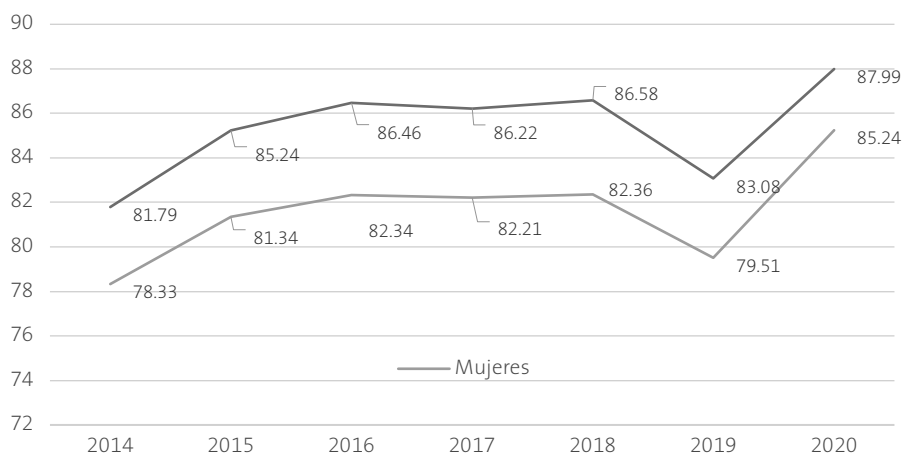
El puntaje de aciertos obtenidos en el examen de selección por mujeres y hombres

La Figura 14 muestra por año, a lo largo del periodo de 2014 a 2020, los puntajes promedio obtenidos por los hombres y las mujeres que, habiendo presentado el examen de selección, han logrado ingresar a la licenciatura por la que optaron. Puede observarse, de manera consistente y sistemática, que el grupo de mujeres es el que, a lo largo de los diferentes años de aplicación del examen de admisión, obtiene, en promedio, un puntaje menor en el número de aciertos. Aquí ya el problema no es si los reactivos que conforman el examen cuentan o no con las propiedades psicométricas idóneas, si su dificultad relativa estimada por la técnica del DIF no se asocia a sesgos de género; la evidencia es clara; si tomamos los propios resultados de la aplicación del sistema de selección y sus consecuencias, encontramos un incumplimiento de uno de los propósitos de la selección: la equidad. A lo largo de los últimos años los hombres mediante el examen de selección tienen una mayor probabilidad de ser seleccionados. Si un determinado grupo de examinados obtiene una menor representación en la educación superior como resultado de obtener sistemáticamente puntajes más bajos en las pruebas de selección, evidentemente nuestros dispositivos seleccionadores tienen problemas de sesgo. El problema aquí no es mostrar que el DIF no muestra reactivos sesgados hacia cualquier grupo, sino investigar porqué a pesar de ello, un grupo en particular (en este caso las mujeres) sigue sistemáticamente sin ser seleccionado en las mismas pro-

porciones que los grupos predominantes (los hombres en este examen) (Ford y Helms, 2012).

Figura 14.

Media anual de aciertos de las solicitudes seleccionadas de hombres y mujeres Sistema escolarizado. 2014-2020



Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por DGAE.

El bachillerato del que provienen los aspirantes. ¿Origen es destino?⁶³

Existe evidencia de que el tipo de bachillerato del que provienen los estudiantes que solicitan y presentan el examen de selección es un determinante importante de los resultados que es posible obtener y que el instrumento aplicado por la UNAM muestra importantes sesgos económicos y sociales⁶⁴. Desde esta perspectiva se analizó el campo correspondiente al “bachillerato de origen” de la base del examen de febrero de 2014. Se escogió esta particular base para facilitar su depuración y validación. Se eligieron 123,140 casos o solicitudes; en donde fueron eliminados 6 diferentes tipos de plantel por inconsistencias en su registro y se obtuvo, finalmente, un total de 89.8% de las solicitudes originalmente registradas para el año y periodo referido.

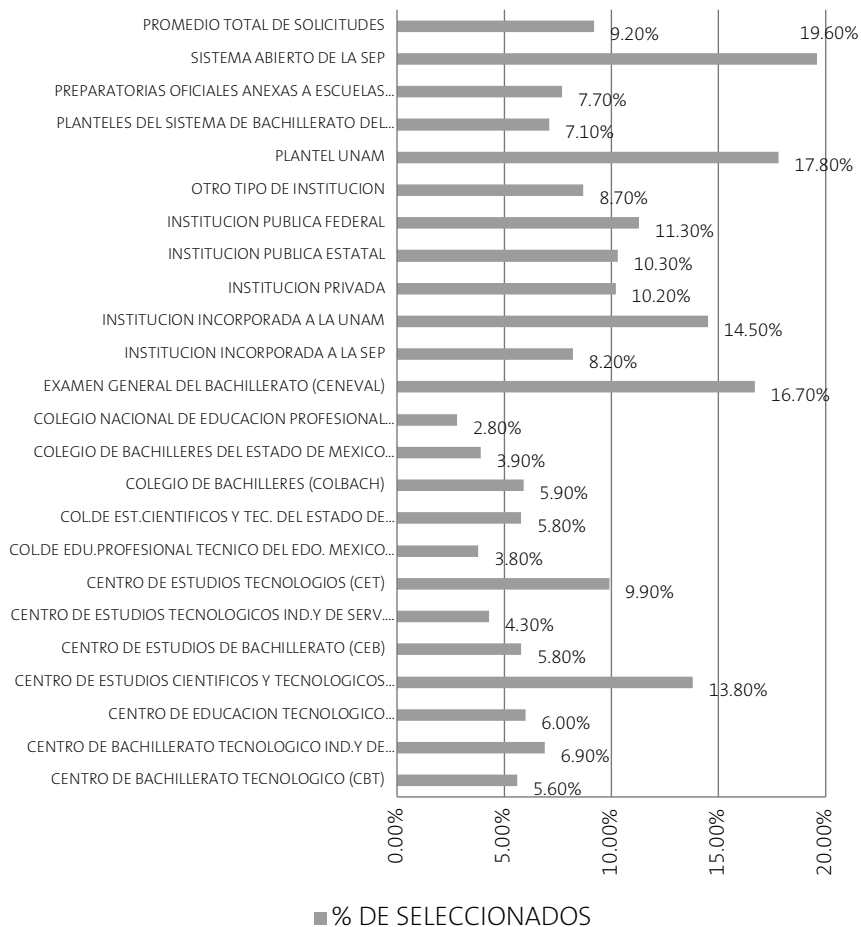
63 La mayoría de la información y figuras que se presentan en esta sección han sido actualizadas a partir del reporte original “El proceso de admisión de estudiantes a las licenciaturas de la UNAM: Problemática, retos, propuestas y soluciones. Un reporte preliminar”. Véase la nota número 1.

64 Véase nota de El Universal, reproducida en Educación Futura el 18 de junio de 2014. <https://www.educacionfutura.org/bachos-y-conalepos-excluidos-de-la-unam/>

En la figura 15 se muestra, para cada uno de los tipos de plantel incluidos en la muestra, el porcentaje de solicitudes que fueron seleccionadas o aceptadas para cursar estudios de licenciatura. Este porcentaje es una estimación general indicativa del grado en que las solicitudes de cada tipo de bachillerato reciben el resultado de seleccionadas o tienen éxito para ingresar, teniendo como referencia que, independientemente del tipo de bachillerato del que se proviene, la media de las que resultan seleccionadas por la totalidad de los planteles es del 9.20%.

Figura 15.

*Porcentaje de solicitudes seleccionadas según el tipo de bachillerato de origen**



*Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por DGAE del examen aplicado en el mes de febrero de 2014 (Se diseñó una muestra con N=123,140 solicitudes)

El estudiantado que proviene del Sistema Abierto de la SEP, de los planteles de la UNAM⁶⁵, de instituciones privadas no incorporadas, del Sistema Incorporado a la UNAM y del CECyT son quienes obtienen los mejores resultados en cuanto a los porcentajes de aprobación o selección.

Como un complemento natural a este tipo de resultado, en la Figura 16 se muestra la media de aciertos obtenidos en el examen según el tipo de bachillerato del que provienen los sustentantes. En este caso observamos que los egresados de planteles de la UNAM, de instituciones incorporadas a la UNAM, de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), del Sistema Abierto de la SEP, así como de instituciones privadas no incorporadas a la UNAM son quienes, en promedio, obtienen en el examen los puntajes más altos, con un rango que va de los 61 a los 74 puntos, siendo la media promedio de 57 puntos. En este sentido, llama la atención que, a diferencia del CECyT, sea tan bajo el porcentaje de estudiantes del CONALEP y que la media de sus aciertos en el examen se ubique alrededor de los 50 puntos. De igual forma, resaltan en estos resultados los bajos porcentajes de aceptación de quienes provienen de bachilleratos tecnológicos y de los planteles del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F. (CdMx). Es decir, es evidente la existencia de una alta correlación (dependencia) entre los puntajes obtenidos por los egresados de los diferentes tipos de bachillerato y su porcentaje de aceptación, esta relación fue determinada cuantitativamente mediante la aplicación de la prueba Tau (B) de Kendall que arrojó un índice de concordancia entre las dos distribuciones de 0.88, significativo al nivel del 0.01 (prueba bilateral).

En conclusión, se puede afirmar que el examen para ingresar a la UNAM muestra una fuerte tendencia a no seleccionar (¿discriminar?) egresados de determinados tipos de bachillerato; es decir, el tipo de bachillerato del que egresan quienes se presentan al examen de admisión de la UNAM, guarda, en lo general, una estrecha vinculación con los resultados que se obtienen en el examen.

Entidad federativa en la que se ubica el bachillerato de origen. ¿La UNAM como la universidad nacional de la Ciudad de México?

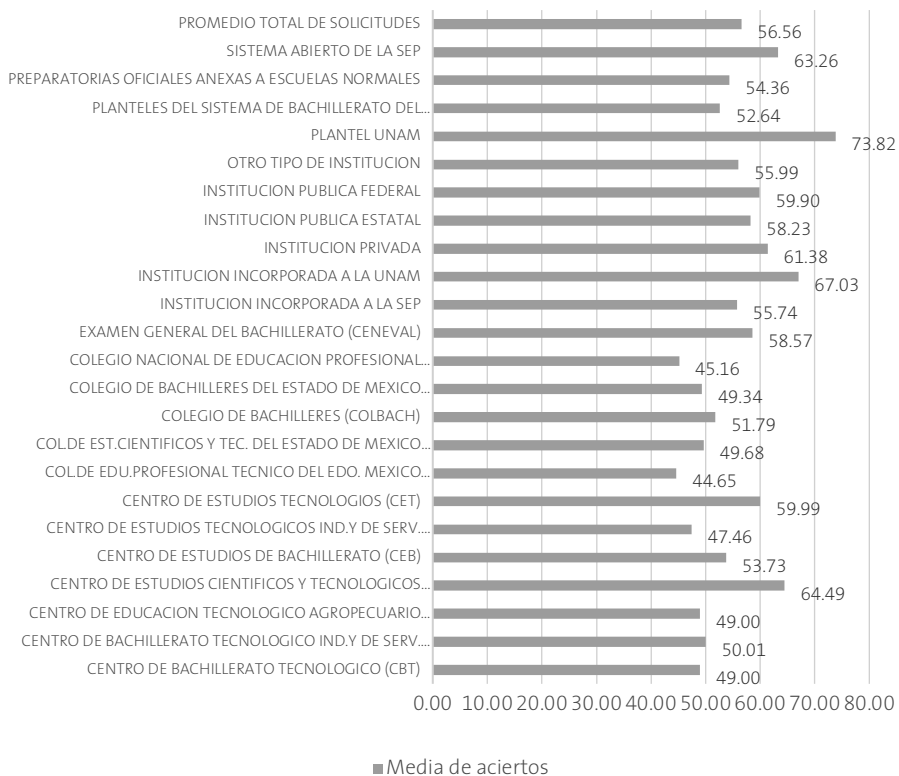
Otro de los campos que contienen las catorce bases analizadas es el que registra el “estado o entidad federativa” en que se ubica el bachillerato del que provienen los solicitantes de examen. Esta información proporciona un indicador aproximado del grado en que la convocatoria del examen de admisión de la UNAM es atendida por estudiantes que asisten a un bachillerato fuera de la Ciudad de México. Conforme al análisis de esta información resulta que, del total de solicitudes recibidas

⁶⁵ Se refiere a estudiantes provenientes del bachillerato UNAM que no alcanzaron a ingresar mediante la figura del pase reglamentado y ahora para ingresar tienen que presentar el examen de selección.

para el concurso de 2020 (248,122 incluyendo las que no se presentaron al examen) el 42.6% registró a la Ciudad de México o Distrito Federal como el lugar de ubicación del plantel del bachillerato cursado; el mismo porcentaje 42.6% se obtiene para solicitantes que han asistido a un plantel ubicado en el Edo. de México y el 14.8% corresponde a bachillerato del resto de los estados (incluye extranjeros). Es de notar que en mayor o menor medida para el concurso de 2020 ha habido solicitantes provenientes de prácticamente todas las entidades federativas, en donde por el número de concursantes, además de la Ciudad de México y el Estado de México, destacan los estados de Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla y Veracruz, con un rango de participantes, estos últimos, que va de los 3,300 a los 4,600 concursantes (Tabla 17).

Figura 16.

*Media de aciertos según el tipo de bachillerato de origen
Examen febrero 2020 (muestra N=123,140)*



Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por DGAE

Tabla 17.

*Número de solicitudes de examen de ingreso no seleccionadas y seleccionadas realizadas en el año de 2020 por los aspirantes según el estado en que se ubica su bachillerato de procedencia**

ESTADO DE ORIGEN	NO SELECCIONADAS	SELECCIONADAS	TOTAL DE SOLICITUDES	PORCENTAJE DE ACEPTACIÓN
Aguascalientes	154	43	197	21,83
Baja California	185	60	245	24,49
Baja California Sur	101	24	125	19,20
Campeche	99	24	123	19,51
Chiapas	644	80	724	11,05
Chihuahua	74	25	99	25,25
Ciudad de México	86282	8664	94946	9,13
Coahuila	78	27	105	25,71
Colima	36	12	48	25,00
Durango	54	12	66	18,18
Estado de México	89695	6683	96378	6,93
Extranjero	95	20	115	17,39
Guanajuato	2508	438	2946	14,87
Guerrero	3488	464	3952	11,74
Hidalgo	2455	235	2690	8,74
Jalisco	304	104	408	25,49
Michoacán	962	337	1299	25,94
Morelos	2489	260	2749	9,46
Nayarit	59	11	70	15,71
Nuevo León	83	36	119	30,25
Oaxaca	2204	291	2495	11,66
Puebla	2872	360	3232	11,14
Querétaro	853	234	1087	21,53
Quintana Roo	266	60	326	18,40
San Luis Potosí	170	42	212	19,81
Sinaloa	98	28	126	22,22
Sonora	78	22	100	22,00
Tabasco	345	44	389	11,31
Tamaulipas	102	18	120	15,00
Tlaxcala	1421	195	1616	12,07
Veracruz	2277	339	2616	12,96
Yucatán	172	97	269	36,06
Zacatecas	98	16	114	14,04
Total	200,801	19,305	220,106	8,77

*Elaboración propia a partir de la información proporcionada por DGAE.

Los aspirantes de bachilleratos de los estados de Yucatán, Nuevo León y Michoacán tuvieron los porcentajes relativos de selección más altos. Es decir, tomando como base el total de solicitudes para presentar el examen realizadas por los aspirantes provenientes de cada entidad federativa, son los que resultan con el mayor número de exámenes seleccionados. Por otro lado, las tasas relativas de aceptación de solicitudes de aspirantes provenientes de bachilleratos ubicados en la Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo y Morelos han resultado, para el año de 2020, las menores de todos los estados (9.13%, 6.93%, 8.74% y 9.46% respectivamente)⁶⁶.

En la Figura 17 se muestra para los estados en los que se ubica el bachillerato de origen la comparación directa de las tasas relativas de aceptación obtenidas por los aspirantes a ingresar a la UNAM mediante su examen de ingreso en el año de 2022.

En general, como ya fue señalado, los aspirantes a ingresar a la UNAM mediante el examen de selección provienen prácticamente de todos los estados del país; sin embargo, son dos las entidades que concentran la inmensa mayoría de las solicitudes: Ciudad de México y Estado de México. Esto ha dado lugar a cuestionamientos acerca de si la UNAM⁶⁷, con esta política de admisión, no atenta contra su carácter nacional⁶⁸ cuando solo alrededor del 14% de su población escolar que presenta examen de admisión proviene de algún otro estado que no sea la Ciudad de México o del Estado de México.

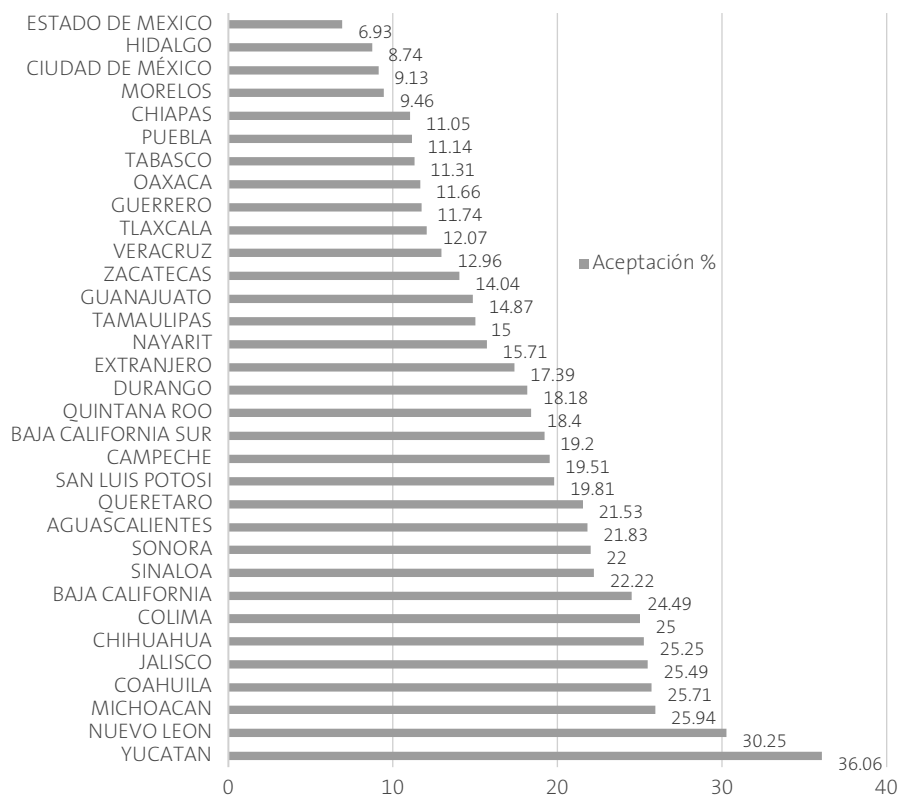
66 Estos resultados habrá que tomarlos con las precauciones del caso ya que la comparación de porcentajes en donde su cálculo implica diferentes denominadores conlleva todo el riesgo del manejo de los “pequeños números”: cuando se comparan porcentajes calculados con diferentes denominadores, la comparación puede ser engañosa. Por ejemplo, si un porcentaje se calcula en función de un tamaño de muestra pequeño y otro porcentaje se calcula en función de un tamaño de muestra más grande, es muy probable que las comparaciones de los porcentajes no representen con precisión las poblaciones subyacentes. (Chandrasekharan, Sreedharan y Gopakumar (2019); Tversky y Kahneman, 1971).

67 Para una discusión sobre las posibles interpretaciones del carácter nacional de la UNAM, véase el capítulo 10 de la obra de Mendoza, Latapí y Rodríguez (2001).

68 En la propaganda con la que la UNAM busca mostrar su carácter nacional suele afirmarse que su presencia se extiende en todos los estados de la República Mexicana, a través de distintas entidades de investigación científica, académica y difusión cultural. De igual forma, se menciona que se encarga de servicios nacionales, de utilidad práctica e inmediata para la población como el Sismológico Nacional, la Red Mareográfica, el Observatorio Astronómico, y el monitoreo del volcán Popocatepetl, además de resguardar el Jardín Botánico, Biblioteca, Hemeroteca y el Herbario nacionales, así como tres reservas ecológicas; sin embargo, desde hace ya tiempo, dejó de hablarse del importante papel que la UNAM llegó a tener como formadora de profesionales de utilidad para el país y mucho menos se habla de la gran cantidad de profesionales egresados que laboraban, prácticamente, en todo el país (Maltos, 2019).

Figura 17.

Porcentaje de aceptación de las solicitudes de examen de ingreso a la UNAM según el estado en el que se ubica el bachillerato de origen. Examen de 2020 (N=200,106) *.



*Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por DGAE

Comportamiento de las solicitudes por subsistemas y modalidades escolares. ¿Otras fuentes de inequidad?

Los estudios de licenciatura de la UNAM pueden cursarse en dos sistemas en donde en uno de ellos existen, a su vez, dos modalidades. Por una parte tenemos al Sistema Escolarizado y, por otra, al Sistema de Universidad Abierta y al Sistema de Educación a Distancia⁶⁹. En la Figura 18 se muestra el tipo de sistema escolar al que se desea ingresar para el total de solicitudes que por primera vez fueron tramita-

69 En la actualidad, en la UNAM, las modalidades abierta y a distancia conforman el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), que a su vez se organiza bajo la dirección de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM

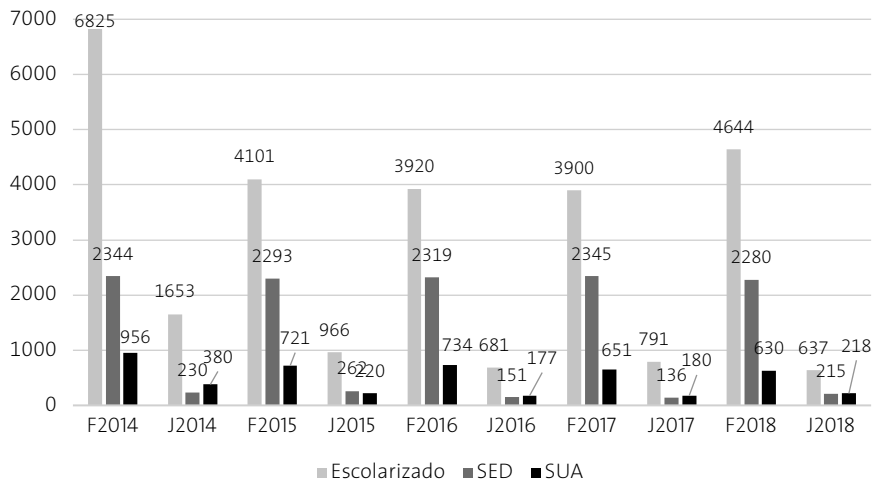
das en el periodo de 2014-2018 y en las que se ha presentado el examen correspondiente (n=382,844). Como puede observarse, el 86.3% de las solicitudes se ha realizado para ingresar al sistema escolarizado, el 7.6% al sistema a distancia y el 6.1% al sistema abierto⁷⁰.

Del total de las solicitudes en las que se presentó el examen, fue seleccionado un total de 45,560 (el 11.9%). De este porcentaje seleccionado, el 61.7% ingresaría al sistema escolarizado, el 27.6% al sistema a distancia y el 10.7 al abierto. Del total de solicitudes para el sistema escolarizado, fue seleccionado el 8.5% (112 carreras); de las solicitudes del sistema a distancia, el 43.3% (25 carreras) y el 20.9% de las solicitudes del sistema abierto (16 carreras).

Conforme a estas últimas cifras, en el sistema de selección por examen de ingreso de la UNAM resulta más probable que sea seleccionada una solicitud para el sistema a distancia que para los otros dos sistemas. Por ejemplo, para el ciclo escolar 2019-2020 la tasa de aceptación para los totales de absolutos de solicitudes fue del 6.33% para el sistema escolarizado, el 14.76% para la modalidad abierta y del 29.34% para la modalidad a distancia⁷¹.

Figura 18.

Solicitudes por sistema escolar presentadas por primera vez y que resultaron seleccionadas. Examen de selección. Periodos de febrero y Junio 2014-2018.



Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por DGAE.

⁷⁰ El promedio total de aciertos por el subsistema es muy diferente. véase Tabla 18

⁷¹ Véase la nota precautoria sobre los problemas que entraña el empleo de comparaciones entre porcentajes calculados con diferentes denominadores.

La Tabla 18 muestra el promedio (media aritmética) del número de aciertos obtenidos por las solicitudes de los tres sistemas educativos que obtuvieron en los diez exámenes del periodo 2014-2018. Resulta evidente que el número promedio de aciertos requerido para el ingreso es diferente dependiendo del sistema de ingreso: Para el sistema escolarizado, el número promedio es de 87.8 aciertos; para el sistema abierto de 80.53 aciertos y para el sistema a distancia de 68.22 aciertos.

Para ingresar a la licenciatura de la UNAM mediante el examen de selección, uno de los factores determinantes es el cupo disponible en la carrera de elección y el tipo de sistema escolar elegido y no necesariamente una calificación específica de corte o el haber obtenido un alto porcentaje en el examen de selección.

En la misma tabla (18) se muestran los puntajes promedio obtenido en el examen de selección por los solicitantes según el sistema escolar elegido.⁷² La calificación mínima obtenida por las solicitudes seleccionadas del sistema escolarizado es de 40 aciertos, la del sistema abierto es de 44 aciertos y la del sistema a distancia 35. En este tipo de examen de selección, cuyo determinante básico es el cupo de los planteles y de las opciones de las carreras correspondientes, se pueden producir resultados no relacionados estrictamente con el grado en que se posee el mérito o la dimensión valorada (conocimientos de las áreas del bachillerato).

Este aspecto es evidente al comparar los dos diferentes sistemas educativos y las dos modalidades en términos de las calificaciones máximas obtenidas en los exámenes por los solicitantes que no fueron seleccionados.

Se puede observar cómo la calificación máxima de una solicitud no seleccionada puede ser mayor al puntaje obtenido en otra opción de una solicitud que sí resultó seleccionada. Dadas las características de cómo ha sido diseñado y se aplica el sistema o dispositivo de selección; dejar sin elegir solicitudes que alcanzan 111, 93 o 94 puntos; o se seleccionan solicitudes que solo alcanzan a tener 35 o 40 aciertos plantea interrogantes sobre el supuesto enfoque meritocrático que sustenta al examen o la eficiencia, pertinencia, equidad o justicia de este método de selección y lo mucho que juegan factores imponderables que, incluso, no conocemos a cabalidad su naturaleza (Wikström, C. y Wikström, M., 2020).

72 Los análisis presentados en esta sección se basan principalmente en las bases de 2014 a 2018 en las que fue posible identificar el ID diferente de los solicitantes.

Tabla 18.

Media de aciertos en el examen por sistema escolar elegido según el resultado de la solicitud

SISTEMA	RESULTADO	N	MEDIA ACIERTOS	DES. ESTÁNDAR	PUNTAJE MÍNIMO	PUNTAJE MÁXIMO
Escolarizado	No Seleccionada	302,423	52.10	14.153	30	111
	Seleccionada	28,118	87.80	14.069	40	120
	Total	330,541	55.14	17.299	30	120
SUAYED a Distancia	No Seleccionada	16,495	50.03	11.217	30	94
	Seleccionada	12,575	68.22	14.334	35	116
	Total	29,070	57.90	15.538	30	116
SUAYED Abierta	No Seleccionada	18,406	51.69	11.476	30	93
	Seleccionada	4,867	80.53	10.607	44	117
	Total	23,273	57.72	16.287	30	117

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por DGAE-UNAM

Las solicitudes de examen de ingreso por Consejos Académicos de Área de la UNAM

Los diferentes contenidos curriculares, planes y programas de estudio de las diferentes carreras que se ofrecen en el nivel de licenciatura de la UNAM se organizan conforme al lineamiento de los consejos académicos⁷³ correspondientes y se clasifican en cuatro grandes áreas académicas:

Área I de las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías
Área II de las Ciencias Biológicas y de la Salud
Área III de las Ciencias Sociales
Área IV de las Humanidades y las Artes

⁷³ El artículo 1º del Reglamento Interno de los Consejos de Área establece que: “De conformidad con lo establecido por el Estatuto General, los consejos académicos de área son órganos colegiados propositivos, de planeación, evaluación y decisión académicas, que tienen como objetivos fortalecer las tareas sustantivas de la Universidad, promover la articulación entre sus diversos niveles, disciplinas y funciones académicas en el área, y propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de sus recursos”. En el Anexo 3 se reproducen los dos primeros artículos del Reglamento interior de los Consejos Académicos.

Cada una de estas áreas académicas es coordinada por un Consejo que entre sus funciones destacan las de promover la articulación entre sus diversos niveles, disciplinas y funciones académicas, propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de los recursos de las entidades en que se ofrecen las carreras que pertenecen a dicho consejo⁷⁴.

Esta clasificación, y su organización en consejos, es un sistema para organizar las carreras profesionales y programas de estudio de la UNAM conforme a sus contenidos disciplinarios, orientaciones y énfasis profesionales, incidencias en el mercado laboral de sus egresados, así como requerimientos académicos específicos, entre otros aspectos. Permiten identificar fácilmente y de manera rápida características, semejanzas y diferencias y, en especial, perfiles de ingreso y egreso de sus estudiantes. Esta clasificación es una herramienta útil para generar información (estadísticas e indicadores) que permiten su comparabilidad y favorecen el análisis de los campos de formación académica de mayor y menor demanda e identificar áreas, campos o especializaciones que por su importancia resultan necesario promover atendiendo a necesidades para el desarrollo del país, entre otras muchas aplicaciones.

En la Tabla 19 se muestra el número de solicitudes de examen de selección procesadas por cada una de las cuatro áreas en las que se clasifican las carreras de la UNAM. El área III (Ciencias Sociales) concentra el 34.9% de las solicitudes de examen, le sigue en orden conforme a su número de solicitudes, el área II (Ciencias Biológicas y de la Salud) (34%), le sigue el área I (Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías) con el 19.3% y la de menor número de solicitudes es el área IV (Humanidades y las Artes) con el 11.9% del total de solicitudes.

Tabla 19.

Solicitudes por área académica. Examen de selección a la licenciatura registradas entre 2014 y 2018 (primeras solicitudes)

	N	PORCENTAJE
Área I de las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías	86,372	19.3
Área II de las Ciencias Biológicas y de la Salud	152,102	34.0
Área III de las Ciencias Sociales	156,052	34.9
Área IV de las Humanidades y las Artes	53,108	11.9
	447,634	100.0

⁷⁴ En el Apéndice 5 se muestran las carreras de licenciatura que se imparten en la UNAM clasificadas por Área Académica y el Consejo de Área correspondiente.

El mayor número de solicitudes para presentar el examen de selección corresponde a carreras pertenecientes a las áreas II y III. Las carreras pertenecientes al área IV son las relativamente⁷⁵ menos demandadas.

Los puntajes alcanzados en el examen de selección por modalidad de estudios y área académica de la carrera solicitada

Al analizar la relación entre las solicitudes de examen y el área académica, según el sistema escolar elegido, se tiene que para el área I todas las solicitudes son para el sistema escolarizado en virtud de que en esta área no hay carreras que se impartan en otros sistemas; en este caso el total de solicitudes fue de 75,410, siendo seleccionadas el 9.5% de ellas.

