

## Percepciones de los Aspirantes sobre el Proceso de Admisión a la Universidad Pública Ecuatoriana

### Applicants' Perceptions Regarding the Admission Process to Ecuadorian Public Universities

Ana Liliana Delgado Granda  
Juan José Santillán Iñiguez  
Ángel Rodrigo Japón Gualán  
Blanca Maribel Mora Naranjo  
*Universidad de Cuenca*

Autor para correspondencia: ana.delgadog@ucuenca.edu.ec, juan.santillan@ucuenca.edu.ec,  
angel.japon@ucuenca.edu.ec, maribel.mora@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 23 de abril de 2018 - Fecha de aceptación: 20 septiembre de 2018

**Resumen:** Dentro de las políticas de admisión a la educación superior vigentes en Ecuador a 2016, una cuestión considerada como problemática social constituye la aprobación del Examen Nacional de Educación Superior (ENES) como requisito de ingreso a la universidad pública. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue conocer las percepciones de los aspirantes en relación a este proceso desde un enfoque cualitativo. Se desarrollaron dos grupos focales de estudiantes: (1) Bachilleres que ingresaron al Curso de Nivelación y (2) bachilleres que, por la nota obtenida, no ingresaron a la universidad pública. El análisis temático de la información permitió conocer que los bachilleres están de acuerdo en: un examen de ingreso para la universidad pública, que este proceso debe ser liderado por la universidad, retomar la modalidad de especialidades a nivel de educación media y que el examen no es integral al evaluar únicamente tres tipos de razonamiento – lógico-matemático, verbal y abstracto. Los hallazgos evidenciaron que este examen estandarizado (dispositivo) contradice el principio constitucional de igualdad de oportunidades, justicia social y equidad puesto que el ingreso a la universidad y a la carrera deseada está en función del puntaje obtenido, sin tomar en cuenta la diversidad del país.

**Palabras claves:** Examen Nacional de Educación Superior (ENES), políticas de educación superior, proceso de admisión, universidad pública.

**Abstract:** Within the framework of the higher education admission policies implemented in Ecuador, a matter that has become a social issue is the approval of the Higher Education Admission Test (ENES) as the only for admission into public universities. For this reason, the objective of this study was to learn about the perceptions of the applicants from a qualitative perspective. The study carried out two student focus group sessions: (1) High-school graduates admitted into the system's levelling course, and (2) high-school graduates that, because of their grade, were not admitted into public higher education. The thematic data analysis allowed to learn that the participants agree with an admittance test for public higher education, university (institutional) control and management of the process, returning to the *specialties* system in secondary education, and the non-integral nature of the current admittance test, as it only assesses three types of reasoning – logical-mathematical, verbal, and abstract. The findings evince that this standardized test (device) contradicts constitutional principles of equality of opportunity and social justice and equity because admittance into public higher education and the career of preference is conditioned by the grade students obtain in the ENES test, without consideration of the country's diversity.

**Keywords:** admission process, higher education policies, Higher Education National Test (ENES), public universities.

## Introducción

La política de admisión a la universidad pública surgió en respuesta a las demandas propias de cada país y también por la influencia de corrientes teóricas y políticas dominantes en el contexto (Chiroleu, 1999). Al respecto, podría afirmarse que muchas de las reformas planteadas sobre políticas en educación superior a nivel de los países latinoamericanos estuvieron influenciadas por el contexto político respectivo.

En este ámbito, se cuenta con un riguroso análisis comparativo de las políticas de admisión a la universidad pública de Argentina y Brasil (Chiroleu, 1999). Estas políticas implican una construcción histórica relacionada al contexto político, económico y social desde donde se generan. Al respecto, Chiroleu (1999) sostiene que existe una asociación positiva entre estado, sociedad y universidades.

Al formar parte de las políticas públicas, las políticas de admisión a las universidades deben ser analizadas a partir de las categorías presentes en este campo, sin las cuales resultaría infructuoso el análisis que se pretenda realizar.

Dentro del recorrido histórico y reformas respecto a la concepción y alcance de la ciencia política y por influencia de diferentes sectores, para los años cincuenta-sesenta se llega a consolidar y reconocer una nueva disciplina, *una estrategia metodológica de investigación*, conocida con el nombre de *análisis de la política pública* (Roth, 2002). Al respecto, Fontaine (2015) sostiene que, en la formulación e implementación de las políticas públicas, intervienen actores que pugnan por el poder.

Para efectos del análisis que se presentará en este artículo, se adoptará la definición en la que el término *política estatal, o pública*, se concibe como un conjunto de acciones y omisiones que implican un determinado nivel de intervención por parte del estado, en relación con una cuestión que es motivo de interés o movilización de otros actores en la sociedad civil (Oszlak & O'Donnell, 1995). Para Fontaine (2015), la política pública constituye un conjunto de decisiones y actividades que resultan de interacciones entre actores públicos y privados. Se recalca, por lo tanto, la presencia de actores en este campo. Consecuentemente, las percepciones de los aspirantes, en relación al proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana representan el punto de vista de quienes se constituyen como actores dentro de este campo, en donde resulta esencial contar con sus perspectivas sobre un proceso del cual pueden resultar objetiva o subjetivamente afectados, tanto en términos positivos como negativos.

