

LOS EXÁMENES DE INGRESO A LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA,  
UN OBSTÁCULO A LA ASPIRACIÓN  
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA  
ESTUDIANTES POBRES Y DE  
PUEBLOS ORIGINARIOS

THE ENTRANCE EXAMS TO MEXICAN HIGHER EDUCATION,  
AN OBSTACLE TO THE ASPIRATION OF INCLUSIVE  
EDUCATION FOR POOR AND INDIGENOUS STUDENTS

—

Óscar Jiménez Velázquez  
jimvel15@hotmail.com

SECRETARÍA DE MARINA – ARMADA DE MÉXICO, MÉXICO



Para citar este artículo:

Jiménez Velázquez, Óscar. (2021). Los exámenes de ingreso a la Educación Superior mexicana, un obstáculo a la aspiración de educación inclusiva para estudiantes pobres y de pueblos originarios. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 10(26). <https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a07>

## RESUMEN

En este artículo se expone y discute una problemática de gran relevancia actualmente en la educación mexicana: los exámenes de ingreso, en especial los que dan acceso a la Educación Superior (ES). Dichas pruebas han sido muy cuestionadas por sus notables limitaciones en cuanto a la evaluación estandarizada y descontextualizada de conocimientos y habilidades de cientos de miles de alumnos que intentan ingresar a las universidades y otras instituciones públicas, sin tomar en consideración sus orígenes socioculturales ni sus condiciones económicas y sociales. De hecho, varios autores y organizaciones consideran que tales exámenes obstaculizan el desarrollo académico y profesional de un gran sector de los aspirantes, el cual frecuentemente se encuentra en insoslayables circunstancias de pobreza y marginación (lo cual es aún más grave en el caso de los alumnos provenientes de las comunidades originarias). Este sector suele carecer de los recursos básicos (nutricionales, monetarios y educativos, entre otros), así como de la formación previa necesaria (sobre todo en aspectos lingüísticos y matemáticos), para competir por un lugar en la ES con alumnos de clases medias y altas, generándose una notoria desventaja que les cierra las oportunidades de continuar sus estudios. Lo anterior va en detrimento del compromiso federal con la educación inclusiva, política que busca que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias (físicas, étnicas, sociales, etc.), puedan acceder a la educación pública. Ante ello, se han planteado una serie de propuestas para modificar, adaptar o eliminar el proceso de evaluación a través de las pruebas de ingreso, con la intención de permitir un mayor acceso de los alumnos pobres y/o de pueblos originarios a la ES, como se muestra en el presente ensayo.

### Palabras clave

*Exámenes de ingreso; Educación Superior; educación inclusiva; estudiantes pobres; alumnos de pueblos originarios.*

— Abstract—

This article exposes and discuss about a problem of big relevance nowadays in Mexican education: entrance exams, especially those that promotes access in Higher Education (HE) whose tests have been questioned for its remarkable limitations concerned its standardized and decontextualized evaluations of knowledge and aptitudes in thousands of students who try to access to the universities and other public institutions, without considering sociocultural origin neither its socioeconomic conditions. Indeed, it is several authors and organizations consider that such exams are an obstacle to the academic and professional development in a big sector of candidates, which frequently is in remarkable circumstances of poverty and marginalized situations (which is a very big problem in cases of students coming from different autochthonous communities). Usually this sector do not have basic resources (nutritional, monetary and educational among other), even previous education necessary (overall linguistic and mathematic aspects), to compete for a place into the HE with middle and upper class students, creating a big disadvantage without opportunities to continue its studies. The previous goes in decrease of the federal commitment with the inclusive education, this policy seeks all the students, without taking into account circumstances (physical, ethnics, social etc.) can get into the public education. For those reasons several proposal have been planned to modify, adequate and remove the assessment process through the entrance exams, with the intention to allow a greater number of poor and native indigenous students can access to HE, as is exposed in this essay.

### Keywords

*Entrance exams; High Education; Inclusive education; poor students; indigenous students.*

El objetivo principal de este artículo es dar a conocer las principales problemáticas generadas por los exámenes de ingreso en relación con la política federal de la educación inclusiva, así como algunas de las alternativas que se han propuesto para resolverlas. Para ello, se utilizó un método *analítico*, haciendo uso de técnicas de recolección e interpretación cualitativa de información a partir de fuentes bibliográficas especializadas que presentaron resultados en el periodo 2006 – 2020. La estructura de esta revisión sobre la problemática y la discusión en torno a los exámenes de ingreso a la educación superior partió de definir las principales dificultades originadas a partir de los exámenes de ingreso, para posteriormente analizar las evidencias halladas sobre los procesos de ingreso a ES de estudiantes de escasos recursos y/o pertenecientes a *pueblos originarios*<sup>1</sup> en diferentes universidades nacionales; para finalizar, se plantearon algunas opciones de solución.

#### CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA: LAS LIMITACIONES DE LOS EXÁMENES DE INGRESO Y LA DESIGUALDAD EN EL PROCESO DE ACCESO A LA ES

La preocupación por incrementar la matrícula estudiantil y abrir nuevas posibilidades a los jóvenes no es nueva ya que, a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI, diversos organismos internacionales han alertado sobre los bajos índices educativos en México (por ejemplo, que menos del 55 % de los estudiantes terminan la educación media superior debido en gran medida a malas condiciones económicas y sociales), de acuerdo a cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos<sup>2</sup> (OCDE, 2015a). A estas cifras hay que añadir las mencionadas por Tuirán (2012), quien señala que la cobertura universitaria, a pesar de tener un crecimiento constante, en 2012 apenas rondaba el 30 % del total de los estudiantes en

- 
- 1 El concepto de *pueblos originarios* refiere a aquellos asentamientos que existen antes de que surgiera el Estado moderno, siendo preexistentes a la estructura jurídico-administrativa actual. En ellos se incluye a los descendientes de los primeros pobladores de América, quienes cuentan con “elementos identitarios (cultura, región y creencias) no solo para distinguirse de las etnias indígenas del país, sino también para circunscribir una identidad distinta del resto” (Guzmán Vázquez, 2019, p. 2), estableciéndose una construcción específica de lo étnico. En el caso de México no solo incluye a los pueblos nativos que existían desde antes de la Conquista española, sino también a las comunidades de distintas denominaciones (mestizas, afrodescendientes y criollas, entre otras) que cuentan con arraigo y pertenencia a las localidades.
  - 2 La OCDE es una organización internacional con más de 60 años de experiencia, la cual estudia, diseña y promueve políticas públicas para promover la prosperidad, igualdad de oportunidades y bienestar para todos los segmentos de la sociedad. Esta institución se coordina con gobiernos, asociaciones y ciudadanos para llevar a cabo investigaciones exhaustivas para definir alternativas, indicadores y estándares en los ámbitos sociales, económicos y ambientales (OCDE, 2020).

edades entre 18 y 23 años (más o menos 3 millones), muy por debajo de la de otros países latinoamericanos, como Argentina y Uruguay (en donde ronda por el 70 %). Agregándose a ello, esta misma asociación estimó que, a pesar de los programas de apoyo económico y educativo, solo el 25 % de los jóvenes de las familias más pobres de México tienen la posibilidad de estudiar una carrera profesional (750 mil, aproximadamente). Ante ello, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)<sup>3</sup> en 2012 se había planteado el reto de alcanzar el 60% de cobertura para el ciclo 2021-2022 (5 millones 840 mil estudiantes) con un incremento de 257 mil nuevos espacios cada año (Tuirán, 2012). Lamentablemente, la meta definida en 2012 no se logró debido a las limitaciones presupuestarias y las condiciones administrativas desorganizadas<sup>4</sup>.

Ante este horizonte, la OCDE (2013) ha subrayado que los estudiantes mexicanos deben adquirir una serie de habilidades fundamentales, ya sea para ingresar al mercado de trabajo o para continuar preparándose en el nivel superior. Algunas de las más importantes, según la misma OCDE (2015b) son:

- Habilidades interpersonales y socioemocionales. como el liderazgo, la gestión inteligente de las emociones, la responsabilidad social, la comunicación interpersonal, la capacidad autogestora, el aprendizaje continuo, la eliminación de estereotipos, la iniciativa, la proactividad, así como el respeto y el apoyo hacia las mujeres (consideradas *competencias blandas*).
- Destrezas que conecten los contenidos escolares con las demandas del ámbito laboral, como son el manejo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la capacidad para procesar información, el dominio de idiomas, la organización de equipos de trabajo, el desarrollo y la evaluación de proyectos, la gestión y la aplicación del conocimiento, la innovación y la toma de decisiones estratégicas (caracterizadas como *competencias duras*).

---

3 La ANUIES se fundó en 1950, participando en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la ES mexicana. Es una asociación no gubernamental, plural, que agremia a las principales IES del país, para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación, la extensión de la cultura y los servicios académicos. Hasta 2020 estaba conformada por 203 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país (ANUIES, 2020).

4 Al respecto, la OCDE (2019) refiere que “la eficacia del financiamiento extraordinario se ve reducida por la fragmentación de los programas, el solapamiento y la falta de claridad de los objetivos, y la complejidad de los procedimientos de aplicación. Asimismo, es habitual que las instituciones dediquen el financiamiento extraordinario a cubrir costes básicos” (p. 4).

Dicha institución también ha hecho hincapié en la necesidad de ampliar la cobertura educativa para formar trabajadores calificados, profesionales en todas las áreas e investigadores científicos y tecnológicos (OCDE, 2013). A lo anterior se ha sumado la exigencia de que se instituya una *educación inclusiva*, concepto que refiere a las prácticas que responden a la diversidad de las necesidades de los estudiantes, con el objetivo de que haya una mayor participación de éstos en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, para así reducir su exclusión dentro y fuera del sistema educativo, tal como describe la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura<sup>5</sup> (UNESCO, 2005). Esta disposición también está contemplada en la Ley General de Educación (LGE) de México<sup>6</sup>, en su artículo 36, donde se estipula que las autoridades deben tomar medidas, ya que:

La educación, en sus distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población (Congreso de la Unión, 2019, p. 5).

En medio de este panorama, los exámenes de ingreso a la ES que se han utilizado hasta la fecha (2020) no suelen tomar en cuenta las directrices citadas, ni mucho menos las problemáticas que sufren muchos de los alumnos en condiciones de pobreza y marginación (en especial, los pertenecientes a pueblos originarios), lo cual reduce significativamente sus oportunidades de continuar sus estudios a nivel superior. Al respecto, Núñez (2005) señaló, en su trabajo en torno al rezago educativo, que existían notables brechas educativas entre los dos deciles más ricos y el resto de la población; de hecho, este autor señaló que la diferencia educativa entre el decil más rico y el 30 % de la población de menores ingresos, superaba los nueve años. A su vez, Blanco (2014) corroboró la enorme desigualdad provocada

5 La UNESCO (2020) es una organización que impulsa la paz mediante la cooperación internacional en materias relacionadas con la educación, la ciencia y la cultura. Sus programas contribuyen al logro de los objetivos de desarrollo sostenible del Programa 2030, aprobado en la Asamblea General de la ONU en 2015.

