




02

UV Universidad
Verdad 80

RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO, SEGÚN EL MODELO DE BACHILLERATO POR ESPECIALIDADES Y EL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO DEL ECUADOR, ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE CUENCA 2012-2018

University students' academic performance according to the baccalaureate model by specialties and the unified general baccalaureate of Ecuador, a case study at the University of Cuenca (2012-2018)

 **Freddy Patricio Cabrera Ortiz**, Universidad de Cuenca (Ecuador)

(freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec) (<http://orcid.org/0000-0002-7539-0985>)

 **María Eugenia Verdugo Guamán**, Universidad de Cuenca (Ecuador)

(meugenia.verdugog@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/000-0002-3245-6198>)

 **Homero Patricio Cabrera Tenecela**, Universidad de Cuenca (Ecuador)

(pcabrera.aia@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-1741-8804>)

 **María Lorena Escudero Durán**, Universidad de Cuenca (Ecuador)

(lorena.escudero@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-7787-7714>)

 **Mónica Rebeca Franco Pombo**, Universidad Católica Santiago de Guayaquil (Ecuador)

(monica.franco@cu.ucsg.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-9025-4228>)

Resumen

El presente estudio nace con el propósito de comparar los promedios de rendimiento obtenidos por los estudiantes que cursaron el primer semestre en las cohortes 2016-2018 del Bachillerato General Unificado y los que ingresaron en las cohortes 2012-2018 del Bachillerato por Especialidades, teniendo en cuenta los procesos de admisión y nivelación iniciados en el año 2012. Se aplicó una metodología mixta en una muestra probabilística de 636 registros para la primera cohorte perteneciente a Bachillerato por Especialidades (BES) y 678 registros para la cohorte del Bachillerato General Unificado (BGU). La muestra tuvo una afijación por tres años de estudio para cada cohorte. Los resultados muestran que existen

diferencias significativas con un mejor rendimiento en el caso del BGU. Se encontró además, una influencia positiva de los procesos de nivelación. Se observó una tendencia al mejoramiento del rendimiento especialmente en las carreras de ciencias sociales. La evidencia cualitativa, presenta opiniones divididas sobre los procesos de admisión y nivelación. Los expertos suponen un avance del BGU que no necesariamente se revela en el rendimiento en los primeros niveles de la universidad debido a la desconexión entre bachillerato y educación superior.

Abstract

This study aroused with the purpose of comparing the performance averages obtained by the students who attended the first semester in the 2016-2018 cohorts of the Unified General Baccalaureate and those who entered the 2012-2013 cohorts of the Specialty Baccalaureate, by taking into account the admission and leveling processes started in 2012. A mixed methodology was applied to a probabilistic sample of 636 records for the first cohort which belonged to the Specialty Baccalaureate (ESB) and 678 records for the cohort of the Unified General

Baccalaureate (UGB). The sample had an allocation of three years of study per each cohort. The results show that there are significant differences with a better performance in the case of the UGB. A positive influence of the leveling processes was also found. A tendency to improve performance was observed, especially in social sciences programs. The qualitative evidence presents divided opinions about the admission and leveling processes. The experts suppose an advance of the UGB that is not necessarily revealed in student's performance in the first university years due to the disconnection between the baccalaureate and higher education.

Palabras clave

Rendimiento, admisión, nivelación, bachillerato especialidades, bachillerato general.

Keywords

Performance, admission, leveling, specialties baccalaureate, general baccalaureate.

1.

Introducción

En el Ecuador, la Constitución de 2008, reconoció principios de aplicación de derechos, que orientaban el accionar del país, en todos los ámbitos. Sus preceptos fueron base de marcos normativos específicos, por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), expedida en 2011 y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en 2010, que sustentan diferentes políticas públicas con el propósito de generar condiciones para materializar el derecho social a la educación (Andrade y Feldfeber, 2016).

En concordancia con el mandato constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo (PNBV 2009-2013) planteaba objetivos y estrategias destinadas a la mejora de la calidad de la educación. En este sentido, el Ministerio de Educación impulsó la generación de varias acciones, como la evaluación al Bachillerato por especialidades (BES), en vigencia hasta el año 2011 y la expedición del programa de Bachillerato General Unificado (BGU), en ese mismo año.

En el año 2012, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), bajo el principio de igualdad de oportunidades, impulsó la política pública: fomento del talento humano en educación superior, base de la implementación del sistema de admisión y nivelación meritocrático para acceso de bachilleres a la educación superior.