Para el área II, el total de solicitudes fue de 130,497, de las cuales el 93.5% fueron para el sistema escolarizado, 3.8% para el sistema a distancia y el 2.7% para el abierto. Los porcentajes de selección (aceptación) fueron: para el total global del área 7.1%; en el caso del sistema escolarizado el porcentaje fue del 5.1% (el más bajo de todas las áreas), y 51.3% para el sistema a distancia y 14.5% para el abierto.

Para el área III, el total de solicitudes fue de 131,910 (número de solicitudes muy semejante a las del área II); de este total de solicitudes, el 73.5% correspondió al sistema escolarizado, 14.0% al sistema a distancia y el 12.5% al abierto. Los porcentajes de selección (aceptación) resultaron en un total para el área de 16.4%; 11.1%, 39.3% y 16.4% para los sistemas escolarizado, a distancia y abierto, respectivamente.

Para el área IV se tiene que el total de solicitudes fue de 45,067; de este total, el 80.2% correspondió al sistema escolarizado, 12.4% al sistema a distancia y el 7.5% al abierto. Los porcentajes de selección (aceptación) fueron: total para el área 16.6%; 11.0%, 49.1% y 22.5% para los sistemas escolarizado, a distancia y abierto, respectivamente.

Resultados por sexo y modalidad escolar

Conforme a la depuración realizada (n=382,884), en la Tabla 20 se muestra la distribución del total de solicitudes analizadas conforme al sistema escolar elegido por mujeres y hombres para presentar el examen de selección. Del total de solicitudes realizadas por mujeres (208,672), el 86.0% corresponden al sistema escolarizado, el 7.9% para el de distancia y el 6.1% para el abierto. Los porcentajes de los hombres son proporcionalmente muy semejantes: 86.7%, 7.2; y 6.1%.

En general, las preferencias de hombres y mujeres por los diferentes sistemas son muy parecidos. *Sin embargo, tomando en cuenta las solicitudes en términos absolu-*

⁷⁵ Para un listado completo de las carreras que integran cada una de las cuatro áreas académicas, véase la página web de la UNAM "Oferta Académica": <http://oferta.unam.mx/areaifmi.html>. Este listado de incluye en el Anexo 9.

tos y ahora para el caso de los tres sistemas, de manera reiterada observamos que el número de las que presentan las mujeres es siempre mayor al de los hombres; sin embargo, el porcentaje de solicitudes que son aceptadas es mayor para los hombres con excepción del sistema a distancia (Tablas 12 y 13). El ingreso a la UNAM mediante la opción del Sistema a Distancia⁷⁶ muestra una mayoría de mujeres.

Tabla 20.

Total de solicitudes por sexo según el sistema escolar elegido

SISTEMA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Escolarizado	179,466	151,075	330,541
	54.3%	45.7%	100.0%
	86.0%	86.7%	86.3%
SUAYED a Distancia	16,518	12,552	29,070
	56.8%	43.2%	100.0%
	7.9%	7.2%	7.6%
SUAYED Abierto	12,688	10,585	23,273
	54.5%	45.5%	100.0%
	6.1%	6.1%	6.1%
Total	208,672	174,212	382,884
	54.5%	45.5%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 21.

Solicitudes seleccionadas según el sistema escolar elegido por sexo

SISTEMA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Escolarizado	12,589	15,529	28,118
	44.8%	55.2%	100.0%
	59.5%	63.7%	61.7%
SUAYED a Distancia	6,646	5,929	12,575
	52.9%	47.1%	100.0%
	31.4%	24.3%	27.6%
SUAYED Abierto	1,936	2,931	4,867
	39.8%	60.2%	100.0%
	9.1%	12.0%	10.7%
Total	21,171	24,389	45,560
	46.5%	53.5%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%

Solicitudes de primera ocasión y sin tomar en cuenta aquellas en las que no se presentó el examen-
Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por DGAE-UNAM

⁷⁶ Recuérdese que el Sistema Abierto en la UNAM es semipresencial en donde los alumnos asisten a clases presenciales conforme lo determinan los tutores o responsables de la docencia, ya sea un día o días específicos, entre semana o los fines de semana. Las carreras que se ofrecen bajo esta modalidad son: Administración, Ciencias de la comunicación, Ciencias políticas y administración pública, Contaduría, Derecho, Economía, Geografía, Informática, Relaciones internacionales, Sociología, Trabajo social, Filosofía, Historia, Lengua y literaturas hispánicas y Lengua y literaturas modernas inglesas.

Resultados obtenidos por las solicitudes del sistema escolarizado por área académica de las carreras demandadas

En general, el promedio global de aciertos de los exámenes que resultan en la selección o aceptación es de 87.8 aciertos; *86.36 para las mujeres y 88.97 para los hombres; una diferencia de 2.61 aciertos a favor de los hombres; es decir, para todas las áreas académicas tomadas como un todo, el número de aciertos promedio obtenido por las mujeres seleccionadas es consistentemente menor al de los hombres.*

De todas las áreas, en el área IV la diferencia es la menor entre hombres y mujeres y es de 0.51 puntos a favor de los hombres; para el área II la diferencia es de 2.68 aciertos; para el área III es de 2.1 y para el área I es de 1.5 aciertos; siempre a favor de los exámenes presentados por los hombres.

Tabla 22.

Puntajes obtenidos en el examen en las solicitudes seleccionadas, por área académica y sexo del o la sustentante

ÁREA ACADÉMICA O DEL CONOCIMIENTO		N	MEDIA	DESVIACIÓN. ESTÁNDAR	MÍNIMO	MÁXIMO
I. Ciencias Físicas Matemáticas y de las Ingenierías	Femenino	1,895	90.61	13.437	45	120
	Masculino	5,290	92.11	13.729	47	118
	Total	7,185	91.71	13.668	45	120
II. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	Femenino	3,706	87.35	14.137	41	120
	Masculino	2,480	90.03	14.636	43	120
	Total	6,186	88.42	14.398	41	120
III. Ciencias Sociales	Femenino	4,860	85.12	13.683	40	118
	Masculino	5,910	87.22	12.630	41	119
	Total	10,770	86.27	13.156	40	119
IV. Humanidades y de las Artes	Femenino	2,128	83.67	14.301	41	115
	Masculino	1,849	84.18	15.501	40	117
	Total	3,977	83.91	14.871	40	117

Es decir, las mujeres, en promedio y de manera consistente, tanto en lo general como en cada una de las áreas académicas del sistema escolarizado, obtienen en el examen de selección un puntaje de aciertos menor al de los hombres.

Un resumen

Cada año es mayor el número de solicitudes para presentar el examen de selección de la UNAM. Aunque ha habido un incremento sustancial en la cobertura, el número de lugares disponibles no ha aumentado al ritmo de la demanda, lo que se traduce en un incremento en el número de los y las estudiantes que solicitan su ingreso mediante el examen de admisión y no son seleccionados o seleccionadas. En este sentido, la UNAM es cada vez más selectiva⁷⁷. En general, se puede afirmar que el examen empleado por la UNAM en sus procesos de selección para ingresar a la licenciatura es un instrumento cuyos resultados, al menos a lo largo del periodo analizado, son consistentes y sistemáticos en su sesgo de género.

Los resultados muestran que las solicitudes seleccionadas (aceptadas) arrojan, de inicio, diferentes resultados en términos de aciertos según el área académica, la carrera y los dos sistemas educativos con los que cuenta la UNAM. Esto se traduce en una enorme diversidad en las ofertas y cupos por plantel y carrera; *lo que trae como una consecuencia final la existencia de una gran heterogeneidad en la población estudiantil seleccionada y que ingresa a las diferentes carreras y planteles en las que se imparten, a pesar de emplear un examen relativamente único*⁷⁸.

Por otro lado, no existen limitaciones, al menos legislativas, para el número de ocasiones en que se puede presentar el examen, esto se traduce en una población solicitante altamente perseverante y que ensaya diferentes estrategias para buscar su ingreso, cambiando de carrera o de escuela o facultad solicitada. En mayor o menor medida se cuenta con solicitudes para presentar el examen de bachilleratos proveniente de prácticamente todas las entidades federativas. Las solicitudes provenientes de personas que han cursado su bachillerato que puede ser ubicado en la Ciudad de México o en el Estado de México rondan el 85%; el resto es del total de las otras entidades del país.

Se observa un gran número de solicitudes (se inscriben al examen) que no presentan el examen (10%). Hasta donde se sabe no existe limitación o consecuencia aca-

⁷⁷ La UNAM cuenta con una tasa de aceptación de alrededor del 10%; para fines de comparación podemos citar que la Universidad de Cornell, perteneciente al grupo de universidades más selectiva de los Estados Unidos de Norteamérica (Ivy League), en 2021 reportó una tasa de aceptación de las solicitudes de ingreso del 8.7% (Cornell University, 2021).

⁷⁸ En este sentido se puede hablar de una “segmentación institucional” o una discriminación o diferenciación desde dentro (Flores, 2016; Blanco, Solís y Robles, 2014).

démica o normativa al respecto. De los que presentan el examen, existe un número pequeño que obtiene una calificación de cero aciertos, debiera analizarse el perfil de estas solicitudes ya que pudieran ser personas que solo entran a conocer o familiarizarse con el examen. Prácticamente, alrededor del 15% de las solicitudes que presentan examen obtienen un puntaje menor a 30 aciertos.

Por otra parte, un sistema de selección que tiene una demanda tan alta y que sus criterios de asignación de lugares se basen en el cupo disponible en cada plantel o carrera solicitada, produce resultados en donde se tiene que estudiantes con un muy alto desempeño no sean seleccionados estudiantes con prácticamente la mitad de los aciertos si sean seleccionados.

Este efecto, ya muy conocido, y sus posibles consecuencias y propuestas para acortarlo, debe ser analizado con mayor profundidad y por especialistas de diferentes áreas.

En general, un efecto sistemático observado en los resultados del examen, muy consistente a lo largo de la serie de aplicaciones que van de 2014 a 2020, es el que se refiere al hecho de que a pesar de que son las mujeres quienes presentan un mayor número de solicitudes, obtienen, en un menor número que los hombres, el resultado de ser seleccionadas. Es común que se reporte que el examen no tiene sesgo de género en virtud de que los análisis psicométricos (DIF) no muestran tales efectos (Sánchez-Mendiola, 2020; Tristán, Mendoza, y Gutiérrez; 2006).

Aunque este resultado, obviamente, está modulado por el tipo de sistema escolar al que se solicita ingresar y el área académica a la que pertenezca la carrera elegida; en general, las mujeres muestran un menor desempeño que los hombres en términos del número total de aciertos en el examen. Este resultado con frecuencia es comentado en relación a los resultados de las aplicaciones de pruebas estandarizadas de gran impacto y a gran escala y que por lo general exhiben diferencias en los puntajes obtenidos por ciertas minorías étnicas, socioeconómicas o de género (Manzi et al., 2010).

Sin embargo, cabe la posibilidad de que las diferencias en este tipo de resultado no se deban en sentido estricto a un sesgo de los instrumentos de medición, sino a sus propiedades relacionadas con su validez, que necesariamente inciden en los sesgos que pudieran aparecer. Las inequidades de los resultados, para el caso de los resultados tan diferentes entre hombres y mujeres, bien pueden no encontrarse en la dificultad de los reactivos, sino en otros factores tales como la naturaleza competitiva de los exámenes, los pesos relativos de las áreas que se valoran, las condiciones de la aplicación o aspectos culturales que inciden en los roles de género de los sustentantes; cuestiones que requieren ser investigadas de manera sistemática y

determinar en este contexto la pertinencia de valorar mediante un examen de este tipo la probabilidad de tener éxito en los estudios de licenciatura (Zwick, 2002).

En este sentido, es claro que la inequidad en contra de las mujeres de los resultados del examen de la UNAM existe. Quizá puedan ser o no manifestaciones del sesgo del propio instrumento, pero el sesgo es evidente cuando se producen diferencias tan sistemáticas en los puntajes obtenidos por hombres y mujeres, que no pueden ser atribuidos a diferencias en los conocimientos, competencias o habilidades que se pretenden evaluar, y que son tomados como base de decisiones que atentan contra el acceso equitativo de las mujeres a la educación superior (Zwick, 2002). Si el sistema de selección para el ingreso a la UNAM no resuelve el problema de las diferencias que se manifiestan en los puntajes que obtienen hombre y mujeres, seguirá siendo causa de exclusión y de desigualdades (Faúndez et al, 2017).

Parte III



La relación de las formas de ingreso con el desempeño y el egreso

El pase reglamentado de la UNAM es el derecho que, de acuerdo con la legislación universitaria vigente y, en particular, con su Reglamento General de Inscripciones, tienen todos los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Escuela Nacional Preparatoria y del Sistema de Bachillerato a Distancia de ingresar a la UNAM en cualquiera de sus carreras y planteles, escuelas y facultades para cursar una carrera sin necesidad de presentar el examen de admisión correspondiente.⁷⁹

En particular el actual Reglamento de Inscripciones de la UNAM establece en sus artículos 9 y 10 las bases de lo que lo que popularmente hoy en día se conoce como Pase Reglamentado (Automático):

Art. 9 Los alumnos egresados del bachillerato de la UNAM que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de nueve, tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia. Los tres años se contarán a partir del cuarto año en la Escuela Nacional Preparatoria y del primer año en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Art. 10 Los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que hayan concluido sus estudios en un plazo mayor de cuatro años y con un promedio mínimo de siete, podrán ingresar al ciclo de licenciatura mediante concurso de selección.

El pase reglamentado de la UNAM ha sido cuestionado por múltiples razones (Covarrubias y Jiménez, 2001, Díaz Ocampo, 2018). Se ha supuesto que, en general, los estudiantes que ingresan a los estudios de licenciatura de la UNAM mediante esta opción muestran, a lo largo de sus estudios de licenciatura, un desempeño académico por debajo al de los estudiantes que para ingresar tienen que presentar un examen de selección. De igual forma, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) declaró la inconstitucionalidad del “pase automático” o reglamentado, que beneficia a estudiantes de los bachilleratos incorporados a universidades públicas,

⁷⁹ Al pase reglamentado (antes automático) se le considera dentro de la historia de la UNAM como una verdadera conquista estudiantil ya que Barros Sierra tuvo que pactar con los estudiantes que amenazaban con un paro, entre otras demandas, por su rechazo al examen de selección para el ingreso a la licenciatura. La decisión del Rector Barros Sierra se dio en el contexto de la caída de su antecesor el Rector Ignacio Chávez a consecuencia del movimiento en su contra en 1966. La argumentación para proponer y aprobar el pase se basó en lo supuestamente ilógico que resulta que la institución aplique un examen de ingreso o selección para ser universitario a quien ya de antemano es universitario. En 1997, bajo el rectorado de Francisco Barnés, a la figura del pase reglamentado se le impusieron criterios más estrictos a lo que desde entonces sería el pase reglamentado; esto dio pie a su rechazo por parte de los estudiantes y quedó de manifiesto al formar parte de uno de los 6 puntos del pliego petitorio del CGH durante la huelga 1999-2000. (Véanse los diversos comentarios o testimonios que acompañan el texto de Carlota Guzmán publicado por la revista Nexos en julio de 2016).

ya que esa opción de ingreso a la educación superior, según el fallo, es inequitativa para quienes provienen de otras instituciones educativas, y, en algunos, hasta se otorgan beneficios irregulares a los hijos de los trabajadores de esas instituciones (nota de La Jornada, febrero de 2006).

En la Tabla 14, se muestra una comparación esquemática de las características de los dos mecanismos básicos de ingreso a los estudios de licenciatura de la UNAM.

Tabla 23.

*Comparación de principales características de los dos procedimientos para el ingreso al nivel de licenciatura de la UNAM**

CARACTERÍSTICA	PASE REGLAMENTADO	EXAMEN DE ADMISIÓN
Carreras para elegir	2	1
Opciones posibles de ingreso	2: Pase Reglamentado o Examen de admisión	1: Solo examen de admisión
Atención de la demanda	100%	8 - 10%
Integración de la matrícula	Alrededor del 58%	Alrededor del 42%
Procedimiento para la asignación de lugares	Se le da prioridad mediante estimación inicial	Depende de los lugares disponibles después de cubrir la demanda del pase reglamentado

Fuente: Elaboración a partir del Cuadro 2 de la obra de Díaz Ocampo (2018).

Conforme a su normatividad, la UNAM anualmente asigna los lugares disponibles para el primer ingreso en sus planteles, carreras, facultades o escuelas, dando preferencia, primero, a los promedios más altos de los estudiantes que hayan egresado del bachillerato en tres años, luego a promedios menores o igual a 8, quedando excluidos de este proceso de asignación todos los estudiantes que hayan cursado su bachillerato en más de cuatro años y obtenidos promedios menores a 7. Los lugares restantes (en muchos casos, de antemano determinados en número a consecuencia de la puesta en marcha de una política institucional que busca responder a cuestionamientos sobre su endogamia) se ofrecen a los egresados que no reúnen los requisitos para tener pase reglamentado y los aspirantes de otros bachilleratos con base en el puntaje que hayan obtenido en el examen de selección que tuvieron que haber presentado.

Se ha planteado, entre otros cuestionamientos, que el pase reglamentado es inequitativo ya que la posibilidad de ingresar no es la misma para todos los candida-

tos y no obstante que, como afirma Carlota Guzmán (2016) que los egresados del bachillerato de la UNAM tienen que cumplir con requisitos de promedio y regularidad, esto, supuestamente, no es comparable con el esfuerzo o el mérito de un estudiante egresado de un bachillerato distinto. Y, como ya se había mencionado, es común asumir que el resultado del proceso de selección mediante los dos mecanismos (pase reglamentado y examen de selección) trae como resultado “que la mitad de la matrícula no tiene necesariamente un nivel académico equivalente a los que ingresan por medio del concurso” (Guzmán, 2016). Es frecuente que este tipo de argumento se base en la comparación de resultados de exámenes diagnósticos aplicados al ingreso de la licenciatura en términos del bachillerato de origen. Por ejemplo en la Tabla 15, se muestra una comparación de este tipo realizada por un grupo de investigadores de la UNAM (Martínez, 2018).

Tabla 24.

*Porcentaje promedio de aciertos en el examen diagnóstico según bachillerato de procedencia y área de conocimiento**

BACHILLERATO DE PROCEDENCIA										
	ENP		CCH		INCORPORADO UNAM		INCORPORADO SEP		OTRO	
AREA	N	% ACIERTOS	N	% ACIERTOS	N	% ACIERTOS	N	% ACIERTOS	N	% ACIERTOS
FMI	1,635	44.5	1,814	38.6	384	54.3	563	48.6	902	48.9
CBQS	2,742	45.1	3,941	37.4	511	52.3	646	44.4	963	44.7
CS	3,550	46.3	3,947	42.0	529	53.4	873	49.7	1,631	49.6
HA	1,086	48.2	1,174	42.7	180	59.4	183	52.7	352	53.9
Total	9,013	45.9	10,876	39.9	1,604	53.9	2,265	48.2	3,848	48.6

*Fuente: Adaptada de Martínez et al. (2018)

La Tabla 24 muestra cómo al aplicar a los estudiantes de primer ingreso un examen diagnóstico, diseñado *ad hoc* y elaborado a partir de los conocimientos que se esperarían tuviera un egresado del bachillerato de la UNAM (tanto del CCH como de la ENP) para cursar con éxito las materias de la licenciatura, es posible identificar que quienes egresan de la UNAM, que no presentan examen de selección, obtienen consistentemente, en promedio, porcentajes de aciertos por debajo del que obtienen egresados de otros bachilleratos que ingresaron a la licenciatura mediante el examen de selección.

Otra línea de argumentación en contra del pase reglamentado cuestiona el que se le aplique de manera homogénea a pesar de las evidentes diferencias que existen entre los propios planteles del bachillerato de la UNAM. En este sentido, se afirma, existe una gran diversidad en la formación de los estudiantes según su plantel o sistema de bachillerato y que no es justo tratarlos por igual. A final de cuentas, sigue el argumento opositor al pase reglamentado, no se tiene un conocimiento real de la preparación de los egresados del bachillerato de la UNAM, ni de sus capacidades y aptitudes, ya que el pase reglamentado no permite (impide) tener tal valoración.

De igual forma, detractores del pase reglamentado cuestionan la argumentación original de Barros Sierra: el hecho de que la UNAM aplique un examen a los egresados de su bachillerato que desean continuar con su formación profesional no implica de manera alguna el que la institución no reconozca sus propios estudios. Si esto fuera así, ¿por qué aplicar a sus egresados de licenciatura o maestría exámenes de admisión para ingresar al posgrado de la UNAM? (Figueroa, 2014).

En respuesta a alguno de estos cuestionamientos, en particular el que se refiere al menor nivel académico de quienes ingresan por pase reglamentado, en comparación con quien lo hace mediante el examen de selección, hemos comparado las diferencias en dos indicadores del desempeño académico de generaciones de estudiantes (Egreso Curricular y Egreso Reglamentario) según el tipo de dispositivo mediante el que ingresaron a la licenciatura, ya sea examen de selección o por pase reglamentado, además del tipo de bachillerato (CCH, ENP, externo) y el sexo de los estudiantes (hombre o mujer).

Si realmente quienes ingresan mediante examen de selección cuentan con un mejor nivel académico que aquellos que lo hacen por pase reglamentado, entonces, deberán tener un mejor desempeño en su trayectoria en sus estudios de licenciatura, medido en términos de su egreso exitoso conforme a lo estipulado por los planes de estudios de las carreras cursadas. En este sentido podemos hablar de la valoración de la validez predictiva del examen de selección así como del pase reglamentado comparando, en particular, el egreso, tanto curricular

como reglamentario⁸⁰, de la generación a la que pertenecen; en este caso la de aquella cuya terminación de sus estudios de licenciatura debería ocurrir en 2019.

La valoración de la calidad de los programas educativos, especialmente en el nivel superior, es una tarea compleja. Uno de los indicadores más socorridos para lograr la valoración de la calidad de un plan o programa educativo es el de la eficiencia terminal en tiempo curricular (o egreso en tiempo curricular). Este indicador se refiere al porcentaje de alumnos que concluyen sus estudios en el tiempo establecido en el plan de estudios (Egreso en Tiempo Curricular o ETC); y resulta de multiplicar por cien el cociente que se obtiene al dividir el número de estudiantes de una generación determinada que terminan sus créditos en el tiempo y forma estipulado por el currículo, entre el número total de estudiantes inscritos en el año de ingreso de esa generación determinada. El valor del indicador muestra la proporción de alumnos de una cohorte o generación dada que aprueban el 100% de los créditos de un mismo plan de estudios en el tiempo estipulado por éste, de conformidad con lo señalado, en el contexto de la UNAM, en su Marco Institucional de Docencia. Este indicador permite conocer la eficiencia del sistema en el marco del avance de los alumnos en el tiempo establecido por el plan de estudios para conservar la calidad (eficacia/eficiencia) de alumnos regulares. Primordialmente, se utiliza como una medida del rendimiento de la entidad académica en términos de la relación insumo-producto (Véase *“Indicadores de desempeño para facultades y escuelas de educación superior”*. 2015. México, UNAM).

La eficiencia terminal (Egreso en Tiempo Curricular) según el tipo de ingreso de la generación que debiera egresar en 2019⁸¹

El Marco Institucional de Docencia de la UNAM define a los planes de estudio como “la expresión formal y escrita de la organización de todos los requisitos que deben cubrir los alumnos para obtener un título, diploma o grado”. Todo plan de estudios de la UNAM en su formulación establece como uno de sus determinantes el tiempo, en periodos académicos, en que debe ser cursado o completado. Uno de los estimadores o indicadores de la eficiencia terminal se basa precisamente en este lapso temporal y se calcula mediante la proporción de estudiantes de una cohorte o generación dada “que aprueban el 100% de los créditos de un mismo plan de estudios” de una carrera determinada en el tiempo normativamente establecido. Este indicador es de utilidad en la realización de diagnósticos, evaluaciones y procesos

80 La literatura ha clasificado al egreso o eficiencia terminal de un estudiante en dos tipos: el egreso en tiempo curricular y el egreso en tiempo reglamentario (UNAM, 2015).

81 Las conclusiones que pudieran obtenerse a partir de las comparaciones que sobre los diversos porcentajes se muestran en esta sección deben tener en cuenta el problema de los números resultantes de cocientes con diferentes cifras en el denominador.

de planeación de los sistemas educativos y establece la eficiencia del sistema en el marco del avance de los alumnos en el tiempo establecido por el plan de estudios para conservar la calidad de alumnos regulares. “Primordialmente, se utiliza como una medida del rendimiento de la entidad académica en términos de la relación insumo-producto”.

Tomando como base la información proporcionada por DGAE, se analizó el ETC y su relación con las formas de ingreso al nivel de licenciatura de la UNAM, además de otros factores como el sexo de los estudiantes. La eficiencia terminal, evaluada mediante el ETC, representa, como ya quedó definida, la proporción de estudiantes que terminan los créditos escolares en el tiempo normativo establecido por el plan de estudio correspondiente a la carrera cursada.

Los análisis realizados tuvieron como base la generación o cohorte de estudiantes de licenciatura pertenecientes al sistema escolarizado de la UNAM que debiera egresar en el año de 2019 y estuvo integrada por un total de 37,951 estudiantes⁸².

Del total de estudiantes de la generación bajo estudio, el 71.36 %, en números redondos, provino del propio bachillerato de la UNAM (el 36% de la ENP y el 35% del CCH) y el 28.64% ingresó a la licenciatura mediante el examen de selección.

Conforme a datos consignados en la Agenda Estadística de la UNAM, el número promedio de estudiantes que en los años 2014 y 2015 ingresaron a la licenciatura mediante la figura del examen de admisión fue de 14,506. El número de estudiantes de licenciatura que mantienen su expediente activo y que debieron egresar en 2019 es de 10,748, es decir existe una diferencia de 3,758 estudiantes entre los que ingresaron y los que se mantienen en la institución, lo que representa una merma o tasa de abandono prácticamente del 26% para este tipo de población (¿Tasa de abandono de quienes ingresan por examen de admisión?).

Por otra parte, el indicador ETC para la totalidad de los programas de las carreras de licenciatura de la UNAM alcanza un valor promedio del 38.7% estudiantes de la generación de egreso de 2019, con una ventaja del 0.6% a favor del grupo proveniente del Concurso de Selección (Tabla 12). Es decir, en 2014-2015, de cada 100 estudiantes que ingresaron mediante cualquiera de los dos dispositivos de selección a una licenciatura de la UNAM, terminan los estudios de los planes correspondientes alrededor del 39%, este sería la eficiencia terminal alcanzada de manera estricta (ETC).

⁸² Esos son a quienes que se les pudo identificar su forma de ingreso a estudios de licenciatura de la UNAM.

Tabla 25.

El Egreso en Tiempo Curricular de la generación de egreso 2019 y la forma de su ingreso.

GENERAL		EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
		Sí		No		
		N	%	N	%	
Forma de ingreso	Pase Reglamentado	10,489	38.6	16,714	61.4	27,203
	Concurso de Selección	4,208	39.2	6,540	60.8	10,748
	Total	14,697	38.7	23,254	61.3	37,951

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Una Prueba de Chi-Cuadrado aplicada a estos datos arrojó un valor de $\chi^2 = 1.143$, con $gl = 1$ y una $p = 0.28$, lo cual muestra que, en general, el tipo de forma de ingreso a la licenciatura de la UNAM⁸³ *no se relaciona en forma directa con el egreso en tiempo curricular* (ETC).

Al analizar esta información pero, ahora, conforme al desempeño por sexo de los estudiantes (Tabla 26), se observa, en el indicador de quienes logran el ETC, que el número de mujeres es mayor al de los hombres, tanto en lo que se refiere al ingreso mediante la figura del Pase Reglamentado, en donde el número de mujeres supera en 12% al número de hombres, como al del *Concurso de Selección*, en las que en el ETC el número de mujeres supera en 14.5% al de estudiantes de sexo masculino (la prueba de independencia para los datos generales arrojó los valores de $X^2 = 1129.41$, $gl = 1$ y $p = 0.0$), lo que permite afirmar que el ETC está fuertemente asociado al sexo de los estudiantes, en donde son las mujeres quienes logran, en mayor medida que los hombres, egresar conforme a lo estipulado por el plan de estudios de la carrera que cursan.

En general, puede observarse que el ETC de las mujeres que ha ingresado a la licenciatura mediante la figura del *Examen de Selección* es mayor en un 2.6% al de las mujeres que provienen del bachillerato de la propia UNAM, diferencia que resulta estadísticamente significativa ($X^2 = 1129.41$, $gl = 1$ y $p = 0$). Para el caso de los hombres, al contrastar el número de estudiantes que logran el ETC se observa una pequeña diferencia (0.5%, estadísticamente no significativa) a favor de quienes ingresaron mediante el examen de selección en comparación con los que provienen del bachillerato de la UNAM.

⁸³ Al menos en lo que concierne a esta generación. Para poder generalizar este resultado se debería realizar un estudio que comparara el ETC de varias generaciones.

Tabla 26.

El Egreso en Tiempo Curricular de la generación de egreso 2019, por sexo, según su tipo de ingreso.

GENERAL		SEXO	EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Tipo de ingreso	Pase Reglamentado	F	6,549	44.0	8,347	56.0	14,896
		M	3,940	32.0	8,367	68.0	12,307
		Total	10,489	38.6	16,714	61.4	27,203
	Concurso de Selección	F	2,375	46.6	2,727	53.4	5,102
		M	1,833	32.5	3,813	67.5	5,646
		Total	4,208	39.2	6,540	60.8	10,748

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

La Tabla 27 muestra el Egreso en Tiempo Curricular según el subsistema de ingreso (Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades, Examen o Concurso de Selección) de la generación que, conforme a la normatividad, debió egresar en el año de 2019. La prueba de independencia correspondiente aplicada a estos datos en general arroja una $X^2 = 1448.62$, con $gl=2$ y una $p=0.0$; es decir, el tipo de subsistema de bachillerato del que en lo particular se proviene (ENP, CCH o externo) guarda una relación importante con el desempeño en la licenciatura valorado mediante el porcentaje de Egreso en Tiempo Curricular (ETC).

Como puede observarse, el 43.1% de los estudiantes que provienen de la *Escuela Nacional Preparatoria* (ENP) logran el ETC; mientras que solo lo logra el 39.2% de quienes ingresaron por *Concurso de Selección*; en este caso, la prueba de independencia muestra que la diferencia entre estos dos subsistemas de ingreso es significativa: $X^2 = 631.133$, $gl = 1$ y $p = 0$. El menor de los porcentajes de ETC conforme al subsistema de ingreso es el de los estudiantes provenientes del Colegio de Ciencias y Humanidades con solo el 34.8%. En este indicador, la diferencia entre los estudiantes que provienen de la ENP y los egresados del CCH llega a ser del 8.3% (diferencia estadísticamente significativa, $X^2 = 1143.23$, $gl = 1$ y $p = 0$) (Tabla 27). La diferencia del ETC entre quienes ingresan mediante concurso (provienen de un bachillerato diferente al de la UNAM) y aquellos provenientes del CCH es del 4.4% (Diferencia, también, estadísticamente significativa: $X^2 = 51.531$, $gl=1$, $p=0$).

Tabla 27.

El ETC en la generación de egreso 2019, por subsistema de ingreso.