6 La LGE, publicada con su última actualización el 30 de septiembre de 2019, regula la educación que imparte el Estado (en cuanto a sus autoridades federales, estatales y municipales), así como sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) (art. 1). En ella se garantiza el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo el derecho a la educación en todos los niveles escolares (art. 2). También hace hincapié en la educación inclusiva, con la intención de eliminar toda forma de discriminación o de exclusión, así como otras condiciones estructurales que son barreras al aprendizaje y la participación (art. 7).

por la situación socioeconómica en el paso de la secundaria al bachillerato (con una diferencia de 7.5:1 entre el estrato más alto y el más bajo) y de su trayectoria en la EMS a la universidad (con una relación casi 3:1 entre ambos estratos descritos) en la Ciudad de México, proporciones sin duda más desequilibradas en estados con mayor población rural y con menor desarrollo económico.

Cabe recalcar que la desigualdad antes referida es producto de al menos tres décadas de abandono disimulado del sistema educativo nacional. Esto ha sido documentado por Núñez, quien indicó que “el aparato institucional que ha sido diseñado para combatir el rezago educativo no ha sido suficientemente dotado y apoyado en sus funciones, porque se ha visualizado como un administrador del problema, y no como un factor para su solución” (2005, p. 66). Asimismo, De Ibarrola (2012) puntualizó cuatro problemas específicos que no han sido resueltos y, en muchos casos, se han acrecentado: de cobertura; de calidad; de “gestión inadecuada”; y de recursos insuficientes. Esta autora ofrece diversas alternativas para hacerles frente y, sin señalar directamente culpables, si describe que “los resultados educativos posiblemente siempre resultarán insuficientes o insatisfactorios, pero sin duda hay muchas responsabilidades sobre las cuales no hemos logrado los compromisos correspondientes” (p.14). Asimismo, se rescata en este sentido la aportación de Camacho (2020), quien apuntó que, a partir de los años 90, el impulso a la cobertura y el desarrollo del sistema educativo se detuvo, confiriéndose mucho mayor importancia a la *calidad educativa*, lo cual provocó desacuerdos entre los distintos actores educativos, impactando no solo en el terreno escolar, sino también en el cultural y el socioeconómico.

Los conflictos antes mencionados han provocado que la mayoría de los estudiantes de los sectores más desfavorecidos (estratos más pobres, comunidades indígenas y personas con discapacidad, entre otros) no cuenten con las herramientas tecnológicas (por ejemplo, computadoras, celulares, etc.) ni con los apoyos educativos (como son maestros especializados, bibliotecas, laboratorios, etc.) para adquirir los conocimientos y las habilidades consideradas básicas (Alcántara y Navarrete, 2014), aspectos que suelen ser evaluados por los exámenes de admisión de ES, así como por otros más especializados.

No obstante, como bien advierte Guzmán y Serrano (2010), para resolver el problema de la desigualdad de oportunidades no ha bastado con abrir más lugares en las universidades para incrementar su matrícula, pues lo que se busca no es solo una mayor cobertura, sino que haya una equidad que tome en consideración las diferencias entre los estudiantes y su diversidad humana, para introducir políticas que promuevan la justicia social.

Con respecto a ello, si bien desde los años 90 se han creado nuevas instituciones dirigidas a alumnos con necesidades específicas (tecnológicas,

turísticas, etc.) y condiciones contextuales (interculturales, rurales, etc.), éstas han sido claramente insuficientes ante la creciente demanda de ES, la cual no es cubierta ni en una tercera parte del total (OCDE, 2019).

Ahondando en el tema de la equidad Silva (2012), expuso que no hay un acceso en igualdad de condiciones en la ES para los jóvenes pobres, quienes se ven coartados por sus antecedentes socioeconómicos y culturales. Esta autora también cuestionó el criterio “meritocrático” en este proceso de selección, ya que no tienen un sistema de valoración que se ajuste a la diversidad de la población mexicana, por lo que es indispensable políticas de equidad que “instrumenten acciones compensatorias y afirmativas” en favor de los sectores más vulnerables.

### PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

El siglo XX trajo consigo el impulso y la consolidación de las IES, las cuales ya existían en épocas anteriores (desde el siglo XVI y ampliando sus alcances en el XIX); sin embargo, fue después de la Revolución mexicana, a partir de 1917, cuando dichas instituciones comenzaron a extenderse de manera permanente por el país (Herrera, 2013). Es relevante añadir que, si bien en estas universidades públicas posrevolucionarias ya existían exámenes para seleccionar a los alumnos de nuevo ingreso, tales pruebas se enfocaban en validar, de forma más administrativa que epistemológica, determinados conocimientos básicos o destrezas específicas centradas en las licenciaturas (Díaz Barriga, 1993). De tal manera, como explicó Bartolucci (1994), de los años 40 a los 70, como la demanda para entrar en las IES todavía no era alta, estas evaluaciones prácticamente no restringieron el ingreso a los estudiantes que deseaban incorporarse a ellas; pero esto cambió a partir de los setenta, cuando el crecimiento poblacional y la limitación de espacios llevó a que el ingreso se comenzara a controlar a través de decisiones políticas más que académicas.

Posteriormente, en la década de los 80, como describen Navarro y Contreras (2013), se impuso el modelo político – económico neoliberal<sup>7</sup> en México, el cual dictaminó, a través de una serie de documentos interinstitucionales (donde destacan el informe del Consejo Internacional para el

---

7 El neoliberalismo es la teoría que establece una reducción de la intervención estatal de la economía, la privatización de las empresas públicas, la descentralización de la autoridad, la desregulación y la reducción de la burocracia, la marginación de los sindicatos, la minimización de los subsidios para la protección de la población (sobre todo en cuanto a salud y educación), así como la disminución de diversos programas de asistencia social para los pobres (Latapí, 2008).

