



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: X      Número: 2.      Artículo no.:4      Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2023.**

**TÍTULO:** Preuniversitarios, ciclos iniciales y apoyos suplementarios: políticas latinoamericanas de “nivelación” y sus problemas representados.

**AUTOR:**

1. Dr. Rafael Miranda Molina.

**RESUMEN:** Como una metáfora sobre niveles, el término “nivelación” suele nominar estrategias remediales en la transición a la educación superior (ES), como respuesta al ingreso de estudiantes de preparación insuficiente. En el contexto de una frecuente traducción de conceptos anglosajones como “nivelación”, este estudio indaga sobre las problemáticas específicas que se enmarcan bajo dicha denominación. A partir de la sistematización de las prescripciones de 20 políticas en 12 países, se argumenta que las nivelaciones se inscriben en una tensión temporal (entre la propedéutica y la remediación) y posicional (entre lo curricular y lo suplementario) que se traduce en tres problemas representados: la preparación para la admisión, para el currículum universitario, y la menor preparación de estudiantes de perfiles no tradicionales.

**PALABRAS CLAVES:** educación superior, equidad, nivelación, análisis de política, problematización.

**TITLE:** Pre-university, initial cycles, and supplementary supports: Latin American “leveling” policies and their represented problems.

**AUTHOR:**

1. PhD. Rafael Miranda Molina.

**ABSTRACT:** As a metaphor about levels, the "leveling" term usually names remedial strategies in the transition to higher education (HE), as a response to the entrance of underprepared students. In the context of a frequent translation of Anglo-Saxon concepts as "levelling", this study investigates the specific problems that are framed under such denomination. Based on the systematization of the prescriptions of 20 policies in 12 countries, it is argued that leveling is inscribed in a temporal tensión (between propedeutics and remediation) and a positional one (between curricular and supplementary) which translates into three problems represented: about admission readiness, about higher education curriculum preparation and about non-traditional student's readiness.

**KEY WORDS:** higher education, equity, leveling, policy analysis, problematization.

**INTRODUCCIÓN.**

En principio, "nivelación" es una metáfora sobre "niveles", utilizada para describir procesos formativos que conectan las problemáticas de equidad en el acceso y en la permanencia en la Educación Superior (ES). Estos problemas no solo se inscriben en procesos de masificación y ampliación del acceso de grupos históricamente marginados, sino que también en el despliegue de políticas que complejizan los procesos formativos de transición a la ES.

En particular, con el término en cuestión, se suelen nominar procesos formativos compensatorios para remediar aprendizajes necesarios para acceder y permanecer en la ES. Esto suele referir a brechas de conocimientos de aspirantes a la ES (García de Fanelli, 2011), y vacíos formativos del estudiantado de nuevo ingreso (Vargas & Heringer, 2017), en un continuo que asocia los desafíos para acceder con otros posteriores para permanecer.

En esta problematización, equidad en el acceso y la permanencia se encadenan como etapas en la trayectoria educacional de grupos históricamente marginados de la ES, al implicar la necesidad de iniciativas para permanencia desde los logros de otras para la equidad en el acceso (Villalobos et al., 2017). Este asunto se suele sintetizar en el resonante slogan de los estudios de retención “acceso sin apoyo no es oportunidad” (Tinto, 2008).

En el ámbito de la equidad en la permanencia, las experiencias de nivelación se construyen como estrategias institucionales para fomentar la retención (c.f. SENPLADES, 2008), con especial foco en estudiantes que presentan menores niveles de aprobación, lo que permite estimar un mayor riesgo de abandono.

Como buenas prácticas para la reducción del abandono, las estrategias de nivelación se construyen en función de problemas sobre “brechas” y “desniveles”, que ubican a estudiantes de perfiles no tradicionales en los niveles inferiores respecto de normas que describen lo “necesario” y “requerido” para su permanencia (Miranda-Molina, 2022). Luego su preparación, se conceptualiza como el principal factor de intervención en una problematización, que fija el currículum formal, como un requerimiento para el cual no cuentan con suficiente preparación, y por lo tanto, implica la externalización de sus desafíos de aprendizaje hacia los dispositivos de apoyo suplementario (Op. Cit.).

Este trabajo indaga sobre cómo las políticas Latinoamericanas de ES que prescriben nivelaciones, enmarcan distintas posibles interpretaciones de la equidad en el acceso y la permanencia. Desde este análisis, se argumenta que las políticas que proponen alguna forma de “nivelación” se pueden traducir en tres tipos de estrategias: preuniversitarios, ciclos iniciales, y apoyos suplementarios, a las que subyacen distintos problemas específicos, como son, el de la preparación para la admisión, el de la formación del estudiantado de nuevo ingreso, y el de la preparación de estudiantes de perfiles no tradicionales para el currículum universitario. Estos problemas dan cuenta de distintas formas en las

que las políticas de nivelación pueden ser interpretadas, y además, traducidas a la práctica a nivel institucional.

En las siguientes secciones del artículo se presenta una revisión de la literatura sobre el uso del término “nivelación” en la producción académica latinoamericana de ES, referentes teóricos de la sociología crítica de la política educativa, y el marco metodológico sobre el estudio documental de sus problematizaciones. Como resultados se presenta una descripción temática de los tres grupos de nivelaciones y sus problemas representados, para discutir la forma en que encadenan los macroproblemas de equidad en el acceso y la permanencia.

## **DESARROLLO.**

### **Revisión de literatura: el problema de la “nivelación”.**

La literatura sobre ES es relativamente opaca respecto al significado del término “nivelación”, el cual suele movilizarse en una estrategia discursiva de buenas prácticas para reducir el abandono de estudiantes de perfiles no tradicionales (Miranda-Molina, 2022). Esto involucra la difusión de experiencias institucionales como “soluciones” en un marco de educación remedial, lo que se funda en suponer una preparación insuficiente del estudiantado de nuevo ingreso como el principal factor explicativo del desempeño en la ES (e.g. Ávila et al., 2020).