POR SUBSISTEMA DE EGRESO DEL BACHILLERATO		EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				
		Sí		No		TOTAL
		N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	5,335	43.1	7,045	56.9	12,380
	CCH	5,154	34.8	9,669	65.2	14,823
	Concurso	4,208	39.2	6,540	60.8	10,748
	Total	14,697	38.7	23,254	61.3	37,951

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

En resumen, el número de estudiantes que egresan de su carrera en el tiempo establecido por el currículum de su plan de estudios, cifra que se puede considerar como uno de los indicadores del éxito o eficiencia en el desempeño académico, es mayor para el caso de los estudiantes que ingresan a la licenciatura provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria, siguiéndoles, en ese orden, los egresados provenientes de un bachillerato externo al de la UNAM (y que por tanto, tuvieron que presentar examen o concurso de admisión) y, finalmente los egresados del otro sistema de bachillerato de la UNAM, los del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por otra parte, en cada uno de los tres diferentes grupos de formas o tipos de ingreso a las licenciaturas de la UNAM (*ENP, CCH y Pase Reglamentado*), el porcentaje de mujeres que alcanza el ETC es mayor al de los hombres. En el caso de las mujeres que provienen de la ENP y logran el ETC se observa que superan a los hombres hasta en un 10.1%, en el caso del ingreso vía el CCH, la ventaja es del 13.4% y para el caso del ingreso mediante el *Concurso de Selección* es del 14.5%, siendo todas estas diferencias estadísticamente significativas.

En este contexto, es importante resaltar que, como ya se había descrito en una sección anterior, el examen o concurso para ingresar a los estudios de licenciatura tiende a seleccionar una menor proporción de mujeres; sin embargo, son ellas, paradójicamente, quienes tienen, como lo muestra la Tabla 28, un mejor desempeño académico en la licenciatura, evaluado mediante el indicador del ETC.

Tabla 28.

El ETC en la generación de egreso 2019, por subsistema de ingreso y sexo.

SUBSISTEMA DE ORIGEN		SEXO	EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	F	3,200	47.9	3,482	52.1	6,682
		M	2,135	37.5	3,563	62.5	5,698
		Total	5,335	43.1	7,045	56.9	12,380
	CCH	F	3,349	40.8	4,865	59.2	8,214
		M	1,805	27.3	4,804	72.7	6,609
		Total	5,154	34.8	9,669	65.2	14823
	Concurso de Selección	F	2,375	46.6	2,727	53.4	5,102
		M	1,833	32.5	3,813	67.5	5,646
		Total	4,208	39.2	6,540	60.8	10,748

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Al comparar entre si el desempeño de los hombres según las tres formas de ingreso, encontramos un mejor desempeño, es decir, un porcentaje significativamente mayor de ETC, en los que provienen de la ENP, seguidos de quienes presentan examen o concurso de ingreso y finalmente los del CCH. Vuelve a hacerse evidente lo que ya se había reportado para el caso en lo general: la forma de ingreso (ENP, CCH o Examen) está asociado a los índices del ETC; sin embargo, los estudiantes que ingresan a la licenciatura mediante la figura del concurso de selección no necesariamente tienen un mejor desempeño académico (valorado mediante el ETC) que los estudiantes del bachillerato de la UNAM, que son quienes ingresan mediante el pase reglamentado. Es más, contra lo que comúnmente se asume, en general, su desempeño es inferior (al menos en su tasa de egreso curricular) al de aquellos egresados de la ENP.

El ETC por área de conocimiento y forma de ingreso

Al analizar con mayor detalle la relación entre la forma de ingreso con el desempeño en la licenciatura mediante el Egreso en Tiempo Curricular (ETC), encontramos para quienes ingresan a carreras del Área I⁸⁴, la de las Ciencias Físico

⁸⁴ Recuérdese que en el Anexo 9 se muestran las licenciaturas que se imparten en la UNAM conforme a su clasificación en las cuatro áreas académicas.

Matemáticas y de las Ingenierías (Tabla 29)⁸⁵, que son los egresados de la ENP quienes obtienen el desempeño relativamente mejor en el indicador de ETC (22.4%). En segundo lugar, los que provienen del Concurso de Selección (21.0%) y por último los egresados del CCH (11.1%). La diferencia entre los egresados en tiempo curricular provenientes de la ENP y los que ingresan mediante concurso no es significativa. Las diferencias con los egresados provenientes del CCH son notorias ya que alcanza a ser del 11.3%.

Al analizar la distribución del indicador de porcentaje de ETC por el sexo de los estudiantes, se observa que las egresadas mujeres que provienen del Concurso de Selección y las del CCH son mayores en número que los hombres. En ambos casos la diferencia es a su favor en un 2.5%. En el egreso de quienes provienen de la ENP se observa un comportamiento ligeramente distinto, pues, como una excepción de la tendencia general, la ventaja de las mujeres sobre los hombres es pequeña (0.1%). Los análisis estadísticos realizados para estas cifras muestran que las diferencias en el ETC entre hombres y mujeres solo son significativas para el caso de quienes egresan del CCH. Las mujeres que provienen de este subsistema, y que han ingresado a alguna carrera del Área I mediante la figura del pase reglamentado, tienen un mejor desempeño en el indicador del ETC que los hombres de su misma generación y origen de ingreso.

En el Área II, Ciencias Químicas, Biológicas y de la Salud (Tabla 30), encontramos que el mayor porcentaje de estudiantes con el mayor indicador ETC pertenece a los egresados que provienen de la ENP quienes en un 51.6% logran terminar su programa en tiempo curricular, en segundo lugar, los que provienen del Concurso de Selección (50.2%), y por último los egresados del CCH (40.6%). En general los análisis estadísticos aplicados a estas cifras muestran que, en este caso, el bachillerato de origen guarda una relación con el desempeño en la licenciatura. La diferencia entre el número de egresados en el tiempo curricular de quienes provienen de la ENP y del Concurso de Ingreso es estadísticamente significativa con valores de $X^2=4.00$, $gl=1$ y $p=0.04$. También, la diferencia entre el desempeño en ETC de los egresados de ambos subsistemas y el de los provenientes del CCH es estadísticamente significativa. Al analizar la información de esta área en relación con el sexo de sus egresados se encuentra que, independientemente de la forma de ingreso, son las mujeres quienes logran el mejor desempeño: en los subsistemas de la ENP y CCH superan a los hombres en el egreso ETC en un 6.0% y en el subsistema Concurso de Selección en un 8.6%. Todas estas diferencias resultan estadísticamente significati-

85 Cabe señalar que el grupo de egresados de esta área obtienen un ETC por debajo de la media institucional que es cercana al 42%. El egreso o eficiencia terminal de quienes provienen del CCH es particularmente bajo (11.1%).

vas. Las mujeres provenientes de la ENP muestran un mejor desempeño en el ETC que las provenientes del Concurso de Ingreso y del CCH.

Tabla 29.

El ETC en el área académica I y por subsistema de ingreso en la generación de egreso 2019.

ÁREA I DE LAS CIENCIAS FISICOMATEMÁTICAS Y DE LAS INGENIERÍAS		SEXO	EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	F	237	22.4	820	77.6	1,057
		M	462	22.3	1,606	77.7	2,068
		Total	699	22.4	2,426	77.6	3,125
	CCH	F	142	12.8	966	87.2	1,108
		M	237	10.3	2,064	89.7	2,301
		Total	379	11.1	3,030	88.9	3,409
	Concurso de Selección	F	155	22.8	525	77.2	680
		M	365	20.3	1,434	79.7	1,799
		Total	520	21.0	1,959	79.0	2,479

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Tabla 30.

El ETC en el área académica II y por subsistema de ingreso en la generación de egreso 2019..

ÁREA II DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD		SEXO	EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	F	1,305	51.6	1,223	48.4	2,528
		M	635	45.6	757	54.4	1,392
		Total	1,940	49.5	1,980	50.5	3,920
	CCH	F	1,428	40.6	2,093	59.4	3,521
		M	591	34.6	1,118	65.4	1,709
		Total	2,019	38.6	3,211	61.4	5,230
	Concurso de Selección	F	741	50.2	734	49.8	1,475
		M	386	41.6	542	58.4	928
		Total	1,127	46.9	1,276	53.1	2,403

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Al analizar el egreso de los estudiantes de carreras del Área III Ciencias Sociales (Tabla 31) es posible observar la tendencia recurrente: los egresados provenientes de la ENP logran el mejor desempeño en ETC (55.4% del total de la generación de ingreso). Por otra parte, se observa una cuestión importante de destacar, los egresados provenientes del CCH logran un porcentaje mayor en el indicador ETC (47.4%) que quienes han ingresado mediante el Concurso de Selección (45.2%), resultando esta diferencia estadísticamente significativa. Es decir, por lo que concierne a los estudiantes de carreras pertenecientes al Área III, quienes provienen del bachillerato del CCH de la UNAM y que por tanto su ingreso a la licenciatura fue mediante el pase reglamentado, obtienen un mejor desempeño en ETC que quienes ingresan mediante el examen o concurso de ingreso.

De nuevo, también, se observa la tendencia de un mejor desempeño por parte de las mujeres: las que provienen de la ENP superan a los hombres en 6.6%, las que egresaron del CCH en un 8.2% y las estudiantes que ingresaron por la vía del Concurso de Selección en 13.9% (diferencias todas con significancia estadística).

Tabla 31.

El ETC en el área académica III y por subsistema de ingreso en la generación de egreso 2019.

ÁREA III DE LAS CIENCIAS SOCIALES		SEXO	EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	F	1,331	58.2	954	41.8	2,285
		M	914	51.6	856	48.4	1,770
		Total	2,245	55.4	1,810	44.6	4,055
	CCH	F	1,383	52.8	1,234	47.2	2,617
		M	861	40.6	1,258	59.4	2,119
		Total	2,244	47.4	2,492	52.6	4,736
	Concurso de Selección	F	1,158	52.5	1,048	47.5	2,206
		M	945	38.6	1,503	61.4	2,448
		Total	2,103	45.2	2,551	54.8	4,654

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Por lo que respecta a los egresados del Área IV Humanidades y Artes (Tabla 32), encontramos datos diferentes a las tendencias generales hasta ahora descritas. Las comparaciones muestran que el 37.8% de quienes ingresaron mediante el Concurso de Selección logran el ETC, el 35.2% de los que provienen de la ENP egresan de

la licenciatura en el tiempo curricular por el 35.4% de quienes provienen del CCH. Estas diferencias no son significativas, es decir, en términos del ETC no existe diferencia en el desempeño de los estudiantes de esta área que se pueda asociar al tipo de bachillerato del que provienen. Por otro lado, las mujeres que egresan de esta área, independientemente del bachillerato o subsistema del que provengan, superan a los hombres de manera consistente en el indicador del ETC.

Tabla 32.

El ETC en el área académica IV y por subsistema de ingreso en la generación de egreso 2019.

ÁREA IV DE LAS HUMANIDADES Y LAS ARTES		SEXO	EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	F	327	40.3	485	59.7	812
		M	124	26.5	344	73.5	468
		Total	451	35.2	829	64.8	1,280
	CCH	F	396	40.9	572	59.1	968
		M	116	24.2	364	75.8	480
		Total	512	35.4	936	64.6	1,448
	Concurso de Selección	F	321	43.3	420	56.7	741
		M	137	29.1	334	70.9	471
		Total	458	37.8	754	62.2	1,212

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

El egreso en tiempo reglamentario (ETC) por área de conocimiento y forma de ingreso

La eficiencia terminal en tiempo reglamentario (ETR) se refiere a la proporción de la población estudiantil que termina sus estudios hasta en un máximo de 50% adicional al tiempo curricular normativo. Este indicador se estima con base en la proporción de estudiantes de una cohorte o generación dada que logra cubrir el 100% de los créditos del plan de estudios de una carrera en el máximo de tiempo establecido por la normatividad aplicable. En la UNAM, el artículo 22 de su Reglamento General de Inscripciones (RGI) y el 9 del Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (RESUAYED) establecen los criterios temporales del ETR (UNAM, 2015). En el artículo 22 del RGI se estipula que el tiempo

para tener derecho a estar inscrito o inscrita en la Universidad en el nivel de licenciatura será del 50% adicional a la duración del plan de estudios respectivo.

En la Tabla 33 se presenta la población estudiantil perteneciente a la generación de egreso reglamentario en 2019 según su forma de ingreso a los estudios de licenciatura. Puede notarse que el 63.7% de quienes ingresaron por Pase Reglamentado logra el egreso de la licenciatura en el tiempo reglamentario, mientras que quienes ingresaron mediante la figura del Concurso de Selección logran el ETR en un 62.9% (Tabla 23). Cabe señalar que esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Tabla 33.

Forma de ingreso de la generación que egresó en tiempo reglamentario (ETR) en 2019

GENERAL		EGRESO EN TIEMPO REGLAMENTARIO (ETR)				TOTAL
		Sí		No		
		N	%	N	%F	
Forma de ingreso	Pase Reglamentado	16,172	63.7	9,208	36.3	25,380
	Concurso de Selección	6,791	62.9	3,999	37.1	10,790
	Total	22,963	63.5	13,207	36.5	36,170

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Al analizar el Egreso en Tiempo Reglamentario en términos del sexo de la población de estudiantes (Tabla 34) resalta el mayor porcentaje en este indicador de las mujeres en comparación con el de los hombres. Para el caso de la forma de ingreso mediante el Pase Reglamentado, las mujeres aventajan a los hombres en 0.9% y para el caso de quienes provienen del Concurso de Selección la diferencia a favor de las mujeres es del 10.9%. Al contrastar estas diferencias mediante una prueba de independencia (X^2) resultan estadísticamente significativas. Es decir, independientemente del bachillerato de procedencia, las mujeres son quienes muestran un mejor desempeño en términos de su egreso en el tiempo reglamentario. En este sentido, es importante señalar que las mujeres que han ingresado a la licenciatura vía el examen de admisión logran un mayor porcentaje en ETR que las mujeres que provienen del bachillerato de la UNAM e ingresaron mediante el pase reglamentado. La prueba de independencia resulta estadísticamente significativa ($X^2 = 5.61$, $gl = 1$ y $p = 0.018$).

Tabla 34.

Forma de ingreso y sexo de la generación que egresó en tiempo reglamentario (ETR) en 2019.

GENERAL		SEXO	EGRESO EN TIEMPO REGLAMENTARIO (ETR)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Forma de ingreso	Pase Reglamentado	F	9,450	68.7	4,300	31.3	13,750
		M	6,722	57.8	4,908	42.2	11,630
		Total	16,172	63.7	9,208	36.3	25,380
	Concurso de Selección	F	3,461	70.5	1,445	29.5	4,906
		M	3,330	56.6	2,554	43.4	5,884
		Total	6,791	62.9	3,999	37.1	10,790

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

El ETR por subsistema de origen (Tabla 35) se comporta, en general, en forma semejante a lo que se observó para el caso de la ETC: el porcentaje comparativamente más alto (68.3%) lo obtiene la población estudiantil que proviene de la ENP, quienes han ingresado mediante el Concurso de Selección logran el 62.9% por el 59.2% que alcanza la población que proviene del CCH.

Tabla 35.

El ETR en la generación de egreso 2019, por subsistema de origen.

POR SUBSISTEMA DE EGRESO DEL BACHILLERATO		EGRESO EN TIEMPO REGLAMENTARIO (ETR)				TOTAL
		Sí		No		
		N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	7,383	68.3	3,422	31.7	10,805
	CCH	7,757	59.2	5,354	40.8	13,111
	Concurso	6,202	62.9	3,659	37.1	9,861
	Total	21,342	63.2	12,435	36.8	33,777

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

El ETR, al analizarlo mediante el subsistema de origen y el sexo de los y las estudiantes (Tabla 36), muestra que en todos los casos las mujeres alcanzan un mejor desempeño que los hombres. En la ENP la diferencia es del 8.3% a favor de ellas, en el grupo que proviene del Concurso de Selección la ventaja femenina es de 13.9% y las originarias del CCH superan en 12.9% a sus compañeros.

Tabla 36.

El ETR en la generación de egreso 2019, por subsistema de ingreso y sexo.

SUBSISTEMA DE ORIGEN		SEXO	EGRESO EN TIEMPO REGLAMENTARIO (ETR)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	F	4,570	73.2	1,672	26.8	6,242
		M	3,374	64.9	1,827	35.1	5,201
		Total	7,944	69.4	3,499	30.6	11,443
	CCH	F	4,880	65.0	2,628	35.0	7,508
		M	3,348	52.1	3,081	47.9	6,429
		Total	8,228	59.0	5,709	41.0	13,937
	Concurso de Selección	F	3,461	70.5	1,445	29.5	4,906
		M	3,330	56.6	2,554	43.4	5,884
		Total	6,791	62.9	3,999	37.1	10,790

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Al llevar a cabo el análisis del ETR por área académica, encontramos en el Área I, Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (Tabla 37), que la población que proviene de la ENP presenta el indicador ETR más alto (el 62.8% egresa conforme a los tiempos estatutarios). Después, siguen quienes han ingresado vía el Concurso de Selección (55.9%) y con el indicador ETR más bajo (48.8%) quienes provienen, vía pase reglamentado, del CCH. La diferencia entre ENP y CCH es de 16.9% a favor de los primeros. El porcentaje del estudiantado que cursó su bachillerato en la ENP y ha logrado el ETR supera en un 16.9% a quienes provienen del CCH. Al considerar el indicador del ETR por sexo de la población estudiantil, las egresadas de los tres subsistemas superan al desempeño masculino. La ventaja a favor de las mujeres con respecto a los valores relativos del ETR es del 5.0%, 6.7% y del 3.6% para quienes cursaron su bachillerato en la ENP, ingresaron mediante el Concurso de Selección o provienen del CCH, respectivamente. Recuérdese que al realizar el análisis del ETR se mostró que en el Área I los hombres egresados de la ENP tuvieron un porcentaje ligeramente mayor al alcanzado por las mujeres en este indicador (ETC), pero, como se muestra en la Tabla 27, ahora en el indicador ETR son las mujeres quienes alcanzan un mejor desempeño que el de los hombres también provenientes de la ENP.

Tabla 37.

El ETR en el área académica I por subsistema de ingreso y sexo en la generación de egreso 2019.

SUBSISTEMA DE ORIGEN ÁREA I		SEXO	EGRESO EN TIEMPO REGLAMENTARIO (ETR)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Forma de ingreso	ENP	F	614	62.8	364	37.2	978
		M	1083	57.8	791	42.2	1874
		Total	1697	59.5	1155	40.5	2852
	CCH	F	444	48.8	465	51.2	909
		M	873	40.7	1272	59.3	2145
		Total	1317	43.1	1737	56.9	3054
	Concurso de Selección	F	443	55.9	350	44.1	793
		M	1103	49.2	1141	50.8	2244
		Total	1546	50.9	1491	49.1	3037

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Al analizar el egreso reglamentario de quienes han cursado el Área II, Ciencias Químicas, Biológicas y de la Salud (Tabla 38), se observan las tendencias generales del indicador ETR con los valores más altos para quienes han ingresado por pase reglamentado provenientes del ENP (74.4% de egreso reglamentario), seguidos de quienes han presentado Concurso de Selección (72.5%) y, por último, el estudiantado proveniente del CCH (65.1%). La diferencia entre el número de quienes han egresado en el tiempo reglamentario y que provienen de la ENP y del estudiantado que ingresó por examen de selección no es estadísticamente significativa. De manera semejante a los análisis ya realizados, al comparar el ETR por sexo se observa que en todas las opciones de ingreso, son las mujeres quienes muestran un mejor desempeño (mayores porcentajes en el ETR) que el alcanzado por la población de los hombres. Las diferencias entre los porcentajes del ETR alcanzado por los hombres en relación con lo logrado por las mujeres son para el ENP del 7.0%, del 7.7% para quienes ingresaron mediante Concurso de Selección y del 8.2% para quienes provienen del CCH, todas las cifras a favor de las mujeres.

Tabla 38.

El ETR en el área académica II por subsistema de ingreso y sexo en la generación de egreso 2019.

SUBSISTEMA DE ORIGEN ÁREA II		SEXO	EGRESO EN TIEMPO REGLAMENTARIO (ETR)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Forma de ingreso	ENP	F	1,816	76.9	546	23.1	2,362
		M	903	69.9	388	30.1	1,291
		Total	2,719	74.4	934	25.6	3,653
	CCH	F	2,210	67.9	1,043	32.1	3,253
		M	1,039	59.7	701	40.3	1,740
		Total	3,249	65.1	1,744	34.9	4,993
	Concurso de Selección	F	1,235	75.7	397	24.3	1,632
		M	783	68.0	369	32.0	1,152
		Total	2,018	72.5	766	27.5	2,784

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

El comportamiento del ETR de quienes egresan del Área III, Ciencias Sociales (Tabla 39), exhibe las tendencias ya descritas. Por un lado, la ordenación por subsistemas: En primer lugar, el estudiantado proveniente de la ENP que logra el ETR en un 75.6%, le siguen quienes han ingresado a la licenciatura presentando el Concurso de Selección y alcanzan el 66.4% en el indicador del ETR y, finalmente, la población estudiantil proveniente del CCH que logra el 65.3%. En la distribución por sexos se muestra la misma tendencia recurrente: las mujeres que provienen de la ENP con un porcentaje superior al de los hombres en un 4.6%, las que ingresaron mediante Concurso de Selección con un 13.6% más que lo registrado para los hombres y las mujeres provenientes del CCH con una diferencia a su favor del 9.3%. En esta área las mujeres de los tres subsistemas obtienen promedios en términos de ETR relativamente altos: ENP (77.6%), Concurso de Selección (73.6%) y CCH (69.5%), que representan los porcentajes de ETR más altos tanto para las áreas como por el sexo.

Tabla 39.

El ETR en el área académica III por subsistema de ingreso y sexo en la generación de egreso 2019.

SUBSISTEMA DE ORIGEN ÁREA III		SEXO	EGRESO EN TIEMPO REGLAMENTARIO (ETR)				
			Sí		No		TOTAL
			N	%	N	%	
Tipo de ingreso	ENP	F	1,594	77.6	459	22.4	2,053
		M	1,155	73.0	428	27.0	1,583
		Total	2,749	75.6	887	24.4	3,636
	CCH	F	1,678	69.5	737	30.5	2,415
		M	1,206	60.2	796	39.8	2,002
		Total	2,884	65.3	1,533	34.7	4,417
	Concurso de Selección	F	1,291	73.6	462	26.4	1,753
		M	1,198	60.0	799	40.0	1,997
		Total	2,489	66.4	1,261	33.6	3,750

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Por lo que respecta al análisis del ETR del Área IV, Humanidades y Artes, el desempeño general (porcentaje de ETR) de quienes provienen del CCH queda por debajo de los porcentajes del estudiantado proveniente de la ENP y de quienes presentaron examen de admisión. La diferencia entre estas dos últimas condiciones de egreso (59.8% y 60.5% respectivamente) no es estadísticamente significativa. Se siguen observando diferencias en el indicador de egreso reglamentario a favor de las mujeres sobre los hombres, independientemente de la forma de ingreso. La mayor diferencia en el desempeño ETR entre mujeres y hombres se observa en el grupo Concurso de Selección en donde ellas logran un 17.5% más que los hombres en el grupo de la ENP la diferencia a favor de las mujeres alcanza el 12.9% y para el grupo del CCH el 16.5% (Tabla 40).

Tabla 40.

El ETR en el área académica IV por subsistema de ingreso y sexo en la generación de egreso 2019.

SUBSISTEMA DE ORIGEN ÁREA IV		SEXO	EGRESO EN TIEMPO REGLAMENTARIO (ETR)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Forma de ingreso	ENP	F	546	64.3	303	35.7	849
		M	233	51.4	220	48.6	453
		Total	779	59.8	523	40.2	1,302
	CCH	F	548	58.9	383	41.1	931
		M	230	42.4	312	57.6	542
		Total	778	52.8	695	47.2	1,473
	Concurso de Selección	F	492	67.6	236	32.4	728
		M	246	50.1	245	49.9	491
		Total	738	60.5	481	39.5	1,219

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

Sistema no escolarizado por tipo de ingreso. Breve revisión. Eficiencia terminal en tiempo curricular de la generación de egreso 2019

Dada su peculiaridad como opción educativa, el Sistema No Escolarizado, por lo general, muestra indicadores relacionados con el Egreso en Tiempo Curricular (ETC) muy por debajo de los registrados por el Sistema Escolarizado (García Aretio, 2019, Barak, et al., 2016), en nuestro caso, el 9% de sus egresados lo hace conforme a los tiempos establecidos por la norma aplicable al egreso curricular. Esta característica conviene tenerla presente a la luz de la argumentación que ha dado pie a que comparemos las formas de ingreso a la licenciatura ya que el sistema no escolarizado se compone mayoritariamente por alumnos que ingresaron a la licenciatura mediante concurso de selección (85%).

Al comparar la eficiencia terminal en ETC de la última generación de egreso entre el estudiantado que ingresó a la licenciatura por pase reglamentado con quienes lo hicieron mediante el concurso de selección (Tabla 41), se observa que, aunque quienes ingresaron por concurso tienen un porcentaje de ETR ligeramente mayor, la diferencia entre estas dos formas de ingreso, para el caso del sistema no escolarizado, no es estadísticamente significativa.

Tabla 41.

Sistema no escolarizado. El ETC en la generación de egreso 2019 por subsistema de origen.

GENERAL		EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
		Sí		No		
		N	%	N	%	
Forma de ingreso	Pase Reglamentado	81	8.7	854	91.3	935
	Concurso de Selección	487	9.1	4,891	90.9	5,378
	Total	568	9.0	5,745	91.0	6,313

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

En la Tabla 42 se muestra la información sobre el ETC del sistema no escolarizado por tipo de ingreso y desagregada por sexo. Prácticamente no existe diferencia entre el desempeño en el ETC entre hombres y mujeres provenientes del pase reglamentado; en cambio, se observa, como sucede en el sistema escolarizado, una diferencia importante a favor de las mujeres, pero ahora solo en el grupo que ha ingresado mediante el examen de selección. De igual forma, es de llamar la atención que son las mujeres que ingresaron por concurso de selección las que exhiben el mayor porcentaje en ETC e, incluso, por arriba del porcentaje que logran las mujeres del pase reglamentado (la diferencia entre estos dos grupos es estadísticamente significativa, $X^2= 4.31$, $g|= 1$ y $p= 0.038$).

Tabla 42.

Sistema no escolarizado. El ETC en la generación de egreso 2019, por forma de ingreso y sexo.

GENERAL		SEXO	EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR (ETC)				TOTAL
			Sí		No		
			N	%	N	%	
Forma de ingreso	Pase Reglamentado	F	43	8.0	496	92.0	539
		M	38	9.6	358	90.4	396
		Total	81	8.7	854	91.3	935
	Concurso de Selección	F	292	11.0	2,367	89.0	2,659
		M	195	7.2	2,524	92.8	2,719
		Total	487	9.1	4,891	90.9	5,378

Fuente: Elaboración propia con información de DGAE UNAM.

La comparación conforme al tipo de subsistema de egreso del bachillerato identifica a quienes provienen de la Escuela Nacional Preparatoria como quienes logran el mayor porcentaje en ETC y, de igual forma, el estudiantado que provienen del CCH es el sector que obtiene los porcentajes más bajos en ETC.

Mejor desempeño en la licenciatura: ¿Ingreso por pase reglamentado o por examen de selección?

Uno de los motivos por los que se han analizado los resultados del egreso de la licenciatura en tiempo curricular y reglamentario (ETC y ETR) y se ha buscado determinar sus posibles relaciones con el tipo de subsistema del bachillerato del que se proviene, fue probar el argumento de que quienes ingresan mediante el examen de selección cuentan con más y mejores conocimientos y aptitudes que quienes ingresan mediante la figura del pase reglamentado, calificando al pase reglamentado con frecuencia como inequitativo e injusto ya que no permite el ingreso a candidatas y candidatos que pueden tener mejores merecimientos académicos que muchos que ingresan sin tener que presentar un examen o concurso de selección sumamente competitivo, como es el de la UNAM.

La aplicación de exámenes de selección como el que se utiliza para el ingreso en la UNAM, examen escrito estandarizado, objetivo de opción múltiple y diseñado para medir conocimientos, supone o asume que puede identificar al estudiantado “más apto” que tendrá un buen desempeño académico y, por tanto, concluirá con mayores probabilidades de éxito sus estudios de licenciatura.

A pesar de que desde hace ya varias décadas (Coleman et al., 1966) se conoce que el desempeño académico está determinado en gran medida por un sinnúmero de factores (por ejemplo, la condición socio-económica y de salud, el entorno cultural, la escolaridad de padres y madres, personal docente del tipo de escuela a la que se ha asistido, programas académicos y currículo realizado, el sexo, raza, historial académico, ubicación de la residencia o domicilio, etcétera); y que, de la misma manera, a pesar de que existe una vasta literatura sobre la predicción del desempeño académico universitario que ha permitido identificar muchos de los factores conductuales o de comportamiento que juegan un papel importante en su determinación (autoestima, autoeficacia, motivación para el estudio, habilidades cognitivas, intereses, estrés, hábitos de estudio, por mencionar algunos); se sigue utilizando como criterio de selección un examen que solo mide los conocimientos escolares que se piensa están relacionados con el buen desempeño futuro de la población estudiantil, a pesar de que se ha establecido que los puntajes obtenidos en los exámenes de admisión guardan una baja correlación, aunque significativa, con

el ulterior desempeño en la universidad (Galla, Shulman, Plummer, Gardner, et al., 2019)⁸⁶.

Los resultados que se han obtenido y descrito en esta parte del texto muestran de manera general que quienes egresan del bachillerato de la UNAM tienen un desempeño en sus estudios de licenciatura semejante al de que quienes ingresan mediante examen de selección (Tabla 12). Este resultado se basa en el porcentaje del estudiantado que egresa de sus carreras conforme a los límites temporales establecidos en la normatividad del currículo de los planes de estudio y que se conocen como Egreso Curricular. Asumimos que si quienes ingresan mediante el examen de selección realmente logran, en lo general, una mejor formación para ingresar a la licenciatura, esto se vería reflejado en un mejor desempeño en sus planes de estudio, medido en términos de un egreso exitoso conforme a lo estipulado reglamentariamente en el currículo de las carreras cursadas. Los resultados de las comparaciones que se han mostrado apuntan en el sentido de que, al menos con las mediciones empleadas, el desempeño académico en la licenciatura de quienes provienen del bachillerato de la UNAM no es inferior al de los que han ingresado mediante el examen de admisión. Sin embargo, esta afirmación debe matizarse.

En la literatura especializada es común encontrar evidencia de que el promedio general académico obtenido en el bachillerato es un mejor predictor del desempeño en la licenciatura que los puntajes obtenidos en los exámenes de selección (Galla, Shulman y Duckworth, 2019). Incluso se ha sugerido que el promedio en el bachillerato y los puntajes de pruebas estandarizadas miden cuestiones diferentes relacionadas, por ejemplo, con el género, de ahí que, en este caso, encontremos que las mujeres obtienen puntajes más bajos que los hombres en las pruebas estandarizadas de admisión y, sin embargo, son quienes muestran un mejor desempeño académico a lo largo de sus carreras.

La universidad de Guanajuato ha instrumentado dos programas que buscan mejorar sus sistemas de selección y que pueden ser ejemplo de la búsqueda de otras opciones de ingreso equitativo. Por una parte han desarrollado el Programa Pase Regulado y, por otra, el de Equidad Regional, con los que plantea el ingreso sin presentar examen de admisión de poblaciones de la educación media del Estado que obtienen buenos desempeños académicos y el ingreso de un grupo seleccionado en condiciones de desventaja al que se le apoya de manera directa para lograr su permanencia y continuidad; la evaluación ha arrojado resultados alentadores. (García y Guerrero, 2018).