Desarrollo de la Educación en 1990; las propias valoraciones de la ANUIES mediante la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior o CONAEVA; y el informe de la OCDE de 1997), que la falta de nivel académico en las universidades se debía a que habían expandido su matrícula muy rápido, con una amplia diferenciación de las IES y sus planes y programas de estudio, en paralelo a una gestión de restricción financiera que no permitió mayores inversiones en ellas (Navarro y Contreras, 2013).

Bajo estos términos, las nuevas políticas gubernamentales llevaron a que las universidades e institutos autónomos de ES de todo el país –los cuales normalmente planificaban sus actividades en relación con sus contextos locales– tuvieran que ajustarse a las condiciones administrativas de las autoridades federales y estatales, frente a la necesidad permanente de recursos financieros adicionales. Lo anterior provocó que las IES pasaran de una planificación “indicativa” (centrada en factores estratégicos de desarrollo) hacia una planificación “inductiva” (guiada por la simple obtención de fondos para cubrir gastos), dejando de lado sus propias prioridades para anteponer las de la SEP, como también expresaron Navarro y Contreras (2013).

Derivado de las circunstancias antes mencionadas, empezaron a surgir graves conflictos a partir del llamado “problema de la calidad de la ES”, el cual llevó a concentrar los recursos económicos y logísticos en las IES de las ciudades más grandes, generando graves inequidades en los servicios educativos entre las diferentes regiones del país (donde los estados del centro y el norte se vieron relativamente favorecidos por su cercanía con EUA, mientras que las entidades del sur y el este no fueron prioritarias al ser mayormente rurales), como expresaron en sus trabajos Camberos, Huesca y Castro (2013) y López y Peláez (2015); además, se fue conformando una marcada desigualdad en la selección de aspirantes entre grupos sociales (con una notable ventaja hacia las clases altas y pocos estímulos para los sectores más marginados) (Padua, 1994; De los Santos, 1997; Millán y Pérez, 2008; Cortés, 2013). A su vez, aparecieron disparidades en la distribución de los alumnos entre los ámbitos profesionales (con un crecimiento sostenido de los aspirantes para ciencias administrativas y computacionales), con un número de graduados significativamente bajo y una reducida capacidad de absorción de los egresados en los mercados laborales, como se menciona en los informes de la OCDE (1997, 2013) y en los reportes de López Moguel (2009) y Navarro y Favila (2013).

Todo lo antes expuesto llevó a que las administraciones federales, a partir de la década de los 90, convirtieran a las evaluaciones educativas en el pretexto perfecto para recortar presupuestos universitarios, limitar el ingreso a la ES y justificar las desigualdades en el acceso a este nivel, como describe De los Santos (1997). Fue así como aparecieron los exámenes elaborados por el Centro de Evaluación Nacional (CENEVAL).

Tomando como referencia lo expresado en anteriores líneas, hoy en día (2020) las evaluaciones de ingreso a las diversas IES se han convertido en un motivo de preocupación, angustia e innumerables complicaciones para los padres de familia y los propios estudiantes. Muchos medios de comunicación –haciendo eco al discurso neoliberal de la calidad educativa y la escala de méritos académicos para ascender en la sociedad–, han insistido en la importancia de la evaluación estandarizada, acreditada internacionalmente y fuertemente técnica; a ello se ha agregado la presión de distintos organismos de la sociedad civil (como “Mexicanos Primero” y “Bécalos” del empresario Claudio X. González), las cuales han insistido en que los exámenes son la principal solución para sacar adelante el sistema educativo del país (Sánchez, 2019).

Derivado de estas circunstancias, en las últimas décadas se ha desarrollado un repertorio de concepciones y propuestas de evaluación bajo distintas perspectivas teóricas y metodológicas (Rueda y García, 2013), pero que siguen siendo mayoritariamente cuantitativas, desiguales y centradas en contenidos teóricos generales o utilitaristas. Enseguida se exponen algunos ejemplos de esta problemática:

El primer caso paradigmático es el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande del país en matrícula y la que cuenta con mayores recursos. Su concurso de selección se abre dos veces al año (en febrero y junio), donde pueden participar estudiantes de cualquier bachillerato (público o privado) con un promedio mínimo de siete, pudiendo elegir la carrera deseada y el plantel. En este concurso se aplica un examen de 120 reactivos en torno a las distintas áreas de conocimiento reconocidas por la SEP<sup>8</sup> (muy parecido al de CENEVAL, pero sin que pertenezca a dicho organismo), asignándosele un lugar a los aspirantes que obtienen un puntaje mínimo establecido para cada carrera, sin importar su lugar de residencia (UNAM, 2020).

Ahora bien, al analizar el proceso de ingreso 2006-2007 a la UNAM, Guzmán y Serrano (2011, p.40) caracterizaron a la población de aspirantes, hallando datos muy interesantes, como que solo 29 % de sus padres y 17 % de sus madres contaba con estudios universitarios (p. 40); asimismo, la mayoría de los estudiantes eran hijos de familias de empleados, trabajadores de oficio o domésticos, y comerciantes (más del 60 %), pertenecientes a las clases medias-bajas, con ingresos precarios (especialmente en el caso de las

---

8 La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) es la dependencia federal encargada de la planeación, la gestión, la implementación, la vigilancia y la evaluación de los servicios educativos ofrecidos por el Estado mexicano, así como la revisora y acreditadora de las instituciones escolares privadas.

alumnas, quienes suelen tener menor apoyo en cuanto a recursos en relación a los varones); únicamente poco más de la cuarta parte (26.5 %) provenían de familias que ganaban más de 6 salarios mínimos diarios.