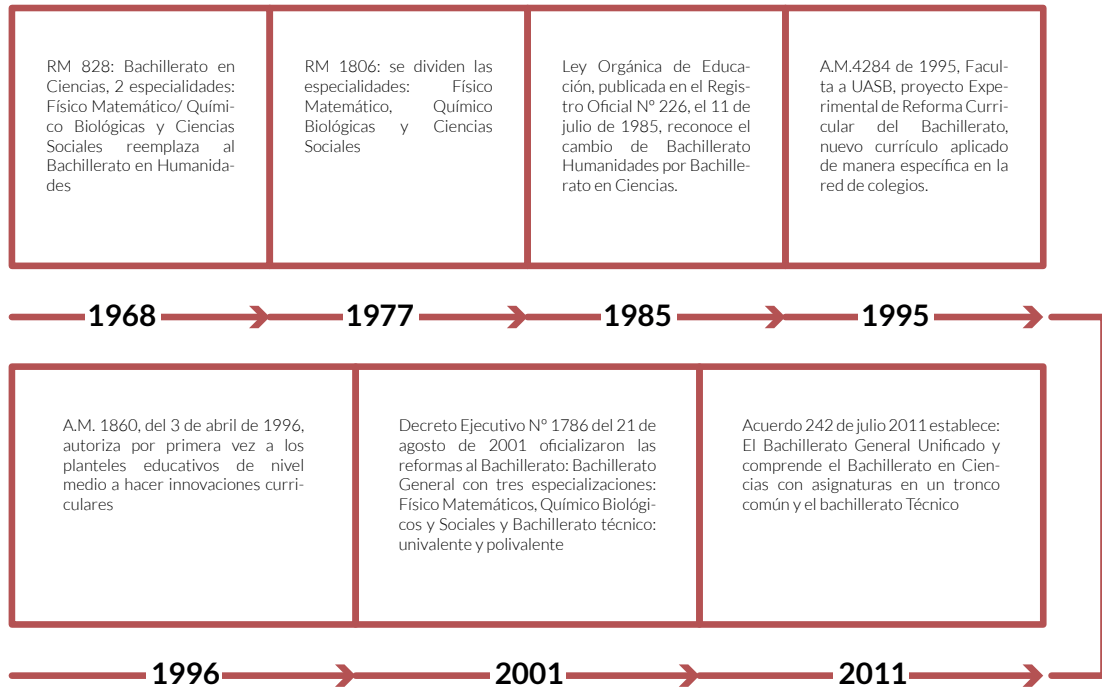
Hasta la fecha, y con la creación del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación (SNNA), se han desarrollado varios procesos para el ingreso a la educación superior, los mismos que han generado intensos debates a nivel nacional, sobre los diversos impactos que esta política ha producido en diferentes ámbitos, tales como la igualdad de oportunidades en el ingreso, el número de bachilleres que han quedado fuera de los procesos, la existencia o no de un nexo neces-

rio entre la educación media (bachillerato) y la educación superior, etc. En la línea de este último punto, nació el presente trabajo investigativo, a la luz de preguntas que sirvieron de faro, tales como: ¿Existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios provenientes del BES y los del BGU? ¿Cuál es el impacto, en términos de rendimiento académico, que han tenido los procesos de admisión y nivelación de la Senescyt?

Para contextualizar el problema investigado es necesario realizar un breve recuento histórico de los diferentes cambios que se han experimentado en el bachillerato ecuatoriano:

Imagen 1

Cambios que se han experimentado en el bachillerato ecuatoriano.



Fuente: Los currículos oficiales del bachillerato y la continuación de los estudios superiores o la inserción al campo laboral.

Autor: Luis Aníbal Molina Quito, febrero del 2012. UASB

Como demuestra la Imagen 1, si bien el origen del bachillerato en ciencias, con distintas modalidades, se remonta a la década de los sesenta, el presente estudio se enfoca en el análisis a partir de la propuesta de la Reforma al Bachillerato de 2001, la misma que mediante Decreto Ejecutivo N°1786, desarrolló la propuesta del Bachillerato General, bajo un marco de Reforma del Bachillerato, que promovía principios de índole social (ejercicio de la ciudadanía); educativa y curricular (pensamiento crítico, argumentativo con habilidades y destrezas); pedagógico del currículo del bachillerato (pilares de la educación), y dejaba libertad para que cada institución de educación secundaria, pudiera generar su propio proyecto de reforma. Se asumieron como principios rectores de la educación en el país, los pilares de la educación planteados por la UNESCO: Aprender

a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, Aprender a ser, aprender a emprender (Decreto ejecutivo 1786, 2001).

La propuesta del Bachillerato General de 2001, incluía tres opciones: el bachillerato en ciencias, cuyo currículo proponía un enfoque de contenidos para lograr bachilleres generales en ciencias y en ciencias con especialización; el bachillerato técnico, orientado a la formación profesional, con un enfoque curricular por competencias profesionales, para lograr bachilleres técnicos univalentes o polivalentes, y finalmente, el bachillerato en artes.

Al año 2011, el Ministerio de Educación, en cumplimiento de lo estipulado en la LOEI de 2010, expide la norma para la implementación del nuevo currículo del bachillerato, que buscaba, entre otras cosas, desarrollar capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas que prepararan a los futuros bachilleres para el trabajo y emprendimiento, así como para el acceso a la educación superior (Acuerdo ministerial 242, 2011), dando paso a la implementación del Bachillerato General Unificado.

Según el documento en mención, los estudiantes cursaban, en sus dos primeros años, asignaturas de un tronco común hasta un total de 35 periodos semanales que se complementaban, en el bachillerato en ciencias, con 5 periodos adicionales destinados para asignaturas que corresponden al proyecto educativo institucional de cada institución, con lo que se alcanzaban los 40 periodos semanales. El bachillerato técnico, por su parte, sumaba 10 períodos adicionales para un total de 45 períodos semanales. En el último año del bachillerato, los períodos del tronco común disminuyen a 20 y son complementados con asignaturas optativas relacionadas con el perfil de salida del bachillerato que proponía el Ministerio de Educación.

La fundamentación teórica de esta propuesta, incluía una visión humanista de la educación, sustentada en diversas concepciones teóricas y metodológicas, como los fundamentos de la pedagogía crítica, que ubicaban al estudiante como protagonista del proceso educativo; la teoría psicológica del aprendizaje de vía cognitivista con predominio del constructivismo y del aprendizaje significativo (Vera Rojas, 2018). Los contenidos se desarrollarían a través del cumplimiento de “destrezas con criterios de des-

empeño”, que organizadas en bloques curriculares, relacionaban el “saber hacer” del estudiante, con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad con los que evidenciaban su desempeño.