Salo algunos artículos que discuten críticamente los discursos del déficit estudiantil, la mayoría de la producción académica sobre nivelaciones se presenta por medio de reportes de experiencias que implícitamente representan un problema sobre “niveles”.

En virtud de una infrecuente descripción teórica del concepto de nivelación, la revisión que aquí se presenta parte de la consideración de que a la descripción de aquello que se propone solucionar subyace un “problema representado” (Bacchi, 2012), como una serie de elementos que se buscan modificar o erradicar para prevenir consecuencias perjudiciales. Dicho problema a continuación se

describirá como una relación contingente entre ciertos objetos, sujetos y lugares (Bacchi & Goodwin, 2016) de nivelación.

En la literatura de ES, con el término en cuestión, es frecuente que se nombren distintas políticas, como el programa de Beca de Nivelación Académica (BNA) en Chile (Soto et al., 2017) o el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) en Ecuador (Mila et al., 2020). Esto denota la institucionalización de políticas en lugares institucionales “de nivelación”, como programas, módulos o asignaturas, entre otros. Luego, con este término, se nominan espacios institucionales donde “se nivela”, como procesos formativos que se han institucionalizado desde estas políticas.

Seguido de lo anterior, el verbo “nivelar” es utilizado para apuntar a elementos formativos (contenidos, habilidades, competencias, etc.) con una intención remedial en los ámbitos como matemáticas (Altamirano & Alarcón, 2020), ciencias (Santelices et al., 2013), inglés (Caro Torres et al., 2020) y escritura académica (García & García, 2019), entre otros. Estos son ámbitos curriculares muchas veces descritos como “críticos” en la consideración de contar con mayores niveles de reprobación (cf. Pérez et al., 2021); sin embargo, este uso del término no logra delimitar el carácter del “nivelar”, sino más bien apunta a los ámbitos -o lugares- curriculares en los que se nivela.

Los objetos de nivelación, en cambio, se describen en la frecuente metáfora de “brecha”, en tanto, una diferencia entre el nivel de aprendizaje logrado y otro -superior- requerido. Esto se enmarca en una amplia discusión sobre las dificultades de los sistemas educativos para compensar las consecuencias educacionales de desigualdades materiales en las que grupos históricamente marginados de la ES se encuentran (Chiroleu & Marquina, 2017; García de Fanelli & Adrogué, 2021). Las aludidas brechas son también referidas en reportes que presentan acciones formativas y focalizan en estudiantes de menor desempeño en diagnósticos iniciales. También, en dichos reportes, el contraste de los desempeños de estos estudiantes con los de otros es ilustrado mediante la metáfora

de “desnivel” (Miranda-Molina, 2022). Ambas metáforas señalizan problemas por resolver con las nivelaciones, que ubican -discursivamente- a estudiantes de perfiles no tradicionales en los niveles inferiores, lo que permite construir sus niveles de aprendizaje en ámbitos críticos como el principal objeto de nivelación (Op. cit.).

En general, esta producción académica refiere a los desafíos del estudiantado de nuevo ingreso, aunque distingue a sus destinatarios en dos momentos de sus trayectorias educacionales. A priori, los destinatarios de nivelación son descritos con una gran diversidad de etiquetas, que denotan condiciones de desventaja social, como “de origen vulnerable” (Hernández et al., 2017, p. 22), “de familias de menores ingresos” (Faúndez et al., 2012, p. 1), “primera generación” (Ambrioggio et al., 2013, p. 11), entre otras. En cambio, luego del ingreso, los destinatarios de nivelación son principalmente estudiantes con desempeños insuficientes en evaluaciones iniciales (Santelices et al., 2013). Luego, los sujetos de nivelación son construidos como estudiantes de bajo desempeño en ámbitos clave, como consecuencia de condiciones previas de desventaja social.

Esta producción académica suele referenciar estudios estadounidenses de retención, campo en el que la educación remedial y los enfoques basados en el déficit estudiantil tienen gran relevancia (Cabrera et al., 2014). Si bien el homólogo en inglés *leveling*, no suele utilizarse en dicho campo, distintos términos anglosajones son traducidos estratégicamente como “nivelación”. Términos como *preparatory* (Knox, 2005) y *remedial* (Bettinger & Long, 2009), que denotan acciones previas o posteriores al ingreso; como también *developmental* (Long & Boatman, 2013) y *supplementary* (Tinto, 2008), que refieren a procesos formativos curriculares o suplementarios. La traducción de estos conceptos como “nivelación” tiende a homogeneizar una serie de estrategias difundidas en la literatura anglosajona (Donoso-Díaz et al., 2018), que se ubican en una doble tensión respecto al momento de la trayectoria y la posición relativa al currículum formal en la que se ubican; es decir,

una tensión entre la propedéutica y la remediación, como también entre lo curricular y lo suplementario (Miranda-Molina, 2021).

En suma, en la producción académica latinoamericana, el problema de la nivelación se asocia a procesos formativos vinculados a los desafíos para acceder o permanecer en la ES, lo que se presenta como una consecuencia de inequidades sociales que los sistemas educativos no logran compensar.

En el nivel de la práctica, estos procesos suelen institucionalizar acciones formativas en ámbitos curriculares con mayor nivel de reprobación, destinadas -en principio- a estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados de la ES y efectivamente dirigidas a quienes obtienen los menores desempeños en diagnósticos iniciales. Dichos desempeños, en la medida que son inferiores a ciertos niveles esperados o requeridos, constituyen los niveles inferiores de brechas que se buscan reducir hasta eliminar, y por tanto, el objeto de intervención de las nivelaciones.