Las diferencias antes mencionadas pesaron de manera significativa en el proceso de ingreso, tal como desglosaron Guzmán y Serrano (2011) dándole una marcada ventaja a los estudiantes de familias con ingresos superiores a los 10 salarios mínimos, cuyo índice de aprobación fue 100% superior al de los alumnos de familias que perciben menos de dos salarios mínimos. También estos investigadores destacaron que la relación entre el ingreso familiar y su aceptación en la UNAM fue lineal, ya que en la medida que aquél se incrementa, también aumenta la frecuencia de alumnos admitidos (2011, pp. 45-46). A su vez encontraron una proporción de aprobación de 2 a 1 en favor de los hombres en relación con las mujeres, situación que se explicó señalando la posibilidad de que hubiera una influencia desfavorable de las condiciones socioeconómicas de la mayoría de las aspirantes, contrastando con los estudios de Mingo (2006) y Millán (2006), que subrayan un mejor desempeño académico general de las mujeres. Aunado a ello, también se indicó que los exámenes muestran un sesgo evidente, al conferirle un mayor peso a las habilidades matemáticas, el pensamiento formal y la comunicación estandarizada, sin tomar en cuenta los estilos de aprendizaje desarrollados por muchas alumnas en escuelas generales (usualmente no técnicas), lo que les concede ventajas a los alumnos varones, como destacó Mingo (2006).

Otro dato revelador es que más del 50% de los estudiantes que pasan estas pruebas estudiaron su educación básica y EMS en colegios privados, dejando en claro que tienen una mejor formación al gozar de notorias ventajas: mayores ingresos familiares, padres (y sobre todo madres) con mayor escolaridad, escuelas con mejor infraestructura, modelos de enseñanza-aprendizaje más efectivos, grupos más reducidos, profesores más capacitados y, como consecuencia, mejor trayectoria académica y promedios más altos (Mingo, 2006, p. 44).

A partir de dichos hallazgos, ha quedado en evidencia que el proceso de ingreso a la UNAM –la universidad con mayor oferta académica del país– muestra aspectos que pueden ser atribuidos a inequidades socioeconómicas y culturales, lo cual puede llegar a afectar las oportunidades de ingreso de segmentos muy concretos (estudiantes con ingresos bajos, mujeres y alumnos de escuelas públicas).

Sumándose a esta posición, la Dra. Pérez Castro (2016), perteneciente al área de Investigación en Educación de la propia UNAM, ha puntualizado que existen marcadas desigualdades en las condiciones de vida de los estudiantes que las instituciones educativas reproducen y prolongan en un círculo vicioso de exclusión, tales como la pobreza, la discriminación por género, el lugar de residencia, la edad, la pertenencia a una etnia, la violencia,

la migración y la discapacidad. El elitismo de la mayoría de las IES se debe en buena medida a que comúnmente son autónomas, por lo que cada estudiante, para ingresar, debe sujetarse a procedimientos más administrativos que educativos (como el examen general de conocimientos o las pruebas de aptitud y talento), los que suelen enfocarse en medir y acreditar “un conjunto de cualificaciones y competencias individuales” (p. 2). Esto ha conducido a que solo siete de cada cien jóvenes del decil más pobre de la sociedad mexicana, puedan acceder a la ES, en contraste con los 47 jóvenes sobre 100 del decil más alto que sí pueden entrar en este nivel.

Otro ejemplo, descrito por Zueck (2011), se dio en el proceso 2010–2011 de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), donde se empleó el examen de ingreso del CENEVAL, mejor conocido como EXANI II (el cual se ha institucionalizado a partir de 1997 como la prueba más aplicada por universidades públicas, institutos tecnológicos regionales, universidades tecnológicas y politécnicas, e inclusive algunas IES privadas). Con esta prueba, así como el test de inteligencia de Terman, se valoraron tres grupos: áreas disciplinares (2090 alumnos), carreras del Área de la Salud (429 estudiantes) y la licenciatura de Educación física (234 aspirantes). Para clasificar e interpretar los resultados de los exámenes se emplearon variables predictivas (disciplinas, área profesional y carrera), de resultados (habilidades cognitivas Terman y factores EXANI II), promedios de bachillerato y condiciones demográficas (género y contexto). Dentro de los descubrimientos se detectó que las áreas administrativas, sanitarias y de ingenierías tuvieron el rendimiento más alto; en cambio, los estudiantes de Educación física (quienes presentan las circunstancias contextuales más desventajosas) mostraron rangos estadísticamente inferiores en ambas pruebas, exhibiendo un notablemente bajo nivel de habilidades cognitivas y conocimientos generales. La autora de esta investigación lo atribuyó a que en tales instrumentos no se toman en cuenta sus características psicológicas, sociales y económicas, fundamentales en modelos educativos por competencias y centrados en el aprendizaje, pero que no son medidas con estos exámenes estandarizados.

Ampliando la discusión de casos, es relevante analizar también el caso del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINEP), donde se aplicó el EXANI II en el proceso de admisión del ciclo 2012–2013. Mediante este instrumento de 110 reactivos se midieron las habilidades del alumno en cinco áreas (razonamiento lógico-matemático, matemáticas, razonamiento verbal, español y tecnologías de información y comunicación), añadiéndosele un examen de inglés de forma complementaria. Al respecto, los autores Bringas y Pérez (2014) refirieron que los alumnos requerían un puntaje medio superior a 1000, de un máximo de 1300, para aprobar el examen; ellos hallaron que el 80.3 % de los alumnos obtuvieron puntaje por arriba del estándar previamente definido, por solo un 19.7 % que no lo superaron.