Por otro lado, a partir de 2012, como se indicó anteriormente, la SENESCYT impulsa los procesos de admisión a través de un sistema nacional de inscripciones, evaluación y asignación de cupos en función al mérito, e implementa el examen nacional de admisión (ENES). Complementariamente, y respondiendo al reconocimiento de la heterogeneidad en la formación del bachillerato, así como a la necesidad de articular el perfil de salida de los bachilleres con el perfil de ingreso a las diversas carreras universitarias para fortalecer su desempeño académico, se implementa el proceso de nivelación (SENESCYT, 2019). Aquí, los estudiantes secundarios debieron seguir y aprobar un semestre de nivelación para matricularse en el primer semestre o año e iniciar su vida universitaria.

La aplicación del sistema de admisión y nivelación meritocrático para acceso a la educación superior, en los años 2012 y 2013, se desarrolló conforme al proceso establecido, el mismo que incluía el cumplimiento, por parte de los postulantes, de puntajes promedios determinados para cada carrera y rigurosos parámetros de nivelación. Para el año 2016, se unificó¹ el examen ENES desarrollado por la SENESCYT con el examen SER BACHILLER que se lo realizaba en cada institución secundaria, como examen de grado. En el año 2017, luego de algunas modificaciones reglamentarias, la SENESCYT dispuso, que las instituciones de educación superior (IES) intervinieran en el proceso de admisión, a través de la incorporación de procesos internos, cuyo porcentaje de ponderación dependía de la categoría de ubicación² de la IES.

1. ENES Y SER BACHILLER unificados consiste en un formulario compuesto por 160 preguntas, distribuidas en los siguientes campos: Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico, Dominio Social y Aptitud Abstracta.

2. Para Universidades y Escuelas Politécnicas Públicas Categoría “A” tenía una ponderación máxima del 30%, el 70% correspondía al examen Ser Bachiller; para Universidades de Categoría “B” se estableció un 20%; para categoría “C” el 10%; y, finalmente para categoría “D” el 5%

La revisión de literatura sobre el tema da cuenta que en América Latina se han incrementado, desde los años noventa, los estudios sobre educación superior y sus políticas de aplicación en los distintos países de la región. En el Ecuador, existe un creciente número de aportes, sobre todo en los últimos 10 años, sobre el ingreso a la universidad y sus procesos de admisión y nivelación, los mismos que están idónticamente unidos al análisis de los tipos de bachillerato, ofrecidos en el país.

Se destacan algunos estudios que abordan las diversas variables que influyen en su desarrollo (Maldonado Mera, 2015; Analuiza, 2016; Cabrera, 2015; Sierra, 2018), así como de las posibles desigualdades (legales y académicas) generadas por la aplicación de la misma (Zambrano, 2016; Mila *et al.*, 2020; Madrid, 2019). La percepción de los actores frente al proceso de admisión y el examen de ingreso, también es recogida por algunos trabajos (Delgado *et al.*, 2018; Luna, 2017), así como el impacto desde diferentes tipos de bachillerato (INEVAL, 2018). Existen además, investigaciones regionales que analizan factores influyentes en los procesos de ingreso (antecedentes académicos, factores socioeconómicos, etc.) de países con mayor tradición en la política de ingreso a la educación superior, que pueden iluminar el estudio en el Ecuador (Bobadilla *et al.*, 2007; Benítez Lima, *et al.*, 2015).

Finalmente, algunos estudios se enmarcan en un análisis crítico de los procesos de admisión y las implicaciones que generó su implementación. La preocupación por salvaguardar la igualdad de oportunidades es resaltada reiterativamente, dejando ver, desde sus resultados, que factores como los socioeconómicos, la escolaridad de la familia, la estabilidad laboral, la orientación vocacional, siempre limitarán el acceso a la universidad para los más pobres de una sociedad (Analuiza, 2016; Benítez Lima *et al.*, 2015).

El presente estudio, desde el objetivo propuesto, busca aportar al estudio y diseño de las políticas educativas a nivel nacional y a la revisión y mejoramiento de los procesos, a nivel institucional.

2.

Metodología

Se empleó un enfoque mixto con un diseño explicativo secuencial, desarrollando un estudio de caso del análisis del rendimiento académico universitario, en los primeros ciclos, según el modelo de bachillerato, en la Universidad de Cuenca. El estudio de casos, de acuerdo a Atairo y Rovelli (2020), adopta una afinidad electiva en el análisis de política universitaria, procesos de implementación y cambios institucionales.

La presente investigación opta por un estudio de caso instrumental, desde el entendimiento que el análisis del caso particular puede ayudar a profundizar un problema empírico más amplio, en este caso, la política de ingreso a la universidad.

2.1 Población y muestra

Se definió como población a la cantidad de estudiantes que ingresaron a la universidad directamente, en el primer intento, una vez que cursaron alguna de las dos modalidades de bachillerato: la primera cohorte de los años 2011, 2012 y 2013 y la segunda cohorte de los años 2016, 2017 y 2018. En total se registraron 8.628 estudiantes en las 11 facultades de la Universidad de Cuenca. Con el fin de comparar, se definió dos muestras probabilísticas (una para cada cohorte) por afijación proporcional anual (tres años) con el 98% de confianza, el 2% de error y heterogeneidad del 50%. La muestra recomendada fue de 636 estudiantes para la primera cohorte y de 678 para la segunda cohorte.