Roth (2002) señala tres posturas teóricas relacionadas con el Estado y las políticas públicas: (1) las teorías centradas en la sociedad, (2) aquellas que se centran en el Estado y (3) las teorías mixtas (p. 29). Por su parte, Oszlak y O'Donnell (1995) sostienen que, en el momento de analizar las políticas estatales, se lo hace desde una visión de un *estado en acción* (como una estructura social que se cruza con otras fuerzas sociales). Esta visión es complementaria de otros enfoques: un primero orientado a la teorización (visión más analítica); el segundo que se dirige a la relación clase-estado (visión más estructural); y un tercero, más empírico e inductivo que el primero, que integra más actores sociales que el segundo. Se enfatiza la importancia de estudiar las políticas estatales desde un plano en el que se encuentran estado y actores en acción formando parte de un terreno movedizo que implica la presencia de ciertas cuestiones que a su vez merecen una mirada de complejidad a fin de lograr un análisis objetivo (Oszlak & O'Donnell 1995).

Oszlak y O'Donnell (1995) afirman que muchos aspectos que atañen a la sociedad, y que están vinculados directamente con la implementación de políticas públicas, se los asumen como *cuestiones*, es decir, como problemáticas sociales que formarán parte de una agenda. Además, los autores señalan que toda cuestión atraviesa un *ciclo vital* que se extiende desde su problematización social hasta su *resolución* (p. 110). Por su parte, Massrdier sostiene que las políticas se materializan mediante dispositivos tangibles que regulan un sector de la sociedad y son elaborados por actores individuales y colectivos, instituciones públicas u otras organizaciones institucionales (citado en Fontaine, 2015).

Dentro de este contexto, es evidente, como señala Atairo (2014) que “[l]a investigación especializada en educación superior forma parte de un campo relativamente reducido que en las últimas tres décadas se ha expandido en los países anglosajones y del continente europeo [...], así como también en los países de América Latina” (p. 15). Las políticas públicas para el ingreso a las instituciones de educación superior (IES) implementadas por los estados en América Latina han provocado impactos en la sociedad. El proceso de admisión a la universidad pública, en el caso latinoamericano, surge a finales del siglo XX y principios del XXI. Este fenómeno complejo ha sido ampliamente estudiado en varios países de la región.

Cabe aclarar que luego de la indagación a través de buscadores especializados como Redalyc, Scopus y Proquest, se contó con evidencia empírica de investigaciones relacionadas a procesos y políticas de admisión desde un enfoque predominantemente cuantitativo. Al respecto, se rescata la necesidad de tomar en cuenta lo que los propios sujetos actores piensan sobre el proceso de admisión a la universidad pública. Desde el enfoque cualitativo se pretende comprender la complejidad de una situación sin la pretensión de llegar a su generalización. Resulta necesario recalcar que no existe evidencia empírica de carácter cualitativo sobre las percepciones de los estudiantes en Ecuador en publicaciones académicas. Por esta razón, se presenta los estudios relacionados con políticas y procesos de admisión a nivel básicamente de latinoamericana.

En México, para ingresar a la universidad pública, los estudiantes deben rendir el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I y II) y dependiendo del requerimiento de cada carrera, también tienen que realizar el Examen de Conocimientos y Habilidades Básicas (EXHCOBA), el que ha sido ampliamente estudiado. Rosas et al. (2012) concluyen que las habilidades evaluadas en el examen EXHCOBA no guardan relación con los perfiles de las carreras; por su lado, Larrazolo, Backhoff y Tirado (2013) argumentan que el bajo nivel de las habilidades matemáticas evaluadas en el examen se debe en parte a falencias en la formación a nivel de bachillerato. Para Benítez, Ramos y González (2015), el promedio del examen EXHCOBA se correlaciona con el tipo de bachillerato del que provienen los aspirantes. En el caso específico de las carreras de educación, García y Organizta (2006) sostienen que la postulación a la carrera está influenciada por factores extrínsecos, lo que causa un alto porcentaje de deseo de cambio a futuro a algún campo diferente a la educación.

En Estados Unidos, varios investigadores han cuestionado las pruebas estandarizadas como único criterio para ingresar a la universidad. Price y Grant-Mills (2010) mencionan que las políticas inclusivas de admisión deben abarcar todas las dimensiones y etapas de la educación superior, mas no sólo el ingreso. Por otro lado, Steenman, Bakker y van Tartwijk (2016) sugieren que las pruebas estandarizadas de ingreso no garantizan un correcto desempeño durante toda la educación superior; específicamente, los autores concluyen que

las pruebas estandarizadas no son buenos predictores para el éxito del estudiante en tareas y actividades que involucran procesos cognitivos superiores.