86 Sin embargo, véase el trabajo de Martínez, A., et al. (2020).

Finalmente, como una forma de buscar dar una respuesta a la pregunta formulada en el título de esta sección, consideramos que el problema no es elegir entre opciones de una dicotomía, sino contar con mejores y más equitativos dispositivos para determinar el ingreso a la educación

Conclusiones generales⁸⁷

En este texto se ha descrito, entre otras cuestiones, el marco normativo universitario para el ingreso a la UNAM y, en particular, las reglas en las que se basa la aplicación del examen y el procedimiento para la determinación anual de las cuotas o cupos disponibles para los distintos tipos de ingreso. Uno de los puntos iniciales que esta revisión ha hecho evidente es el de la necesidad de definir las políticas encaminadas a evaluar las capacidades, cupos o coberturas de los estudios de licenciatura de la UNAM, es necesario revisar o validar los mecanismos o procedimientos que tradicionalmente se han seguido hasta la fecha para definir anualmente los cupos disponibles en las distintas opciones formativas que ofrece la institución. Buscar atender a una demanda tan grande y creciente de solicitudes de ingreso a estudios de licenciatura mediante un procedimiento como lo es el examen de selección es una ardua y compleja tarea, que por su envergadura, sin duda, es una de las aplicaciones o tareas de selección más grandes y costosas que se dan en el país; que requiere y consume grandes recursos económicos, humanos e institucionales y grandes esfuerzos de coordinación y logística a los que se les ha dado muy poca difusión⁸⁸.

En el texto se ha analizado de manera breve el comportamiento dinámico de las solicitudes de ingreso. Cabe destacar que el incremento anual de las solicitudes de examen necesariamente debiera llevarnos a plantear respuestas a la pregunta hasta dónde puede y debe crecer la UNAM sin detrimento en la calidad de sus diversas actividades académicas. De igual forma, se ha destacado el hecho de que las tasas de no aceptación de solicitudes de ingreso, al mantenerse los cupos fijos o con mínimos incrementos, tenderán a crecer conforme el número total de solicitudes aumente, con el impacto mediático concomitante, en ocasiones muy negativo para la institución y en donde surge con frecuencia el adjetivo de elitista.

87 Una versión inicial de las conclusiones que aquí se presentan fue presentada en la sección correspondiente del reporte inédito "El proceso de admisión de estudiantes a las licenciaturas de la UNAM: Problemática, retos, propuestas y soluciones. Un reporte preliminar" elaborado en septiembre de 2019 y que, como ya se indicó en la presentación, fue resultado de los esfuerzos conjuntos de la CODEIC, la DGAE y la DGEI como respuesta a una solicitud del Rector de la UNAM. El texto de la sección conclusiones del proyecto original fue redactado principalmente por la DGEI y acordado por las otras dos instancias participantes en la autoría del texto.

88 Incluso ha generado una verdadera industria o mercado alrededor de los cursos y materiales para preparar la presentación del examen con mayores probabilidades de tener éxito.

El análisis del número de aciertos requerido para que un o una aspirante logre ingresar muestra de manera evidente que es una función de la carrera, plantel y sistema académico solicitados. Esto se traduce en casos de aspirantes que obtienen un alto número de aciertos y no alcanzan a ingresar y viceversa. Este aspecto del sistema del proceso de selección de la UNAM conlleva una situación paradójica y polémica ya que es precisamente lo que permite el ingreso de solicitantes provenientes de ambientes académicos menos favorecidos; pero, al mismo tiempo, genera estrategias en estos estudiantes que los lleva a buscar carreras y facultades o escuelas con menos demanda o que requieran para su ingreso un menor número de aciertos, produciéndose así una segmentación o un proceso de deshomogenización de carreras, facultades y escuelas al interior de la propia estructura académica de la UNAM. Por ejemplo, la UNAM ofrece en tres distintos planteles (Facultad de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Facultad de Estudios Superiores Zaragoza) la licenciatura en Psicología; tomando los puntajes obtenidos en el concurso de junio de 2020 por quienes fueron seleccionados o seleccionadas en el examen de admisión, encontramos que la media de aciertos de quienes ingresaron a cada uno de los tres planteles fueron respectivamente: Facultad de Psicología = 98.9, Iztacala = 76.7 y Zaragoza = 101. Si la justificación de la aplicación del examen de admisión es la medición de los conocimientos que se consideran básicos para el desempeño académico en las carreras seleccionadas, la diferencia en los puntajes promedios alcanzados por los y las estudiantes en su examen de ingreso, harían suponer desempeños y logros académicos diferenciados en su formación dependiendo del plantel al que han ingresado.

Por otra parte, con el análisis de los resultados de los exámenes se ha buscado hacer notar que, independientemente de las propiedades psicométricas de la prueba de admisión, sus resultados, tanto en un nivel general, como por modalidad o sistema educativo y área de conocimiento, hacen evidente un marcado y consistente sesgo de género en contra de las concursantes mujeres. *Al analizar las solicitudes en términos de los resultados de la selección de hombres y mujeres, se observa (ya sea a consecuencia del instrumento, del procedimiento o del sistema mismo de selección), un sesgo marcado a favor de seleccionar en mayor número a los hombres. A pesar de que, en general, el número de mujeres quienes solicitan y presentan el examen es mayor al de los hombres, resultan seleccionadas en una menor proporción.*

Por otra parte, en los resultados de la dinámica de las solicitudes, y en la conformación de las bases de información disponibles, destacan algunos aspectos que es importante señalar:

- a. Es necesario mejorar la forma y procedimientos de recabar la información sociodemográfica y académica de los y las solicitantes que permitan con un mayor rigor los análisis de evaluación del instrumento empleado en la selección.
- b. De la misma manera habrá que definir de manera precisa qué hacer frente al caso de solicitudes que no se traducen en la presentación del examen correspondiente o en la obtención de cero o menos de 30 aciertos.
- c. Es importante contar con un análisis que permita explicar las diferencias en los resultados de los exámenes que se aplican en los meses de febrero y junio de cada año. Llama la atención que la media de aciertos obtenida en los exámenes aplicados los meses de junio de cada año tiende a ser mayor a la de los meses de la aplicación del examen durante los meses de febrero.
- d. No obstante la alta concentración en la Ciudad de México y el Estado de México, tanto del origen de los solicitantes, así como de la ubicación del bachillerato cursado, es posible afirmar que se presentan solicitudes para presentar el examen de prácticamente todas las entidades federativas. Este aspecto amerita una mayor atención por quienes definen las políticas sobre el ingreso a la UNAM mediante el examen de admisión.

Como se ha descrito, la UNAM cuenta con dos mecanismos de ingreso al nivel de estudios de licenciatura: el Pase Reglamentado y el Examen de Selección. Con la finalidad de tener una comparación sobre el desempeño de los estudiantes provenientes de estas dos formas de ingreso, en este reporte se ha incluido un apartado que muestra un análisis de la eficiencia terminal (egreso curricular y egreso reglamentario, medidos en términos del porcentaje del estudiantado de la generación que egresó en 2019) y su posible asociación con el tipo de ingreso a la licenciatura dentro del sistema escolarizado. Los resultados llevan a hacer notar:

- i. Por un lado, quienes egresan tanto en tiempo curricular como reglamentario y provienen de bachilleratos de la UNAM no difieren en números relativos o porcentajes de quienes han ingresado a la licenciatura mediante el examen de selección; esto es particularmente cierto al comparar el egreso de la población estudiantil que proviene de la ENP con la que ingresó por concurso de ingreso, y en donde el estudiantado proveniente del CCH muestra comparativamente los menores porcentajes de egreso, especialmente el curricular.
- ii. Por otra parte, los análisis del egreso apuntan hacia una importante debilidad del sistema de selección que se expresa en el hecho de que a pesar de que los resultados del examen tienden a favorecer el ingreso de una mayor cantidad de hombres, quienes obtienen en lo general mejores índices de egreso (tanto curricular como reglamentario) son las mujeres. La diferencia que siempre fa-

vorece a las mujeres sobre los hombres es aún más grande en el grupo de quienes ingresaron a la licenciatura mediante el examen de selección. Sin duda, este aspecto plantea la necesidad de analizar con mayor cuidado el examen de selección, al menos en su aspecto o dimensión relacionada con su validez predictiva o la definición de las características del perfil de ingreso que supuestamente identifica un examen de conocimientos y que los resultados muestran, en este aspecto, una posible debilidad predictiva.

- iii. Por el contrario a lo que se observa en el examen de admisión, el número de mujeres que ingresan a la licenciatura mediante el procedimiento del pase reglamentado es mayor al de los hombres y, también, su desempeño en términos de su porcentaje de egreso curricular o reglamentario, supera al de los hombres.

¿Se debe continuar aplicando un examen de conocimientos estandarizado de opción múltiple como instrumento para seleccionar a quienes desean ingresar a la licenciatura?

Las instituciones de educación superior de otros países que permiten el ingreso sin restricción a los estudiantes, siempre y cuando hayan cubierto los requisitos del nivel educativo anterior, y que se han mencionado como ejemplos del ingreso sin ningún tipo de examen que pudieran servir como modelo a la UNAM, han tenido resultados académicos controversiales y de gran complejidad. Uno de estos ejemplos es la Universidad de Buenos Aires, que, reconocida como una de las mejores universidades latinoamericanas, cuenta con unos indicadores de deserción muy altos y de egreso muy bajos, al menos, en los niveles de sus licenciaturas (Plotno, 2009). Otro ejemplo de un sistema de un supuesto ingreso sin examen de selección, esgrimido con frecuencia, particularmente por la clase política cuestionadora de la política de selección aplicada por la UNAM, es el de la Sorbona francesa. Quienes plantean este ejemplo, pasan por alto los problemas logísticos y académicos que han llevado a las autoridades francesas a instrumentar una extensa serie de filtros para seleccionar, ahora, al estudiantado de nuevo ingreso⁸⁹. De igual forma, Uruguay⁹⁰ o Alemania cuentan con un acceso menos restrictivo a sus universidades. También los resultados son distintos; en Uruguay se reportan altas tasas de deserción a diferencia de Alemania en donde son relativamente bajas.

89 Véase la nota en El País de Isabelle Rey-Lefebvre del 31 de mayo de 2012.

90 Véase el reporte “Caracterización del ingreso a carreras de educación superior en Uruguay” elaborado por la División de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, diciembre de 2021.

Hay que tomar en cuenta que lo que se sabe sobre el fenómeno de la deserción escolar muestra que un factor importante no sólo es el ingreso económico, sino también el propio desempeño académico. En general se encuentra que, a menor desempeño escolar previo, la deserción es más probable (Zepeda, 2018). Hoy en día es un imperativo el pensar en que el acceso a la universidad debe guiarse por una política de equidad e igualdad de oportunidades. En el caso del acceso a la educación superior se ha planteado, quizá de manera simplista, que la equidad y la igualdad deben verse reflejadas ofreciendo estos bienes a todos los y las estudiantes que, habiendo cubierto los criterios del ciclo académico anterior, así lo soliciten; lo que significaría, independientemente de factores logísticos, de cupos y suficiencia de recursos docentes y materiales, que el bien o servicio educativo debería distribuirse sin considerar o al margen de las desigualdades étnicas, sociales y económicas que, insistimos, existen, ya de entrada, en los y las estudiantes solicitantes.

La equidad educativa no es un problema que solo se debe resolver con base en una política sin restricciones en el ingreso a la educación superior; sino debe tomar en cuenta los factores relacionados con el acceso equitativo, las desigualdades de origen y que inciden de manera importante en la permanencia y el buen desempeño (Solís, 2015). En este sentido, consideramos que las políticas de inclusión y equidad en la educación superior “...deberán estar orientadas a promover la igualdad social de acceso a las oportunidades educativas, la permanencia, el progreso, el rendimiento y que culminen con el egreso y la ubicación en el mundo del trabajo de servicio a la sociedad y la participación ciudadanía” (Aponte-Hernández, 2008:148, citado por Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga, 2015). El problema no se resuelve con la propuesta de un ingreso indiscriminado, es necesario contar con apoyos tecnológicos, pedagógicos, económicos y sociales para que quienes ingresen en desventaja, permanezcan en la escuela y logren desempeños académicos iguales al del resto de sus compañeros y compañeras (Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga, 2015).

En tanto no se cuente con los recursos requeridos y se formule e instrumente una política que atienda realmente en su totalidad los elementos que intervienen en el logro de una verdadera equidad educativa (una equidad sustantiva) que substituya o modifique al actual dispositivo de ingreso a las licenciaturas de la UNAM, se tiene la responsabilidad de, al menos, garantizar que el procedimiento de selección asegure su transparencia, confiabilidad y objetividad y, en la medida de lo posible y dadas las condiciones vigentes, su equidad.

Sin embargo, mientras tanto, habrá que discutir y replantearnos cuáles serían ahora los criterios de ingreso⁹¹, toda vez que ante la enorme demanda siempre

91 Si asumimos un enfoque meritocrático, esto implicaría definir cuáles son los méritos de los y las aspirantes .

existirá un porcentaje importante de egresados y egresada de la educación media superior que no logren ingresar a la UNAM en función del cupo existente. Sin una clara política de ingreso y que cuente con credibilidad y legitimidad frente a los grupos de interés, se seguirán sucediendo las protestas sistemáticas de quienes no logren el ingreso tan esperado. Si lo que se desea es eliminar el examen de selección o de admisión, se deberá ofrecer una oferta educativa suficiente en el nivel nacional y que pueda incluir a todos quienes egresan del bachillerato y sin que haya sobredemandas de ingreso en tan solo algunas cuantas de las instituciones de educación superior.

El examen de admisión que emplea la UNAM en los concursos de selección se supone que es una herramienta que permite medir el grado de conocimientos que adquirieron los estudiantes durante su formación en el bachillerato y que se consideran como necesarios para tener un adecuado desempeño académico durante, al menos, los primeros semestres de sus carreras. Estas son suposiciones fuertes que requieren, dada la gran relevancia e impacto del dispositivo de selección, ser probadas de manera fehaciente. Los resultados que se han mostrado sobre el egreso curricular obtenidos por quienes ingresan a la licenciatura mediante el pase reglamentado, principalmente en lo que se refiere a quienes egresan de la Escuela Nacional Preparatoria, implican haber logrado un determinado promedio académico y realizado el bachillerato de manera regular y en un tiempo establecido normativamente. Estos son criterios estrictos y que como mostramos están asociados con el egreso en el tiempo curricular. De alguna forma reflejan el desempeño tenido por los y las estudiantes a lo largo de su bachillerato; sin embargo, haber obtenido un promedio mínimo de 7 en el bachillerato y alcanzado un determinado puntaje⁹² en un examen objetivo de 120 reactivos en 10 diferentes áreas de conocimientos es una especificación sumamente limitada de un perfil de ingreso. Necesitamos un dispositivo de selección que implique la valoración, en todo caso, de más dimensiones del desempeño de la población concursante y que nos acerque a una aplicación más justa y verdaderamente equitativa; debemos trascender la retórica de “la misma oportunidad para todos y todas” y buscar llevarla verdaderamente a la práctica. Por ejemplo, una experiencia importante que ha buscado contar con una opción verdaderamente igualitaria en el acceso a la educación superior es la de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México quien, congruente con su postura de no discriminación, aplica un modelo de ingreso mediante un sorteo en donde quienes solicitan su admisión tienen la misma oportunidad de ingresar según la demanda.⁹³

92 Recuérdese que el puntaje necesario para ser seleccionado dependerá del cupo y del desempeño de otros u otras concursantes, tanto de la carrera como del plantel por los que se optan. No hay un puntaje mínimo a alcanzar para lograr el ingreso que pueda ser establecido de antemano.

Ahora bien, desde la perspectiva meritocrática, en muchas ocasiones se justifica la aplicación de dispositivos de selección como es el examen de admisión de la UNAM, asumiendo que el principio de igualdad equitativa de oportunidades, en este caso, implica que las desigualdades, sean sociales o económicas, pueden disminuirse o ser ignoradas mediante la definición clara y conocida de antemano de las características y contenidos del instrumento, así como de los perfiles y requisitos de las plazas académicas en juego (lugares en las carreras y planteles), abiertas para la totalidad de quienes deseen ocuparlas. Es decir, se asume que las instituciones que seleccionan aplicando una prueba objetiva de conocimientos, gestionan sus procesos de admisión de manera tal que dos personas cualesquiera con el mismo talento nativo y la misma motivación tengan las mismas probabilidades de éxito en el concurso o competencia por los lugares disponibles, suponiendo que al hacer públicas y difundir las características particulares, áreas y contenido del instrumento de selección, así como de los perfiles y requisitos de ingreso, anulan las desigualdades y ofrecen la igualdad de oportunidades tan deseada. Esta idea de la equidad en las oportunidades se asemeja a lo que Rawls (1978) se refiere como el “principio débil” de la igualdad de oportunidades en el que se propone que los bienes por los que se concursan estén disponibles, en principio, a todos y a todas sobre una base competitiva, y que sean otorgados a quienes estén mejor calificados conforme a criterios imparciales de mérito, pertinentes o adecuados a la situación. En fechas relativamente recientes ha ganado fuerza un argumento complementario a la igualdad de oportunidades que señala la gran dificultad que es ofrecer esta igualdad a quienes en la carrera o competencia por un bien deseado parten de lugares o posiciones inequitativamente distantes, convirtiendo a la propuesta de la igualdad de oportunidades en un verdadero mito (Dubet, 2011). En este sentido, se debe explorar o poner en la práctica la igualdad de posiciones, en donde la admisión, como se ha reiterado, se base no solo en el mérito sino también en la diversidad. Aquí es donde el proceso de admisión a la universidad justo y transparente adquiere particular importancia: la igualdad de posiciones implica que el estudiante sea evaluado en función de su mérito académico y sus logros, en lugar de verse limitado, por ejemplo, por su situación socioeconómica. Al mismo tiempo, desde esta perspectiva, se deben implementar políticas de acción afirmativa que promuevan la diversidad y garanticen en el ingreso a la institución universitaria de

93 En su Reglamento para el ingreso de aspirantes a licenciatura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México establece: “Uno de los principios de la Universidad es el acceso irrestricto. Sin embargo, la demanda de ingreso ha superado las posibilidades de la institución para cumplir a cabalidad con este principio. Es por ello que desde hace algunos años se ha creado un mecanismo democrático para cumplir, por un lado, con el derecho al ingreso a la educación de los aspirantes, y por el otro, con las posibilidades de la Universidad: el ingreso mediante un sorteo. En dicho proceso es el azar, y no los méritos, el factor determinante para el ingreso, es decir, en esta etapa los aspirantes están en igualdad de condiciones. Los lugares disponibles de la oferta académica de la Universidad se asignan a quienes desean ingresar a la Universidad mediante un proceso informático aleatorio y abierto”.

la representación de grupos históricamente marginados. Sin embargo, esto debiera verse complementado por el apoyo a lo largo de la carrera universitaria; es decir, además del acceso equitativo, es fundamental brindar el apoyo continuo a los y las estudiantes durante su carrera universitaria. Esto incluye, por ejemplo, servicios de asesoramiento académico, orientación profesional, programas de tutorías y recursos adicionales para garantizar que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para completar sus estudios de manera exitosa. En resumen, el proceso de la búsqueda de igualdad de oportunidades mediante la igualdad de posiciones implica disminuir la distancia entre las posiciones de quienes ocupan los lugares privilegiados y de quienes han venido ocupando una posición de desventaja. En este sentido, el papel de la institución no tan solo se reduce al de aplicar el examen de selección, sino el de ofrecer los medios o aplicar los programas requeridos para reducir las distancias entre posiciones.

Por otro lado, no se puede pasar por alto el que una parte importante de la argumentación a favor de la aplicación de un examen de admisión como el de la UNAM, es que mediante su formato de examen estandarizado de opción múltiple permite que su calificación se logre de manera rápida y efectiva, aspecto sumamente importante por la cantidad de aspirantes que anualmente desean ingresar a la UNAM (más de 160,000 solicitantes solo en el concurso de febrero de 2020). Pero este es un argumento administrativo que piensa más en facilitarle a la institución la aplicación de los dispositivos de selección que en cumplir los principios de equidad y no discriminación que supuestamente deben regir la aplicación de sus instrumentos selectivos. El complejo proceso de coordinación de gestión, planeación desarrollo, aplicación y calificación del examen de selección se ha ido centralizando cada vez más, en donde la participación de facultades y escuelas comparativamente es mínima y que en muchas ocasiones no pasa más allá de definir cada año los cupos disponibles para el nuevo ingreso. A lo largo de la historia de la universidad y conforme se fue masificando, el papel y responsabilidades de facultades y escuelas en el proceso de selección de la población que ingresa cada año se fue restringiendo. La normatividad vigente faculta a instancias como comisiones del Consejo Universitario y los Consejos Académicos de Área a tener una mayor participación. Quizá es tiempo de explorar otras alternativas a la centralización del proceso de selección y dotar a otras instancias de las posibilidades de participar activamente en el diseño y puesta en práctica de nuevas formas de selección de sus estudiantes y tengan un papel más relevante en la definición de perfiles e instrumentos de selección.

La UNAM cuenta con la experiencia acumulada de muchos años y con el soporte técnico y académico de expertos en las definición de contenidos y evaluación de productos de aprendizaje que pudieran proponer nuevas opciones y mecanismos

de evaluación, así como valorar la posibilidad de contar con dispositivos de selección que respondan a las necesidades de carreras particulares y a los nuevos requisitos y transformaciones de las licenciaturas en relación con desarrollos disciplinarios, tecnológicos y profesionales.

Resulta evidente que estas propuestas implican tiempo y su aplicación es a mediano plazo, de forma tal que en tanto no se cuente con mejores opciones, probadas y validadas, el actual tipo de examen de admisión, con las mejoras que pueden hacerse en lo inmediato⁹⁴, debe seguir aplicándose.

Otros factores por analizar

En el apartado de resultados, se planteó, entre otros aspectos, una paradoja. La dependencia de los puntos de corte del cupo del plantel carrera elegida produce que, en algunos casos, candidatos con altos puntajes no sean seleccionados y, en otros, candidatos que obtienen en el examen puntajes inferiores a los de los primeros sean, sin embargo, seleccionados.

Es esta característica del proceso de selección la que produce una gran heterogeneidad, en muchos sentidos, de la población de primer ingreso. Convendría, no obstante, explorar las consecuencias que se derivarían de un procedimiento que, por área de conocimiento, califique los exámenes de selección mediante puntajes estandarizados. Así se podrían hacer comparaciones entre diferentes áreas y “plantel carrera”, sin tener las aparentes injustas comparaciones de las calificaciones mediante los puntajes crudos o absolutos.

De igual forma, una manera de abordar las diferencias sistemáticas obtenidas por hombres y mujeres en los puntajes crudos o absolutos, podrían eliminarse si se aplicaran normas diferenciadas según el sexo del candidato⁹⁵. Un supuesto básico del examen de admisión de la UNAM es que mide el conocimiento y habilidades asociadas o requeridas para un buen desempeño en los estudios de licenciatura. Si en general los resultados del examen muestran que los hombres obtienen, en promedio, un mayor puntaje, sería de esperar que sean ellos los que obtengan mejores resultados en los indicadores de egreso. La información recabada al respecto muestra que esto no es así. Son precisamente las mujeres quienes en promedio obtienen menores puntajes en el examen de selección, y, sin embargo, las que obtienen me-

94 En concordancia con los cambios y ajustes en los modelos educativos y los planes y programas de estudio, el examen debe actualizarse para satisfacer las nuevas demandas en términos del conocimiento que se requiere para cursar una licenciatura. Sin duda se deben actualizar en lo inmediato las tablas de especificaciones y los contenidos temáticos del examen.

95 Quizá podría extenderse esta normalización diferenciada de puntajes a bachilleratos con poblaciones en desventaja académica, o cultural.

jores índices de desempeño en términos de su egreso o eficiencia terminal. Este tipo de análisis lleva a plantear la necesidad de revisar de manera más detallada la selección de los contenidos y énfasis del examen de selección y su posible relación con el desempeño académico posterior. En la mayoría de las instituciones de educación superior del país se aplican, en general, alguno de ocho diferentes exámenes de selección o de ingreso ⁹⁶. Una comparación de estos tipos muestra diferencias importantes en estructura, contenidos y énfasis temáticos; todos ellos parten del supuesto de que la valoración del grado en que los candidatos han adquirido las capacidades suficientes para recibir la educación superior permitirá estimar el grado de su futuro éxito como estudiantes de licenciatura. Aunque los supuestos son los mismos, la estrategia de selección emplea instrumentos distintos. Aquí, asumiendo las bondades de la estrategia, cabe la pregunta ¿cómo sabemos que nuestro instrumento de admisión realmente nos ayuda a seleccionar a los mejores prospectos para una carrera profesional? ¿Vale la pena explorar de manera más concluyente esta característica del examen de selección del examen (validez predictiva)? (Chaín, Cruz, Martínez y Jácome.2003). Sin lugar a duda, como lo hemos reiterado, el incremento en la demanda de ingreso a estudios de educación superior, junto con el crecimiento en un menor ritmo de la oferta, ha llevado a las instituciones a emplear criterios o filtros de selección, entre ellos la presentación de exámenes de selección o admisión. Es decir, cuando la demanda de servicios educativos supera la oferta, se recurre, de inicio, a la aplicación de procesos de selección. En este sentido, la UNAM no ha sido la excepción (Rodríguez, 2014). Sin embargo, hoy en día, las instituciones de educación en el país enfrentan el reto de ampliar su cobertura para dar cabida a un mayor número de estudiantes y contribuir a la disminución de la reproducción de desigualdades que caracteriza los modelos de selección y admisión utilizados por la mayoría de las IES del país (Buendía y Rivera, 2010).

Ante esta demanda, resulta conveniente explorar la posibilidad de que, con los mismos recursos hasta hoy disponibles, la UNAM pueda ampliar la cobertura de su oferta educativa. Por una parte, conviene revisar de manera más cuidadosa los criterios aplicados por los Consejos Técnicos de Facultades y Escuelas para definir anualmente los cupos máximos que les es posible atender. Estos cupos no necesariamente deben definirse de manera exclusiva en términos de la capacidad física de Facultades y Escuelas, no deben precisarse sin antes haber establecido posibilidades de atención, por ejemplo, de un mayor número de estudiantes mediante innovaciones educativas, opciones tecnológicas o sistemas abiertos o a distancia o revisión de currículos o nuevos y mejores métodos docentes.

⁹⁶ <https://blog.unitips.mx/todo-acerca-examenes-admision>, véase también el anexo 1.

Por otra, creando condiciones para que los estudiantes aprovechen mejor sus oportunidades educativas y su egreso sea más expedito y evitar que no sufran mayores rezagos (Solís, 2015); generando, por ejemplo, una mejor distribución de la demanda a través de programas de orientación vocacional.

Finalmente, un aspecto que es importante explorar se refiere a las opciones para evitar que los estudiantes sobresalientes pierdan la oportunidad de acceder a la casa de estudios y que ninguno quede fuera, mereciéndolo. Debemos encontrar la forma que estudiantes con altos puntajes en el examen de selección no sean excluidos por una simple cuestión de cupo⁹⁷.

Corolario

Este trabajo se ha centrado principalmente en las características del instrumento de selección de los estudiantes que desean ingresar a estudios de licenciatura de la UNAM. Sin embargo, hay, entre otros, un aspecto que debe ser abordado con mayor detalle y que requiere plantear opciones innovadoras y viables y que es el referente al aumento en la matrícula; y que también, en el contexto de los cuestionamientos dirigidos al funcionamiento, alcances y logros de la UNAM, descritos en la introducción, se ha venido a significar por convertirse en una presión permanente para el funcionamiento institucional y al que, sin duda, habrá que dar una pronta respuesta en el sentido que un análisis completo de esta problemática pueda ofrecer.

Finalmente, la aparente contradicción entre el derecho a la educación superior y el proceso de selección en la admisión de estudiantes puede resolverse, mientras se realizan o llevan a cabo los estudios que permitan explorar opciones innovadoras al examen estandarizados, asegurando que el proceso de selección sea más transparente, equitativo y no discriminatorio. Esto se puede lograr de varias maneras; por ejemplo, mediante

- a. El establecimiento de criterios claros y coherentes para la admisión: la institución debe tener un conjunto de criterios claros y bien definidos para evaluar a quienes deseen ingresar, y estos criterios deben estar disponibles para todos y responder a los criterios asociados a la elaboración perfiles de ingreso pertinentes. Esto puede ayudar a garantizar que el proceso de selección sea justo y más objetivo.

⁹⁷ Se han planteado diversas estrategias para abordar este problema. Por ejemplo, a partir del hecho de que 1681 estudiantes en el concurso de 2008 no fueron seleccionados, a pesar de haber alcanzado 100 o más aciertos en el examen, se exploraron las consecuencias de su posible aceptación. Un breve análisis basado en información de la DGAE hizo ver las dificultades logísticas o de instrumentación de aplicar este tipo de propuesta, especialmente al considerar la diversidad de cupos en función del tipo de plantel carrera involucrado. Sin embargo, es posible explorar otras opciones; el problema sigue estando ahí.

- b. Ofrecer igualdad de oportunidades combinada con la igualdad de posiciones: por principio la institución debe garantizar que todos los solicitantes tengan las mismas oportunidades para demostrar su elegibilidad para la admisión, independientemente de su origen, raza, género o estado socioeconómico. Además, se debe explorar la posibilidad de ofrecer el ingreso a poblaciones en desventaja y asegurar su permanencia, desarrollo y egreso, ofreciéndoles los apoyos, ayudas y acompañamientos necesarios.
- c. El fomento a la diversidad: como complemento al punto anterior, la institución puede tomar medidas para promover la diversidad y la inclusión en su proceso de selección, así como buscar activamente solicitantes de grupos subrepresentados o considerar factores más allá del rendimiento académico al evaluar a los solicitantes.
- d. Poner en marcha de un proceso de apelación: la institución debe contar con un proceso de apelación transparente y justo, que permita a los estudiantes que sienten que se les ha negado la admisión injustamente impugnar la decisión.
- e. Se debe lograr entre la comunidad universitaria y la sociedad en general la legitimidad de los procesos de selección empleado por la UNAM. Difundir los resultados académicos de quienes han ingresado mediante el pase reglamentado y combatir los mitos⁹⁸ más extendidos sobre el acceso a la educación superior impulsando opciones innovadoras diferentes a la del empleo del examen estandarizado objetivo de opción múltiple que pretende valorar el conocimiento adquirido en el bachillerato como un predictor del desempeño académico en la licenciatura.
- f. Es de suponer que al tomar pasos como estos, la institución pudiera avanzar hacia la meta de que su proceso de selección sea consistente con los principios del derecho a la educación superior y promueva la igualdad y la no discriminación en la admisión de estudiantes.

98 Mitos como, por ejemplo, el de considerar que el ingreso basado en los resultados del examen de selección es consecuencia fundamentalmente del esfuerzo personal y del “echaleganismo” y el que no ser seleccionado significa que hay que redoblar esfuerzos y estudiar mucho más. Mitos como el que el examen ofrece igualdad de oportunidades y no existen sesgos o favoritismos hacia determinados sectores o grupos sociales.