Para la sección cualitativa se seleccionó, como participantes (p) a docentes de bachillerato (p.#.Doc.)³, estudiantes universitarios (p.#.E.área) y docentes universitarios (p.#.p.área), en razón de 8 sujetos por alguna de las siguientes tres áreas: carreras de ciencias sociales y humanidades (Soc.), carreras de ciencias exactas e ingenierías (Ing.), y, carreras de

3. Esta nomenclatura identifica a los participantes en el apartado de resultados.

ciencias biológicas y de la salud (Bio). Además, se consultó a un número de 5 expertos, mediante entrevistas sobre los modelos de bachillerato (p#. Exp.).

2.2 Técnica e instrumentos

A partir de la base de datos proporcionada por el departamento de tecnología y comunicación (DTICS) de la Universidad de Cuenca, se seleccionó la muestra y las variables de estudio en una matriz de 1.314 datos (instrumento 1). Al respecto, se definen las variables empleadas de rendimiento académico, tipo de bachillerato y facultad. La variable continua de “rendimiento académico” hace mención a los resultados obtenidos durante el primer semestre cursado, cuando los aspirantes oficialmente se registraron en calidad de estudiantes de la universidad, una variable que se mide de 0 a 100 puntos. La variable dicotómica “tipo de bachillerato”, considera a las dos cohortes o períodos de estudio. Tanto la variable “tipo de bachillerato” como la variable “facultad” son categóricas politómicas.

Para el apartado cualitativo, se diseñó un instrumento semiestructurado para conocer qué piensan los actores educativos sobre el BGU en comparación con el BES (Instrumento 2). El instrumento se sometió a la cuantificación de la validación de contenido por criterio de jueces (Escurrea Mayaute, 1988; Juárez-Hernández y Tobón, 2018). Éste consiste en un cuestionario sobre las fortalezas y debilidades del BGU, las diferencias sobre el rendimiento que se advierte en la universidad, así como la afectación que tienen debido a los procesos de admisión y nivelación ocurridos desde el año 2012.

2.3 Análisis de resultados

Los resultados fueron analizados en el programa SPSS 25 (Field, 2018), en él se generaron tablas o gráficos descriptivos e inferenciales. De acuerdo con las propiedades de distribución de los datos no se verificó normalidad, tanto en la primera cohorte [Kolmogorov-Smirnov (636 gl) 0,000] como en la segunda cohorte [Kolmogorov-Smirnov (678 gl) 0,000]. En tal razón, para comparar el rendimiento se emplearon las pruebas U de Mann Whitney (para comparaciones de dos grupos) así como Kruskal Wallis (para comparar tres o más grupos). Asimismo, se emplea la correlación de Spearman (Rho) para indagar qué

tan asociadas están las variables con el rendimiento académico. Para evaluar el impacto de las diferencias se empleó el tamaño de efecto para el contraste de los promedios con las desviaciones denominado d de Cohen (Cohen, 1988).

La evidencia cualitativa se analizó con el programa Atlas ti 7 (Cuevas *et al.*, 2014; Woolf y Silver, 2017), mediante este recurso se organizaron dos grandes categorías de análisis, a saber: 1) admisión y nivelación en el rendimiento y 2) el modelo de BGU en el rendimiento. El primero está constituido por los códigos: exámenes de la Senescyt, exámenes del año 2012, cuidado del cupo universitario, evaluación basada en contenidos, frustración de la vocación, admisión arbitraria y objetividad del proceso. El segundo incluye a los códigos rechazo al BGU, rechazo al BES, sin diferencias y reflexión neutral. Se exponen los resultados mediante las citas más representativas, así como se ilustran las categorías mediante diagramas semánticos.

3.

Resultados

Los resultados se presentan mediante la evidencia cuantitativa de los promedios obtenidos por los estudiantes en el primer semestre de la Universidad de Cuenca. Luego se busca una explicación de estos resultados, mediante evidencia cualitativa de los actores educativos entrevistados o que han participado de un grupo focal. Los resultados de estos últimos se presentan mediante dos categorías: 1) de admisión y nivelación como factores de rendimiento y 2) factores del modelo de bachillerato, que condicionan el rendimiento académico.

Es preciso indicar que la Universidad de Cuenca, es una institución de carácter público con más de 150 años de historia, con fuerte impacto regional en la zona austral del Ecuador, forma parte del sistema de educación superior como una comunidad académica con carácter laico y financiada por el Estado. (Universidad de Cuenca, 2019).

3.1 Rendimiento académico según los modelos de bachillerato

Con el propósito de comparar los promedios de rendimiento obtenidos por los estudiantes que cursaron el primer semestre en las cohortes 2016-2018 y los que ingresaron en las cohortes 2011- 2013, provenientes del bachillerato por especialidades, se describe en la tabla 1 los resultados según las dos cohortes. En ésta se advierten diferencias significativas entre el bachillerato por especialidades (BES) y el bachillerato general unificado (BGU), según la prueba U de Mann Whitney $z = -2,333$, $p = ,020$ (bilateral), con un tamaño de efecto bajo (d de Cohen 0.087). El rango promedio de los estudiantes de BGU es de 681,15 y el de BES es de 632,29. En esta tabla también se presentan los resultados por cada año que se estudió. Se advierte que el promedio más bajo ocurre en el año 2011, en el nivel intermedio se ubican los años 2016 y 2017, mientras que, los años con mayor rendimiento académico se ubican en 2012, 2013 y 2018. Un análisis con la prueba H de Kruskal-Wallis muestra que estas diferencias son significativas $X^2 (5 \text{ gl}) = 59,47$; $p = 0,000$.