No obstante, los resultados de los estudiantes mostraron puntajes bajos en las seis áreas valoradas (apenas 80 puntos por encima de la línea media en promedio), lo cual permitió verificar que ninguno de los aspirantes seleccionados poseía las competencias mínimas establecidas por CENEVAL, por lo que necesitaban de “acciones académicas compensatorias”. Ello dejó en claro un mensaje muy interesante: la obtención de los puntajes más altos en el EXANI II no significa que los estudiantes tengan los conocimientos y las habilidades requeridas para la ES; y tampoco quiere decir que los estudiantes con los puntajes más bajos sean incompetentes, ya que el proceso no es equitativo para todos y una gran cantidad de ellos se encuentran en posiciones de desventaja socioeconómica y educativa.

En lo correspondiente a la situación de los estudiantes de origen indígena que intentan acceder y desarrollarse académicamente en la ES, Bermúdez (2017) hizo una recapitulación de los estudios hechos entre 2002 y 2015 sobre dicho tema. Sus hallazgos mostraron que a partir de la década del 2000 se empezaron a incorporar políticas de inclusión de los estudiantes de pueblos nativos, con la puesta en marcha del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEEIES) de la Fundación Ford y la ANUIES en 2001, así como con la creación de las universidades interculturales (UI) en 2003. No obstante, los alumnos que participaron en estas iniciativas dejaron en claro que existían controversias notorias entre el sistema educativo nacional (orientado fuertemente a la consecución de progreso técnico y económico) y los modelos educativos interculturales (relacionados con las condiciones contextuales de los pueblos originarios), como un marcado racismo institucional, puesto que el primero discrimina a los estudiantes indígenas al rechazar sus lenguas, características culturales, tradiciones, formas de aprendizaje y posturas sociopolíticas, además de marginarlos laboralmente. Tal contrasentido se ha materializado en los exámenes de admisión, donde los alumnos indígenas se encuentran en una clara desigualdad de oportunidades, al tener que presentarlos en otro idioma (Español), con preguntas formuladas en un entorno urbano y altamente tecnificado (que usualmente no es el suyo) y sin que se tomen en cuenta sus perspectivas socioculturales (las cuales pueden ser bastante diferentes a las conceptualizaciones propias de las sociedades occidentalizadas), por apuntar algunas de estas inequidades.

En este punto puede hacerse hincapié en las críticas más contundentes a los instrumentos de evaluación como el EXANI II, enumerados por Navarro y Contreras (2013): 1.- Son exámenes homogéneos, por lo que se basan en contenidos generales que no toman en consideración los diferentes contextos en que se encuentran los alumnos; 2.- Son pruebas estandarizadas, por lo que no valoran las particularidades socioculturales de los estudiantes ni sus tipos de inteligencia; 3.- Son de opción múltiple, por lo cual no incorporan

los estilos de aprendizaje ni otras características de los estudiantes; 4.- Consolidan el monopolio en el diseño y la aplicación de estos exámenes por parte del CENEVAL, evitando que otros organismos educativos y profesionales participen en estos procesos; 5.- Su papel obstaculiza el acceso de la mayoría de los estudiantes a las IES, limitando en gran medida su cobertura; 6.- Evita que se cumpla con los lineamientos de la educación inclusiva propuesta por la SEP y la ANUIES; 7.- Muestra una más que cuestionable validez académica, pues contiene sesgos y rasgos discriminatorios contra las mujeres, los jóvenes en situación de pobreza y los estudiantes provenientes de comunidades originarias.

### ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

Con la intención de reducir el impacto negativo de los exámenes de ingreso descontextualizados e impersonales, Rueda y García (2013) han antepuesto la posibilidad de efectuar una evaluación diagnóstico-formativa, que permita la evaluación del desempeño individual mediante la documentación y presentación de experiencias, combinada con la entrega de productos terminados. De tal modo, la evaluación de carpetas de trabajos, que serían revisadas por profesionales en el área respectiva, permitiría que hubiera una mayor apertura hacia la inclusión de diferentes estilos de aprendizaje y permitiría atenuar varios aspectos que provocan una desigualdad en la oportunidad de acceder a la ES de los aspirantes. Lamentablemente, esta propuesta tropieza con los enormes requerimientos operativos que se necesitarían en cuanto a materiales, revisores capacitados y tiempos, aunque podría emplearse para casos específicos de alumnos en condiciones especialmente complicadas por la pobreza y la marginación.

En relación con la evaluación de estudiantes de comunidades originarias, Bermúdez (2017) señaló que, al ser un grupo heterogéneo, es necesario incorporar políticas educativas que se enfoquen en sus procesos identitarios, los significados y las prácticas interculturales, los cuales lleven a reformulaciones de la etnicidad. En consecuencia, los exámenes de admisión tendrían que ser adaptados considerando sus diferentes particularidades culturales, para así lograr un proceso de valoración justo. Para conseguirlo, se requeriría de la participación de un grupo de especialistas en Antropología, Sociología, Lingüística y otras ciencias sociales, lo cual es complicado de coordinar y llevar a cabo, por lo que sería indispensable la conformación de un plan nacional para la inclusión de estos estudiantes en la ES, el cual sea financiado de manera conjunta por instituciones internacionales, asociaciones civiles y autoridades de todos los niveles académicos.