Referencias



Referencias

- Abouchedid, K. (2008). Undergraduate admissions, equity of access and quality in higher education: An international comparative perspective. Trabajo presentado en la *Arab Regional Conference on Higher Education* (ARCHE 10+), UNESCO, Cairo. Febrero, 2008.
- Acero, F. (2019). La evaluación en la universidad medieval. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (23). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3785>
- Allen, A. (2011). Michael young's the rise of the meritocracy: A philosophical critique. *British Journal of Educational Studies* 59 (4):367 - 382 (2011)
- Adams, H.F. (1936). Validity, reliability, and objectivity. *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol 47(2), 1936. pp. 329-350.
- Agenda Estadística de la UNAM. Series Estadísticas 2000-2020 Portal de Estadísticas Universitarias. <https://www.planeacion.unam.mx/subdireccion-de-sistemas-de-informacion-estadistica/agenda/>
- Altbach, Philip G y Salmi Jamil. (2010). Editores. *El camino hacia la excelencia académica. La constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial*. Traducción al español por Ediciones Gondo, S.A. y el Banco Mundial.
- Arias, M.F., Mihal I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *RMIE* [online]. 2015, vol.20, n.64, pp.47-69. ISSN 1405-6666.
- Baird, J.-A., Isaacs, T., Opposs, D., & Gray, L. (Eds.). (2018). *Examination standards: How measures and meanings differ around the world*. UCL IOE Press.
- Barak, M. Hussein-Farraj, R., Dori, Y. (2016). On-campus or online: examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (2016) 13:35
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE, El Colegio de México, 2014. 207p.
- Bell, D. (1972). On meritocracy and equality. *National Affairs. Public Interest*, 29, 29-68, F 72.
- Bernasconi, A. y Clasing, P. (2015). Legitimidad en el gobierno universitario: Una nueva tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(71). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2001>
- Board of Education. 1938. *Report of The Consultative Committee on Secondary Education*, London: HMSO.
- Boland, J. y Mulrennan, M. (2011). *Application, selection and admission to higher education: a review of international practice*. Research paper prepared for the HEA/NCCA seminar Transition or transaction? Moving from second to third level education in Ireland. September 2011. http://www.transition.ie/files/1352_HEA_Application_&%20_Selection_02.pdf
- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities? *The British Journal of Sociology*. First published: 28 May 2013. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12021>
- Bourdieu y Passeron. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Segunda edición en Distribuciones Fontamara, S.A. España.

- Brunner, J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales Vicerrectoría Académica. Dirección de Extensión y Publicaciones.
- Buendía E. y Rivera del Río. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Rev. educ. sup* vol.39 no.156 México oct./dic. 2010.
- Burgos, F. y López, M. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX (4), No. 156, Octubre-Diciembre de 2010, pp. 19-33. ISSN: 0185-2760.
- Cabrera N. y Byron S. (2015). *El nuevo modelo meritocrático de admisión a la Universidad Pública: Un análisis desde el concepto de clases sociales*. Tesis previa a la obtención del Título de Sociólogo. Carrera de Sociología. Quito: UCE. 102 p.
- Cai, L. (2020). Standardized Testing in College Admissions: Observations and Reflections. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Fall 2020, Vol. 39, No. 3, pp. 34-36.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, y York, R. (1966). Equality of Educational Opportunity. National Center for Educational Statistics. Report Number oE-36001. Washington, DC.
- Campillo, L. (2017). *Ser hombre, factor para no terminar los estudios de licenciatura: la experiencia mexicana en los últimos 20 años*. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1685/2421>
- Canales, A. (10 de marzo de 2008). Educación terciaria. *Campus Milenio*. Núm 267, 2008-04-10.
- Centro de Estudios para la Preparación y Evaluación Socioeconómica de Proyectos (CEPEP). *Informes sobre la Situación Económica, las Finanzas Públicas y la Deuda Pública. Cuarto Trimestre*. (2017). México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público. <https://www.cepep.gob.mx/>
- CENEVAL. (2019). *Guía para el sustentante Examen Intermedio de Licenciatura en Ciencias Básicas de Ingenierías (EXIL-CBI)*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval), México.
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. (CIEP). (2016). Gasto público para una educación de calidad. <https://gastoeducativo.ciep.mx/Gasto-publico-para-una-educacion-de-calidad.pdf>
- Centro de Estudios para la Preparación y Evaluación Socioeconómica de Proyectos (CEPEP). *Indicadores de Rentabilidad*. Boletín Número V. Junio, 2017. https://www.cepep.gob.mx/work/models/CEPEP/metodologias/boletines/indicadores_rentabilidad.pdf
- Chain, Cruz, Martínez y Jácome. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, No. 1.
- Chandrasekharan, S., Sreedharan, J. y Gopakumar, A. (2019). Statistical Issues in Small and Large Sample: Need of Optimum Upper Bound for the Sample Size. *Int. J. Comp. Theo. Stat.* 6, No. 2 (Nov).

- Cizek, G.J. (2012). Defining and distinguishing validity: interpretations of score meaning and justifications of test use. *Psychol Methods*. 2012. Mar;17(1):31-43. doi:10.1037/a0026975. Epub 2012 Jan 23.
- Clark, B.R. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco México.
- Clark, M., Rothstein, J. y Schanzenbach, D.W. (2009). Selection bias in college admissions test scores, *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 28(3), pages 295-307, June.
- Cobos, Daniel. (2019). *Exámenes de admisión: lo mediático de la meritocracia*. Centro Mexicano de Estudios Económicos y Sociales. <https://cemees.org/2019/10/13/examenes-de-admision-lo-mediatico-de-la-meritocracia/>
- Cornell University (2021). *Profile 2021. First year*. <http://irp.dpb.cornell.edu/wp-content/uploads/2021/10/Profile2021-first-year.pdf>
- CODEIC, DGAE y DGEI. (2019). “*El proceso de admisión de estudiantes a las licenciaturas de la UNAM: Problemática, retos, propuestas y soluciones. Un reporte preliminar*” Documento inédito de trabajo. UNAM. Septiembre de 2019.
- Covarrubias, S.J. y Jiménez, M. y T., F. (2001). La UNAM y el pase reglamentado. En J., Mendoza, P. Latapí y R. Rodríguez (Coords). *La UNAM el debate pendiente*. (pp 22-47). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Daly, M. C., Buckman, S. R. y Seitelman, L. M. (2020). The Unequal Impact of COVID-19: Why Education Matters. *FRBSF Economic Letter*. 2020-17, June 29, 2020. Research from the Federal Reserve Bank of San Francisco.
- de Oliveira Barbosa, M. L. y Pires, A. (2022). An exploratory analysis of admission and inclusion in Brazilian Higher Education: from inherited to relative merit. *Pro-Posições*. Campinas, SP. V. 33. e20210070EN | 2022
- Delgado, J. (2007). *Calidad y política educativa para la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO*. En L. Carmona, A. Lozano y D. Pedraza (Coords.). *Las Políticas educativas en México* (pp.91–118). México: Ediciones Pomares–UPN.
- Delgado, P. (17 de febrero de 2021). *El proceso de admisión a la universidad en tiempos de COVID-19*. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/admision-universidad-covid>
- Díaz, Ocampo, J. R. (2018). *Autonomía Universitaria y Derechos Humanos. El caso del pase reglamentado en la UNAM*. Tesis de licenciatura. UNAM-
- Durkheim, E. (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas La evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Morata, Madrid.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Sesgos en la selección de estudiantes a las universidades públicas chilenas. Lecciones para la enseñanza secundaria y superior. *LINHAS, Florianópolis*, v. 8, n. 1, jan. / jun. 2007
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. Serie Educación y Sociedad. 127 páginas. ISBN 978987629163.

- Edwards, E., Coates, H., Friedman, T. (2012). A survey of international practice in university admissions testing. *Higher Education Management and Policy*. 24(1). April 2012. DOI: 10.1787/hemp-24-5k9bdck3bkr8
- Espinoza, O., Sandoval, L., González, L.E., Castillo, D. y Loyola J. (2020). Validación y aseguramiento del perfil de egreso de las carreras en Chile: La perspectiva de los directores de Psicología y Pedagogía en Educación Básica. *Rev. educ. Sup.* 2020, vol.49, n.196, pp.103-124.
- Eysenck, H. (1973). *The Inequality of Man*. London: Temple Smith.
- Faúndez, G., Labarca T., Cornejo, M., Villarroel, J. y Gil, L. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 2017, 54(1), 1-11
- Figueroa, T. (2014). El pase reglamentado: ¿Tema tabú para la UNAM? *Hechos y Derechos. Revista Electrónica de Opinión Académica*. Número 21. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7034>
- Flores, C. (2016). ¿Diversificar Segrega? *Otras Voces en Educación*. Noviembre 23, 2016. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/180345>
- Ford, D. Y., y Helms, J. E. (2012). Overview and introduction: Testing and assessing African Americans: “Unbiased” tests are still unfair. *The Journal of Negro Education*. 81(3), 186-189.
- Foucault, Michel (1984). *Saber y Verdad*. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid: España.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina.
- Freeman, B. (2015). *Who to admit, how, and at whose expense? International review of higher education admissions policies*. Paris: UNESCO.
- Furedi, Frank (2011). *Introduction to the Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. En Mike Molesworth, Richard Scullion y Elizabeth Nixon (eds.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. Nueva York, Routledge, pp. 1-7.
- Galla, B. M., Shulman, E. P., Plummer, B. D., Gardner, M., Hutt, S. J., Goyer, J. P., D’Mello, S. K., Finn, A. S., y Duckworth, A. L. (2019). Why High School Grades Are Better Predictors of On-Time College Graduation Than Are Admissions Test Scores: The Roles of Self-Regulation and Cognitive Ability. *American Educational Research Journal*. 56(6), 2077–2115. <https://doi.org/10.3102/0002831219843292>
- García-Blanco, M. y Cárdenas-Sempértegui, E.B. (2018). La inserción laboral en la Educación Superior. La Perspectiva Latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2), 323-347, doi: 10.5944/educXXI.16209.
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), pp. 245-270. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339>

- García Herrera, M., y Guerrero Franco, E. (2018). *Pase Regularado: Vinculación de los alumnos de nivel medio superior al nivel superior*. Congresos CLABES.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1933>
- García Minjares, M., Martínez González, A. y Buzo Casanova, E. (2020). El Examen de Ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México: Evidencias de Validez de una Prueba de Alto Impacto y Gran Escala. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(2), 107–128.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.006>
- Gayo, M. y Méndez, M. L. (2022). Fragmentación ideológica de la elite en Chile. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. v. 34, n. 2. pp. 93-116
- Gayo, M., Teitelboim, B. y Méndez, M.L. (2013). Exclusividad y fragmentación: los perfiles culturales de la clase media en Chile. *UNIVERSUM*. N° 28 · Vol. 1 · 2013 · Universidad de Talca. Pp. 97 a 128.
- Gómez, V. M., González Díaz, L. y Forero R. R. (2007). Formación de élites y educación superior: meritocracia y reclutamiento en el Departamento Nacional de Planeación. *Revista Colombiana de Sociología*. (28),161-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556291010>
- Guevara, S. y de Regil, S. “Promesas vacías: la expansión de la educación superior en México”, publicado por la revista *Nexos* en diciembre 4 de 2019. <https://educacion.nexos.com.mx/promesas-vacias-la-expansion-de-la-educacion-superior-en-mexico/>
- Guzmán, G.C. y Serrano, S.O.V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: El caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*. ISSN: 0185-2760. Vol. XL (1), No. 157. Enero - Marzo de 2011, pp. 31-53.
- Guzmán, G. C. (2016). El proceso de admisión a la licenciatura de la UNAM: recuento de críticas y caminos para el debate. *Nexos*. Distancia por tiempos. Educación Superior. Julio 20. <https://educacion.nexos.com.mx/el-proceso-de-admision-a-la-licenciatura-de-la-unam-recuento-de-criticas-y-caminos-para-el-debate/>
- Haladyna, T. M. y Downing, S. M. (1989). Validity of a Taxonomy of Multiple-Choice Item-Writing Rules. *Applied Measurement in Education*. 2:1, 51-78, DOI: 10.1207/s15324818ameo201_4
- Helms, R. (2008). University Admissions: Practices and Procedures Worldwide. *International Higher Education*. (54). <https://doi.org/10.6017/ihe.2009.54.8410>
- Herrnstein, R. (1973). *I.Q. in the Meritocracy*. London: Allen Lane.
- Herrnstein, R. and Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press. <https://www.theoryculturesociety.org/blog/review-jo-littler-against-meritocracy-culture-power-and-myths-of-mobility>
- Huang, T., Wu, P. y Mok, M. (2022). Examination of Gender-Related Differential Item Functioning Through Poly-BW Indices. *Front. Psychol.*, 25 February 2022. Sec. Quantitative Psychology and Measurement. Volume 13 – 2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821459>
- ILO. Organización Internacional del Trabajo (2021). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo. Tendencias 2021*. Oficina Internacional del Trabajo Route des Morillons 4 1211 Ginebra 22 Suiza.
https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/perspectivas_tendencia-sOIT.pdf

- Indiana University. (2016). New research uncovers hidden bias in college admissions tests. *Science Daily*. 25 January 2016.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). Criterios Técnicos para el Desarrollo y Uso de Instrumentos de Evaluación Educativa 2014-2015. INEE, México. 2018.
- Jiménez, M.T. (1980). *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*. México. Editorial Foro Universitario y Ediciones de Cultura Popular, 1982, 231pp.
- Keiser, H. N., Sackett, P. R., Kuncel, N. R., y Brothen, T. (2016). Why women perform better in college than admission scores would predict: Exploring the roles of conscientiousness and course-taking patterns. *Journal of Applied Psychology*. 101(4), 569–581.
<https://doi.org/10.1037/apl0000069>
- Kuczera, M. y Field, S. (2013). *A skills beyond school review of the United States*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing.
- Kurlaender, M. y Cohen, K. (2019). *Predicting College Success: How Do Different High School Assessments Measure Up?* Policy Analysis for California Education (PACE). Stanford Graduate School of Education, March 2019.
- Li, Loyalka, Rozelle, Wu y Xie. (2016). Unequal Access to College in China: How Far Have Poor, Rural Students Been Left Behind? March, 2015. *The China Quarterly*. 221:1-23 DOI: 10.1017/S0305741015000314
- Littler, J. (2018). *Against Meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. Routledge.
- López-Acevedo, G. (2002). México: *Evolution of Education and Inequality in the Two Decades*. En D.B. Holsinger y W.J. Jacobs (eds). *Inequality in Education. Comparative and International Perspectives*. 417-443.
- *Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres*. (2006). Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES. Primera edición: julio de 2007
- Malo, S. (2014). Oferta y demanda de Educación Superior. Ponencia en la Reunión sobre Problemas de la Educación Superior. COLMEX. Junio de 2014.
- Maltos, B. (2019). *Presencia de la UNAM en la República Mexicana 2019*. Secretaría de Desarrollo Institucional/Dirección General de Planeación/UNAM Global.
- https://unamglobal.unam.mx/global_revista/presencia-de-la-unam-en-la-republica-mexicana-2019/
- Martínez, A., Manzano, A., García, M., Herrera, C., Buzo E. y Sánchez, M. (2018). Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado. *Revista de la Educación Superior*. 47 (188) (2018) 57-85
- Martínez, M.M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 42 (2006), pp. 85-102. OEI.
- Marx, K. (2010). *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid: España. Traducción de la obra originalmente publicada en 1927.

- Mendoza, R. J. (2019). "Presupuesto federal de educación superior en el primer año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: Negociaciones y retos", *Revista de la Educación Superior*. 48 (191) (2019) 51-82.
- Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M. y Pizarro, R. (2010). Validez Diferencial y Sesgo en la Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas (PSU) *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3 Núm. 2 (2010): Procesos y Pruebas de Admisión a la Educación Superior. Sección Monográfica.
- Mendoza, R., Latapí, P. y Rodríguez, R. Coordinadores. (2001). *La UNAM. El Debate Pendiente*. IISUE. UNAM. México: Plaza y Valdés.
- Mora, J. F. y Terricabras, J. M. (1994). *Diccionario de filosofía*. Grupo Planeta (GBS). p. 1060. ISBN 978-84-344-0502-8.
- Moreno, C.I. (2022, octubre). Financiamiento de la educación superior en el contexto internacional. Presentación en el XVI Curso Interinstitucional: Debates contemporáneos en la educación superior. PUEES-UNAM.
- Moreno, C.I. y Cedillo, M.D (2022). Educación superior y ciencia en el PPEF 2023: otra oportunidad perdida. Distancia por Tiempos. Nexos, 21 de septiembre. 2022. <https://educacion.nexos.com.mx/educacion-superior-y-ciencia-en-el-ppef-2023-otra-oportunidad-perdida/>
- Moreno-Brid, J. C. y Ruiz-Nápoles, P. (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista iberoamericana de educación superior*. Vol.1 no.1 México. Pgs.171-188.
- Mountford-Zimdars, A., Moore, J. y Graham, J. (2016). Is contextualized admission the answer to the access challenge? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 20:4, 143-150, DOI: 10.1080/13603108.2016.1203369 .
- Muñoz, W.A. (2008). Cuando el mérito acentúa la desigualdad. *Revista Enfoques*. Año VI, No 9 . Segundo Semestre 2008.p. 247-261.
- Musacchio, H. (2022). *La Universidad de México, 1551-2001*. México: FCE, 2022
- OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OCDE*. México, enero 2015. Visión General. <https://www.oecd.org/economy/surveys/Mexico-Overview-2015%20Spanish.pdf>
- OECD. (2019), *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>.
- OLA (2021). Observatorio Laboral. Tendencias del mercado profesional. Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). Servicio Nacional de Empleo (SNE). México. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_actuales.html
- ONU. (2015). *Asamblea General*. Documentos Oficiales. Septuagésimo período de sesiones. Suplemento núm. 1, Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización, Naciones Unidas, Nueva York, 2015. <https://undocs.org/es/A/70/1>
- Ordorika, Imanol (2015). Elección de rector: panorama internacional. *Revista de la Educación Superior*.

- Ordorika, I. (2014). Que la SEP mande mensajes claros. Reportaje de Héctor Rojas en Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/no-son-obceados-son-persistentes-que-la-sep-mande-mensajes-claros-imanol-ordorika/>
- Pedroza, L. H., López, A. Y., Peniche, R. S. y Nájera, J. (2022). Selección de candidatos a la Educación Superior en ausencia de un examen de ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e14 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e14.4611>
- Pérez-Piñón, M., Picazo, D., Zubia, C. y Murguía, L. 2019. Promedio de preparatoria y de admisión como predictores del desempeño académico en estudiantes de odontología. *Cathedra et Scientia. International Journal*. 5(2) 91-106 Julio-Diciembre, 2019.
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 9(1) (2007).
- Perkin, Harold (1991). *History of the universities*. En: Philip Altbach (ed.) (1991), *International higher education: An encyclopedia*. Vol. 1, Nueva York, Garland Publishing.
- *Plan Nacional de Desarrollo*. DOF, México. 12 de julio de 2019.
- Plotno, Gabriela S. (2009). *Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Ramonet, I. (25 de abril de 2020). *Ante lo desconocido...la pandemia y el sistema mundo*. La Jornada, 25 de abril de 2020: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/mundo/2020/04/25/ante-lo-desconocido-la-pandemia-y-el-sistema-mun-do-7878.html>.
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. Traducción al español de María Dolores González de la edición en inglés de 1999. México: Fondo de Cultura Económica (2012).
- Reay, D. (2018a). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*. 24 September, 2018. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Reay, D. (2018b). Meritocracy: Symbolic Violence for Neoliberal Times. Review of Jo Little's *Against Meritocracy: Culture, Power, and Myths of Mobility*. *Theory, Culture & Society*. 6 de febrero de 2018.
- Rivas, R. (2009). *Origen educacional y socioeconómico de estudiantes universitarios. De la Región del BioBio según el tipo de institucionalidad universitaria*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Rodríguez, R.G. (2014). *El día que la UNAM suprimió el examen de admisión*. Campus Milenio. Núm. 587 [2014-12-04].
- Rothblatt, S. (1997). *The Writing of University History at the End of Another Century*. En: *Oxford Review of Education*, Jun., 1997, Vol. 23, No. 2., pp. 151-167. Taylor & Francis, Ltd. <https://www.jstor.org/stable/1050844>
- Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *ConCiencia Social* (segunda época), 5, 207-218. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24276.

- Rey-Lefebvre, I. (2012). *La alta tasa de fracaso universitario inquieta a Francia*. Nota de El País del 31 de mayo de 2012.
- Sánchez Mendiola, García M., Martínez, G. y Buzo, C. (2020). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. ISSN-e 1989-0397, Vol. 13, N^o. 2, 2020, págs. 107-128.
- Sánchez Mendiola, M., y Delgado-Maldonado, L. (2016). Exámenes de alto impacto: implicaciones educativas. *Inv. Ed. Med.* 2017. 6(21): 52-62.
- Sánchez, R. (2018). Equidad: epicentro de la calidad en educación. *Gaceta. De la Política Nacional de la Evaluación en México*. Año 4. Número 10. Marzo-Junio. 2018. INEE.
- Saygin, P.O. (2020). Gender bias in standardized tests: evidence from a centralized college admissions system. *Empir Econ.* 59,1037–1065. <https://doi.org/10.1007/s00181-019-01662-z>
- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública (2020). DOF: 06/07/2020.
- SEP. (2019). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. Septiembre de 2019. Secretaría de Educación Pública (2019). www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/lineamientos_formulacion_de_indicadores.pdf
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M.J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis Revista Latinoamericana*. 38. 2014. Pueblos indígenas y descolonización. <http://journals.openedition.org/polis/10269>
- Shewach, O. R., Shen, W., Sackett, P. R., y Kuncel, N. R. (2017). Differential prediction in the use of the SAT and high school grades in predicting college performance: Joint effects of race and language. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 36, 46-57. doi:10.1111/emip.12150
- Sibrián Escobar, L. A. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-Logos*. (19), 25–37. <https://doi.org/10.5377/dialogos.voi19.5481>
- Solís, P. (2015). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social. *Nexos*, octubre 28, 2015. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=55&>
- Stead, V. (2015). (Ed). *International Perspectives on Higher Education Admission Policy*. New York: Peter Lang.
- Tapasco, A. Ruiz, O. y Osorio, G. (2016). Estudio del poder predictivo del puntaje de admisión sobre el desempeño académico universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. vol. 12, núm. 2, pp. 148-165, 2016. Universidad de Caldas.
- Thorndike, R. L. y Hagen, E.P. (1996). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México: Editorial Trillas.
- Tristán, A., Mendoza, L. y Gutiérrez, G. (2006). Estudio de sesgo y de diferencias entre géneros del examen de ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana. *Avances en Medición*. 4, 113–128.
- Tristán, A., Leyva, Y. y Vidal, R. (2001). Estudio de sesgo y de diferencias entre géneros de los exámenes nacionales de ingreso a la educación media superior y superior del CENEVAL. *Educación y Ciencia*. Nueva época Vol. 5 No. 9 (23). Enero - Junio 2001. p. 83-104

- Trost, G. (1992). Principios y Prácticas en la Selección para la Admisión a la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior* *Revista de la Educación Superior*. Número 85. Volumen 22 • Enero - Marzo de 1993. ANUIES.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1971). Belief in the law of small numbers. *Psychological Bulletin*. Vol. 76, No. 2, 105-110.
- UNAM. (2015). *Indicadores de desempeño para facultades y escuelas de educación superior*. 2015. Dirección General de Planeación. UNAM
- UNAM. (2004). Reglamento General de Exámenes. Universidad Nacional Autónoma de México. www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/.../UNAM/Reglamentos/REGLA-MENTO%2024.pdf
- UNESCO. (1981). *Access to higher education in Europe*. The European Centre for Higher Education. Budapest.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. 2020. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. Primera edición. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352. Paris 07 SP, Francia.
- UNESCO. (2022). *Higher education global data report (Summary)*. A contribution to the World Higher Education Conference 18-20 May 2022.
- UNESCO (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. N.12, 2013. 153-167. ISSN 16960270.
- Vélez, B. F. (2018). *Neoliberalismo y meritocracia*. Conferencia en la tercera sesión del 'Seminario de ética aplicada: Neoliberalismo, género y subjetividad', del posgrado en Filosofía y del Centro de Exploración y Pensamiento Crítico (CeX), de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Lunes 15 de octubre de 2018.
- Vélez, B. F. (2018). ¿Meritocracia? ¿Para quiénes? *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*. Núm. 48, 2018, pp. 147 -167.
- Vélez, B. F. (2017). *Educación y meritocracia*, en Cerdio, Jorge, Pablo De Larrañaga y Pedro Salazar (coord.). *Entre la libertad y la igualdad. Ensayos críticos sobre la obra de Rodolfo Vázquez*, tomo II. México, UNAM-IIJ-ITAM, 2017, pp. 425-439.
- Vieira, D., Mutize, T y Roser, Ch. J. (2021). *Comprender el Acceso a la Educación Superior en las dos Últimas Décadas*. Agosto, 2021. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/384411>
- Vieira, D., Mutize, T., y Roser Ch. J. (2022). Acceso universal a la educación superior: Tendencias, barreras y factores impulsores. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*. 34(1), 642-667. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.437>
- Watanabe, M. E. (2015). Typology of Abilities Tested in University Entrance Examinations: Comparisons of the United States, Japan, Iran and France. *Comparative Sociology*, 14(1), 79-101
- Webber, C. (1989). *The mandarin mentality: University admissions testing in Europe and Asia*. In B. R. Gifford (Ed.), *Test policy and the politics of opportunity allocation: The workplace and the law* (pp. 33-57). Boston: Kluwer Academic.

- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Nueva edición revisada, comentada y anotada por Francisco Gil Villegas M. 3ª. Edición. México: Fondo de Cultura Económica. 2014.
- Wikström, C. y Wikström, M. (2020). Merit-Based Admissions in Higher Education. *Higher Education Admissions Practices An International Perspective*. pp. 34 – 50. <https://doi.org/10.1017/9781108559607.003>
- Wikström, C. y Wikström, M. (2017). Group Differences in Student Performance in the Selection to Higher Education: Tests vs Grades. *Front. Educ.* 2:45. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00045>
- Williams, J. (1997). *Institutional rhetorics and realities*. En Williams, J. (Ed.), *Negotiating Access to Higher Education: The Discourse of Selectivity and Equity*, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.
- Woo, Wille y Sireci (2022). Introduction to International Journal of testing special issue on equity and fairness in testing and assessment in school admissions. *International Journal of Testing*, 22:1, 1-4, DOI: 10.1080/15305058.2021.2019753
- World Bank. (1995). *Education and Social Policy Department, Priorities and Strategies for Education*. A World Bank Sector Review, Washington, March 31, 1995.
- World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. The International Bank for Reconstruction and Development*. The World Bank 1818 H Street, NW.
- Wing, C. (2015). *The Transition from Secondary Education to Higher Education: Case Studies from Asia and the Pacific*. Publicado en 2015 por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy. 1870-2033. An essay of education and equality*. Penguin Books.
- Zepeda Gil, (2018). Del mérito a la inclusión: una oportunidad para repensar la educación superior en México, *Nexos*, junio 20, 2018.
- Zwick, R. (2002). *Fair Game? The Use of Standardized Admission Test in Higher Education*. New York: Routledge Falmer.

Lista de figuras y tablas



Figuras

Figura 1. Promedio del ingreso mensual real por nivel educativo, 2005-2019 (Pesos de junio 2019)	17
Figura 2. Número total de plazas o lugares disponibles para quienes solicitan ingresar a estudios de licenciatura de la UNAM mediante examen de selección. Periodo de 2000 a 2020.	19
Figura 3. Número de estudiantes que solicitan ingresar por examen de selección a estudios de licenciatura de la UNAM. Periodo de 2000 a 2020.	19
Figura 4. Porcentaje anual de aceptación de los estudiantes que solicitan ingresar por examen de selección a estudios de licenciatura de la UNAM. Periodo de 2000 a 2020	20
Figura 5. Porcentaje de solicitudes seleccionadas (Tasa de aceptación) del total que anualmente se presentó al examen de selección a lo largo del periodo de 2014 a 2020.	61
Figura 6. Total de estudiantes que ingresaron a la UNAM ya sea por examen de selección o por pase reglamentado en el periodo de 2014 a 2020.	62
Figura 7. Porcentaje de estudiantes aceptados mediante examen de admisión y mediante pase reglamentado (Periodo 2000 – 2022).	63
Figura 8. Número de ocasiones en que los solicitantes se presentan al examen de selección a lo largo del periodo de 2014 a 2018. Dado el periodo, diez fue el máximo de ocasiones que un solicitante pudiera presentar el examen.	64
Figura 9. Relación entre el número de presentaciones del examen y el porcentaje de sustentantes que obtienen el resultado de aprobado. 2014 – 2018	66
Figura 10. La trayectoria de una estudiante quien presentó hasta en diez ocasiones el examen de selección a lo largo del periodo 2014 – 2018 y finalmente fue seleccionada.	69
Figura 11. La trayectoria de un estudiante quien presentó hasta en diez ocasiones el examen de selección a lo largo del periodo 2014 – 2018 y finalmente fue seleccionada.	69
Figura 12. La trayectoria de un estudiante quien presentó hasta en diez ocasiones el examen de selección a lo largo del periodo 2014 – 2018 y finalmente fue seleccionada.	70
Figura 13. Distribución histórica de los puntajes obtenidos por hombre y mujeres en la sección de matemáticas en la prueba del SAT a lo largo del periodo de 2017-2022.	74
Figura 14. Media anual de aciertos de las solicitudes seleccionadas de hombres y mujeres Sistema escolarizado. 2014-2020	77
Figura 15. Porcentaje de solicitudes seleccionadas según el tipo de bachillerato de origen	78
Figura 16. Media de aciertos según el tipo de bachillerato de origen. Examen febrero 2020 (muestra N=123,140)	80
Figura 17. Porcentaje de aceptación de las solicitudes de examen de ingreso a la UNAM según el estado en el que se ubica el bachillerato de origen. Examen de 2020 (N=200,106)	83
Figura 18. Solicitudes por sistema escolar presentadas por primera vez y que resultaron seleccionadas. Examen de selección. Periodos de febrero y junio 2014-2018.	84

Tablas

Tabla 1. Definiciones de los sistemas de admisión y sus variantes conforme a la tipología propuesta por R. Helms (2008)	27
Tabla 2. Los cinco tipos de selección propuestos por Helms (2008) y algunos de los países en los que en sus universidades públicas se utilizan de manera preponderante	29
Tabla 3. Los tipos de selección propuestos por Edwards, Coates and Friedman (2012) y países en los que son utilizados de manera preponderante	30

Tabla 4. Los tipos de selección propuestos por Nakajima (1986)	32
Tabla 5. Tipología de Watanabe (2015) de las capacidades evaluadas en los exámenes.	37
Tabla 6. Materias y número de reactivos por área académica a la que pertenece la carrera a la que se solicita entrar y que conforman el examen de admisión que en la actualidad aplica la UNAM.	51
Tabla 7. Total de solicitudes anuales para presentar el examen de ingreso o selección a estudios de licenciatura de la UNAM. Periodo 2014-2020	58
Tabla 8. Total de solicitudes para presentar el examen de ingreso o selección a estudios de licenciatura de la UNAM por periodo anual de aplicación (febrero o junio) durante el periodo de 2014 a 2020.	59
Tabla 9. Número de solicitudes de examen de selección conforme al resultado final obtenido. Total obtenido en el periodo de 2014 a 2020.	60
Tabla 10. Resultado final de las solicitudes de examen de selección realizadas e n el periodo 2014-2020, según el mes de aplicación del examen.	60
Tabla 11. Número de ocasiones en se presenta el examen en el periodo el máximo posible de ocasiones es de diez (Periodo 2014-2018).	65
Tabla 12. Concursantes únicos conforme el resultado de la presentación de examen 2014-2018	65
Tabla 13. El sexo de quienes solicitan examen de selección (Mujeres, Hombres) Periodo 2014-2020.	72
Tabla 14. Resultados de las solicitudes de examen de selección según el sexo (Mujeres, Hombres). Periodo 2014-2020.	73
Tabla 15. Sexo y resultados de las solicitudes que presentaron en una sola ocasión el examen de selección, según el sexo de la persona que tramitó la solicitud (Mujeres, Hombres). Periodo 2014-2018.	74
Tabla 16. Composición de la matrícula de primer ingreso a la licenciatura de la UNAM según forma de ingreso y el sexo del estudiante. Ciclo Escolar 2019-2020.	76
Tabla 17. Número de solicitudes de examen de ingreso no seleccionadas y seleccionadas realizadas en el año de 2020 por los aspirantes según el estado en que se ubica su bachillerato de procedencia.	81
Tabla 18. Media de aciertos en el examen por sistema escolar elegido según el resultado de la solicitud.	86
Tabla 19. Solicitudes por área académica. Examen de selección a la licenciatura registradas entre 2014 y 2018 (primeras solicitudes).	87
Tabla 20. Total de solicitudes por sexo según el sistema escolar elegido.	89
Tabla 21. Solicitudes seleccionadas según el sistema escolar elegido por sexo.	89
Tabla 22. Puntajes obtenidos en el examen en las solicitudes seleccionadas, por área académica y sexo del o la sustentante.	90
Tabla 23. Comparación de principales características de los dos procedimientos para el ingreso al nivel de licenciatura de la UNAM.	98
Tabla 24. Porcentaje promedio de aciertos en el examen diagnóstico según bachillerato de procedencia y área de conocimiento.	99
Tabla 25. El Egreso en Tiempo Curricular de la generación de egreso 2019 y la forma de su ingreso.	103
Tabla 26. El Egreso en Tiempo Curricular de la generación de egreso 2019, por sexo, según su tipo de ingreso.	104

Tabla 27. El ETC en la generación de egreso 2019, por subsistema de ingreso.	105
Tabla 28. El ETC en la generación de egreso 2019, por subsistema de ingreso y sexo.	106
Tabla 29. El ETC en el área académica I y por subsistema de ingreso en la generación de egreso 2019.	108
Tabla 30. El ETC en el área académica II y por subsistema de ingreso en la generación de egreso 2019.	108
Tabla 31. El ETC en el área académica III y por subsistema de ingreso en la generación de egreso 2019.	109
Tabla 32. El ETC en el área académica IV y por subsistema de ingreso en la generación de egreso 2019.	110
Tabla 33. Forma de ingreso de la generación que egresó en tiempo reglamentario en 2019.	111
Tabla 34. Forma de ingreso y sexo de la generación que egresó en tiempo reglamentario (ETR) en 2019.	112
Tabla 35. El ETR en la generación de egreso 2019, por subsistema de origen.	112
Tabla 36. El ETR en la generación de egreso 2019, por subsistema de ingreso y sexo.	113
Tabla 37. El ETR en el área académica I por subsistema de ingreso y sexo en la generación de egreso 2019.	114
Tabla 38. El ETR en el área académica II por subsistema de ingreso y sexo en la generación de egreso 2019.	115
Tabla 39. El ETR en el área académica III por subsistema de ingreso y sexo en la generación de egreso 2019.	116
Tabla 40. El ETR en el área académica IV por subsistema de ingreso y sexo en la generación de egreso 2019.	117
Tabla 41. Sistema no escolarizado. El ETC en la generación de egreso 2019 por subsistema de origen.	118
Tabla 42. Sistema no escolarizado. El ETC en la generación de egreso 2019, por forma de ingreso y sexo.	118

Anexo 1^{*}

Procesos de selección aplicados por las Universidades Autónomas Públicas Estatales (UPES) e Instituciones Federales mexicanas a quienes deseen ingresar a estudios de licenciatura

* Elaborado a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades incluidas en este listado.

UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PÚBLICAS ESTATALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)</p>	<p>Aplica prueba de conocimientos y habilidades intelectuales con el objetivo de medir objetivamente la capacidad del alumno para seguir su formación en el nivel superior, por esa razón este examen (EXANI II) se divide en dos pruebas: la de admisión y la de diagnóstico.</p>	<p>Todas, Los aspirantes que hayan egresado de otro Programa Educativo de Pregrado, solo podrán solicitar ingreso a carreras cuya demanda haya sido menor a la oferta en la convocatoria. Examen especial de ejecución para carreras como Música, Actuación y Cinematografía.</p>
<p>Universidad Autónoma de Baja California (UABC)</p>	<p>Antes aplicación de examen elaborado en la institución, ahora se aplica el EXANI II Admisión (CENEVAL), prueba que evalúa la capacidad con la que cuentan los alumnos para poder continuar sus estudios en el nivel superior. Es decir, busca medir los conocimientos y habilidades que se esperan en un egresado de bachillerato y, de acuerdo con los resultados, se asigna o no un lugar en la universidad.</p>	<p>Tiene dos convocatorias, una para todas las carreras y una segunda para sola una parte de las carreras. Estas convocatorias UABC se realizan para cualquiera de sus 53 licenciaturas en las diferentes áreas del conocimiento y para ser cursadas en cualquiera de los campus que la componen. También aplican para sus tres modalidades: escolarizada, semi escolarizada y virtual.</p>
<p>Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS)</p>	<p>Aplicación del EXANI II (CENEVAL), prueba que evalúa la capacidad con la que cuentan los alumnos para poder continuar sus estudios en el nivel superior. Es decir, busca medir los conocimientos y habilidades que se esperan en un egresado de bachillerato y, de acuerdo con los resultados, se asigna o no un lugar en la universidad.</p>	<p>La Universidad de Baja California Sur tiene dos convocatorias anuales que se publican en cada uno de los dos semestres escolares de cada año. Una convocatoria ofrece entre 30 y 40 lugares para ingresar sólo a la licenciatura de biólogo marino en horario vespertino. Es una convocatoria pequeña y muy especializada. La otra convocatoria es general y ofrece alrededor de 40 lugares en los turnos matutinos y vespertinos en cada una de las carreras que se imparten en la UABCS.</p>
<p>Universidad Autónoma de Campeche (UACAM)</p>	<p>Se pide realizar un examen psicométrico, cuyo comprobante es requisito para realizar el examen de admisión (EXANI II).</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR)</p>	<p>Los aspirantes deben aprobar el examen de selección o de admisión (EXANI II) que es la evaluación de selección y/o diagnóstico que la universidad establece con la finalidad de recabar información sobre las capacidades y conocimientos previos que el aspirante posee y que le permitirá seleccionar a aquellos que presentan mayores posibilidades de éxito académico.</p>	<p>Todas.</p>

UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PÚBLICAS ESTATALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC)</p>	<p>Es requisito obligatorio presentar y ser aceptado por medio de un examen de admisión. Se dé prioridad en inscripciones de nuevo ingreso a escuelas profesionales, a los alumnos egresados de las escuelas de bachillerato, dependientes o incorporadas a la Universidad Autónoma de Coahuila</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad de Colima (UACOL)</p>	<p>La selección de los aspirantes inscritos formalmente al proceso de admisión de licenciatura se realiza considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 50% para la puntuación alcanzada en el examen nacional (EXANI-II del Ceneval). • El 50% para el promedio general de bachillerato 	<p>Para participar en el proceso se deberá cumplir con los requisitos de admisión establecidos en las convocatorias general y específica de la carrera a ingresar.</p>
<p>Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)</p>	<p>Tiene dos convocatorias. En ambos procesos de selección se puede concursar para cualquiera de sus licenciaturas tanto en modalidad presencial como en modalidad virtual. Para ser admitido para cursar una carrera profesional cada solicitante deberá, entre otros requisitos, aprobar el examen de admisión (EXANI II) realizado en el período respectivo y cumplir con los requisitos de admisión fijados para cada carrera en particular.</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)</p>	<p>Se aplica el examen EXANI CENEVAL. Son admitidos en la Universidad los aspirantes que obtengan la más alta puntuación en el EXANI I y II aplicado por el CENEVAL, o en el instrumento de evaluación que determine la Dirección; de acuerdo a la capacidad instalada en cada una de las Unidades Académicas. De aplicarse otro instrumento de evaluación diverso al EXANI I y II, será la propia Dirección quien determine lo conducente, de conformidad con los convenios que se celebren, si así es el caso. Para las modalidades no convencionales, la Dirección de cada carrera definirá los procesos de admisión.</p>	
<p>Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</p>	<p>La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) ofrece pase automático a todos los aspirantes egresados de las preparatorias incorporadas a la universidad y que hayan obtenido un promedio general superior a 90. A quienes deseen ingresar y no provengan de una preparatoria incorporada se les aplica el EXHCOBA.</p>	

UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PÚBLICAS ESTATALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)</p>	<p>EXANI II</p>	
<p>Universidad de Guanajuato (UG)</p>	<p>Proceso de selección Examen Exhcoba (examen de habilidades y conocimientos básicos). El EXHCOBA está conformado por un conjunto de preguntas que evalúan las habilidades y los conocimientos básicos que se consideran indispensables para poder cursar con éxito el primer año de estudios de licenciatura.</p> <p>La Universidad de Guanajuato (UG) implementó una nueva modalidad para ingresar al nivel superior, dirigida a estudiantes de excelencia inscritos en alguna de las Escuelas que integran el Colegio del Nivel Medio Superior (CNMS), quienes entrarán de forma directa al programa de licenciatura de su elección. Para ser candidato a esta modalidad, se requiere haber estado inscrito desde el primer semestre en alguna de las once ENMS que existen en el estado, y no reprobar materias durante su trayectoria escolar en el Nivel Medio.</p>	<p>Todas.</p>
<p>Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO)</p>	<p>La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) no aplica el examen en 57 licenciaturas y el pase es automático, mientras que en las 19 licenciaturas restantes, que son las de mayor demanda, se aplica a los aspirantes el examen del CENEVAL.</p> <p>El 13% de los lugares disponibles se destina a grupos vulnerables.</p>	<p>En las licenciaturas para las que si se aplica el examen del Ceneval están: Enfermería en Chilpancingo, Acapulco, Ometepec, Taxco y Coyuca de Catalán. Además, Odontología, Medicina, Ciencias Químicas, Ciencias Naturales, Escuela de Ciencias de la Tierra, Nutrición, Cultura Física, Arquitectura, Ingeniería, Educación, Contaduría, Lenguas Extranjeras, Gobierno y Gestión Pública, y Veterinaria, ubicada en Cuajinicuilapa.</p>
<p>Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)</p>	<p>El ingreso a los programas educativos de licenciatura está sustentado en la calificación obtenida en el Examen Nacional de Ingreso (EXANI II), aplicado por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CENEVAL)</p> <p>Solo podrán registrarse los aspirantes que hayan aprobado el curso propedéutico en el área respectiva.</p>	

UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PÚBLICAS ESTATALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad de Guadalajara (UDG)</p>	<p>La admisión de los aspirantes se hará con base al puntaje global obtenido de los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Promedio de estudios precedentes 50%; y II. Resultado del examen de aptitud 50% <p>El puntaje global se calculará sumando el promedio de estudios precedentes y el resultado del examen de aptitud, ambos en escala de 0 a 100, por lo que el puntaje máximo será de 200.</p>	<p>Todas. Todo y toda joven de Jalisco cuyo padre o madre haya sido elemento de seguridad ciudadana y perdido la vida durante la realización de su trabajo, tendrá ingreso directo a estudiar en cualquiera de los programas de educación media o licenciatura en la Universidad de Guadalajara.</p>
<p>Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)</p>	<p>El examen de admisión es la única vía para poder acceder a la universidad. Serán admitidos en la Universidad los aspirantes que obtengan la más alta puntuación en el EXANI I y II aplicado por el CENEVAL, o en el instrumento de evaluación que determine la Dirección; de acuerdo a la capacidad instalada en cada una de las Unidades Académicas.</p>	<p>Todas. Aunque se anunció recientemente que alumnos del COBAEM con promedio mayor a 9 tendrán pase automático a instituciones superiores.</p>
<p>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH)</p>	<p>Todos los aspirantes deberán presentar el Examen de Admisión. Las autoridades nicolitas se encuentran trabajando en el programa Pase Regularado, lo que significa que alumnos de bachillerato en la UMSNH no estarían sujetos a realizar examen de ingreso a las licenciaturas de la propia universidad. se sigue trabajando y no se tiene aún bien definido el procedimiento (2021)</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMOR)</p>	<p>La convocatoria de la UAEM Morelos, al igual que otras universidades en el país, se rige a través de la prueba realizada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) conocida como "Exani II" que es una prueba estandarizada a nivel nacional. El único requisito para ingresar a la UAEM es el puntaje que se obtiene en el examen de acuerdo con la demanda y los espacios disponibles de cada Unidad Académica.</p>	<p>Todas.</p>
<p>Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)</p>	<p>Aplicación del examen EXANI-II Admisión del CENEVAL "Desde Casa", para conocer el grado de conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas por los aspirantes en el nivel inmediato anterior.</p>	<p>Todas, Incluye una evaluación por Programa Académico, atendiendo a los criterios específicos de selección y su ponderación, determinados por cada una de las unidades académicas y publicados en la Convocatoria Específica.</p>

UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PÚBLICAS ESTATALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)</p>	<p>Para realizar su inscripción definitiva como estudiante de facultad de la Universidad Autónoma de Nuevo León, deberá cumplir con los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber aprobado el concurso de ingreso a Facultad de la UANL <p>Presentar y ser seleccionado en el proceso de asignación de espacios o concurso de ingreso.</p>	
<p>Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)</p>	<p>Se aplica examen de admisión a estudiantes que egresan de las Escuelas de Nivel Medio Superior, así como al alumnado ya inscrito, que desee realizar cambio de carrera o continuación de estudios, siempre y cuando cumplan con el Reglamento para el Ingreso, Permanencia y Egreso de los Alumnos UABJO.</p>	<p>Todas</p>
<p>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)</p>	<p>Los estudiantes que solicitan ingresar a carreras de alta demanda deberán presentar examen de admisión (EXANI II) o aunque existe la posibilidad de que se aplique un examen desarrollado por la propia institución. Los estudiantes solicitantes de ingreso a carreras que cuenten con cupo disponible podrán ingresar de manera directa.</p>	<p>Carreras de alta demanda: Medicina, Derecho, Administración de Empresas, Ingeniería Electrónica, Gastronomía, Ingeniería Mecánica y Arquitectura.</p>
<p>Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)</p>	<p>Es necesario sacar la ficha para el Examen de Conocimientos Básicos (EXCOBA)</p>	<p>Hay algunas carreras que requieren un curso propedéutico. Las carreras con esta característica son Derecho, Criminología, Medicina, Biología, Nutrición, Ciencias Políticas, Contabilidad y Administración.</p>
<p>Universidad de Quintana Roo (UAQR)</p>	<p>Se presenta el examen EXANI del CENEVAL junto con exámenes, entrevistas y actividades de la Fase de Diagnóstico Académico en fecha y hora establecidas en la Convocatoria. En los criterios de selección y admisión de alumnos se dará preferencia a los solicitantes oriundos y residentes del Estado de Quintana Roo.</p>	<p>Todas</p>

UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PÚBLICAS ESTATALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)</p>	<p>Las evaluaciones del proceso de admisión son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Un examen psicométrico. b) Un examen de salud. c) Dos exámenes de conocimientos y habilidades: <ul style="list-style-type: none"> a) El elaborado por las comisiones de admisión de cada entidad académica y b) El diseñado por un organismo externo a la Universidad. <p>Los exámenes de admisión podrán ser de selección o diagnóstico, servirán también para conocer la aptitud, salud y conocimientos de quienes deseen ingresar a las entidades académicas de la Universidad.</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)</p>	<p>Para ingresar como alumno a cualquiera de los niveles de estudio que ofrece la Universidad Autónoma de Sinaloa, el aspirante deberá someterse a una evaluación diagnóstica que la Universidad y la Unidad Académica (Licenciatura o Posgrado) aplicarán a través del Centro Nacional de Evaluaciones (CENEVAL), entidad que turnará a la Unidad Académica la relación general de alumnos y su puntaje obtenido, para proceder a la admisión de los aspirantes.</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad de Sonora (UNISON)</p>	<p>Deberá presentar examen de ingreso y ser aceptado de acuerdo con los términos de la convocatoria respectiva.</p> <p>En igualdad de circunstancias, la universidad de Sonora dará preferencia de inscripción a los egresados de instituciones educativas del estado de Sonora.</p>	<p>Todas.</p>

UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PÚBLICAS ESTATALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO)</p>	<p>La Universidad establece como requisito para el ingreso la aplicación de Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), prueba para medir las habilidades y conocimientos básicos de los aspirantes a cursar estudios de nivel superior. Las preguntas son de opción múltiple, cada una posee tres opciones de respuesta y han sido diseñadas y probadas en el ámbito nacional.</p> <p>El EXANI-II está conformado por dos áreas, Habilidades y Conocimientos e Información Diagnóstica, con un total de 168 reactivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y Conocimientos (cuatro áreas que son componentes del puntaje global). • Dos módulos de conocimientos específicos. • Comprensión lectora. • Redacción indirecta. • Pensamiento matemático. • Información Diagnóstica (no se considera para el cálculo del puntaje global). • Inglés como lengua extranjera. <p>Adicionalmente se incorpora un 10% de reactivos piloto y dos de control, que no se consideran en la calificación del EXANI II</p>	<p>Todas</p>
<p>Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)</p>	<p>Solo presentan examen (EXANI II) los alumnos que no cuente con el promedio académico requerido para el ingreso.</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)</p>	<p>Sólo serán aceptados los aspirantes que aprueben el examen de selección aplicado por el CENEVAL y de acuerdo con la capacidad disponible para cada Licenciatura, así mismo, deberán cumplir con los requisitos solicitados en la Etapa Inscripción en línea. Los aspirantes no aceptados podrán postularse a un proceso en línea, para aquellos programas educativos que no superaron el total de la oferta en el proceso de Preinscripción en línea.</p> <p>Para postularse a un programa educativo que no supere el total de la oferta, se tomará en cuenta el puntaje obtenido en el examen de selección.</p>	<p>Todas Durante el 2021 y debido a la contingencia sanitaria, se otorgó pase directo a los aspirantes que postularon a una carrera que obtuvo una demanda menor a la ofertada; mientras que los jóvenes sustentantes para las licenciaturas de mayor postulación, presentaron el examen de admisión.</p>
<p>Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)</p>	<p>Curso propedéutico y examen de admisión (EXANI II)</p>	<p>Todas</p>

UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PÚBLICAS ESTATALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)</p>	<p>El perfil de la carrera seleccionada por el aspirante deberá coincidir con el perfil que genera el examen vocacional que es realizado por el estudiante, de no coincidir es necesario que ese aspirante asista a una serie de charlas introductorias sobre la carrera que fue elegida. También realizará una entrevista académica del programa seleccionado, la que se lleva a cabo en la facultad a la que el estudiante desea ingresar y le permite tener un mejor acercamiento a la carrera. El examen de Admisión es realizado vía online y, es un examen de conocimientos y habilidades.</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Veracruzana (UV)</p>	<p>Además del examen de admisión, Se deberá de presentar un Examen Especial, que consiste en una demostración de aptitudes, actitudes y habilidades físicas para ciertos Programa educativos con fines específicos (Artes, Educación Física y Técnico Histotecnólogo y Embalsamador)</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)</p>	<p>Sólo cuenta con un proceso de ingreso, el examen de la UADY está compuesto por 168 preguntas, incluyendo temas en inglés, El EXANI-II, cambió su estructura durante el año pasado e incluye módulos específicos de ciertas asignaturas.</p>	<p>Las diferentes modalidades de examen están disponibles para las 45 carreras de las facultades de Mérida y las 4 que se imparten en centro Tizimin en la modalidad presencial. Se ofrece un taller de capacitación para presentar el examen de ingreso a los programas de licenciatura de la UADY</p>
<p>Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)</p>	<p>El ingreso a la Universidad es mediante un examen, serán admitidos quienes obtengan las calificaciones más altas, hasta cubrir la matrícula determinada por cada Unidad Académica</p>	<p>Todas.</p>

UNIVERSIDADES FEDERALES	MÉTODO DE SELECCIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	CARRERAS EN LAS QUE APLICA EXAMEN DE ADMISIÓN
<p>Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro Oficial</p>	<p>Aplica examen CENEVAL. La Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN) estudia la posibilidad de no aplicar examen de admisión, se basarían para su aceptación en quienes hayan tenido el mejor aprovechamiento académico en la preparatoria.</p>	<p>Todas.</p>
<p>El Colegio de México* <i>*Se ha incluido aquí siguiendo los criterios de inclusión el ExECUM (DGEI, 2023)</i></p>	<p>Para ser admitido como estudiante regular en alguno de los programas ofrecidos por El Colegio de México, los aspirantes deben someterse a un proceso de selección, cuyas características, términos y períodos son establecidos por la Junta de Profesores-Investigadores de cada Centro, su órgano colegiado máximo. El proceso de admisión considera los siguientes aspectos: a) análisis del currículo académico y antecedentes del candidato, entre los cuales deben encontrarse dos referencias personales (académicas), copia de los certificados de terminación y de titulación del nivel académico anterior; b) exámenes orales o escritos, c) entrevistas personales y, si es el caso, d) aprobar el curso propedéutico que se imparta.</p>	<p>Todas.</p>
<p>Instituto Politécnico Nacional (IPN)</p>	<p>Realiza examen de selección. Se emiten dos convocatorias al año, sin embargo, la segunda vuelta corresponde a una segunda oportunidad en el mismo periodo de ingreso. Para participar en la segunda vuelta, obligatoriamente se debe haber participado en la primera.</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Autónoma Chapingo (UACH)</p>	<p>Los alumnos ingresarán por concurso al presentar examen de admisión. Habrá ingresos especiales en caso de que la universidad determine que existen vacantes.</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)</p>	<p>Aplica examen de selección acorde con el área de la carrera a la que se desee ingresar. Construido por la propia universidad.</p>	<p>Todas</p>
<p>Universidad Pedagógica Nacional (UPN)</p>	<p>La persona aspirante deberá presentar el examen de admisión que consta de 120 preguntas de opción múltiple y es único para las licenciaturas que se imparten en la Ciudad de México. Está orientado, fundamentalmente, a la identificación de algunas competencias cognitivas básicas necesarias para iniciar estudios superiores en el campo de las ciencias de la educación.</p>	<p>Todas.</p>

Anexo 2

Reglamento General de Inscripciones UNAM 2023



Reglamento General de Inscripciones UNAM 2023

ÍNDICE

I. Primer Ingreso a Bachillerato y Licenciatura.....	160
II. Carreras Cortas.....	162
III. Estudios de Posgrado.....	163
IV. Materias Aisladas	163
V. Carreras Simultáneas, Segunda Carrera y Cambio de Carrera.....	163
VI. Límites de Tiempo para Cursar Estudios.....	164
VII. Disposiciones Generales.....	166

I. Primer Ingreso a Bachillerato y Licenciatura

Artículo 1º.- La Universidad Nacional Autónoma de México selecciona a sus estudiantes tomando en cuenta el grado de capacitación académica y las condiciones de salud de los mismos.

Artículo 2º.- Para ingresar a la Universidad es indispensable:

- a) Solicitar la inscripción de acuerdo con los instructivos que se establezcan;
- b) Haber obtenido en el ciclo de estudios inmediato anterior un promedio mínimo de siete o su equivalente;
- c) *Ser aceptado mediante concurso de selección, que comprenderá una prueba escrita y que deberá realizarse dentro de los periodos que al efecto se señalen.*

Artículo 3º.- En la Escuela Nacional Preparatoria sólo se admitirán alumnos de nuevo ingreso en el primero y en el cuarto año, del ciclo de seis y en el nivel del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades sólo se admitirán alumnos de nuevo ingreso en el primero de su ciclo de tres años. Para ingresar a estos ciclos los aspirantes deberán comprobar que completaron totalmente la enseñanza primaria o secundaria respectivamente.

Artículo 4º.- (Modificado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 4o.- Para ingresar al nivel de licenciatura el antecedente académico indispensable es el bachillerato, cumpliendo con lo prescrito en el artículo 8o. de este reglamento. Para efectos de revalidación o reconocimiento, la Comisión de Incorporación y Revalidación de Estudios del Consejo Universitario determinará los requisitos mínimos que deberán reunir los planes y programas de estudio de bachillerato. La Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios publicará los instructivos correspondientes.

Artículo 5°.- El consejo técnico de cada facultad o escuela establecerá el número de estudiantes de primer ingreso que cada año podrá ser inscrito en cada carrera o plantel.

Artículo 6°.- En cada facultad o escuela el consejo técnico podrá constituir una comisión mixta de profesores y alumnos, encargada de vigilar el cumplimiento de este reglamento y de conocer y resolver cualquier inconformidad originada con motivo de su aplicación, dentro de los lineamientos generales establecidos por la Legislación Universitaria y el consejo técnico respectivo.

Artículo 7°.- (Adicionado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 7°.- La Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario actuará como órgano consultivo en los procesos de ingreso y selección a cargo de la administración central, emitiendo las recomendaciones pertinentes con el fin de contribuir a su mejoramiento. Para ello se tomará en cuenta la opinión y los acuerdos de los Consejos Técnicos y Académicos y la de los Colegios de Directores de Facultades y Escuelas y del Bachillerato, así como los estudios pertinentes que presente la Secretaría General de la Institución.

Artículo 8°.- (Modificado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 8°.- Una vez establecido el cupo para cada carrera o plantel y la oferta de ingreso establecida para el concurso de selección, los aspirantes serán seleccionados según el siguiente orden:

- a) Alumnos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que hayan concluido sus estudios en un máximo de cuatro años, contados a partir de su ingreso, con un promedio mínimo de siete.
- b) Aspirantes con promedio mínimo de siete en el ciclo de bachillerato, seleccionados en el concurso correspondiente, a quienes se asignará carrera y plantel, de acuerdo con la calificación que hayan obtenido en el concurso y hasta el límite del cupo establecido.

En cualquier caso, se mantendrá una oferta de ingreso a egresados de bachilleratos externos a la UNAM.

(Los artículos 9° y 10 fueron adicionados en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicados en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue):

Artículo 9º.- Los alumnos egresados del bachillerato de la UNAM que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de nueve, tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia. Los tres años se contarán a partir del cuarto año en la Escuela Nacional Preparatoria y del primer año en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Artículo 10.- Los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que hayan concluido sus estudios en un plazo mayor de cuatro años y con un promedio mínimo de siete, podrán ingresar al ciclo de licenciatura mediante concurso de selección.

Artículo 11.- Los aspirantes que provengan de otras instituciones de enseñanza superior podrán ingresar al nivel de licenciatura, en años posteriores al primero, cuando:

- a) Cumplan los requisitos de los incisos a) y b) del artículo 20. y el cupo de los planteles lo permita;
- b) Sean aceptados en el concurso de selección a que se refiere el artículo 20. el cual consistirá, para el caso, en un examen global, escrito y oral, de las materias que pretendan revalidar o acreditar, por lo menos ante dos sinodales.

En ningún caso se revalidará o acreditará más del 40% del total de los créditos de la carrera respectiva.

Artículo 12.- Los aspirantes a ingresar a la UNAM que sean admitidos adquirirán la condición de alumnos con todos los derechos y obligaciones que establecen las leyes, reglamentos y disposiciones de la Universidad.

Artículo 13.- (Antes artículo 10 fue modificado en la sesión del Consejo Universitario del 9 de noviembre de 1978, como sigue): Artículo 13.- Una vez inscritos, recibirán un registro de las asignaturas que cursarán con sus grupos correspondientes, y para efectos de identificación, deberán obtener su credencial, conforme al procedimiento que al efecto se establezca.

II. Carreras Cortas

Artículo 14.- Los aspirantes a ingresar a una carrera corta deberán estar inscritos en la licenciatura de la cual derive aquella y haber cubierto como mínimo el 50% de los créditos correspondientes a las asignaturas comunes a ambas carreras.

Artículo 15.- Sólo podrán cursarse simultáneamente asignaturas pertenecientes a una carrera de licenciatura y a una carrera corta cuando se trate de materias comunes a ambas.

(El rubro de este capítulo, fue modificado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM el 7 del mismo mes y año, como sigue):

III. Estudios de Posgrado

Artículo 16.- (Modificado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 16.- Lo relacionado con el ingreso y la permanencia en estudios posteriores a la licenciatura se registrará conforme a lo establecido en el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

IV. Materias Aisladas

(Del artículo 17 al artículo 19 fueron modificados en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue):

Artículo 17.- Las solicitudes para cursar solamente materias aisladas en el nivel de licenciatura podrán autorizarse cuando haya cupo en los planteles y grupos respectivos y cuando los solicitantes tengan antecedentes suficientes, a juicio de los directores de las facultades y escuelas de que se trate. Dicha autorización dará derecho a cursar las asignaturas que ampare, a presentar exámenes y a obtener la comprobación correspondiente, la cual no tendrá ningún valor en créditos. Las personas a las que se otorgue esta autorización no serán consideradas alumnos, pero estarán sujetas a todas las disposiciones establecidas en el capítulo VII de este reglamento.

V. Carreras Simultáneas, Segunda Carrera y Cambio de Carrera

Artículo 18.- Podrán cursarse dos carreras simultáneamente, cuando:

- a) El cupo de la carrera o del plantel solicitados lo permita;
- b) El solicitante haya obtenido en las asignaturas cursadas en la primera carrera un promedio mínimo de ocho, y
- c) El solicitante haya cubierto por lo menos el cincuenta por ciento de los créditos de la primera carrera.

Artículo 19.- Podrá cursarse una segunda carrera después de obtener el título en la primera, cuando:

- a) El cupo de la carrera o del plantel lo permita y el solicitante haya obtenido en las asignaturas correspondientes a la primera carrera un promedio mínimo de ocho,
- b) O bien cuando el solicitante sea aceptado mediante el concurso de selección.

Artículo 20.- (Antes artículo 18 fue modificado en las sesiones del Consejo Universitario del 27 de julio de 1976 y 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 20.- Los cambios de carrera o de plantel que soliciten los alumnos se concederán para el reingreso, siempre que el cupo lo permita, de la siguiente manera:

- a) Dentro de una misma facultad o escuela bastará el acuerdo escrito del director.
- b) En las Facultades de Estudios Superiores y en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, en las carreras de la misma área del conocimiento, bastará el acuerdo escrito del director del plantel.
- c) En las mismas carreras de diferentes planteles, se requerirá la autorización escrita del director del plantel aceptante.

En los casos previstos en los incisos a), b) y c) anteriores, los consejos técnicos podrán fijar criterios, lineamientos o políticas a que se sujetarán los acuerdos del director del plantel.

En estos casos los plazos previstos en los artículos 22, 23 y 24 no se suspenden.

Artículo 21.- (Adicionado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 21.- Aquellos alumnos que no obtengan su cambio de carrera o plantel de acuerdo con lo señalado en el artículo 20, podrán hacer su cambio de carrera o plantel mediante el concurso de selección, siempre que su aceptación se realice dentro del plazo de duración previsto en el plan de estudios correspondiente a la carrera en la que están inscritos.