### **Referentes teóricos: problemas representados en la política.**

Este trabajo se enmarca en la sociología crítica de la política educativa, campo que busca problematizarla al interrogar cómo se definen e interpretan sus problemas/soluciones (Ozga, 2019). Esto es relevante en Latinoamérica, dado el predominio de investigación no necesariamente crítica de sus categorías o problematizaciones (Beech & Meo, 2016).

Problematización es un elemento central de este trabajo, como una noción referida a prácticas discursivas y no discursivas que hacen que algo sea constituido como objeto de pensamiento, y con ello, entre en el juego de lo verdadero y lo falso (Foucault, 1984). Ésta noción es especialmente productiva para analizar los discursos de las políticas y la construcción de marcos normativos, que regulan lo que en ellas es posible pensar, decir y hacer (Bacchi & Eveline, 2010).

Consecuentemente, estudiar las problematizaciones de las políticas se traduce en analizar la forma en que se producen sus problemas, frecuentemente implícitos en sus propuestas, diagnósticos y definiciones (Chao, 2019). Así, en los discursos de las políticas se construyen e interrelacionan

distintos objetos, sujetos y lugares, con importantes efectos en la interpretación y traducción a la práctica de los actores de ellas desarrollan (Bacchi & Goodwin, 2016). En suma, en el estudio de las problematizaciones se interrogan los marcos que delimitan la forma en que las políticas son posibles de interpretar y poner en acción.

Esta teorización implica un modo de análisis basado en interrogar las propuestas de las políticas, con el propósito de deconstruir relaciones entre problemas y soluciones que en ella se representan (Bacchi, 2012). Dichas propuestas, usualmente ofrecidas como descripciones positivas de lo que se espera hacer, sugieren implícitamente lo necesario y deseable de modificar o eliminar; es decir, los problemas representados. Interrogar estos discursos permite develar un conjunto de supuestos, relaciones y saberes, que permiten producir y diseminar los problemas que efectivamente las políticas abordan (Bacchi & Goodwin, 2016).

Este enfoque indaga sobre el despliegue de la política en distintos contextos, en los que se disputan distintos intereses. Esto pone en evidencia el contexto de producción de los textos de las políticas como un ámbito en el que se construyen marcos normativos sobre el quehacer educativo y la construcción de sus prescripciones (Beech & Meo, 2016). Un contexto diferente -y conectado- corresponde al de la práctica, en el que distintos actores institucionales construyen significados y los traducen a la práctica desde la lectura de los textos de política (Ball et al., 2012). Esta conceptualización provee claves analíticas sobre cómo los actores de las políticas, en distintos contextos, decodifican los textos de política, y posteriormente, los recodifican en el lenguaje de la práctica (Ball, 2015).

Estos elementos teóricos permiten hipotetizar, que la forma particular en que las nivelaciones son implementadas a nivel institucional está inicialmente enmarcada por las prescripciones de las políticas. Estas, a su vez, serían elementos que los actores institucionales interpretan desde contextos y posicionamientos específicos, dentro de los límites que sus prescripciones enmarcan (Maguire et al.,



2015). Luego, reportes de resultados y buenas prácticas de “nivelación” serían una derivación de las políticas, lo que hace relevante indagar primero sobre los límites que sus prescripciones enmarcan.

### **Metodología.**

Éste es un estudio documental, en tanto, un proceso sistemático de búsqueda, selección, análisis e interpretación de fuentes documentales (McCulloch, 2004), para comprender las prácticas sociales a las que remiten. Específicamente, los documentos vinculados a instrumentos de política, no solo permiten enmarcar la forma en que se invierten los recursos estatales, sino que también presentan marcos normativos de aquello que es requerido por el Estado (Capano et al., 2020), y posteriormente interpretado por los actores institucionales en el contexto de la práctica (Ball, 2015).

Como estrategia de producción de datos se realizaron búsquedas sistemáticas en sitios oficiales de ministerios de educación y repositorios de normativas legales de todos los países de Latinoamérica. Utilizando los métodos de búsqueda que cada sitio provee, se seleccionaron documentos oficiales, estatales, de acceso público y electrónico, que utilizan la palabra clave “nivela...” y refieren al ámbito de la ES. Esto permitió construir un corpus de trabajo de 41 documentos de políticas de 12 países.

Como estrategia de análisis de datos, se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 2005) siguiendo tres etapas:

En primer lugar, se codificaron inductivamente los distintos documentos seleccionados, lo que permitió identificar un conjunto de prescripciones como: momento de la trayectoria educacional, destinatarios, mecanismos de ingreso a las nivelaciones, actores involucrados, ámbitos y metodologías de intervención, y la vinculación con el currículum formal.

En una segunda etapa, se sistematizaron dichas prescripciones para agrupar las políticas de acuerdo con las restricciones que éstas delimitan, y contrastarlo con reportes de experiencias en las que éstas son implementadas a nivel institucional. En esta etapa, se identificaron tres grupos de políticas,

especialmente delimitados por el momento de la trayectoria educacional y la focalización en cierto grupo específico de estudiantes.

En la tercera etapa, se analizaron los problemas representados en cada grupo de políticas, para inferir lo elementos que en ellas se propone modificar o eliminar, poniendo especial énfasis en establecer los objetos, sujetos y lugares de nivelación.

En suma, se identifican tres tipos de nivelaciones que son delimitadas -total o parcialmente- desde las prescripciones que en estos documentos de política se presentan. A continuación se presenta una descripción temática de los problemas representados en estas nivelaciones y su vinculación con la equidad en el acceso y la permanencia.

### **Presentación general de resultados.**

Desde el corpus de trabajo fue posible identificar 20 políticas de 12 países latinoamericanos que se ubican en los siguientes ámbitos: admisión (8), aseguramiento de la calidad (4), acciones afirmativas (4), financiamiento estudiantil (2), y retención (2).

Los instrumentos de política utilizados corresponden a distintos tipos de regulaciones como leyes, decretos o reglamentos (6), estándares de aseguramiento de la calidad (4), convenios de desempeño (3), acuerdos institucionales (3), becas (2) y exámenes de admisión (2), que con distintos niveles de imperatividad prescriben la construcción de procesos de nivelación.