Tabla 1.

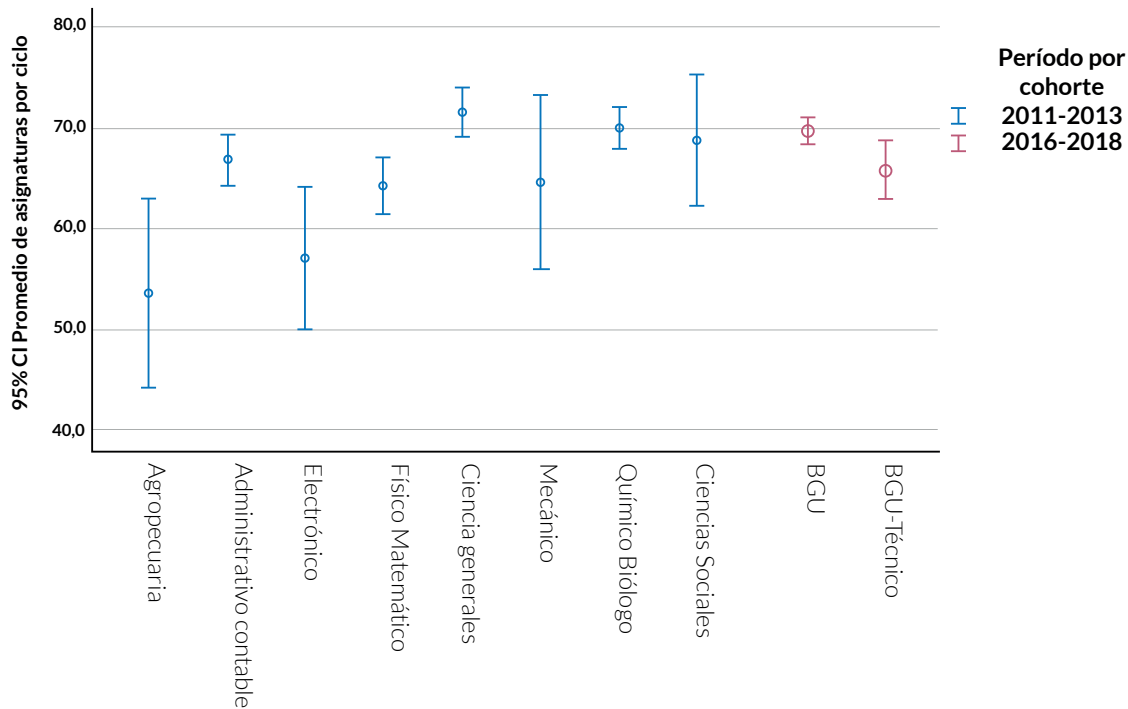
Resultados de promedios de rendimiento según cohortes y años de estudio

	Cohortes			Año	Años		
	N	Media	Desv. Est.		N	Media	Desv. Est.
BES	636	67,67	15,51	2011	255	61,89	18,37
				2012	177	70,58	13,16
				2013	204	72,37	10,42
BGU	678	69,05	16,22	2016	186	67,84	17,13
				2017	237	67,83	17,92
				2018	255	71,07	13,53

En la figura 1, se observan los resultados en diagramas de barras de error, en las que, la primera cohorte muestra una distancia muy marcada entre el año 2011 y todos los años subsiguientes. También se observa que en los años 2016 y 2017 disminuye el nivel de rendimiento con respecto a los años 2012, 2013 y 2017.

Figura 2.

Diagrama de barras de error del rendimiento según la especialidad de bachillerato



En los resultados por facultad, se advierten valores frecuencias (n) más marcadas en algunas facultades más que en otras, debido al tamaño de las mismas. En la tabla 3 se presentan los promedios de rendimiento de acuerdo a cada facultad, en las dos cohortes agrupadas.

Tabla 3.