Para el caso de alumnos aceptados en una carrera diferente, los plazos previstos en los artículos 22, 23 y 24 se computarán a partir del ingreso a la nueva carrera.

VI. Límites de Tiempo para Cursar Estudios

Artículo 22.- (Modificado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 22.- Los límites de tiempo para estar inscrito en la Universidad con los beneficios de todos los servicios educativos y extracurriculares, serán:

- a) Cuatro años para cada uno de los ciclos del bachillerato;
- b) En el ciclo de licenciatura, un 50% adicional a la duración del plan de estudios respectivo, y
- c) En las carreras cortas, las materias específicas deberán cursarse en un plazo que no exceda al 50% de la duración establecida en el plan de estudios respectivo.

Los alumnos que no terminen sus estudios en los plazos señalados no serán reinscritos y únicamente conservarán el derecho a acreditar las materias faltantes por medio de exámenes extraordinarios, en los términos del capítulo III del Reglamento General de Exámenes, siempre y cuando no rebasen los límites establecidos en el artículo 24.

Estos términos se contarán a partir del ingreso al ciclo correspondiente, aunque se suspendan los estudios, salvo lo dispuesto en el artículo 23.

(Los artículos 23 y 24 fueron adicionados en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue):

Artículo 23.- En cada ciclo de estudios, a petición expresa del alumno, el consejo técnico podrá autorizar la suspensión de los estudios hasta por un año lectivo, sin que se afecten los plazos previstos en este reglamento. En casos excepcionales y plenamente justificados, el consejo técnico podrá ampliar dicha suspensión; en caso de una interrupción mayor de tres años, a su regreso el alumno deberá aprobar el examen global que establezca el consejo técnico de la facultad o escuela correspondiente.

Artículo 24.- El tiempo límite para el cumplimiento de la totalidad de los requisitos de los ciclos educativos de bachillerato y de licenciatura, será el doble del tiempo establecido en el plan de estudios correspondiente, al término del cual se causará baja en la Institución. En el caso de las licenciaturas no se considerará, dentro de este límite de tiempo, la presentación del examen profesional.

Artículo 25.- (Modificado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el día 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 25.- Los alumnos que hayan suspendido sus estudios podrán reinscribirse, en caso de que los plazos señalados por el artículo 22 no se hubieran extinguido; pero tendrán que sujetarse al plan de estudios vigente en la fecha de su reingreso y, en caso de una suspensión mayor de tres años, deberán aprobar el examen global que establezca el consejo técnico de la facultad o escuela correspondiente.

Artículo 26.- (Adicionado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 26.- Los alumnos inscritos en una carrera podrán renunciar a su inscripción, dentro del plazo de duración aprobado para el plan de estudios correspondiente y solicitar, posteriormente, su ingreso a una carrera diferente mediante el concurso de selección.

VII. Disposiciones Generales

Artículo 27.- Todo lo relativo a la inscripción y otros trámites escolares sólo podrá ser tratado por los interesados, sus padres o tutores o un apoderado.

Artículo 28.- La reinscripción se llevará al cabo a petición del interesado, en las fechas y términos que señalen los instructivos correspondientes.

Artículo 29.- Se entenderá que renuncian a su inscripción o reinscripción los alumnos que no hayan completado los trámites correspondientes, en las fechas que para el efecto se hayan establecido.

Artículo 30.- En caso de que se llegara a comprobar la falsedad total o parcial de un documento, se anulará la inscripción respectiva y quedarán sin efecto todos los actos derivados de la misma.

Artículo 31.- Se cancelará la inscripción en los casos en que así lo establece el Estatuto General o cualquier ordenamiento de la Universidad.

Artículo 32.- Las materias deberán cursarse en el orden previsto por los planes de estudio respectivos, pero a nivel profesional y a partir del semestre posterior al segundo, que fije el consejo técnico, los alumnos, de acuerdo con los profesores autorizados para ello podrán establecer el orden para cursarlas que juzguen más adecuado a su formación, sin más límites que respetar la seriación de asignaturas, señalada en el plan de estudios, la capacidad de cada grupo y el número mínimo o máximo de créditos autorizados para cada semestre.

Artículo 33.- Ningún alumno podrá ser inscrito más de dos veces en una misma asignatura. En caso de no acreditarla, sólo podrá hacerlo en examen extraordinario, de acuerdo con lo dispuesto en el capítulo III del Reglamento General de Exámenes.

Artículo 34.- Los alumnos tendrán derecho a escoger los grupos a los que deseen ingresar, sin más limitación que el cupo señalado por las autoridades competentes.

Artículo 35.- (Modificado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 35.- Sólo se concederán cambios de grupo dentro de los quince días siguientes a la iniciación de cursos, si el cupo de los grupos lo permite.

Para que el cambio de grupo surta efectos legales, la autoridad que lo apruebe deberá notificarlo a la Dirección General de Administración Escolar dentro del término de una semana a partir de la fecha en que conceda la autorización.

Esta disposición se aplicará en la Escuela Nacional Preparatoria y en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, en lo relativo a cambios de plantel, turnos, áreas y materias optativas.

Artículo 36.- La Universidad señalará discrecionalmente el número de estudiantes extranjeros que podrán inscribirse en sus planteles. Los aspirantes, además de cumplir con los requisitos establecidos para los estudiantes nacionales, deberán satisfacer los que en particular se determine en los instructivos correspondientes.

Artículo 37.- (Adicionado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año, como sigue): Artículo 37.- La interpretación de este ordenamiento quedará a cargo del Abogado General.

TRANSITORIOS

PRIMERO. - Los aspirantes procedentes de las escuelas vocacionales y normales a quienes se asignó número de cuenta o quedaron debidamente registrados y que durante el año escolar de 1972 acreditaron las materias que les fueron señaladas como prerrequisitos, podrán convalidar su situación escolar de acuerdo con lo que establecieron, para cada caso, los consejos técnicos de las facultades y escuelas.

SEGUNDO. - El presente reglamento entrará en vigor a partir de la fecha de su aprobación por el Consejo Universitario.

Aprobado en sesión del Consejo Universitario el día 10 de Abril de 1973

TRANSITORIOS

PRIMERO. - Las presentes modificaciones entrarán en vigor a partir del día siguiente al de su publicación en la Gaceta UNAM.

SEGUNDO. - Los alumnos inscritos en el ciclo de bachillerato antes de la aprobación de estas reformas, cuyos números de cuenta correspondan al ingreso a los ciclos escolares 1996-97 y anteriores, tendrán derecho a ingresar al ciclo de licenciatura en las condiciones del reglamento aprobado en 1973.

TERCERO. - Las disposiciones sobre permanencia se aplicarán a quienes ingresen al ciclo de bachillerato o al ciclo de licenciatura, a partir de la fecha de entrada en vigor de estas modificaciones.

CUARTO. - Se derogan todas las disposiciones que contravengan a lo establecido en estas reformas.

Aprobado en sesión ordinaria del Consejo Universitario del 1 de Julio de 1997 Publicado en Gaceta UNAM el día 7 de Julio de 1997

Nota: El artículo 14 del texto anterior del Reglamento, aprobado en la sesión del Consejo Universitario de 10 de abril de 1973, fue derogado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM, el 7 del mismo mes y año.

Anexo 3

Agitada aprobación de la reforma
al pase automático*

* (<https://www.jornada.com.mx/1997/06/10/paseautomastico.html>)

Agitada aprobación de la reforma al pase automático

La Jornada 10 de junio de 1997
José Gil Olmos y Alma E. Muñoz

Por mayoría y en medio de un conato de enfrentamiento entre estudiantes y elementos de seguridad, ayer el Consejo Universitario de la UNAM aprobó los nuevos criterios del pase reglamentado y de permanencia para sus alumnos de bachillerato y licenciatura. Sin carácter retroactivo y válido a partir del ciclo escolar entrante, el nuevo reglamento permitirá “iniciar el próximo siglo con una mejor y más vigorosa universidad”, aseguró el rector Francisco Barnés de Castro.

A pesar del apoyo en lo general de las autoridades a la iniciativa de reforma universitaria —con sólo dos votos en contra y dos abstenciones—, consejeros como el profesor Alberto Miranda, de la Facultad de Estudios Superiores (FES) plantel Zaragoza, advirtieron del peligro de convertir a la UNAM en una “universidad elitista”, dejando atrás la “universidad humanística que durante mucho tiempo atenuó las desigualdades sociales”.

La sesión del Consejo Universitario tuvo que cambiar de sede de la torre de rectoría al auditorio de la Coordinación de Humanidades por el plantón de unos 150 estudiantes que formaron pacíficamente una “alfombra humana” en los accesos. Rodeada por al menos 200 elementos de seguridad, en esta última sede se llevó a cabo la sesión del máximo órgano de gobierno de la UNAM, considerada por algunos consejeros “parteaguas” en la historia de la institución, por transformar el pase reglamentado establecido desde 1967 por el ex rector Javier Barros Sierra.

Los consejeros centraron la discusión básicamente en la redacción de los puntos y no en modificaciones de fondo, a fin de retirar ambigüedades o dudas.

Dentro del debate, consejeros intentaron, sin resultados, ubicar la problemática de ingreso a la licenciatura como un conflicto de educación nacional y no de responsabilidad universitaria. Otros consideraron que las reformas dejan de lado la responsabilidad de los académicos para centrarla únicamente en la población estudiantil.

Las nuevas propuestas

Después de seis horas de discusión y con la ausencia de ocho consejeros estudiantiles en señal de protesta, en lo general y en lo particular se aprobó el nuevo mecanismo de ingreso para la licenciatura en la UNAM y los criterios de permanencia. Estos son:

1. *El bachillerato conservará como único mecanismo para el ingreso, el concurso de selección, y la licenciatura, los de pase reglamentado y concurso de selección.*

2. *Los egresados del bachillerato de la UNAM que hayan concluido sus estudios en un máximo de cuatro años contados a partir del ingreso, con un promedio mínimo de siete, podrán ingresar al ciclo de licenciatura sin presentar concurso de selección.*
3. *Los egresados del bachillerato de la UNAM que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años contados a partir del ingreso, con un promedio mínimo de nueve, tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia. En este punto se eliminó la parte en la que se especificaba que se daría lugar a dichos estudiantes `sin rebasar el cupo y el principio de equidad académica en las carreras de alta demanda`.*
4. *En cada carrera se mantendrá siempre una oferta de ingreso a estudiantes de bachilleratos externos a la UNAM, de conformidad con el principio de equidad académica y el carácter nacional de la universidad.*
5. *La Comisión de Trabajo Académico será órgano consultivo en los procesos de ingreso y selección por la administración central y vigilará las recomendaciones pertinentes con el fin de contribuir a su mejoramiento. Para ello se tomará en cuenta la opinión de los Consejos Técnicos y la del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas, así como los estudios pertinentes que al respecto presente la Secretaría General de la institución.*
6. *Los límites de tiempo para estar inscrito en la universidad con los beneficios de todos los servicios educativos y extracurriculares serán de cuatro años para cada uno de los ciclos del bachillerato y de 50 por ciento adicional a la duración señalada en el plan de estudios respectivo en el ciclo de licenciatura. A partir de dicho límite, se conservará únicamente el derecho a acreditar las asignaturas pendientes vía examen extraordinario.*
7. *El tiempo límite para el cumplimiento de la totalidad de los requisitos de cada ciclo educativo (bachillerato y licenciatura) será el doble del tiempo estipulado en el plan de estudios correspondiente, al término del cual se causará baja en la institución. En las licenciaturas no se considerará, dentro de este límite, la presentación del examen profesional.*
8. *En cada ciclo escolar se dará la posibilidad de interrupción de los estudios hasta por un año lectivo, previo análisis y autorización del Consejo Técnico respectivo, sin que se afecten los derechos previstos.*

Se agregaron dos puntos: estudiar la posibilidad de renunciar a la inscripción dentro de los términos aprobados e intentar un nuevo proceso de admisión a otra carrera; además, revisar los lineamientos para una carrera simultánea o una segunda licenciatura.

Como recomendación, el consejo aprobó la iniciativa de cambiar de letras por números en las calificaciones para evitar incongruencias para la selección de estudiantes o en la propuesta de permanencia. También, presentar el proyecto de reglamento para modificar el Sistema de Universidad Abierta.

No se reducirá la matrícula: Barnés

Mientras afuera de la Coordinación de Humanidades los estudiantes rechazaron a gritos las nuevas leyes universitarias aduciendo fines políticos y económicos de "privatización", el rector defendió los nuevos principios y criterios para el ingreso de los estudiantes a la UNAM y su permanencia en la misma, y precisó que no se reducirá la matrícula estudiantil sino se incrementará "en la medida que sigamos mejorando los índices de retención y eficiencia terminal en cada uno de los diferentes niveles".

La argumentación de formar una "generación estudiantil del año 2000 de manera justa, equitativa y generosa, con entusiasmo, energía e inteligencia", fue aplaudida de pie durante varios minutos por la mayoría de los directores de escuelas, facultades e institutos.

Tras precisar que el ingreso a la UNAM sólo lo determinan los méritos académicos, el rector rechazó "el falso supuesto de que por destino o genética los menos favorecidos están condenados a ser estudiantes de segunda y profesionistas de tercera".

Sostuvo que "repetir constantemente que los estudiantes con desventajas económicas y sociales son víctimas impotentes predeterminados al fracaso escolar, no sólo es un juicio falso y tendencioso, sino también una condena que les roba su autoestima, aniquila sus esperanzas y asesina su futuro".

Incluso señaló que los nuevos requisitos "son justos y generosos" porque no se trata de excluir a los estudiantes que, "habiendo ingresado a partir de este año en el bachillerato no alcancen el 7.0 de promedio o que terminen en más de cuatro años".

Mientras el Consejo Universitario iniciaba la discusión, afuera del edificio alumnos y seguridad universitaria formaron cinturones de seguridad para impedir el acceso al auditorio. Los primeros para que los consejeros universitarios no votaran en favor de la propuesta. Los segundos para resguardar el lugar de personas ajenas, incluso de periodistas.

"Si no entro yo, ninguno de ustedes entra", fue la sentencia del director de Comunicación Social de la UNAM, Gerardo Dorantes, a los reporteros que ya habían acordado con los activistas estudiantiles su ingreso al auditorio. Con llamadas hacia el interior del edificio, el funcionario provocó que fotógrafos, auxiliados por los estudiantes, arremetieran contra los elementos de seguridad para permitir el acceso a la prensa. No hubo heridos, sólo golpes para algunos reporteros de parte de Auxilio UNAM.

Anexo 4

Reglamento Consejos Académicos de
Área de la UNAM



Reglamento Consejos Académicos de Área de la UNAM

Artículo 1º.- De conformidad con lo establecido por el Estatuto General, los consejos académicos de área son órganos colegiados propositivos, de planeación, evaluación y decisión académicas, que tienen como objetivos fortalecer las tareas sustantivas de la Universidad, promover la articulación entre sus diversos niveles, disciplinas y funciones académicas en el área, y propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de sus recursos.

Artículo 2º.- Los consejos académicos de área tendrán las siguientes funciones:

- I. Formular las políticas académicas generales del área, y proponer y coordinar las acciones conducentes a la elaboración de los programas generales de docencia, investigación, extensión y difusión del área;
- II. Evaluar los programas de trabajo y las actividades académicas del área, y proponer medidas para su coordinación y fortalecimiento;
- III. Formular y proponer, para su aprobación, al Consejo Universitario, los lineamientos generales para la creación, integración, desconcentración o supresión de dependencias académicas o programas del área;
- IV. Opinar sobre la creación, integración, desconcentración o supresión de dependencias académicas o programas del área;
- V. Promover proyectos inter y multidisciplinarios, y coadyuvar a su realización;
- VI. Recomendar criterios para que la elaboración y el ejercicio del presupuesto de la Universidad respondan a las prioridades que surjan de la planeación de las actividades académicas;
- VII. Formular, de conformidad con el Estatuto del Personal Académico, criterios generales para la selección, evaluación y promoción del personal académico del área;
- VIII. Designar, a través de su Comisión Permanente de Personal Académico, a dos miembros de cada comisión dictaminadora del área correspondiente;
- IX. Ratificar la integración de las comisiones dictaminadoras de su área;
- X. Proponer al Consejo Universitario lineamientos generales para la creación, modificación, actualización y cancelación de planes y programas de estudio;
- XI. Revisar y, en su caso, aprobar la creación, modificación y cancelación de planes y programas de estudio del área, y procurar su constante actualización, de acuerdo con los lineamientos generales que establezca el Consejo Universitario;

- XII. Coadyuvar a la definición de políticas generales de ingreso y de orientación vocacional de los estudiantes del área;
- XIII. Proponer y establecer los criterios académicos para la creación y asignación de becas en el área;
- XIV. Propiciar y coordinar los estudios necesarios para mantener actualizada la información y el conocimiento del área;
- XV. Coadyuvar a la definición y continua evaluación de los objetivos educativos y del núcleo de conocimientos y de formación básicos, que deben proporcionar el bachillerato y los estudios técnicos, profesionales y de posgrado que la UNAM ofrece;
- XVI. Coadyuvar a la formulación de los instrumentos de evaluación necesarios para el cumplimiento de los objetivos educativos en el bachillerato y en los estudios técnicos, profesionales y de posgrado que la UNAM ofrece;
- XVII. Coadyuvar a la definición de las características generales de la planta del personal académico requerido por el área, para lograr el equilibrio entre los diferentes tipos, categorías y niveles que la integren, de manera que se posibilite el cumplimiento de las tareas académicas programadas;
- XVIII. Formular, de conformidad con el Estatuto del Personal Académico, requisitos generales para ser miembro de las comisiones dictaminadoras del área;
- XIX. Proponer al Consejo Universitario la incorporación o desincorporación de dependencias académicas del consejo;
- XXI. Impulsar la creación de comisiones de trabajo académico para la atención de asuntos específicos;
- XXI. Todas aquellas funciones académicas que les confiera o delegue el Consejo Universitario;
- XXII. Formular su reglamento interno y someterlo para su aprobación al Consejo Universitario;
- XXIII. Las que les confieran el Estatuto del Personal Académico y los demás ordenamientos de la Legislación Universitaria.

Anexo 5

Oferta de Lugares Licenciatura UNAM 2022

Sistema Escolarizado*

* Tabla elaborada a partir de la información de la página de DGAE. Se le ha agregado la última columna con la estimación del porcentaje de aceptación para el año 2021, que indica el número de solicitantes que serán aceptado por cada 100 que se presenten al examen. https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2022/oferta_lugares/oferta_licenciatura2022.html

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
1	101	ACTUARIA	F. DE CIENCIAS	56	56	1186	4.72
1	101	ACTUARIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	51	51	588	8.67
1	102	ARQUITECTURA	F. DE ARQUITECTURA	250	250	4657	5.37
1	102	ARQUITECTURA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	86	86	1468	5.86
1	102	ARQUITECTURA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	95	95	1969	4.82
1	103	ARQUITECTURA DE PAISAJE	F. DE ARQUITECTURA	25	25	308	8.12
1	104	CIENCIAS DE LA COMPUTACION	F. DE CIENCIAS	40	40	867	4.61
1	105	DISEÑO INDUSTRIAL	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	23	23	711	3.23
1	106	FISICA	F. DE CIENCIAS	80	80	1561	5.12
1	107	INGENIERIA CIVIL	F. DE INGENIERIA	130	130	1240	10.48
1	107	INGENIERIA CIVIL	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	104	104	788	13.20
1	107	INGENIERIA CIVIL	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	150	150	965	15.54
1	108	INGENIERIA DE MINAS Y METALURGIA	F. DE INGENIERIA	24	24	255	9.41
1	109	INGENIERIA ELECTRICA ELECTRONICA	F. DE INGENIERIA	115	115	1144	10.05
1	109	INGENIERIA ELECTRICA ELECTRONICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	63	63	427	14.75

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
1	110	INGENIERIA EN COMPUTACION	F. DE INGENIERIA	120	120	2639	4.55
1	110	INGENIERIA EN COMPUTACION	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	82	82	1600	5.13
1	112	INGENIERIA GEOFISICA	F. DE INGENIERIA	22	22	119	18.49
1	113	INGENIERIA GEOLOGICA	F. DE INGENIERIA	30	30	149	20.13
1	114	INGENIERIA INDUSTRIAL	F. DE INGENIERIA	71	71	1060	6.70
1	114	INGENIERIA INDUSTRIAL	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	41	41	590	6.95
1	114	INGENIERIA INDUSTRIAL	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	50	50	683	7.32
1	115	INGENIERIA MECANICA	F. DE INGENIERIA	64	64	1428	4.48
1	115	INGENIERIA MECANICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	39	39	803	4.86
1	116	INGENIERIA MECANICA ELECTRICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	106	106	643	16.49
1	117	INGENIERIA PETROLERA	F. DE INGENIERIA	62	62	482	12.86
1	118	INGENIERIA QUIMICA	F. DE QUIMICA	50	50	901	5.55
1	118	INGENIERIA QUIMICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	66	66	548	12.04
1	118	INGENIERIA QUIMICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	115	98	579	16.93
1	119	INGENIERIA QUIMICA METALURGICA	F. DE QUIMICA	28	28	140	20.00

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
1	120	INGENIERIA GEOMATICA	F. DE INGENIERIA	26	26	60	43.33
1	121	MATEMATICAS APLICADAS Y COMPUTACION	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	260	260	492	52.85
1	122	MATEMATICAS	F. DE CIENCIAS	121	121	546	22.16
1	123	URBANISMO	F. DE ARQUITECTURA	25	25	128	19.53
1	126	TECNOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
1	126	TECNOLOGIA	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES JURQUILLA, QRO.	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
1	127	CIENCIAS DE LA TIERRA	ESCUELA NACIONAL DE CIENCIAS DE LA TIERRA	30	30	197	15.23
1	127	CIENCIAS DE LA TIERRA	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MERIDA, YUC.	27	27	34	79.41
1	127	CIENCIAS DE LA TIERRA	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES JURQUILLA, QRO.	26	26	99	26.26
1	128	INGENIERIA EN ENERGIAS RENOVABLES	INSTITUTO DE ENERGIAS RENOVABLES; TEMIXCO, MOR.	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
1	128	INGENIERIA EN ENERGIAS RENOVABLES	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES JURQUILLA, QRO.	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
1	129	NANOTECNOLOGIA	CENTRO DE NANOCIENCIAS Y NANOTECNOLOGIA; ENSENADA, BC	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
1	130	ING. EN TELECOMUNICACIONES, SISTEMAS Y ELECTRONICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	90	90	881	10.22

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
1	131	GEOCIENCIAS	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	24	24	38	63.16
1	132	TECNOLOGIAS PARA LA INFORMACION EN CIENCIAS	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	41	41	41	100.00
1	133	CIENCIA DE MATERIALES SUSTENTABLES	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	44	44	61	72.13
1	134	FISICA BIOMEDICA	F. DE CIENCIAS	13	13	340	3.82
1	136	MATEMATICAS APLICADAS	F. DE CIENCIAS	36	33	252	13.10
1	137	INGENIERIA AMBIENTAL	F. DE INGENIERIA	19	19	411	4.62
1	139	INGENIERIA AEROESPACIAL	F. DE INGENIERIA	13	13	1513	0.86
1	140	MATEMATICAS PARA EL DESARROLLO	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES JURIQUILLA, QRO.	Ingreso Indirecto			
2	201	BIOLOGIA	F. DE CIENCIAS	130	130	1550	8.39
2	201	BIOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA	110	110	856	12.85
2	201	BIOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	120	120	884	13.57
2	202	CIRUJANO DENTISTA	F. DE ODONTOLOGIA	115	115	2123	5.42
2	202	CIRUJANO DENTISTA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA	130	130	2285	5.69
2	202	CIRUJANO DENTISTA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	125	125	1770	7.06
2	203	ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	75	75	2534	2.96

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
2	204	INGENIERIA AGRICOLA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	69	69	327	21.10
2	205	INGENIERIA EN ALIMENTOS	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	121	121	559	21.65
2	206	INVESTIGACION BIOMEDICA BASICA	F. DE MEDICINA	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	207	MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNISTA	F. DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA	85	85	3584	2.37
2	207	MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNISTA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	99	99	2114	4.68
2	208	MEDICO CIRUJANO	F. DE MEDICINA	176	176	15296	1.15
2	208	MEDICO CIRUJANO	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA	100	100	5163	1.94
2	208	MEDICO CIRUJANO	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	50	50	4165	1.20
2	209	OPTOMETRIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA	37	47	472	9.96
2	209	OPTOMETRIA	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	39	39	72	54.17
2	210	PSICOLOGIA	F. DE PSICOLOGIA	80	80	3920	2.04
2	210	PSICOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA	112	112	2244	4.99
2	210	PSICOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	108	115	2641	4.35
2	211	QUIMICA	F. DE QUIMICA	30	30	614	4.89
2	211	QUIMICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	38	38	218	17.43

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
2	212	QUIMICA DE ALIMENTOS	F. DE QUIMICA	45	45	595	7.56
2	213	QUIMICA FARMACEUTICO BIOLOGICA	F. DE QUIMICA	58	58	2461	2.36
2	213	QUIMICA FARMACEUTICO BIOLOGICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	55	55	1572	3.50
2	214	QUIMICA INDUSTRIAL	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	60	60	417	14.39
2	215	CIENCIAS GENOMICAS	INSTITUTO DE BIOTECNOLOGIA	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	215	CIENCIAS GENOMICAS	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES JURIQUILLA, QRO.	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	216	CIENCIAS AMBIENTALES	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	87	107	119	89.92
2	216	CIENCIAS AMBIENTALES	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MERIDA, YUC.	46	46	122	37.70
2	217	MANEJO SUSTENTABLE DE ZONAS COSTERAS	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MERIDA, YUC.	46	46	67	68.66
2	218	BIOQUIMICA DIAGNOSTICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	25	25	721	3.47
2	219	FARMACIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	73	73	501	14.57
2	220	ENFERMERIA	ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	130	130	1632	7.97
2	220	ENFERMERIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA	130	130	2143	6.07
2	220	ENFERMERIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	167	175	3006	5.82

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
2	221	FISIOTERAPIA	F. DE MEDICINA	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	221	FISIOTERAPIA	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	58	63	637	9.89
2	222	ODONTOLOGIA	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	75	75	810	9.26
2	223	CIENCIAS AGROGENOMICAS	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	224	CIENCIA FORENSE	F. DE MEDICINA	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	225	ECOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA	16			
2	225	ECOLOGIA	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	27	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	225	ECOLOGIA	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MERIDA, YUC.	25	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	226	NEUROCIENCIAS	F. DE MEDICINA	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	226	NEUROCIENCIAS	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES JURIQUILLA, QRO.	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	227	NUTRIOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	52	28	2125	1.32
2	228	ORTESIS Y PROTESIS	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES JURIQUILLA, QRO.	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
2	230	CIENCIAS AGROFORESTALES	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	30	30	36	83.33

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
2	231	CIENCIA DE LA NUTRICION HUMANA	F. DE MEDICINA	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
3	301	ADMINISTRACION	F. DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION	390	390	7331	5.32
3	301	ADMINISTRACION	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	240	240	2132	11.26
3	302	CIENCIAS DE LA COMUNICACION	F. DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	77	77	1975	3.90
3	303	CIENCIAS POLITICAS Y ADMON PUBLICA	F. DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	65	65	735	8.84
3	303	CIENCIAS POLITICAS Y ADMON PUBLICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	70	70	432	16.20
3	304	CONTADURIA	F. DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION	580	580	4863	11.93
3	304	CONTADURIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	325	325	1433	22.68
3	305	DERECHO	F. DE DERECHO	556	540	6167	8.76
3	305	DERECHO	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	199	199	2304	8.64
3	305	DERECHO	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	249	245	3326	7.37
3	306	ECONOMIA	F. DE ECONOMIA	475	475	1861	25.52
3	306	ECONOMIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	140	140	627	22.33
3	306	ECONOMIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	130	130	711	18.28
3	307	GEOGRAFIA	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	35	35	91	38.46

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
3	308	INFORMATICA	F.DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
3	308	INFORMATICA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	75	75	514	14.59
3	309	PLANIFICACION PARA EL DESARROLLO AGROPECUARIO	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	97	97	158	61.39
3	310	RELACIONES INTERNACIONALES	F. DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	55	55	1398	3.93
3	310	RELACIONES INTERNACIONALES	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	63	63	1081	5.83
3	310	RELACIONES INTERNACIONALES	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	82	77	1488	5.17
3	311	SOCIOLOGIA	F. DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	78	78	233	33.48
3	311	SOCIOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	80	80	248	32.26
3	311	SOCIOLOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	47	47	161	29.19
3	312	TRABAJO SOCIAL	ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL	340	340	1571	21.64
3	313	ECONOMIA INDUSTRIAL	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	34	39	213	18.31
3	314	ADMINISTRACION AGROPECUARIA	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	59	59	44	134.09
3	315	COMUNICACION	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	80	80	927	8.63
3	316	COMUNICACION Y PERIODISMO	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	145	145	1365	10.62

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
3	317	ESTUDIOS SOCIALES Y GESTION LOCAL	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	29	29	15	193.33
3	318	DESARROLLO COMUNITARIO PARA EL ENVEJECIMIENTO	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA	46	37	78	47.44
3	319	ANTROPOLOGIA	F. DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	100	100	367	27.25
3	320	DESARROLLO TERRITORIAL	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	57	57	15	380.00
3	321	NEGOCIOS INTERNACIONALES	F. DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
3	321	NEGOCIOS INTERNACIONALES	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES JURQUILLA, QRO.	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	Ingreso Indirecto	
3	322	GEOGRAFIA APLICADA	ESCUELA NACIONAL DE CIENCIAS DE LA TIERRA	15	15	51	29.41
3	322	GEOGRAFIA APLICADA	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MERIDA, YUC.	29	29	8	362.50
3	323	TURISMO Y DESARROLLO SOSTENIBLE	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	30			
4	401	ARTES VISUALES	F. DE ARTES Y DISEÑO	30	30	1886	1.59
4	402	BIBLIOTECOLOGIA	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	55	55	99	55.56
4	403	CANTO	F. DE MUSICA	19	17	114	14.91
4	404	COMPOSICION	F. DE MUSICA	21	26	108	24.07
4	405	DISEÑO Y COMUNICACION VISUAL	F. DE ARTES Y DISEÑO	50	50	1803	2.77
4	405	DISEÑO Y COMUNICACION VISUAL	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN	20	20	780	2.56

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
4	406	DISEÑO GRAFICO	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	36	36	2160	1.67
4	407	EDUCACION MUSICAL	F. DE MUSICA	28	33	63	52.38
4	408	ENSEÑANZA DE INGLES	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	98	98	385	25.45
4	409	ESTUDIOS LATINOAMERICANOS	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	38	38	88	43.18
4	410	ETNOMUSICOLOGIA	F. DE MUSICA	20	14	28	50.00
4	411	FILOSOFIA	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	50	50	325	15.38
4	411	FILOSOFIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	65	80	171	46.78
4	412	HISTORIA	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	35	35	364	9.62
4	412	HISTORIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	47	47	174	27.01
4	413	INSTRUMENTISTA	F. DE MUSICA	102	102	149	68.46
4	414	LENGUA Y LITERATURAS HISPANICAS	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	45	45	253	17.79
4	414	LENGUA Y LITERATURAS HISPANICAS	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	42	45	111	40.54
4	415	LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS ALEMANAS	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	27	27	33	81.82
4	416	LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS FRANCESAS	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	37	37	27	137.04
4	417	LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS INGLESAS	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	125	125	204	61.27

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
4	418	LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS ITALIANAS	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	23	23	23	100.00
4	419	LETRAS CLASICAS	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	20	20	77	25.97
4	420	LITERATURA DRAMATICA Y TEATRO	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	32	32	448	7.14
4	421	PEDAGOGIA	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	150	150	1656	9.06
4	421	PEDAGOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN	85	85	1336	6.36
4	421	PEDAGOGIA	F. DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON	144	150	1880	7.98
4	422	PIANO	F. DE MUSICA	33	33	38	86.84
4	429	DESARROLLO Y GESTION INTERCULTURALES	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	17	17	88	19.32
4	429	DESARROLLO Y GESTION INTERCULTURALES	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	34	49	26	188.46
4	429	DESARROLLO Y GESTION INTERCULTURALES	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MERIDA, YUC.	59	59	25	236.00
4	430	LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS PORTUGUESAS	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	19	19	17	111.76
4	431	GEOHISTORIA	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	29	34	19	178.95
4	432	LITERATURA INTERCULTURAL	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	29	34	40	85.00
4	433	HISTORIA DEL ARTE	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	30	30	62	48.39

ÁREA	CLAVE	CARRERA	PLANTEL DONDE SE IMPARTE	OFERTA 2022	OFERTA 2021	DEMANDA 2021	ACEPTACIÓN (%)
4	434	ARTE Y DISEÑO	F. DE ARTES Y DISEÑO	30	15	190	7.89
4	434	ARTE Y DISEÑO	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	41	41	177	23.16
4	436	TEATRO Y ACTUACION	F. DE MUSICA	174	180	838	21.48
4	437	ADMINISTRACION DE ARCHIVOS Y GESTION DOCUMENTAL	F. DE FILOSOFIA Y LETRAS	15	15	166	9.04
4	437	ADMINISTRACION DE ARCHIVOS Y GESTION DOCUMENTAL	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	28	29	13	223.08
4	438	MUSICA Y TECNOLOGIA ARTISTICA	ESC. NAL. DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA, MICH	20	20	91	21.98
4	439	LINGÜISTICA APLICADA	ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜISTICA Y TRADUCCION	40	20	109	18.35
4	440	TRADUCCION	ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜISTICA Y TRADUCCION	16	15	864	1.74
4	440	TRADUCCION	ESC. NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON, GTO	27	27	55	49.09
Total				13,344	13,245	167,432	7.91

Anexo 6*

La selección de estudiantes universitarios en otros países

* Tomado y adaptado a partir de la nota <https://www.24horas.cl/admision-educacion-superior/asi-se-ingresa-a-la-universidad-en-los-otros-paises-de-sudamerica-2230374>

La selección de estudiantes universitarios en otros países

Alemania. En Alemania la enseñanza secundaria está dividida en diferentes tipos de centro y los orientados a los estudios universitarios, denominados Gymnasium, que son los que realizan las pruebas de Abitur. Quienes cursan la décima clase, a los 15 años, deben pasar un primer examen denominado MSA y cuyo resultado se toma como criterio de selección. Sin el MSA no se puede seguir el bachillerato orientado al Abitur, el examen de final de ciclo de los estudios secundarios. La calificación obtenida en el Abitur determina a qué universidades y facultades se puede acceder. El Abitur permite ingresar directamente a la universidad en toda Europa, sin necesidad de exámenes adicionales, pruebas de ingreso o pruebas adicionales de idioma, ya que garantiza el conocimiento a nivel C1 del inglés y de otra lengua comunitaria. Los exámenes del Abitur son tanto orales como escritos y duran varias horas por materia. Los alumnos tienen por lo general dos semanas de exámenes. En el certificado de graduación aparecen tanto las notas alcanzadas durante los dos últimos grados, así como las calificaciones del Abitur.