Tabla 1: Sistematización de prescripciones e instrumentos.

<b>Prescripción</b>	<b>Preuniversitario</b>	<b>Ciclo inicial</b>	<b>Apoyo suplementario</b>
Etapa	Previo al ingreso	Inicial	Inicial
Destinatarios	De bajo desempeño en exámenes de admisión	De nuevo ingreso	De bajo desempeño en evaluaciones iniciales
Vía de ingreso	Inscripción	Admisión	Evaluación inicial
Relación con el currículum	Subordinado a exámenes de admisión	Integra el currículum formal	Paralelo al currículum formal
Formatos	-Cursos de preparación -Reintento de exámenes de admisión - Proceso de admisión especial	- Ciclos iniciales - Beca que financia nivelaciones curriculares - Estándares de calidad sin definición de destinatarios	- Apoyos académicos y no académicos focalizados - Apoyo a postulaciones y beneficios - Estándares de calidad con destinatarios focalizados
Instrumentos de política	-Regulaciones: leyes, reglamentos, decretos. - Examen de admisión	- Regulaciones: leyes, reglamentos, decretos. - Evaluación inicial - Estándar de calidad, sin definición de destinatarios - Beca con restricción curricular	- Regulaciones: leyes, reglamentos, decretos. - Evaluación inicial - Estándar de calidad sin definición de destinatarios - Convenio de desempeño - Acuerdo de colaboración - Beca sin restricción curricular

Las prescripciones específicas de estas políticas cuentan con diversos niveles de especificidad (ver tabla 1), al definir directa o indirectamente elementos que delimitan estructuralmente las estrategias de nivelación. En general, lo que con más frecuencia es prescrito, son sus destinatarios y ámbitos de intervención; estos últimos, definidos ampliamente como ámbitos académicos y elementos psicosociales clave en la etapa de transición a la ES. En cambio, las vías de ingreso, la relación con el currículum formal, actores involucrados y metodologías, en la mayoría de los casos no son necesariamente definidos, de manera que se configuran ámbitos relativamente amplios de interpretación que recaen en la autonomía de las instituciones de ES.

En suma, desde la sistematización de estos conjuntos de prescripciones es posible identificar tres tipos de estrategias de nivelación como consecuencia de las posibilidades que enmarcan para su interpretación a nivel institucional: preuniversitarios, ciclos iniciales, y apoyos suplementarios (ver

tabla 2). A continuación, estas tres categorías son descritas en mayor detalle con referencia a las políticas específicas a las que se asocian.

Tabla 2: Categorización de políticas.

<b>Instrumento</b>	<b>Preuniversitario</b>	<b>Ciclo inicial</b>	<b>Apoyo suplementario</b>
Regulación (leyes, decretos, reglamentos)	Nivelación general <b>(Ecuador)</b>	Nivelación de carrera <b>(Ecuador)</b>	Nivelación grupo de alto rendimiento <b>(Ecuador)</b>
	Curso preuniversitario <b>(Bolivia)</b>	Procesos de nivelación y orientación vocacional <b>(Argentina)</b>	
	Programa académico preparatorio <b>(Guatemala)</b>		
	Servicio de nivelación académica <b>(Perú)</b>		
Estándar de calidad		Sistema de aseguramiento de la calidad <b>(Perú)</b>	
		Nivelación de estudiantes de nuevo ingreso <b>(Nicaragua)</b>	
			Nivelación y acompañamiento pedagógicas <b>(Chile)</b>
			Acciones de nivelación <b>(Brasil)</b>
Convenio de desempeño			Beca de Nivelación Académica <b>(Chile)</b>
			Nivelación y acompañamiento a las etapas del ciclo de vida estudiantil FDI-AE <b>(Chile)</b>
			Nivelación y acompañamiento en la Educación Superior, PACE <b>(Chile)</b>
Acuerdo de colaboración			Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior <b>(México)</b>
			Apoyo a la población migrante que retorna de EEUU <b>(México)</b>
			Educación superior inclusiva <b>(Colombia)</b>
Examen de admisión			Prueba de orientación y medición académica <b>(República Dominicana)</b>
Beca		Beca18 <b>(Perú)</b>	
		Beca presidencial <b>(El Salvador)</b>	

**Nivelaciones como preuniversitarios.**

Este tipo de políticas prescriben procesos de preparación de exámenes de admisión con el propósito de mejorar el desempeño de estudiantes que obtienen puntajes insuficientes para el ingreso, y en algunos casos, también constituyen una vía de acceso alternativa a la admisión regular. Estos procesos se vinculan con un currículum formal sobre el que se construyen los exámenes de admisión, que pueden ser aplicados a nivel nacional o institucional.

Cuatro casos de políticas se ubican en esta categoría: la Nivelación General de Ecuador, el Programa Académico Preparatorio de Guatemala, el Curso Preuniversitario de Bolivia, y el Servicio de Nivelación Académica de Perú.

En Ecuador, las nivelaciones se inscriben en el SNNA, política que articula un examen nacional de admisión a las universidades públicas con procesos de nivelación previos y posteriores (Araujo, 2016). En particular, el componente de Nivelación General prescribe que las universidades públicas dicten cursos gratuitos de 160 horas de duración en temáticas de razonamiento verbal, abstracto y numérico, para estudiantes que no obtienen puntajes satisfactorios en el examen de admisión.

En Guatemala, el Sistema de Ubicación y Nivelación de la Universidad de San Carlos (la única pública y la más grande del país) articula pruebas de conocimientos generales y específicos para la admisión, y a quienes obtienen puntajes insuficientes para ingresar a una carrera les ofrece el Programa Académico Preparatorio (González & Obregón, 2016); consistente en cursos de reforzamiento de matemática, física, química, biología y lenguaje, con una duración mínima de 9 meses, es coordinado por la dirección general de docencia, y cuenta con una cobertura usual de 1200 estudiantes al año (Yumán, 2020).