Asimismo, en Chile, Santelices, et al. (2008) sostienen que se debe complementar el proceso de admisión de este país, Prueba de Selección Universitaria (PSU), con la incorporación de un ensayo de pensamiento crítico y una reflexión personal. Moya (2011), en relación a la admisión a través de la PSU, plantea complementar la prueba o desarrollar una política de *cupos de equidad*; sin embargo, enfatiza el hecho de que es necesario un acompañamiento a los estudiantes en toda su trayectoria académica.

En el caso de Colombia, Ruiz y Rodas (2011) sostienen que los resultados de las pruebas del Estado constituyen condicionantes significativos al momento de elegir una carrera. Específicamente el autor concluye que la elección de una carrera educativa se da cuando el resultado de la prueba no permite la elección de otra carrera.

En Costa Rica, Montero-Rojas et al. (2013) analizan el proceso de ingreso dirigido a estudiantes indígenas y concluyen que el uso de un único instrumento estandarizado no es un buen predictor para el éxito académico de esta población, sino que debería ser complementado con una prueba de razonamiento basada en figuras.

Así mismo, Brizuela y Montero-Rojas (2013) hacen un estudio sobre el nivel de dificultad de una prueba estandarizada de comprensión de lectura y determinan que este nivel se correlaciona prioritariamente con la presencia de léxico difícil de entender y la estructura sintáctica de los textos que integran la prueba.

Del mismo modo, en Guatemala, Ureta (2009) sostiene que existen diferencias moderadas en los resultados de pruebas estandarizadas entre hombres y mujeres. Por su parte, en España, Martínez y Zurita (2014) concluyen que los factores familiares inciden en la decisión de continuar con los estudios universitarios. En Venezuela, Blanco, Flórez y Giménez (2010) afirman que la aplicación de acciones diferenciadas de acceso facilita la inclusión educativa a nivel superior. En el mismo contexto, Boada y Di Alessio (2011) defienden la incorporación de una prueba de aptitud y vocación dentro del proceso de admisión a la universidad.

En el caso ecuatoriano, a partir del 2012 y hasta el 2016 el proceso de admisión a la universidad pública (cuestión) estaba definido por la aprobación de un examen estandarizado (dispositivo), diseñado y aplicado por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). Dentro de este proceso, los estudiantes que finalizaban la educación media (bachillerato) y querían continuar sus estudios debían rendir y alcanzar una nota mínima<sup>1</sup> en el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), como único requisito para su admisión a la universidad pública en función de los cupos ofertados por las IES. Esta *cuestión* se ha convertido en un tema de debate en donde se examinan aspectos positivos y negativos (Benítez, Ramos & González, 2015; Villarroel, 2014; Pedroza & Villalobos, 2009; Senplades, 2008; Ramírez, 2012; Villavicencio, 2013). Sin embargo, no se dispone de evidencia empírica sobre el proceso de ingreso y las consecuencias del ENES, desde la percepción de los actores involucrados.

---

<sup>1</sup> Carreras de Educación: 800 puntos; Carrera de Medicina, Ingenierías y Arquitectura: 900 puntos. Otras: 700 puntos.

En razón de lo expuesto, el objetivo del presente artículo es conocer las percepciones de los aspirantes en relación al proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana desde un enfoque cualitativo.

Este artículo formó parte del proyecto de investigación: *Percepciones de los bachilleres urbanos y rurales de la provincia del Azuay respecto al instrumento de evaluación cognitivo (ENES) para el ingreso a la universidad pública*, avalado por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca-Ecuador.

### **Metodología**

En el marco de un estudio descriptivo-interpretativo de nivel básico, y desde el enfoque cualitativo, la técnica de recolección de datos fue el Grupo Focal. Con la finalidad de obtener información desde diferentes perspectivas se realizaron dos grupos focales teniendo en cuenta a los aspirantes que si aprobaron el ENES y a los que no lo hicieron.

Siguiendo las directrices metodológicas para el desarrollo de los grupos focales, el número de integrantes fue de doce estudiantes.

### **Participantes y procedimiento**

**GF1:** Estudiantes que, por la calificación obtenida en el ENES, se encontraban en el Curso de Nivelación<sup>2</sup> de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, durante el período Septiembre 2015- Febrero 2016. Los participantes fueron seleccionados por la Coordinación General de Nivelación de la Facultad.

**GF2:** Estudiantes que, por su calificación en el ENES, no lograron ingresar a la universidad pública. La selección de los participantes de este grupo focal fue gestionada por el equipo de investigación desde los lineamientos de un muestreo intencional.

Los grupos focales se realizaron en el mes de enero de 2016 en las instalaciones de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. En función del objetivo planteado, las guías fueron desarrolladas en base a las siguientes categorías de análisis: (1) proceso de ingreso a la universidad pública y (2) pertinencia del ENES. Se informó a los participantes de los objetivos de la investigación, y se garantizó confidencialidad y anonimato.

### **Recolección y análisis de datos**

Los grupos focales fueron moderados por la investigadora-directora del proyecto, y contaron con la presencia de los investigadores y ayudante de investigación del mismo. Las sesiones fueron filmadas y posteriormente transcritas. Desde febrero a marzo de 2016, se cumplió con el proceso de transcripción y edición de la información.