Promedio de rendimiento según facultad

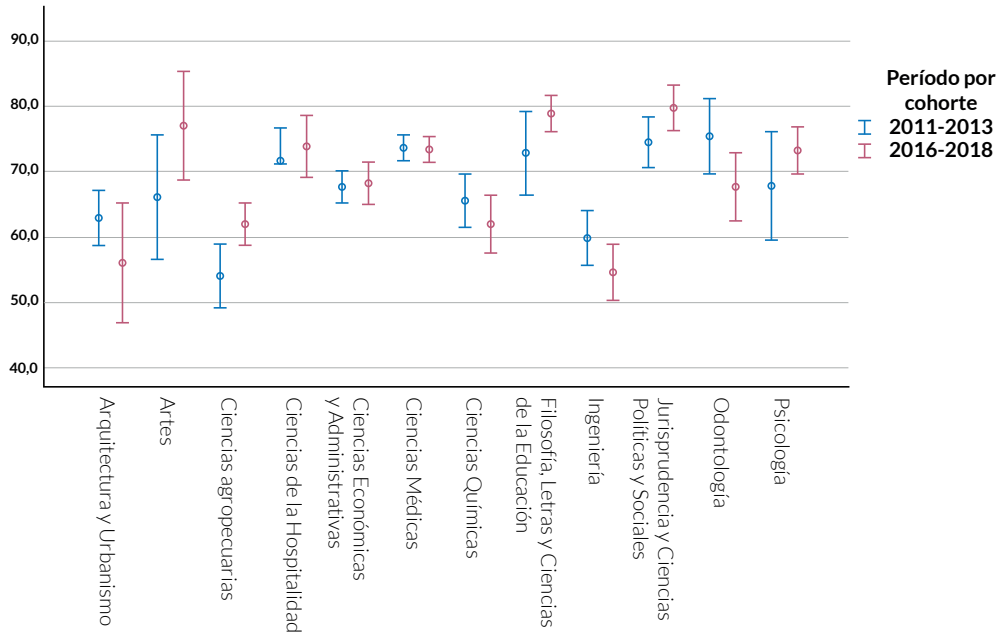
	n	%	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media	
						Límite inferior	Límite superior
Arquitectura y Urbanismo	56	4,3	60,3	16,0	2,1	56,0	64,5
Artes	47	3,6	71,7	21,3	3,1	65,4	77,9
Ciencias Agropecuarias	124	9,4	58,4	15,7	1,4	55,6	61,2
Ciencias de la Hospitalidad	67	5,1	73,9	11,3	1,4	71,2	76,6
Ciencias Económicas y Ad- ministrativas	221	16,8	68,0	14,5	1,0	66,0	69,9
Ciencias Médicas	272	20,7	73,5	11,3	0,7	72,1	74,8
Ciencias Químicas	100	7,6	64,0	14,7	1,5	61,1	66,9
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	113	8,6	77,3	13,8	1,3	74,7	79,9
Ingeniería	141	10,7	57,0	17,9	1,5	54,0	59,9
Jurisprudencia y Ciencias Po- líticas y Sociales	74	5,6	77,0	11,0	1,3	74,5	79,6
Odontología	43	3,3	71,6	12,7	1,9	67,7	75,5
Psicología	56	4,3	70,8	15,3	2,0	66,7	74,9
Total	1314	100,0	68,4	15,9	0,4	67,5	69,2

Los resultados dejan ver que la carrera de arquitectura tiene un descenso no significativo, la Facultad de Artes tiene un ascenso significativo, la Facultad de Ciencias Agropecuarias presenta un ascenso, la Facultad de Ciencias de la Hospitalidad presenta una situación similar, entre la primera y la segunda cohorte, la Facultad de Ciencias Económicas también muestra una situación similar entre las dos cohortes, la Facultad de Ciencias Médicas muestra también una situación similar entre las dos cohortes, la Facultad de Ciencias Químicas tiene una situación similar, aunque con tendencia hacia la baja, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, presenta una situación significativamente mejor en la cohorte 2016-2018, la Facultad de Ingeniería tiene una situación que tiende hacia la baja, la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Administrativas tiene una situación significativamente más alta en la cohorte del BGU, por su parte, la Facultad de Odontología presenta un rendimiento más bajo en la modalidad de BGU, por último, la Facultad de Psicología no muestra cambios significativos.

En la figura 3 se pueden observar los cambios producidos en cada facultad con respecto a las dos cohortes estudiadas.

Figura 3.

Diagrama de barras de error del rendimiento según facultad y cohorte.



A manera de conclusión preliminar de la data cuantitativa, conviene señalar que existe impacto del BGU favorable al rendimiento académico. Al respecto, es de suponer que, además del bachillerato, la variable “nivelación” juega un papel preponderante en el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a la universidad, cuestión que se verificó en los años 2012 y 2013. El BGU obtuvo un promedio alto, con menor variabilidad que los otros tipos de bachillerato que se agruparon a propósito de este estudio. Según el alcance temporal del presente estudio, regularmente, los estudiantes de las carreras de ciencias sociales y humanidades, que cursaron el BGU, alcanzan un mejor rendimiento académico universitario que los estudiantes de otras carreras.

Por otro lado, partiendo del enfoque metodológico mixto propuesto para esta investigación y con el fin de encontrar una explicación del comportamiento inusual de algunos de estos datos, se cuestionó sobre las causas que podrían haber afectado al rendimiento de los estudiantes en el primer semestre. Las entrevistas y grupos focales a profesores, estudiantes, docentes de bachillerato y expertos, permitieron apreciar que, desde la perspectiva de estos actores educativos, una de las razones más recurrentes, señala que las diferencias de rendimiento se encuentran en la admisión y nivelación, en combinación con los tipos de bachillerato que ofrece la educación secundaria. En este sentido, se analizan estos procesos como factores que afectan al rendimiento y luego se consideran las fortalezas y debilidades del modelo de BGU para alcanzar un buen rendimiento.

3.2 Admisión y nivelación como factores de rendimiento

En primer lugar, se analiza la percepción de los actores sobre si los procesos de admisión y nivelación implementados a partir de 2012, beneficiaron a los estudiantes o si atentó contra sus intereses. Al respecto, encontramos diversas opiniones, sin embargo, prevalece una tendencia a la aceptación de la implementación de esta política por considerarla necesaria para lograr un proceso más justo y democrático del ingreso a la

educación superior, así lo manifiestan algunos docentes consultados:

Las evaluaciones para el ingreso se tienen que dar, de que hay que hacer ajustes a los procesos, a los contenidos y metodología, obviamente hay que hacerlos. Dada la heterogeneidad del sistema, el uso de una herramienta de evaluación de aptitudes como mecanismo de ingreso a la educación superior es más adecuada que la evaluación de conocimientos. Por lo que pienso que es adecuado lo decidido por la SENESCYT. (P.13.E.Exp.)

Cuando empezaron a dar los exámenes en 2012-2013, noté un cambio en los chicos y era que había gente más de pueblo, es decir, de otras provincias, eso era lo que descubrí en el tema del examen de ingreso. (P.6.P.Soc.)