En Bolivia, la ley de Educación establece tres vías de ingreso a las universidades públicas y autónomas: pruebas de suficiencia académica, cursos preuniversitarios y admisión especial (Martínez et al., 2016). Los cursos preuniversitarios se prescriben como procesos de preparación para un

examen especial de admisión, que son dictados gratuitamente a egresados de educación secundaria (Villegas & Mendizábal, 2013), delegando en cada universidad la definición de las áreas del conocimiento y contenidos de estos exámenes.

En Perú, el Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente prescribe la posibilidad de organizar Servicios de Nivelación Académica, como cursos de preparación previa para estudiantes que aspiran a ingresar a carreras de pedagogía (MINEDU, 2021b). Estos cursos, cuya duración no puede exceder las ocho semanas y sus contenidos deberán explicitarse en los reglamentos de admisión de cada institución, habilita a los estudiantes de mejor desempeño para ingresar directamente en vacantes no ocupadas por el ingreso regular (Op. Cit.).

Desde estos cuatro casos de políticas y en el interjuego de prescripciones y elementos estructurales no definidos, lo que en ellas se representa como problemático corresponde a la preparación insuficiente de estudiantes egresados de la educación secundaria para los exámenes de admisión. Esto involucra una definición de los destinatarios como sujetos de bajo desempeño en los exámenes de admisión y una vinculación con un currículum formal por medio de los temarios de los exámenes de admisión. Solo en el caso de Ecuador, el currículum de nivelación es prescrito a nivel nacional, mientras que en los demás, esto recae en la autonomía de cada universidad para definir sus exámenes de admisión, y con ello, los contenidos por nivelar.

### **Nivelaciones como cursos o ciclos iniciales.**

Los ciclos iniciales y cursos de habilidades básicas traducen la nivelación como un asunto curricular; es decir, como una etapa inicial del currículum formal en que la totalidad o solo una parte de sus cursos se dirigen a preparar al estudiantado de nuevo ingreso para la ES. En varios casos, esta posibilidad no está necesariamente delimitada en las prescripciones de las políticas, sino que

corresponde a una posible interpretación que deriva de definir como sujeto de nivelación a todo el estudiantado de nuevo ingreso.

Seis casos de políticas se ubican en esta categoría, como son la Nivelación de Carrera de Ecuador, los procesos de nivelación y orientación vocacional de Argentina, estándares de aseguramiento de la calidad de Perú y Nicaragua, la Beca 18 de Perú, y la Beca Presidencial para la Educación Superior de El Salvador.

En el caso ecuatoriano, también como parte del SNNA, la Nivelación de carrera corresponde a un ciclo inicial dirigido a todo el estudiantado de nuevo ingreso, el cual se orienta por un currículum prescrito a nivel estatal. Este ciclo se compone de cursos en seis áreas del conocimiento: ciencias e ingeniería, agricultura y biología, artes, humanidades y educación, administración y economía, y salud, con la posibilidad de avanzar al ciclo siguiente de la carrera si se aprueba el examen Exonera (Araujo, 2016).

En Argentina, su ley de ES prescribe que el acceso irrestricto a las universidades públicas se complemente con procesos de nivelación y orientación vocacional, los que no pueden ser selectivos ni discriminatorios (Giménez & Del Bello, 2016). Esto delega en la autonomía universitaria la definición de los elementos curriculares y la delimitación de sus destinatarios. Un caso emblemático es el del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, como un ciclo inicial dirigido a todo el estudiantado, aunque ésta no es la única forma en que las nivelaciones se construyen en las universidades argentinas (García de Fanelli, 2011). En efecto, también existen en distintas universidades cursos introductorios de nivelación propios de cada facultad (Inchauspe, 2019), los que pueden cumplir funciones formativas, de evaluación diagnóstica, y de orientación.

Tanto en Perú como en Nicaragua existen estándares de aseguramiento de la calidad que prescriben la implementación de programas de nivelación para estudiantes de nuevo ingreso (CNEA, 2011; MINEDU, 2015). En ambos casos, no se prescriben ámbitos de intervención o destinatarios, de

manera que este tipo de políticas podrían traducirse en ciclos iniciales o cursos de habilidades básicas, en la medida que se inscriban en el currículum formal.

Un caso diferente corresponde a la Beca 18 de Perú, destinada a estudiantes con alto rendimiento académico y bajos recursos económicos admitidos en instituciones de educación superior acreditadas (Cotler, 2016). Esta beca cubre costos de matrícula, arancel, manutención, y en el caso que dentro del currículum formal se consideren actividades de nivelación, éstas también serán cubiertas por la beca (MINEDU, 2021a). Luego, las nivelaciones que esta política considera son solo curriculares y corresponderían a ciclos iniciales o cursos de habilidades básicas en el caso de imponer un costo económico adicional a cubrir.

En cambio, en El Salvador la Beca Presidencial para la ES, destinada al pago de matrícula y aranceles de estudiantes de alto rendimiento escolar y bajos recursos económicos, considera también la posibilidad de financiar cursos de inducción o nivelación (Decreto N° 50, 2020). En este caso, sólo si estas nivelaciones son curriculares se podrían asociar a ciclos iniciales o cursos de habilidades básicas, asunto que depende de la forma en que estas se implementen a nivel institucional.

En suma, el problema representado globalmente en estos seis casos corresponde al de la preparación del estudiantado de nuevo ingreso para la ES, sin que se defina un sujeto de nivelación específico o se defina un proceso formativo aislado del currículum. Esto involucra hacer de la nivelación un problema curricular de los primeros niveles formativos, como Latorre et al. (2010) proponen, un asunto de competencias habilitantes del currículum inicial.