Argentina. En Argentina no existe una prueba estandarizada y cada institución de educación superior, sea pública o privada, tiene autonomía para decidir sus propios métodos de selección. La mayoría de los planteles solo pide que quien solicite el ingreso presente la documentación necesaria. En ese caso, para acceder a la carrera elegida se debe aprobar un par de semestres con “cursos de ingreso” obligatorios. Por ejemplo, en la Universidad de Buenos Aires, una de las más tradicionales y conocidas de Iberoamérica, el ingreso es de acceso libre, sin cupos, matrículas ni exámenes de ingreso. El único requisito es haber terminado la enseñanza media. Sin embargo, el primer año de todas las carreras lo constituye el Ciclo Básico Común (CBC), que debe ser aprobado para poder ingresar a la facultad correspondiente. El CBC, que funciona como una especie de bachillerato y filtro, está compuesto por dos materias globales, dos determinadas por la orientación de la carrera y otras dos propias de la carrera seleccionada. En él, el alumnado cursa dos cuatrimestres con tres ramos cada uno - compuesto por dos materias globales, dos determinadas por la orientación de la carrera y otras dos propias de la carrera en sí -, y sólo ingresa a la universidad si aprueba esa etapa.

También existen planteles que aplican pruebas propias, como la Universidad Central de la Plata, y otras que ofrecen diversas formas de ingreso, como la Pontificia Universidad Católica Argentina (que tiene cursos a aprobar para ingresar, modalidades de ingreso directo, entre otras formas).

Austria. En Austria, tanto las Escuelas de Formación General como las de Formación Profesional de Grado Superior concluyen con la llamada Matura, un examen de madurez que faculta para ingresar a la universidad, escuelas técnicas superio-

res, universidades pedagógicas, academias o colegios universitarios. Consiste en 3 o 4 exámenes escritos de cinco horas de duración cada uno en días consecutivos, además se realizan 2 o 3 exámenes orales de la misma duración y también en días consecutivos, por lo general en el mes de junio. Si no se logran aprobar, hay posibilidad de presentarse de nuevo en septiembre. Los candidatos tienen la opción de escribir un artículo científico (Fachbereichsarbeit) de una media de 35.000 caracteres que se presentará a principios del mes de febrero anterior a las pruebas. De ser aceptado por el tribunal, reduce en uno el número de exámenes escritos y el ensayo deberá ser defendido en el examen oral correspondiente. Las materias obligatorias son siempre alemán y matemáticas, además de una lengua extranjera. Los colegios orientados a las ciencias exigen, además, presentar exámenes de biología o física. La junta que aplica y evalúa los exámenes está integrada por profesores del candidato, el director y un presidente externo, por lo general un alto funcionario. Los exámenes orales se llevan a cabo de manera pública.

Brasil. Cuenta con una prueba estandarizada, llamada ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media), que sirve para entrada directa a las universidades públicas federales y parcialmente para algunos planteles estatales (es decir, dependientes de los gobiernos regionales). Para el resto de las instituciones cada una de ellas (pública o privada) aplica su propio test de admisión. Otras diferencias se tienen en la modalidad de prueba, ya que es común dividir la evaluación en dos etapas. En la primera, por ejemplo, quien busque entrar a filosofía en la Universidad de Sao Paulo debe realizar una prueba de selección múltiple que abarca desde lenguaje, historia e inglés hasta física, química y biología; en caso de alcanzar el puntaje mínimo requerido se deberán realizar las pruebas sobre contenidos de las asignaturas pertenecientes a las carreras a las que se desea ingresar.

Canadá. El sistema educativo está descentralizado por lo que se debe asistir directamente a la institución en donde se desea estudiar y, ahí, tramitar directamente el ingreso. Se exige un formulario con antecedentes (notas, título, etc.), certificado de inglés como el TOEFL (para extranjeros) y dos cartas de recomendación. No hay ninguna prueba de acceso, cada universidad establece sus propios estándares de admisión.

Colombia. En este país se aplica un modelo mixto de prueba estandarizada y evaluación propia. La prueba Saber 11° funciona como la prueba de los aspirantes a la educación superior en Colombia, y se divide según sea el caso en ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas, matemáticas, lectura crítica e inglés. A su vez, por ejemplo, la Universidad Nacional de Colombia que es pública tiene una prueba propia para seleccionar a sus estudiantes. En ella se evalúan matemáticas, ciencias

naturales, ciencias sociales (que incluye filosofía), análisis textual y análisis de imagen en una evaluación de 120 preguntas dividida en dos partes.

Ecuador. Quienes deseen ingresar a la universidad deben realizar la prueba ENES (Examen Nacional para la Educación Superior, que hasta 2014 era obligatorio para quienes cursan el último año de Enseñanza Media). A partir del segundo semestre de 2015, se unificó dicha evaluación con el examen Ser Bachiller, con el que quienes se postulan deben cumplir con puntajes mínimos tal como en las universidades nacionales. Los distintos planteles pueden aplicar procesos adicionales de admisión en sus cursos, tales como entrevistas, presentaciones, ensayos, entre otros métodos. Por ejemplo, la Universidad San Francisco de Quito estipula una Prueba de Aptitud Académica (PAA) con la que evalúa razonamiento en matemáticas, redacción indirecta y aptitud verbal.

Finlandia. La educación universitaria en Finlandia es muy selectiva, pero gratuita. En el mes de julio es cuando reciben respuestas de las diferentes facultades quienes cursan el bachillerato y que han participado en los exámenes de admisión universitarios. En Finlandia para entrar a la universidad hay que pasar un examen en la disciplina que se pretende estudiar, es decir, para poder acceder deberán llevar a cabo un examen de selección en cada una de las facultades a las que deseen ingresar. Existen hay diferentes instituciones que preparan a los y las jóvenes para presentar estas pruebas.

Francia. El bachillerato es un símbolo por antonomasia de la educación en Francia, creado por Napoleón en 1808 es un requisito para poder ingresar a las instituciones de educación superior. El sistema educativo francés es complejo, con muchas variantes y que cambia constantemente. En el ciclo terminal del lycée o secundaria, que dura tres años (que se cursa entre los 15 y 18 años de edad), quienes quieren ingresar se preparan para el examen y escogen alguna especialidad. Hay tres tipos de examen: el general (para las carreras universitarias), el profesional (permite una rápida inserción laboral) y el tecnológico (para carreras técnicas). En el bachillerato general los estudiantes deben escoger entre tres opciones: literatura, ciencias y ciencias económicas y sociales, cada una con asignaturas específicas. El examen cuenta con partes escritas y orales, dependiendo de las asignaturas a rendir. Por ejemplo, lenguaje cuenta con los dos tipos de pruebas. Se obtiene un promedio de todos los exámenes y un puntaje que permite postularse a las universidades. Emmanuel Macron anunció una reforma al bachillerato para 2021. En Francia, en teoría, el título de bachiller permite el acceso directo a cualquier universidad, en la práctica un número creciente de universidades aplica exámenes de ingreso. En 2015, 54 de las 74 universidades estatales aplicaban procedimientos de selección, práctica que ha crecido rápidamente. En 2014, 33 universidades practicaban alguna

forma de selectividad y un año antes solo eran 27. En las universidades francesas hay tres tipos de estudios y titulaciones: la «licencia», un diploma «generalista», que se obtiene con tres años de estudios tras el bachillerato; el «master», que se obtiene con dos años de estudios, tras la «licencia»; y el «doctorado», que solo se obtiene al final de ocho años de estudios, tras haber obtenido el título de bachiller. A lo largo de varias décadas, el acceso a la universidad, después de concluir el bachillerato era casi automático para obtener una «licencia». El acceso a los niveles superiores implicaba presentar exámenes y pruebas de acceso. Hoy en día, es creciente la aplicación de procedimientos de selección, principalmente mediante exámenes de ingreso.

Inglaterra (Reino Unido). Para quienes estudian en el Reino Unido existe un examen que deben tomar durante los dos últimos años en el bachillerato. Se llama Advanced Levels o A-Levels y se le divide por asignaturas. El mínimo de A-Levels que deben presentarse son tres, cantidad de exámenes que normalmente se exige para entrar a las universidades. En ocasiones se solicitan cuatro A-Levels, sin embargo, no existe un máximo establecido. Hay una amplia gama de materias que se pueden medir con estos exámenes, como contabilidad, biología, química, danza o cine, alemán y psicología. Hay que postularse si se desea ingresar a las distintas facultades y cada una de ellas solicitan un número mínimo de A-Levels y un puntaje específico en sus resultados. Así, cada institución tiene sus propios procesos de selección. Sin embargo, no existe la obligación de presentar estos exámenes. Algunas universidades, como Oxford y Cambridge, aplican pruebas de admisión independientes para carreras específicas. Estas dos universidades solicitan, además, una entrevista con quienes se postulan. Países como Singapur y Zimbabue emplean el mismo método. Escocia no es parte del sistema de A-Levels. Cada institución o carrera de educación superior del Reino Unido establece sus propios requisitos de ingreso. Estos se establecen para garantizar que quienes ingresen tienen las habilidades y los conocimientos necesarios para realizar satisfactoriamente la carrera. Por lo general, para las carreras de grado se necesitan titulaciones de formación profesional (tales como las A-levels, Bachillerato Internacional, Scottish Highers o, para el caso de estudiantes extranjeros, la calificación equivalente del país de origen, en asignaturas relacionadas. Para los cursos de posgrado normalmente se necesita haber obtenido una titulación en el campo de estudio. En algunos casos, la experiencia laboral puede tomarse en cuenta para ingresar a una carrera específica.

Italia. En Italia existe el «numerus clausus» en la mayoría de las universidades, tanto públicas como privadas. El ingreso en la mayoría de las facultades se hace mediante una prueba previa, una vez aprobado en el Instituto o Liceo lo que se llama «examen de madurez», que consiste en una especie de revalidación al final

del último curso de estudios de instrucción secundaria superior. Solamente en algunas facultades, con menor demanda, existe el ingreso directo, sin test previo. Es el caso de algunas especialidades de ingeniería o la facultad de matemáticas. En cambio, el acceso a ciertas facultades se hace extremadamente difícil por la limitación de plazas. Así ocurre en medicina, por ejemplo; en el año de 2015 se presentaron 53.268 solicitudes de estudiantes de toda Italia que aspiraban ocupar una de las 9.402 plazas (18%) que había en las diversas facultades de medicina en las universidades públicas del país. Se trata de test psicotécnicos, que incluyen también, en el caso de medicina, preguntas relacionadas con biología, física, química y matemáticas. En las universidades privadas existen igualmente «*numerus clausus*»⁹⁹, con test de ingreso previos y donde se hace difícil entrar, especialmente las más prestigiosas, como la Bocconi en Milán y la Luiss en Roma. Dada la dificultad de superar algunos de los test en las facultades de más difícil acceso, los y las estudiantes se preparan para presentar el examen en academias especializadas.

Japón. En Japón no existe un examen único que permita acceder a cualquier universidad, sino que cada universidad tiene su propio examen de acceso. Cada universidad tiene sus propios criterios de acceso y temario. El Sentâ Shiken (examen de ingreso en la universidad) es la primera prueba para los que quieren entrar en las universidades públicas y lo hacen a la vez en todo el país.

Perú. No existe una prueba estandarizada para ingresar a la Educación Superior, sino que cada plantel establece los requisitos y aplica sus propios instrumentos de selección. Existe la admisión a través de un examen de conocimientos de la Enseñanza Media; el ingreso directo se aplica a deportistas destacados; aquellas personas que obtienen el primer lugar en las calificaciones en la enseñanza media son exoneradas de la prueba de admisión. La Pontificia Universidad Católica del Perú, por ejemplo, tiene una prueba propia llamada Evaluación de Talento y, al mismo tiempo, determina que los dos primeros puestos de calificaciones de los centros educativos del país ingresan si alcanzan como mínimo 500 puntos. Y en caso de que no lleguen a ese puntaje, podrán ingresar si su registro obtenido es igual o mayor al de la última persona admitida a la unidad por la que se postula. Por otro lado, la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) estipula una semana de diversas pruebas: matemáticas, física y química y finalmente una evaluación de ciencias sociales.

⁹⁹ Numerus clausus (hasta 2010, españolizado como *numerus clausus*) es una locución latina de uso actual, y frecuente, que podría traducirse como “relación cerrada”, o “número limitado”. Su significado actual es igual que el significado primitivo, y se usa para indicar que, ante una determinada lista o relación, bien de derechos, o de obligaciones, o bien de sujetos, etc., las normas que la regulan impiden que pueda alterarse dicha relación añadiendo una nueva unidad más, si es distinta de las predeterminadas inicialmente relacionadas. Es sinónimo de “cupó”, aplicado a carreras o instituciones educativas. A sensu contrario, y para entender mejor su significado, remitimos a la expresión *numerus apertus*, cuyo significado es antónimo al de *numerus clausus*, y puede esclarecer su definición.

Suecia. En Suecia no hay exámenes de admisión y las notas del bachillerato son las que valen para el ingreso. Las personas extranjeras deben acreditar el nivel intermedio de inglés y el Tisus (Test in Swedish for University Studies), un requisito estándar en cualquier universidad sueca siempre y cuando la carrera elegida se imparta en sueco.

Uruguay. De manera similar al sistema argentino, las distintas universidades determinan su admisión y establecen tests de ingreso o cursos de nivelación. La Universidad de la República, la más importante de Uruguay, adhiere a la prueba universitaria, mientras que la Universidad de Montevideo, otro de los establecimientos más importantes, estipula tanto una prueba de aptitud (que considera contenidos relacionados a la carrera a la cual se postula) como también una entrevista.

USA. En Estados Unidos, un estudio del consejo de colegios de las grandes ciudades, que agrupa a 70 grandes distritos escolares, señala que, desde preescolar hasta finalizar la etapa obligatoria a los 17 años, la población estudiantil de las grandes capitales se enfrenta a unos 112 exámenes estandarizados sin contar las pruebas internacionales. Eso supone unos ocho en un solo curso. En los casos más extremos y polémicos, los resultados determinan el futuro académico de estas poblaciones escolares. Cualquier estudiante que quiera ingresar a una universidad americana tiene que superar el SAT, un examen que se debe comenzar a preparar al menos dos años antes de empezar la universidad. Prácticamente todas las universidades con programas de cuatro años en los Estados Unidos exigen un examen de ingreso estandarizado como parte de su proceso de admisión. La mayoría de las universidades en sus procesos de admisión requiere el SAT, las universidades académicamente más exigentes también requieren un examen adicional con temas más específicos (conocidos como SAT II o SAT Subject Tests). Hay otro examen, llamado ACT, que también es aceptado en la mayoría de las universidades.

Venezuela. El test fundamental del proceso de entrada a la Enseñanza Superior en Venezuela es la Prueba Nacional de Exploración Vocacional (PNEV). Según el Gobierno, su fin es “ayudar a los estudiantes a tomar una decisión sobre su futuro profesional, mediante la exploración de sus gustos, intereses y motivaciones. Ésta no mide conocimientos, ni tampoco tiene fines de exclusión social como la ya eliminada Prueba de Aptitud Académica”. Y si bien el gobierno venezolano se ha manifestado contrario a exámenes de admisión, al considerarlo un elemento discriminatorio, algunos planteles para el ingreso toman el promedio de notas escolares de quienes desean ser admitidos y otros -como la Universidad Central de Venezuela (UCV)- establecen sus propias pruebas.

Anexo 7

Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales



Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales

Aspectos sobresalientes del informe¹⁰⁰

El acceso universal a la educación superior en las últimas dos décadas ha aumentado en general en todas las regiones. Entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación superior mundial aumentó del 19% al 38%. En el mismo período, la TBM de los hombres aumentó del 19% al 36%, mientras que la de las mujeres fue del 19% al 41%. Por lo tanto, las mujeres han sido las principales beneficiarias del aumento del acceso a la educación terciaria.

El acceso universal a la educación superior no es solo un derecho humano, sino también un componente clave del desarrollo social y económico, que genera más oportunidades para los grupos desfavorecidos de la sociedad y contribuye a una fuerza laboral más educada.

Los más importantes impulsores del aumento del acceso a la educación superior en los últimos 20 años incluyen: el desarrollo económico de las naciones y, en consecuencia, el aumento de las aspiraciones de las clases medias para acceder a la educación terciaria, el crecimiento de las instituciones privadas y la expansión de las instituciones a distancia.

Las desigualdades en el acceso a la educación superior persistieron durante las dos últimas décadas. Obstáculos como la pobreza, las situaciones de crisis y emergencia, las altas tasas de matrícula, los exámenes de ingreso, la movilidad geográfica y la discriminación plantean desafíos continuos en las comunidades marginadas para acceder a la educación terciaria.

Si bien el efecto de un mayor acceso a la educación superior sobre el desempeño y la calidad de las instituciones y de la educación que se ofrece es difícil de evaluar, se pueden observar algunos patrones correlativos relacionados con la equidad: mientras que durante los últimos veinte años el acceso de las mujeres a la educación superior ha aumentado considerablemente en todo el mundo, el aumento del acceso a las IES en las últimas dos décadas difiere mucho según el nivel de ingresos, siendo el grupo de ingresos medios altos el que más se beneficia.

La educación superior sigue estando fuera del alcance de muchas de las personas más pobres del mundo. Como tal, los países deben desarrollar mecanismos nacionales y estrategias sólidas para evaluar continuamente el progreso y asegurar la inclusión de los más desfavorecidos.

Las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias para reducir la brecha entre la matrícula y la graduación, especialmente entre los grupos desfavorecidos, y reforzar la recopilación de datos sobre las tasas de culminación para ofrecer un escenario claro de retención.

100 Tomado de UNESCO-IESALC, 2020, Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. Mensajes claves del informe, página 8. www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

Anexo 8

Figuras complementarias para definir
el perfil de solicitante de examen



Figura complementaria I

Edad promedio de la población asignada a licenciatura por concurso de selección en el periodo 2011-2020

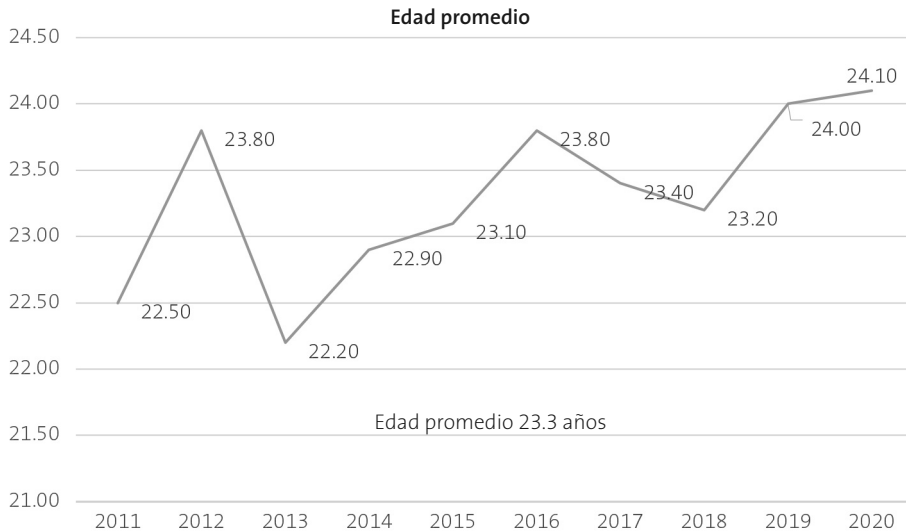
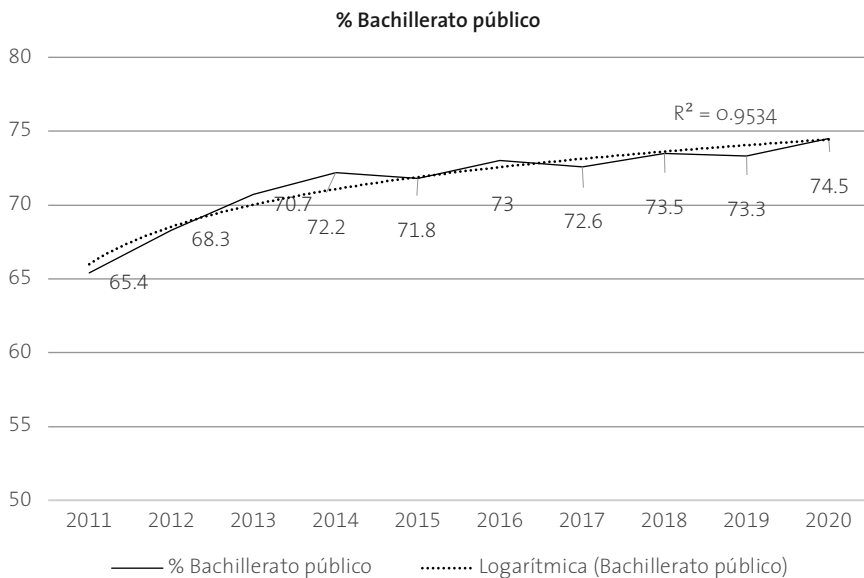


Figura complementaria II

La población asignada a licenciatura por concurso de selección estudió, fundamentalmente, en bachilleratos públicos.



Anexo 9

Carreras que se imparten
en la UNAM por Área Académica



Área académica I: Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías

- Actuaría
- Arquitectura
- Arquitectura de Paisaje
- Ciencia de Datos
- Ciencia de Materiales Sustentables
- Ciencias de la Computación
- Ciencias de la Tierra
- Diseño Industrial
- Física
- Física Biomédica
- Geociencias
- Ingeniería Aeroespacial
- Ingeniería Ambiental
- Ingeniería Civil
- Ingeniería de Minas y Metalurgia
- Ingeniería Eléctrica Electrónica
- Ingeniería en Computación
- Ingeniería en Energías Renovables
- Ingeniería en Sistemas Biomédicos
- Ingeniería en Telecomunicaciones
- Ingeniería en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica
- Ingeniería Geofísica
- Ingeniería Geológica
- Ingeniería Geomática
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Mecánica
- Ingeniería Mecánica Eléctrica
- Ingeniería Mecatrónica
- Ingeniería Petrolera
- Ingeniería Química
- Ingeniería Química Metalúrgica
- Matemáticas
- Matemáticas Aplicadas
- Matemáticas Aplicadas y Computación

- Matemáticas para el Desarrollo
- Nanotecnología
- Tecnología
- Tecnologías para la Información en Ciencias
- Urbanismo

Área académica II: Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CAABOYS)

- Biología
- Bioquímica Diagnóstica
- Ciencia de la Nutrición Humana
- Ciencia Forense
- Ciencias Agroforestales
- Ciencias Agrogenómicas
- Ciencias Ambientales
- Ciencias Genómicas
- Cirujano Dentista
- Ecología
- Enfermería
- Enfermería y Obstetricia
- Farmacia
- Fisioterapia
- Ingeniería Agrícola
- Ingeniería en Alimentos
- Investigación Biomédica Básica
- Manejo Sustentable de Zonas Costeras
- Médico Cirujano
- Medicina Veterinaria y Zootecnia
- Neurociencias
- Nutriología
- Odontología
- Optometría
- Órtesis y Prótesis
- Psicología
- Química
- Química de Alimentos
- Química e Ingeniería en Materiales

- Química Farmacéutico Biológica
- Química Industrial

Área académica III de las Ciencias Sociales

- Administración
- Administración Agropecuaria
- Antropología
- Ciencias de la Comunicación
- Ciencias Políticas y Administración Pública
- Comunicación
- Comunicación y Periodismo
- Contaduría
- Derecho
- Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento
- Desarrollo Territorial
- Economía
- Economía Industrial
- Estudios Sociales y Gestión Local
- Geografía
- Geografía Aplicada
- Informática
- Negocios Internacionales
- Planificación para el Desarrollo Agropecuario
- Relaciones Internacionales
- Sociología
- Sociología Aplicada
- Trabajo Social
- Turismo y Desarrollo Sostenible

Área Académica IV: de las Humanidades y de las Artes

- Administración de Archivos y Gestión Documental
- Arte y Diseño
- Artes Visuales
- Bibliotecología y Estudios de la Información
- Cinematografía
- Desarrollo y Gestión Interculturales
- Diseño Gráfico

- Diseño y Comunicación Visual
- Enseñanza de *(Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano)* Como Lengua Extranjera
- Enseñanza de Inglés
- Estudios Latinoamericanos
- Etnomusicología
- Filosofía
- Geohistoria
- Historia
- Historia del Arte
- Lengua y Literaturas Hispánicas
- Lengua y Literaturas Modernas (*Letras Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas o Portuguesas*)
- Letras Clásicas
- Lingüística Aplicada
- Literatura Dramática y Teatro
- Literatura Intercultural
- Música - Canto
- Música - Composición
- Música - Educación Musical
- Música - Instrumentista
- Música - Piano
- Música y Tecnología Artística
- Pedagogía
- Teatro y Actuación
- Traducción

“Anhelos y realidad: ingreso y desempeño estudiantil en la UNAM”

Publicación editada por la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI), de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se terminó de imprimir en offset el 15 de agosto de 2023, en los talleres de Impresores Herman, Razón Social: Impresores Herman S.A., San Jerónimo 2259, Colonia Pueblo Nuevo Alto, C.P. 10640, Magdalena Contreras, Ciudad de México. Teléfono 5667-1964, correo electrónico: rg.herrera@impresosherman.com.mx.

Se utilizaron en la composición tipografías The Mix Extra light y The Sans, en tamaño 10.

El tiro fue de 300 ejemplares, en papel Bond ahuesado de 90 gramos, forros en cartulina couché de 250 gramos, plastificados. El cuidado de la edición estuvo a cargo de María del Pilar López Martínez, el diseño a cargo de Suministros Terra, S.A. de C.V.

Francisco Javier Lozano Espinosa

Antropólogo Social por la Universidad Autónoma Metropolitana. Desde 2008 a la fecha Subdirector de Seguimiento Institucional de la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI), en donde tiene a su cargo la recopilación y sistematización de la información estadística de los diversos sistemas institucionales que permiten visualizar el desempeño institucional de la UNAM y, en general, al sistema de educación superior mexicano. Responsable de la recopilación y sistematización de la información institucional de la UNAM requerida como insumo por las organizaciones que elaboran los rankings universitarios internacionales y nacionales, Lleva a cabo, además, trabajos de consultoría apoyando a organismos de diversa naturaleza en la operacionalización y evaluación de sus proyectos de investigación y recopilación de información.

El actual contexto normativo de la educación superior mexicana le plantea a la UNAM importantes retos e interrogantes: ¿qué hacer ante el incremento de las solicitudes de ingreso? ¿es una opción viable eliminar el concurso de ingreso? El examen de ingreso objetivo, de opción múltiple y que evalúa conocimientos, ¿es la mejor opción para seleccionar a sus estudiantes? El examen que se ha utilizado, ¿es un instrumento pertinente, que garantiza que cualquier estudiante que lo presente recibirá un trato igualitario o equitativo? ¿Por qué, a pesar de que se afirma que el examen de selección no tiene sesgos de género, sus resultados muestran una tendencia a seleccionar más hombres que mujeres? El que la UNAM exima del examen de selección mediante el dispositivo del pase reglamentado, ¿no es discriminatorio en contra de quienes si tienen que presentar examen? ¿Qué mide el examen de admisión de la UNAM? ¿Cuál es su valor predictivo? ¿Realmente selecciona a los y las mejores estudiantes? El examen, ¿en verdad es una respuesta a los principios meritocráticos que supuestamente le dan sustento y justificación?

Anhelo y realidad: ingreso y desempeño estudiantil en la UNAM busca responder a estas y otras interrogantes, y ofrecer una mirada a los múltiples aspectos de los procesos de selección de estudiantes. Esperamos que este libro sea un aliciente para profundizar el debate sobre las políticas de ingreso que aplica hoy en día la UNAM y, en general, las opciones de admisión en la educación superior.