Asimismo, algunos docentes reconocen que la implementación de los procesos de admisión y nivelación elevaron el nivel académico de los estudiantes:

Los promedios de los chicos desde el año 2012 hasta ahora, han bajado las primeras promociones de la SENESCYT fueron excelentes y luego, poco a poco, han ido disminuyendo el ritmo...eso es lo que nosotros hemos vivido en la Facultad de Jurisprudencia (P.5.P. Soc).

Cuando comenzó el proceso de la SENESCYT, los primeros estudiantes que ingresaron, fueron realmente brillantes, entonces notábamos que la tasa de los chicos que se quedaban era alta. Mientras que, la tasa de deserción anterior a 2012, era altísima...tenían un nivel de rendimiento súper bueno, así como una actitud de querer trabajar y ponerle ganas a la carrera (P.6.P.Soc.).

Sin embargo, el proceso de selección, inicialmente basado en habilidades, con el tiempo derivó en una evaluación basada en contenidos, lo que, a decir de algunos docentes, fue percibido como negativo para el proceso:

Inicialmente se solicitó apoyo al Ministerio de Educación para la preparación de los estudiantes y acompañamiento en la toma de las pruebas ENES, luego se separaron las pruebas y estas evaluaban de manera diferente (P10.A.Exp.).

En la educación intermedia el concepto dominante es el desarrollo de competencias, destrezas o habilidades, mientras que, en la educación superior el énfasis (de la evaluación para la admisión) está en el conocimiento, con criterio monodisciplinar fundamentalmente (P13.E.Exp.)

Por otro lado, desde la percepción de los estudiantes, existe un dejo de injusticia por el proceso de admisión, especialmente por la forma en la que, según ellos, fueron asignados los cupos por parte de la SENESCYT, los mismos que, por ejemplo, de acuerdo al puntaje obtenido, se asignaban carreras muchas veces, que no eran su primera opción:

Muchos de los estudiantes que fueron seleccionados con el proceso de selección de la SENESCYT se sienten desmotivados porque no pueden optar por un cupo en las carreras que les gusta y se vieron obligados a seguir carreras por la que no tienen afinidad, obviamente lo cual repercute en su rendimiento (P14. H.P. Bio.)

En este mismo sentido, algunos estudiantes reconocen que “antes del BGU y la selección de la SENESCYT, cada estudiante elegía su carrera de acuerdo a su interés. Actualmente, si no alcanzan el puntaje necesario para su ingreso, deben seguir una carrera diferente a la de su interés” (P30.C.P.Bio.), otros, incluso, identifican la necesidad de tomar cursos preuniversitarios o preparatorios para el examen de admisión, con la finalidad de lograr una nota que les permita alcanzar el cupo de ingreso y el puntaje para la carrera de su elección, “no todos cuentan con el dinero suficiente como para poderse costear un curso de nivelación y rendir el examen de mejor manera” (P2.E.Bio.).

La objetividad del examen de ingreso es cuestionada también por algunos docentes de bachillerato, quienes lamentan que varios estudiantes de quienes tenían expectativas de un futuro promisorio en la universidad, no lograron el puntaje necesario. Rescatamos algunos de sus pronunciamientos:

El examen de ser bachiller no toma en cuenta si ha sido abanderado o ha tenido buenas calificaciones, igual tiene que dar el examen de SER BACHILLER. Tuve una experiencia de una estudiante que era abanderada y no pudo ingresar a la carrera que ella quería (P8.Doc.).

Los docentes universitarios, por otra parte, identifican en las aulas, algunos estudiantes que no están satisfechos con la carrera que se les asignó, tal es el caso del docente que manifiesta: “pueden venir estudiantes que no están interesados en la carrera pero es a lo que pudieron acceder, y ahí sí que hay un fracaso total, porque obligarle a estudiar algo que no quiere es un fracaso terrible” (P.5.P.Ing.:9), o aquel que sentencia: “hay estudiantes que terminan estudiando algo que no les gusta o, si no, optan por retirarse de la universidad” (P.6.P.Soc.).

Este tema es ratificado por los profesores del bachillerato, que comentan: “el hecho de no haber escogido bien la carrera, no le permite tener un buen rendimiento” (P8.Doc.:9), o aquel que, desde su experiencia personal, manifiesta “cuando se les pregunta –a la mayoría de mis exestudiantes– por qué estudian tal o cual carrera, la respuesta más honesta es, porque el puntaje así lo permitió” (P18.L.Doc.).

Ante esta preocupación, los actores educativos consultados ensayaron inclusive algunas alternativas que desde sus percepciones podrían mejorar el proceso. Por un lado, aquellos que proponen tomar en cuenta el rendimiento del estudiante en el bachillerato: “para ingresar a la universidad se deberían tomar en cuenta otros parámetros como las calificaciones, el rendimiento del estudiante en el colegio” (P2.E.Bio), mientras que para otros, debería ser la universidad la que asuma el proceso:

La mejor forma sería un propedéutico, porque el peso de esa evaluación no va a ser solo del examen, sino va a estar con todo el desempeño durante estas clases que hayan tomado (P8.Doc.:30)

Estoy de acuerdo con que (sea) la universidad (la que) tenga la potestad de seleccionar a los estudiantes que van a ingresar a las diferentes carreras y facultades (P8.Doc.)