Los datos fueron procesados a través del software especializado para análisis cualitativo ATLAS.ti, (v7.5.7), en el siguiente orden: creación de citas, codificación y

---

<sup>2</sup> El Curso de Nivelación fue implementado y coordinado temporalmente por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) en todas las universidades del país, dentro del proceso de admisión a la educación superior. Los estudiantes debían aprobar este curso como requisito para su ingreso a la universidad.

creación de familias, a fin de lograr la generación de redes semánticas organizadas en base a las categorías de análisis previamente mencionadas.

## Resultados

El análisis de los datos obtenidos a través de los grupos focales permitió conocer las percepciones de los participantes con respecto a las siguientes categorías: proceso de admisión y percepciones de los estudiantes.

### Proceso de admisión

Los participantes manifestaron que el ingreso a la universidad pública es gratuito y que todos tienen acceso; sin embargo, también expresaron que la elección de la carrera y el libre ingreso están condicionados al puntaje obtenido en el ENES:

*Obviamente todos podemos ingresar; sólo es cuestión de inscribirse, y eso es fácil.*

*Claro, los procesos son fáciles; a usted ya le dan el aula, la fecha en donde tiene que dar el examen, pero alcanzar el puntaje, eso sí es difícil* (Luis, estudiante sin cupo).

Según el criterio de los participantes, todos tienen las mismas oportunidades para dar el examen, a nadie se le discrimina. No obstante, no se toma en cuenta que existen bachilleres de otras especialidades no todos son del bachillerato general unificado (BGU)<sup>3</sup> y al no tener las bases en áreas como matemáticas y lógica, fracasan al momento del examen y no pueden ingresar a la universidad:

*Yo creo que se debería regresar al sistema anterior, de Físico, Químico y Contabilidad --las especialidades en los colegios--* (Maritza, estudiante sin cupo).

*En mi colegio, yo me gradué de servicio de hotelería; ahí no me daban matemáticas; no me daban física; no me daban ningún fundamento básico para el ENES. En las últimas dos semanas en mi colegio, se pusieron a darnos materia como qué, para dar el siguiente día el examen; por eso, creo que tenemos una diferencia muy fuerte para el examen* (Diana, estudiante sin cupo).

Se identificó, además, una marcada preferencia por un examen de admisión para cada carrera; existe una evocación y una especie de añoranza por los procesos de admisión anteriores<sup>4</sup> a la implementación del ENES:

*... yo prefiero que el examen sea sobre la carrera que uno quiere estudiar porque hasta ahí uno tiene gusto de leer libros sobre la misma carrera que uno va a seguir* (Eugenia, estudiante sin cupo).

Al mismo tiempo, los participantes expresaron que un examen por carrera provee una aproximación a la naturaleza de la profesión que potencialmente elegiría al momento de tomar decisiones relativas a la selección de carrera/profesión:

*...cuando una persona va a dar el examen ya en su carrera y ve que no le gusta, entonces tiene la posibilidad de pensar, 'bueno; no creo que estoy tomando la mejor decisión', e incluso puede tomar realmente decisiones considerables; creo que sí influyen esos factores* (Ana, estudiante sin cupo).

---

<sup>3</sup> El BGU es una reforma curricular a nivel de educación media que rige a partir del 2011.

<sup>4</sup> En el caso de la Universidad de Cuenca, las facultades de: Medicina, Ingeniería, Arquitectura, Filosofía, Agropecuaria y Economía, organizaban un curso propedéutico, luego del cual los estudiantes rendían un examen, organizado por cada Facultad.

Por otro lado, de acuerdo al criterio de los participantes, un examen de admisión vinculado directamente con la carrera de preferencia motivaría positivamente a los postulantes en su preparación:

*Dentro de las facultades, están las carreras que nos gustan, y como dice mi compañera, ahí sí debemos poner interés para aprobar, porque si no, no vamos a poder ingresar* (Mateo, estudiante sin cupo).

*Deben tomar las facultades porque si nosotros sabemos a qué facultad vamos tenemos más interés y nos fijamos más en lo que queremos estudiar y aprobar, porque con el ENES no sabemos si nos van a dar [cupos] para la [carrera] que queremos o para cuál nos van a dar* (Cristina, estudiante sin cupo).

Asimismo, los participantes expresaron haber percibido un desfase entre la aprobación del examen ENES y la verdadera aptitud académica de los estudiantes. Por ejemplo, había estudiantes de nivelación con cupo condicionado, porque no alcanzaron los 800 puntos. Ellos debían rendir nuevamente el examen ENES al finalizar el curso de nivelación, por lo que manifestaron no tener certeza de su ingreso a la universidad en la carrera deseada:

*Yo postulé para Cultura Física, y si me dieron el cupo [...] Pasé nivelación pero estoy con el cupo condicionado”* (Matías, estudiante de nivelación).

*Había compañeras que tienen nueve punto uno, nueve punto cuatro sobre diez en el ESIUC<sup>5</sup>; y aun así, la persona dice ‘yo tengo el puntaje, pero no puedo entrar. ¿Por qué? Porque estoy con el cupo condicionado’* (Miguel, estudiante de nivelación).