### **Nivelaciones como apoyos suplementarios.**

Los apoyos suplementarios se caracterizan por focalizar las nivelaciones en ciertos estudiantes, y consecuentemente, conducirse en espacios formativos distintos del currículum formal. Esto se funda en separar al sujeto de nivelación de todo el estudiantado, lo que no está siempre prescrito en las



políticas, sino que puede corresponder a una forma particular en la que éstas se traducen a la práctica a nivel institucional.

Este tipo de nivelaciones corresponden a 13 de las 20 políticas revisadas, de las cuales 11 prescriben la focalización en cierto grupo de estudiantes. En este grupo, se cuenta con una mayor diversidad de instrumentos de política; estas son regulaciones, estándares de calidad, convenios de desempeño, acuerdos de colaboración, exámenes de admisión, y becas.

El SNNA de Ecuador cuenta, además de los componentes antes mencionados, con un tercer tipo de nivelación dirigida a estudiantes con altos puntajes en el examen de admisión (Araujo, 2016). La denominada Nivelación Especial para el Grupo de Alto Rendimiento se prescribe con el propósito de favorecer el ingreso a instituciones extranjeras de excelencia, con una beca de financiamiento de arancel, cursos de idiomas y orientación para la postulación a dichas universidades.

En República Dominicana, la Ley 139-01 establece la aplicación de una Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA), diagnóstico obligatorio para todo el estudiantado de nuevo ingreso, cuya responsabilidad recae en la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Los resultados de esta prueba pueden ser utilizados como parte de los criterios de admisión y como base para programas de nivelación, prescribiéndose su focalización en estudiantes que obtienen puntajes insuficientes en la POMA (MESCYT, 2019).

En tres casos fue posible identificar políticas de acción afirmativa, que por medio de convenios de colaboración, prescriben acciones de nivelación. En México, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, acuerdo entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y financiado por la Fundación Ford, articula cupos de equidad para estudiantes indígenas con apoyo integral, dentro del que se incluye la nivelación académica (Flores-Crespo et al., 2005). Más recientemente, existe un acuerdo de colaboración entre la secretaría de educación pública, y las universidades públicas y privadas, para

desarrollar acciones de nivelación y tutoría dirigidas a estudiantes migrantes que retornan de Estados Unidos (SEP, 2017). También en Colombia, la política de Educación Superior Inclusiva prescribe cursos nivelatorios (o de orientación general), para población víctima del conflicto armado, con el propósito de resguardar su derecho a la educación (MEN, 2013). En estos tres casos, los ámbitos de intervención y metodologías no son prescritos, mientras que los destinatarios de nivelación son definidos como sujetos de equidad.

Cuatro políticas de aseguramiento de la calidad prescriben nivelaciones por medio de estándares, como las dos antes mencionadas en Perú y Nicaragua, que no definen destinatarios específicos y, de esta forma, su traducción a la práctica a nivel institucional puede ser apoyo suplementario si se focaliza en ciertos estudiantes. En cambio, las políticas de aseguramiento de la calidad de Chile y Brasil prescriben nivelaciones que definen como destinatarios a estudiantes que en evaluaciones iniciales obtienen puntajes insuficientes.

En el caso chileno, luego de la aplicación de una evaluación diagnóstica, basada en estándares nacionales de formación inicial docente, se prescribe el desarrollo de acciones de nivelación y acompañamiento para estudiantes que obtengan bajos desempeños (Ley 20.129, 2006). En este caso, además, se define el concepto de nivelación como acciones formativas referidas al currículum de educación secundaria, y el de acompañamiento como las referidas al currículum universitario. Un esquema similar sigue el sistema Brasileño al prescribir diagnósticos iniciales y nivelaciones para estudiantes de bajo desempeño, aunque sin definir los elementos formativos o instrumentos (Maffini & Schwerz, 2015).

El caso chileno es distintivo a nivel regional, al contar con un cúmulo de nivelaciones que se movilizan como apoyos suplementarios por medio de convenios de desempeño. Como instrumentos de financiamiento institucional, dichos convenios asocian recursos estatales a la ejecución de proyectos presentados por instituciones de ES para optar a fondos concursables (García de Fanelli,

2019). Este es tipo de instrumento, de manera similar a los estándares de calidad, establece un marco interpretativo relativamente amplio, a partir del cual las instituciones de ES construyen sus propios caminos programáticos para tributar a desempeños o resultados esperados.

Esta es una línea recurrente en el Fondo de Desarrollo Institucional, en el que desde el año 2015 se prescribe la nivelación de competencias básicas para estudiantes más desfavorecidos académicamente en ámbitos de lenguaje y la comunicación, las matemáticas y las ciencias (MINEDUC, 2015). Con una lógica similar, el Programa de Beca de Nivelación Académica ha financiado desde el año 2011 108 convenios de desempeño para la creación de programas de nivelación focalizados en estudiantes beneficiarios de dicha beca (MINEDUC, 2012).

En Chile, desde el 2014, se desarrolla el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que si bien corresponde a una política de acción afirmativa para estudiantes de menor ingreso económico, es movilizadora por medio de convenios anuales de desempeño. En esta política, los destinatarios de la nivelación son estudiantes que ingresan por medio de cupos de equidad, estableciéndose como ámbito de nivelación las asignaturas de mayores niveles de reprobación (MINEDUC, 2016).

En suma, a pesar de que esta categoría cuenta con mayor dispersión de casos y algunos dependen de la forma en que se interpretan sus prescripciones a nivel institucional, el problema representado globalmente en los apoyos suplementarios corresponde al de la preparación insuficiente de estudiantes, ya sea, de menor desempeño en evaluaciones iniciales, o bien, de estudiantes que se estiman, que por condiciones de vulnerabilidad social cuentan con mayor riesgo de abandono. En ambas situaciones, el carácter suplementario de los procesos formativos deriva de distinguir al sujeto de nivelación de todo el estudiantado de nuevo ingreso, además de fijar el currículum formal como un requerimiento para el que no contaría con suficiente preparación. Esto traduce la problemática de

la equidad en la permanencia, de estudiantes previamente ingresados por cupos de equidad, como estrategias formativas que externalizan del currículum formal sus desafíos de aprendizaje.