## CONCLUSIONES

En este análisis se ha expuesto cómo las inequidades existentes en el ingreso a IES mexicanas están relacionadas con desigualdades en diferentes aspectos de vida (acceso a servicios públicos, alimentación, seguridad, salud, calidad educativa y obligaciones laborales) de muchos estudiantes de estratos bajos y/o provenientes de comunidades originarias, las cuales han sido documentadas en estudios como los de Moreno y Flamand (2015), Cortés (2013) y Millán y Pérez (2008). Asimismo, dichos alumnos, al no poder acceder a la ES, pierden la posibilidad de tener movilidad social (fenómeno cada vez más raro en México), permaneciendo en la pobreza, como se ha expuesto en el informe de Olaberría y Dugain (2015).

No puede dejarse de lado que las inequidades en el ingreso a la ES pueden vincularse con la ubicación geográfica de los estudiantes (con mayores opciones para quienes viven en el centro y norte del país) y el tamaño de las poblaciones en que viven (donde las zonas rurales son muy propensas al rezago educativo), como exponen las investigaciones de Navarro y Favila (2013) y Alcántara y Navarrete (2014).

Por otra parte, es relevante señalar que, durante la búsqueda, el análisis y la comparación de fuentes de información, pudo notarse que existen pocos estudios enfocados en revisar y criticar los procesos de admisión y los instrumentos de evaluación que se emplean para la selección de alumnos en la ES mexicana, sobre todo en relación con las condiciones socioeconómicas y el origen étnico de los alumnos. De hecho, la mayoría de los estudios se centran en cómo se relaciona el examen de admisión con la cuantificación del rendimiento académico y su relación con su escuela de origen, como en el trabajo de Torres, Torres y Ponce (2018) en varias IES de Aguascalientes; o su valor como predictor de la deserción escolar, como investigó Solís y su equipo de trabajo (2017) en la Universidad Autónoma de Campeche. Ello se debe, en buena medida, al fracaso de las políticas de inclusión y la fuerte “meritocracia” que todavía predomina en las universidades nacionales, donde se sigue considerando a estas evaluaciones como completamente válidas, funcionales, modernas, acreditadas e incuestionables.

Frente a esta difícil situación, es esencial que las autoridades educativas y las academias universitarias de las IES adquieran conciencia de que estos instrumentos no son los más equitativos ni adecuados para la selección de estudiantes en un entorno como el mexicano, por lo que es importante que cada universidad e instituto diseñe sus propios instrumentos contextualizados y adaptados a las condiciones socioeconómicas y culturales de sus alumnos. Esta tarea no es sencilla, considerando que el CENEVAL ha monopolizado el rubro de las evaluaciones de ingreso con la aprobación de las universidades, puesto que la aceptación de sus criterios de valoración

(aprobados por organismos internacionales) redundan en una mayor obtención de fondos para las IES, además de que les facilita en gran medida las tareas administrativas. Es aquí donde los directivos de la ES deben tomar una decisión estratégica: ¿vale la pena sacrificar el futuro de millones de jóvenes de escasos recursos y con desventajas por su estatus sociocultural, con tal de conseguir recursos y facilitar la gestión del proceso de ingreso? Urge que la respuesta a esta cuestión vaya más allá de las conveniencias burocráticas y que realmente lleve a modificar, de fondo, los procesos de admisión de todas las IES en los próximos años.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, A. y Navarrete, Z.** (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(60), 213-239.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).** (2020). *Acerca de la ANUIES*. <http://www.anui.es.mx/anui/es/acerca-de-la-anui/es>
- Bartolucci, J.** (1994). La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa. En: Rodríguez, R. y Muñoz, H. (Coords.). *Universidad contemporánea: racionalidad política y vinculación social*. México: CESU-UNAM - Porrúa.
- Bermúdez- Urbina, F.M.** (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1),116-145. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1938/2536>
- Blanco, E.** (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de población de la CIEAP – UAEM*, 20(80), abril / junio, 249-280. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v20n80/v20n80a9.pdf>
- Bringas Benavides, M. del R. y Pérez Mejía, J.** El examen de ingreso al nivel superior. ¿admisión o decepción? *Revista Ra Ximhai*, 10(5), julio-diciembre, 103-114. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134007.pdf>
- Camacho Sandoval, S.** (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro? *Revista Mexicana de Historia de la Educación VIII*(16), 122-139. <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/issue/view/24/N%C3%BAmero%2016>
- Camberos, M., Huesca, L. y Castro, D.** (2013). Cambio tecnológico y diferencial salarial en las regiones de México: un análisis de datos de panel para el sector servicios. *Estudios Fronterizos* 14(28), 187-211.
- Congreso de la Unión** (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. Gobierno de México. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a10.pdf>
- Cortés, F.** (2013). Medio siglo de desigualdad en el ingreso en México. *Economía UNAM* 10(29),. 12-34.
- De Ibarrola, M.** (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Revista Perfiles Educativos* (XXXIV),16-28. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959003.pdf>
- De los Santos, E.** (1997). Los Procesos de Admisión en Educación Superior. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7. <https://rieoei.org/RIE/article/download/3010/3912>