En cambio, hubo testimonios contrarios, es decir, estudiantes que alcanzaron la calificación necesaria en el ENES, pero no el ciclo de nivelación:

*...también hay el caso en nuestro curso de [...] personas que no estaban condicionadas, pero que ya perdieron* (José, estudiante nivelación).

Por otra parte, se percibe una tendencia a aceptar el cupo asignado con el afán de no tener que afrontar un año sin la posibilidad de estudiar.

*... más de la mitad del curso decía que escogió esa carrera porque ya el SENESCYT<sup>6</sup> le dio, no porque ellos hayan querido esa carrera. Había compañeros que decían, ‘No, no me gusta, pero, ya, el SENESCYT me dio; ya nada, me tocó’* (Jorge, estudiante de nivelación).

*...cuando usted se postula en alguna universidad y usted tiene un cupo que le alcanza para la carrera que usted alcanzó, usted [elige] esa carrera para no quedarme sin estudiar; entonces quito la oportunidad a una persona que realmente quiere estudiar esa carrera* (Amelia, estudiante de Nivelación).

Además, los participantes indicaron que si no consiguieron el puntaje requerido para la carrera deseada, no tuvieron otra opción más que volver a repetir el proceso:

*Todos tenemos la capacidad para estudiar pero tenemos que pasar por este examen para poder seguir la carrera que quiero; pero si no sacaste el puntaje, no queda más que resignarte y seguir adelante en el caso que dan, pero en el caso que no, entonces toca volver a repetir.* (Francisco, estudiante de nivelación).

## Percepciones de los estudiantes

<sup>5</sup> Sistema Integrado de la Universidad de Cuenca para internet: plataforma informática en donde los estudiantes pueden, entre otras cosas, consultar sus calificaciones.

<sup>6</sup> Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Los participantes señalaron que el proceso de admisión a la universidad pública en el Ecuador, tal como se dio al momento del estudio, sí generaba igualdad de oportunidades, puesto que todos los aspirantes tienen la posibilidad de rendir el ENES:

*La verdad hay acceso de todos a dar el examen, tanto personas de pueblos lejanos, por ejemplo, del Oriente. Hay personas que viven en el fondo de la selva, y aun así, ellos tienen la oportunidad de dar ese examen, y de poder educarse, poder salir adelante (Marta, estudiante de nivelación).*

Sin embargo, al mismo tiempo, los participantes coincidieron en afirmar que el ENES genera desigualdad, la misma que está determinada por el colegio de origen y por la zona geográfica de procedencia. Así, aspirantes de colegios con bachilleratos diversificados y aquellos de zonas rurales vieron diezmadas sus posibilidades de ingreso.

*Por más que se diga que hay control, que se está vigilando todas las instituciones para que se sigan los mismos procesos de conocimiento, no se da. Entonces, no pienso que tengan las mismas oportunidades las personas que estudian en instituciones de zonas rurales (Karen, estudiante de nivelación).*

*Los de Física pudieron aprobar más lo que es la matemática. Los de Ciencias Sociales era un poco más lo que es lenguaje; y los que estábamos en Ciencias Químicas o Básicas éramos un poco de todo. Entonces, [...] las condiciones que teníamos cada estudiante no eran las mismas, no era unificado el conocimiento como quería el gobierno y la SENESCYT. (Maritza, estudiante de nivelación).*

Asimismo, los participantes indicaron que el ENES no es integral, ya que, al basarse sólo en tres tipos de razonamiento – lógico-matemático, verbal y abstracto – no se está evaluando todas las inteligencias y aptitudes de los estudiantes.

*Cada estudiante tiene sus inteligencias; es decir, no pueden ser todos hábiles en lo verbal, en la lógica matemática o en lo abstracto (Carlos, aspirante sin cupo).*

De manera específica, además, se afirmó que el ENES ignora aptitudes artísticas y la inteligencia emocional.

*Yo pienso que no todas [las inteligencias], porque por ejemplo hay la afectiva y la emocional, y esas en ningún momento se plantean en el examen (Lucía, estudiante sin cupo).*

*Tres áreas, y nada más; y como usted dice, son ocho ¿y dónde quedan las otras cinco? Entonces, puede ser que una persona sea más apta para artística (Camila, estudiante nivelación).*

Según los participantes, otro factor determinante para esta perspectiva acerca de la no integralidad del examen estandarizado es el hecho de que éste no evalúa los conocimientos adquiridos en el colegio:

*Las capacidades son más, pero lo que toma el ENES es razonamiento lógico, verbal y abstracto; lo que no toma es conocimiento; muchos de nosotros tenemos muchos conocimientos y diferentes (Matías, estudiante de nivelación).*

Por otro lado, se expresó que el proceso de admisión vigente provocó la elección de la carrera en base al puntaje requerido para obtener admisión en la misma; según los participantes, esta situación genera vocaciones truncadas y profesionales frustrados:

*No, no elegí esta carrera. Es la opción que me dieron, y tuve que elegir ésta (Marcos, estudiante de nivelación).*