## **CONCLUSIONES.**

Con este trabajo se ha indagado sobre un espacio de ambigüedad conceptual en el que se encapsulan con un mismo significante (“nivelación”) distintas estrategias, conceptos y problemas. La constatación de una traducción particular de la tensión temporal y posicional, da cuenta de lecturas particulares que en la literatura latinoamericana se hacen del campo estadounidense de retención. Este es un asunto relevante a indagar en el futuro con sus autores/traductores.

Las estrategias relevadas y problemas que a ellas subyacen son necesarios de interrogar sobre su compatibilidad con los fines de justicia social a la base de las políticas de equidad. En este sentido, dos amenazas son posibles de relevar; por un lado, en los preuniversitarios, la falta de discusión sobre los posibles sesgos discriminatorios de los exámenes de admisión, como se da en políticas de acción afirmativa dentro de sistemas selectivos (e.g. Leyton, 2014), que podrían favorecer la responsabilización del estudiantado de sus bajos desempeños. En el caso de apoyos suplementarios, la estrategia de focalización podría servir de mecanismo de segregación intra-institucional en la que grupos históricamente marginados sean sobre-representados, y posiblemente sobrecarguen a estudiantes de perfiles no tradicionales.

Los dos problemas de nivelación posteriores al ingreso se pueden comprender como basados en lógicas opuestas: por un lado, las nivelaciones como ciclos iniciales corresponden a la internalización en el currículum formal de los desafíos de aprendizaje del estudiantado de nuevo ingreso. En cambio, los apoyos suplementarios corresponderían más bien a una externalización de los desafíos de aprendizaje de ciertos grupos estudiantiles en virtud de su origen social o desempeño inicial.

En suma, las distinciones conceptuales y la aproximación a estas distintas problematizaciones, aunque teóricamente incompatibles, pueden coexistir en distintos espacios institucionales, lo que permite dar cuenta de distintas formas en las que la equidad en el acceso y permanencia se vinculan más allá de su conceptualización como etapas. Además de las posibilidades de conectar estas estrategias con distintos problemas específicos de la educación superior, como la admisión y selectividad, el desarrollo curricular en la transición a la ES, la mejora de la docencia y el enriquecimiento extra-curricular, son un complejo entramado que amerita una mirada integral sobre factores y prácticas institucionales.

Hablar de nivelaciones involucra reconocer una pluralidad de interpretaciones, que el término en cuestión no logra del todo delimitar, y luego, investigarlas requiere poner en juego las perspectivas de diversos actores institucionales, sus lecturas y traducciones.

### **Agradecimientos.**

Este trabajo fue financiado por el programa de Becas de Doctorado de la Universidad Alberto Hurtado y la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Chile) / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Altamirano, M., & Alarcón, G. (2020). Importancia del semestre de nivelación en el ingreso a las universidades ecuatorianas. *Revista Conrado*, 16(76), 362–368.
2. Ambrioggio, G., Coria, A., & Saino, M. (2013). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. Congreso CLABES III. Ciudad de México, México.

3. Araujo, L. (2016). El sistema nacional de nivelación y admisión en Ecuador. En R. (coord) Ramírez (Ed.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 127–164). SENESCYT & IESALC-UNESCO.
4. Ávila, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
5. Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 02(01), 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
6. Bacchi, C., & Eveline, J. (2010). Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory. En *Mainstreaming Politics: Gendering Practices and Feminist Theory*. <https://doi.org/10.1017/UPO9780980672381>
7. Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). Poststructural Policy Analysis. En *Poststructural Policy Analysis*. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>
8. Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
9. Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy enactment in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
10. Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
11. Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2009). Addressing the needs of underprepared students in higher education: Does college remediation work? *Journal of Human Resources*, 44(3), 736–771. <https://doi.org/10.3368/jhr.44.3.736>

12. Cabrera, A., Pérez, P., & López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Laertes.
13. Capano, G., Pritoni, A., & Vicentini, G. (2020). Do policy instruments matter? Governments' choice of policy mix and higher education performance in Western Europe. *Journal of Public Policy*, 40(3), 375–401. <https://doi.org/10.1017/S0143814X19000047>
14. Caro Torres, M. C., Parra Pérez, D. A., Averanga Murillo, A. J., Corredor Plazas, N. J., & Medina Riveros, R. A. (2020). Modelo instruccional Blended- Flipped: Personalización, flexibilización y metacognición para la nivelación en inglés en la educación superior. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10742>
15. Chao, D. (2019). El gobierno a través de las problematizaciones. El gobierno como problema: Objetos y abordajes en clave de gubernamentalidad, 123–152.
16. Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
17. CNEA. (2011). Guía de autoevaluación institucional con fines de mejora. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, 66.
18. Ley 20.129, Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (2006).
19. Cotler, J. (2016). Educación Superior e Inclusión Social Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. En *Serie estudios breves* (Vol. 1, Número 7).
20. Donoso-Díaz, S., Iturrieta, T. N., & Traverso, G. D. (2018). Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944–967. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601494>

21. Faúndez, F., Gómez, V., & Madariaga, P. (2012). Desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategia para la prevención del abandono por factores académicos. Congreso CLABES II. Portoalegre, Brasil.
22. Flores-Crespo, P., Barrón, J., & Rosado, M. (2005). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad? ANUIES.
23. Foucault, M. (1984). Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III. Paidós.
24. García, D. L., & García, J. E. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1–23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-004)
25. García de Fanelli, A. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009. En *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011* (pp. 1–52). <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v16.n3.6960>
26. García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: Tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 28(52), 111–126. <https://doi.org/10.31619/caledu.n14.471>
27. García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Higher Education and Society*, 33(1), 85–114.
28. Giménez, G., & Del Bello, J. C. (2016). La Ley 24.521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de política pública universitaria. *Debate Universitario CAEE-UAI*, 5(9), 9–32.
29. González, M., & Obregón, G. (2016). Informe nacional: Guatemala. En *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.