- Díaz Barriga, A.** (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: CESU - UNAM.
- Guzmán Gómez, C.** y Serrano Sánchez, 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 XL(1)*, 157, enero-marzo, 31-53. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a2.pdf>
- Guzmán Vázquez Lara, G.** (2019). *Los pueblos originarios en la construcción de políticas públicas*. Centro de Estudios de Derecho e Investigación Parlamentaria (CEDIP). Cámara de Diputados. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/121320/608551/file/22.%20Los%20pueblos%20originarios%20en%20la%20Construcci%C3%B3n%20de%20pol%C3%ADticas%20publicas.pdf>
- Herrera Guzmán, B.** (2013). *La calidad de las instituciones de educación superior privadas en Zacatecas*. Capítulo II. La Educación Superior en México. De la hegemonía de la Educación Superior Pública al nacimiento y expansión de la Educación Superior Privada. <https://eumed.net/tesis-doctorales/2013/bhg/educacion-superior-en-mexico.html#:~:text=El%20nacimiento%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20en%20M%C3%A9xico,de%20Guadalajara%3B%20ambas%20fundadas%20por%20la%20Corona%20Espa%C3%B1ola>
- Latapí, P.** (2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, M. del R.** (2009). Efectos de la correspondencia entre educación y empleo de los jóvenes en el mercado de trabajo mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 863-887.
- Millán, H.** y Pérez, R. (2008). Desigualdad social y pobreza en el Estado de México: ¿convergencia o divergencia? *Economía y Sociedad* 21, 17-39.
- Millán Ríos, V.** (2006). *Trayectoria académica de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México: egreso y abandono, un análisis de cohorte* (Tesis de maestría en demografía). México: El Colegio de México.
- Mingo, A.** (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: UNAM-Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, C.** y Flamand, L. (2015). Towards health-care equality? The performance of Seguro Popular in México (2003-2013). *Journal of Public Governance and Policy: Latin American Review* 1(2), 5-31.
- Navarro Leal, M. A.** y Contreras Ocegueda, K. I. (2013). Gobernanza y educación superior en México. *Revista Universidades* 57, julio-septiembre, 38-50. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246006.pdf>
- Navarro, J.** y Favila, A. (2013). La desigualdad de la educación en México, 1990-2010: el caso de las entidades federativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 21-33.

- Núñez Barboza, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 27 (2), 29-70. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>
- Olaberria, E. y Dugain, V. (2015). Sharing the Fruits of Growth with all Mexicans. *OECD Economics Department Working Papers* 1197. París: OECD Publishing. Doi: 10.1787/5js4h5njs131-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).** (1997). *Examen de las Políticas Nacionales de Educación*. México: Educación Superior. París: OCDE.
- OCDE.** (2013). *Education at a glance 2013*. Indicators. <http://www.oecd.org/education/eag2013.htm>
- OCDE.** (2015a). *Matrícula de 15 a 19 años de edad, por orientación de programa y nivel*. Education at a glance 2015 (database). <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>
- OCDE.** (2015b). *México: Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*. Serie “Mejores políticas”. <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>
- OCDE.** (2019). *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf)
- OCDE** (2020). *Acerca de la institución*. <http://www.oecd.org/about/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).** (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO. <http://unesco.org/education/inclusive>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).** (2020). *Acerca de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- Pérez Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Sinéctica del ITESO* 46, enero-junio. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Padua, J. (1995). La crisis de la educación superior y la reforma en las universidades. En: Casanova, H. y Rodríguez, R. (Coords.). *Universidad contemporánea: racionalidad política y vinculación social*. México: CESU-UNAM - Porrúa.
- Rueda Beltrán, M. y García Salord, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Revista Perfiles educativos*, 35, 7-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea2.pdf>
- Salas, I. A. (2018). La calidad del empleo en México desde la brecha de acceso a la educación superior y las desigualdades interestatales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 381-411. <https://>

[www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1154/1141](http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1154/1141)

- Sánchez, J.** (2019, julio 23). Mexicanos Primero lanza siete recomendaciones para fortalecer la Ley General de Educación. *Diario “El Sol de México”*. Mexicanos Primero lanza siete recomendaciones para fortalecer la Ley General de Educación - El Sol de México (elsoldemexico.com.mx)
- Secretaría de Educación Pública (SEP).** (2020). Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx (www.gob.mx)
- Silva Laya, M.** (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650672>
- Solís Cardouwer, O. C., Torres Zapata, Á. E., Moguel Ceballos, J. E., Acuña Lara, J. P. y Guadarrama López, C. E.** (2017). *Deserción escolar en estudiantes universitarios y su relación con el EXANI II*. Congreso Internacional CUCCAL. <http://someicca.com.mx/wp-content/uploads/Memorias-Congreso-Internacional-CUCCAL-10-Sobre-Inocuidad-Calidad-y-Funcionalidad-de-Alimentos-en-la-Industria-y-Servicios-de-Alimentaci%C3%B3n.pdf#page=14>
- Torres Soto, A., Torres Soto, M.D. y Ponce de León, E.E.** (2018). Comparación de los resultados del Exani-II con el desempeño de los estudiantes cinco años después. *Revista CONAIC de Tecnología Educativa V (2)*, mayo-agosto, 47-53. [https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol\\_V\\_Num2\\_MayAgo\\_2018/Articulo5.pdf](https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol_V_Num2_MayAgo_2018/Articulo5.pdf)
- Tuirán, R.** (2012). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Suplemento Campus Milenio*. Texto 1, Seminario 4. México: SEP.
- Universidad Nacional Autónoma de México.** (2020). ¿Cómo ingreso a la UNAM? [https://www.dgae.unam.mx/ingreso\\_unam/](https://www.dgae.unam.mx/ingreso_unam/)
- Zueck, M. del C.** (2011). *¿Habilidades cognitivas y conocimientos generales en universitarios que ingresan a la carrera de educación física y otras disciplinas de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México?* (Tesis de maestría en Educación). Universidad de Granada, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63871>