*No se dan cuenta de que uno no [elige] una carrera porque el Estado le deja o el Estado le da para que se beneficie el país; pero si no le gusta, va a ser un mal profesional; pero el Estado no toma en cuenta eso de que debería tener mejores profesionales, pero considerando lo vocacional y lo que le guste (Lilian, estudiante sin cupo).  
Por eso, hay doctores que operan sin licencias, maestros que no tienen vocación en las escuelas, que vienen a dar clases porque sí (Lilian, estudiante sin cupo).*

Del mismo modo se registró una percepción negativa de los participantes con respecto a la SENESCYT. Se afirmó que esta institución, al basarse sólo en la calificación del ENES, tiene una concepción equivocada sobre las capacidades académicas de los estudiantes.

*Por mi parte, está bastante mal; porque [la] SENESCYT en sí tiene esta idea basada en que si la persona saca ese puntaje de 900 puntos, la persona es perfecta, es la mejor que se consiguieron. No es así (Wilson, Estudiante de nivelación).*

Finalmente, los participantes manifestaron que están de acuerdo en que se realice un examen de ingreso a la universidad pública, el mismo que debería ser liderado por las universidades, a través de sus facultades:

*Creo que todos estamos de acuerdo que sería la universidad, con autonomía total, la que decida al final quien va ingresar (Mateo, estudiante de nivelación).*

## **Discusión**

La discusión respecto a los hallazgos se presenta tomando en cuenta las categorías de análisis, en base a las cuales se examinó la información.

### **Proceso de admisión**

La percepción de los estudiantes respecto a la primera etapa (inscripción), que forma parte del proceso de admisión a la universidad ecuatoriana, es positiva en el sentido de que todos pueden acceder a este espacio, creado por la SENESCYT, para inscribirse. Esta perspectiva coincide con la postura del gobierno al aseverar que a este proceso se puede acceder desde los pueblos y lugares más lejanos:

Sin embargo, los estudiantes consideran que la igualdad de oportunidades termina en esta primera etapa, situación que contradice lo estipulado en el Art. 70 de la LOES que sostiene: “El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el *acceso*, permanencia, movilidad y egreso”. Los participantes afirman, que al momento de rendir el examen, no se puede hablar de igualdad de oportunidades tomando en cuenta las diferencias en la formación que han recibido en sus respectivos colegios. Esta postura coincide con los hallazgos de Benitez, Ramos y Gonzalez (2015), en el contexto mexicano, con respecto a la correlación entre los resultados de los exámenes estandarizados de ingreso y el tipo de bachillerato de los aspirantes.

Un dato importante a tomar en cuenta es que los estudiantes están de acuerdo en que exista un mecanismo de ingreso a la universidad, pero para la carrera de su elección y

acompañado de un proceso de nivelación o un curso propedéutico; esta postura coincide con propuestas planteadas desde la academia ecuatoriana (Villarreal, 2014).

Respecto al proceso de admisión a la universidad pública, los estudiantes, asumiéndose como actores dentro de este proceso de encuentro sobre políticas educativas, consideran que el mismo no debe ser manejado por la SENESCYT (un segundo actor), sino que debe ser asumido por la universidad (tercer actor). En este sentido, se asume este campo como un espacio en donde confluyen actores que pugnan por el poder (Fontaine, 2015). Resulta necesario también puntualizar que el nivel de participación de la universidad como un actor dentro del proceso de definición, decisión e implementación de esta política fue bajo. Su papel más bien ha sido pasivo frente a una normativa que, cabe aclarar, ha limitado su participación (LOES, Art. 185). Frente a ello, los mismos estudiantes (actores) reclaman que sea la universidad la que asuma responsable y autónomamente el liderazgo en este proceso.

En este sentido, se identificó una marcada preferencia por parte de los participantes hacia un proceso de admisión liderado por las universidades. Esta percepción concuerda con los resultados favorables, en relación a la diversidad existente en el estudiantado, reportados por Price y Grant-Mills (2010) que derivan de las políticas autónomas de las escuelas de odontología pertenecientes al conglomerado universitario Pipeline.

Por otro lado, se recalca la percepción negativa que tienen los estudiantes sobre el papel desempeñado por la SENESCYT. Es evidente lo que los estudiantes afirman en el sentido de que la intervención del estado no es adecuada. Este hecho se explicita en afirmaciones de los participantes en las que se *responsabiliza* a la SENESCYT de su condición actual. Al respecto, se demuestra la pugna de poderes y posicionamientos contrarios de estado-sociedad; pues, desde el gobierno se defiende este proceso asegurando que ha fomentado la inclusión social, la equidad y que ha favorecido a los estudiantes de estratos más pobres (Ramírez, 2012). Sin embargo, los resultados empíricos contradicen esta aseveración (Delgado & Japón, 2017).

Lo descrito en relación a la política de educación superior ecuatoriana, contradice la posición de Chiroleu (1999), quien señala que en el ámbito de políticas educativas se debería establecer una relación positiva entre estado-sociedad-universidad a fin de dar respuesta a las demandas de educación superior. Al mismo tiempo, no se puede desconocer que todo proceso de reformas educativas está influenciado por el clima político del contexto (Chiroleu, 1999).