30. Hernández, V. S., Larenas, C. D., & Salgado, M. T. C. (2017). Beca de Nivelación Académica: Resultados de un programa de intervención en estudiantes de origen vulnerable en la Universidad de Concepción. *Educação em Revista*, 33(0), e160071. <https://doi.org/10.1590/0102-4698160071>
31. Inchauspe, L. (2019). Una historia reciente de los cursos de nivelación (FFyH/UNC, 1991-2006). XI Jornadas de investigación en educación: “Disputas por la igualdad: Hegemonías y resistencias en educación”.
32. Knox, H. (2005). Making the transition from further to higher education: The impact of a preparatory module on retention, progression and performance. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/03098770500103135>
33. Krippendorff, K. (2005). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
34. Latorre, M., Aravena, P., Milos, P., & García, M. (2010). Competencias habilitantes: Un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.146>
35. Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile, January 2014, 11–27.
36. Long, B. T., & Boatman, A. (2013). The role of remedial and developmental courses in access and persistence. En A. J. Laura W. Perna (Ed.), *The State of College Access and Completion: Improving College Success for Students from Underrepresented Groups*. Routledge.
37. Maffini, C., & Schwerz, S. (2015). SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Inep/MEC - Institucion Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

38. Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse*, 36(4), 485–499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
39. Martínez, A., Santillán, S., & Loayza, M. (2016). Informe nacional: Bolivia. En *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
40. McCulloch, G. (2004). Documentary research: In education, history and the social sciences. En *Documentary Research: In Education, History and the Social Sciences*. <https://doi.org/10.4324/9780203464588>
41. MEN. (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva. Ministerio. Ministerio de Educación Nacional.
42. MESCYT. (2019). Plan estratégico institucional 2019-2024. Ministerio de educación superior, ciencia y tecnología.
43. Mila, F. L., Maldonado, X. E., & Yáñez, K. A. (2020). Incidencia del reglamento nacional de nivelación y admisión en el acceso a la educación superior en Ecuador. *Información tecnológica*, 31(3), 171–184.
44. MINEDU. (2015). Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. Decreto Supremo No. 016-2015.
45. MINEDU. (2021a). Bases del concurso beca 18 2022.
46. MINEDU. (2021b). Reglamento general de los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación docente públicos y provados. Ministerio de Educación del Perú.
47. MINEDUC. (2012). Beca Nivelación Académica: Programa de Nivelación de Competencias para Estudiantes de Primer Año de Educación Superior del 2012.

48. MINEDUC. (2015). Aprueba formato de bases tipo administrativas y técnicas y de convenios tipo para el concurso de propuestas de planes de mejoramiento institucional para convenios de desempeño en innovación académica, año 2015.
49. MINEDUC. (2016). Términos de referencia Programa PACE 2016. 1–14.
50. Miranda-Molina, R. (2021). Políticas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana y sus problemas representados. Congreso CLABES X, Medellín. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>
51. Miranda-Molina, R. (2022). Brechas y desniveles: El problema representado en las iniciativas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(44).
52. Ozga, J. (2019). Problematising policy: The development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>
53. Pérez, A. M., González, C. P., & Martínez, P. J. (2021). Nivelación propedéutica y rendimiento académico en la Universidad “Bernardo O ’ Higgins” de Chile. *Educación médica superior*, 35(3), 1–17.
54. Decreto N° 50, Reglamento del programa presidencial de becas para la Educación Superior. *Diario Oficial de la República de El Salvador*, Tomo N° 429 del 23 de diciembre de 2020. (2020).
55. Santelices, L., Williams, C., Zárate, A. J., Soto, M., Jara, N. S., Dougnac, A., & Finis terrae Facultad de Medicina santiago, U. (2013). Impacto de un programa de nivelación de ciencias básicas en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina Effects on academic performance of a leveling program in basic sciences in first year medical students. *Revista chilena de medicina*, 141, 710–715.

56. SENPLADES. (2008). Seminario internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina. Seminario internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina.
57. SEP. (2017). Comunicado 30.- Anuncia SEP acciones en apoyo de la población estudiantil migrante que retorne de Estados Unidos. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-30-anuncia-sep-acciones-en-apoyo-de-la-poblacion-estudiantil-migrante-que-retorne-de-estados-unidos?idiom=es-MX>
58. Soto, V., Díaz, C., & Chiang, M. T. (2017). Beca De Nivelación Académica: Resultados De Un Programa De Intervención En Estudiantes De Origen Vulnerable En La Universidad De Concepción. *Educação em Revista*, 33(0). <https://doi.org/10.1590/0102-4698160071>
59. Tinto, V. (2008). Access without Support is Not Opportunity. *Inside higher ed*, 8(18), 8–18.
60. Vargas, H., & Heringer, R. (2017). Políticas educativas Políticas de Permanência no Ensino Superior Público. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 72.
61. Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
62. Villegas, M., & Mendizábal, C. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Bolivia. En O. Espinoza (Ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 33–91). Ediciones UCINF.
63. Yumán, I. (2020). Relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 1–11. <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.27>

**DATOS DEL AUTOR.**

**1. Rafael Miranda Molina.** Doctor en Educación de las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales (Chile). Es docente de Pedagogía en Matemática de la Universidad Alberto Hurtado y desarrolla su investigación doctoral sobre políticas Acción Afirmativa en la Educación Superior chilena. Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3084-5704>. Correo electrónico: [ramiranda@uahurtado.cl](mailto:ramiranda@uahurtado.cl)

**RECIBIDO:** 4 de septiembre del 2022.

**APROBADO:** 9 de diciembre del 2022.