En este sentido, podría asumirse como necesaria la intervención, en el 2010, del Estado a través de la implementación de la Ley Orgánica de Educación Superior LOES en la que establece como política pública el proceso de admisión, debido a que éste y el sistema de educación superior atravesaban una crisis en donde prevalecía una lógica de intereses particulares que incidían directamente en espacios importantes de decisión dentro del ámbito universitario, transformándolos en espacios corporativizados y sobrepolitizados (Minteguiaga, 2012).

Por lo expuesto, tal como lo señala Oszlak, y O'Donnell (1995) esta problemática social (cuestión), al involucrar diferentes *actores en acción*, merece una mirada de complejidad, más aún cuando hemos conocido los testimonios de los propios actores involucrados en el proceso y directamente afectados.

### **Percepciones de los estudiantes**

Los testimonios de los estudiantes permiten identificar una discrepancia entre la calificación obtenida en el ENES y el rendimiento académico en el ciclo de nivelación. Es interesante conectar lo señalado con lo que Steenman, Bakker y van Tartwijk (2016) reportan con respecto al bajo poder predictivo de los logros cognitivos previos – medidos por las calificaciones del colegio y las pruebas estandarizadas – con respecto a categorías altas (complejas) del dominio cognitivo.

Otro elemento a tomar en cuenta es que el examen estandarizado no es predictor del éxito académico en la universidad. Al respecto Cortés y Palomar (2008) realizan un estudio sobre la validez predictiva del proceso de admisión en el rendimiento académico y demuestran que el promedio de bachillerato obtenido por los estudiantes es uno de los mejores predictores del rendimiento a nivel superior. Es decir, en vez de enfocarse en la nota alcanzada en un examen estandarizado como único criterio para promover la meritocracia y predecir el éxito académico en la universidad, es necesario tomar en cuenta el record académico de bachillerato de los postulantes (Benítez, Ramos & González, 2015; Rosas, Maya, & Valenzuela, 2012).

Se evidenció, además, un rechazo hacia la concepción de *estudiante ideal* que según los participantes, la SENESCYT tiene en base al resultado de un examen estandarizado. En relación a lo expuesto, Biesta señala que los propósitos mismos de la educación pueden verse afectados con el desarrollo y aplicación de exámenes estandarizados, ya que las cualidades que se consideran valiosas en un estudiante llegan a ser aquellas que son fácilmente medibles (citado en Price & Grant-Mills, 2010).

Respecto a la nota alcanzada en el examen estandarizado, la percepción de los estudiantes plantea que ésta no debería ser el único indicador para ingresar a la universidad pública, sino que es necesario complementar el examen con otros componentes. Esta perspectiva es compartida y evidenciada empíricamente por Santelices, et al. (2010).

Por su parte, Moya (2011) sostiene que se necesita establecer una política de equidad en el acceso a la educación superior. Es decir, el examen estandarizado requiere de una política que equipare las desigualdades sociales, económicas y culturales. En el caso del presente estudio, los estudiantes manifiestan que el examen estandarizado debe ser contextualizado en función de la diversidad existente en nuestro país.

Con respecto al proceso de admisión, los participantes de este estudio señalan que el rendir un examen de ingreso enfocado en la carrera elegida, es un factor que les motiva en la preparación para el mismo. Esta perspectiva coincide con lo que García y Organista (2006) afirman con respecto a la importancia de la motivación y las expectativas como determinantes para la elección de la carrera. En discrepancia con lo señalado, los participantes de esta investigación, manifiestan que, al postularse en cinco carreras (el sistema lo permite), la primera opción tiene muchos aspirantes y por eso deben aceptar la carrera que está en su última opción y que lo pusieron no porque estaban motivados sino porque el proceso lo exige. Asimismo, los estudiantes señalan que debe haber vocación porque, al estar en una carrera que los estudiantes no han elegido como primera opción, a la larga se generan profesionales frustrados, lo cual coincide con los resultados encontrados por Urteta (2009).

## Conclusiones

Una política pública constituye un conjunto de decisiones y actividades que resultan de interacciones entre actores públicos y privados (Fontaine, 2015). Sin embargo, lo que ha sucedido en Ecuador respecto a las políticas de educación superior dan cuenta de un papel protagónico y un fuerte nivel de intervención por parte del Estado, lo que se aleja de la perspectiva conceptual.

Para los bachilleres de la provincia del Azuay, la universidad debe ser la encargada de liderar este proceso de admisión, pero a la vez se enfatiza la necesidad de tomar en cuenta que el proceso y mecanismos creados para el mismo deben garantizar principios de equidad e igualdad de oportunidades, sin perder de vista la pluralidad y diversidad propios de contextos y realidades de nuestro país.

Al momento del desarrollo de la presente investigación, se evidenciaba la necesidad de realizar reformas al proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana. Los cambios efectuados que se han promovido desde las instituciones gubernamentales del Ecuador encargadas del proceso de admisión, dan cuenta de que existe concordancia de su parte con algunos de los resultados y perspectivas expuestos en esta investigación; no obstante, el número de estudiantes que ya se vieron afectados, quienes en muchos casos han modificado su proyecto de vida, es muy significativo, y es difícil pensar que los cambios realizados los beneficiarán de alguna manera.

Es necesario re-pensar y plantear desde la academia un sistema de admisión a la Universidad adecuado al contexto y la realidad sociocultural de cada zona donde está ubicada la IES.

Es responsabilidad de las instituciones de educación superior, continuar desarrollando investigaciones en este ámbito a fin de aportar con evidencia empírica y desde un papel protagónico a la construcción de políticas de educación superior del Ecuador.

### Referencias

- Asamblea Constituyente del Ecuador (2008). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Recuperado de [http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Atairo, D. (2014). *El revés de la trama: cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata durante 1986-2014* (Tesis Doctoral). Recuperado de a Base de Datos de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina.
- Benítez, M., Ramos, A. & González, C. (2015). Influencia de los Antecedentes Académicos para el Ingreso en una Universidad Pública Mexicana: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 107-119.
- Blanco, F., Flórez, E. & Giménez, C. (2010). La equidad y la calidad en los procesos de admisión a la educación superior: Universidad Simón Bolívar y Universidad Central de Venezuela, *Revista de Pedagogía* 31 (89), 251-276.
- Chiroleu A. (1999). *El ingreso a la universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR Editora.
- Cortés, A. & Palomar, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Revista Universitas Psychologica*, 7 (1), núm. 1, 199 – 215.
- Delgado, A. y Japón, A. (2017). Ingreso a la universidad pública: percepciones de los estudiantes. En Cabrera, S., Cielo, C., Moreno, K. y Ospina, P. (Eds.), *Las Reformas*

*Universitarias en el Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp.283-307). Quito: Ediciones Fausto Reinoso.

- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Quito: Anthropos.
- García, J. & Organista, J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 2-17.
- Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, Ecuador, 12 de octubre de 2010.
- Luna, A. (2014). ¿Educación inclusiva? Análisis del marco jurídico sobre el derecho de acceso y permanencia en la educación superior para las personas Sordas en la ciudad de Bogotá. *Revista de Derecho Público* 33, 4 – 55. doi: <http://dx.doi.org/10.15425/redepub.33.2014.18>.
- Martínez, A., & Zurita, F. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI* 32 (2), 267-286.
- Minteguiaga, A. (2012). Los vaivenes en la regulación y evaluación de la educación superior en Ecuador. El caso del Mandato 14 en el contexto constituyente. En Ramírez R. (Ed.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (2ª. ed.) (pp. 83-123). Quito: SENPLADES.
- Montero-Rojas, E., Castelain, Th., Moreira, T., Alfaro-Rojas, L., Cerdas-Núñez, D., García-Segura, A. (2013). Evidencias iniciales de validez de criterio de los resultados de una prueba de razonamiento con figuras para la selección de estudiantes indígenas para la Universidad de Costa Rica y el Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Revista Educación*, (2) 37, 103-117. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029444005>
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los cupos de equidad en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad de la Educación*, 35, 255-275.
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2 (4), 99-128.
- Price, S., Grant-Mills, D. (2010). Effective Admissions Practices to Achieve Greater Student Diversity in Dental Schools. *Journal of Dental Education*, 74 (10), 87 – 97.
- Ramírez, R. (2012). Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana, 1996-2006 (Disputa teórico/práctica y política de la gratuidad en la educación universitaria). En Ramírez R. (Ed.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (2ª. ed.) (pp. 27-55). Quito: SENPLADES.
- Rosas, J., Maya, J., Valenzuela, G., & González, A. (2012). Análisis de los perfiles estudiantiles: ¿son congruentes el perfil de ingreso EXHCOBA, el propuesto en el proyecto curricular, y el estilo de aprendizaje de los estudiantes? estudio de caso en un programa de licenciatura de una universidad mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), 73-101.
- Roth, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora
- Ruiz, F. & Rodas, J. (2011). Factores motivacionales que orientan la decisión de ingresar a la licenciatura en Biología y Química de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. *Revista Latino Americana de Estudios Educativos* 7 (2), 11 - 35

- Santelices, M., Ugarte, J., Flotts, M., Radovic, D., Catalán, X., & Kyllonen, P. (2010). Medición de nuevos atributos para el sistema de admisión a la educación superior en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 49-75.
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2015, 17 noviembre). Boletín de Prensa No. 331. Recuperado de [http://www.snaa.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos\\_noticias114.php](http://www.snaa.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos_noticias114.php)
- Steenman, S., Bakker, W., & van Tartwijk, J. (2016) Predicting different grades in different ways for selective admission: disentangling the first-year grade point average. *Studies in Higher Education*, 41 (8), 1408-1423.
- Villarroel, J. (2014). Epistemología de las pruebas psicológicas para el ingreso a la universidad. *Sophia: 16 (1)*, 249-274