En definitiva, para algunos actores educativos, los procesos de admisión y nivelación que se realizaron inicialmente, desde la evaluación de aptitudes de los estudiantes, fueron buenos y necesarios, salvo el criterio de algunos estudiantes que identificaron una desconexión del examen con los conocimientos aprendidos en el bachillerato. Por otro lado, docentes y expertos coinciden que la unión

del examen Ser Bachiller y ENES, supuso un cambio de orientación del examen, de evaluación de aptitudes a evaluación de contenidos disciplinares, ocasionando un retroceso en la selección de los estudiantes. Finalmente, se reconoce que la asignación de la carrera de acuerdo al puntaje obtenido por el estudiante, no siempre conduce al estudiante a su primera opción, lo que supondría también un factor de bajo rendimiento y deserción, tema que, en el caso del presente estudio, no coincide con la data cuantitativa.

3.3 Factores del modelo de bachillerato que condicionan el rendimiento académico

Respecto de las percepciones de los actores consultados sobre el tipo de bachillerato y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de los primeros ciclos de la universidad, existen tres tendencias no muy definidas; por un lado, quienes piensan que el BES podría desarrollar un mejor rendimiento; los que piensan lo mismo del BGU, y una tercera que no encuentra diferencias entre el rendimiento y el tipo de bachillerato.

Aquellos que defienden un mejor rendimiento desde el BES, rechazan la propuesta del BGU por no profundizar en conocimientos disciplinares del desbordado número de asignaturas que deben desarrollar en el bachillerato. Sin embargo, aquellos que defienden un mejor rendimiento desde el BGU, valoran el desarrollo de habilidades y aptitudes sobre contenidos aislados y fragmentados, considerando un avance en el contexto de una sociedad del conocimiento. Algunos docentes señalan no advertir cambios de acuerdo al tipo de bachillerato y otros asumen una posición neutral.

Rechazo al BGU

El BGU maneja un tronco común, que tiene muchas debilidades, una de ellas es pensar que hasta el bachillerato tengo 8 o 9 asignaturas, pero en realidad son 16 asignaturas (P1.Doc.) lo único que hizo es desubicar a los estudiantes, en realidad 14 o 15 asignaturas que se les trabaja de una manera muy superficial (P8.Doc.). Dentro del BGU, muchas materias, pocos contenidos y eso perjudicaba el ingreso a los estudiantes a la universidad (P1.Doc.).

Rechazo al BES

Yo no pensaría en retroceder al de las especialidades, ya que los estudiantes estaban escogiendo a muy temprana edad la especialidad (P1.Doc.) para los años 70, que estábamos removidos por esta revolución industrial, y que hasta cierto punto nos obligaba a enfocarnos en las especialidades. Sin embargo, ahora tenemos que desarrollar personas críticas..., me parece muy acertado lo que se está haciendo actualmente (con el BGU) (P1.Doc.).

Sin diferencias

En lo personal considero que no existió cambio significativo en el razonamiento, en los dos períodos (P12.C.P.Ing) las diferencias respecto al rendimiento entre los tipos de bachilleratos no son notables (P17.L.Doc.). Yo estoy buscando diferencias y la verdad que no las encuentro, he dado clases desde 2009, veo que de los dos bachilleratos siguen siendo (teniendo) el mismo problema (P.6.P.Soc.).

Reflexión neutral

Las notas con el BGU no son mejores que las del BES, inclusive pueden ser más bajas, ya que los estudiantes no tienen los mismos conocimientos hiperespecializados ni la profundización en ciertos temas curriculares. Pero considero que ahora cuentan con mejores recursos procedimentales y actitudinales, con una cultura básica esencial y una mentalidad más abierta en relación a los contextos latinoamericanos y universales (P10.A.Exp.) el BGU, ya es más actual y contemporáneo...sería oportuno encontrar conectividad entre la malla curricular de los colegios y la de la educación superior, porque yo veo que ahí está el conflicto (P1.Doc.).

4.

Discusión

Frente al análisis de rendimiento de los estudiantes, que presenta el cuadro N°1 y la figura N°1, el Ministerio de Educación (2010) plantea que, a mayor especialización, mayor fragmentación del conocimiento, por tanto la formación a través de un bachillerato por especialidades presenta esta desventaja, particularidad que se refleja en el promedio que los estudiantes universitarios obtuvieron en el año 2011; sin embargo, el cambio que registran los promedios alcanzados en los años 2012 y 2013, puede ser entendido por la implementación del sistema de admisión y nivelación meritocrático que inicia en el año 2012, cuyo objetivo fue homologar conocimientos y destrezas para mejorar el desempeño de los aspirantes que obtuvieron un cupo, a partir del desarrollo y fortalecimiento de capacidades de aprendizaje específicas y adecuadas a los contenidos de su área de conocimiento. (SENESCYT, 2019).

Partiendo de que la formación recibida en el bachillerato de los estudiantes que ingresan al semestre de nivelación, en la mayoría de las IES del país, es muy diversa (Maldonado Mera, 2015), algunos estudios realizados en universidades del país concluyen que, los conocimientos con los que muchos de ellos inician sus estudios, no cumplen con los requerimientos básicos de algunas asignaturas que se desarrollan en el primer semestre, por lo que sus procesos de nivelación cobran interés pues se centran en unificar los conocimientos y nivelarlos

para que los estudiantes adquirieran las bases necesarias para iniciar su formación de grado, y al mismo tiempo, disminuir la deserción por temas académicos (Altamirano Balseca y Alarcón Parra, 2020).

De las percepciones recolectadas sobre qué tipo de bachillerato favorece un mejor rendimiento de los estudiantes, en el primer semestre de la universidad, además de encontrar visiones claramente divididas, se advierte una suerte de identificación del BES con la adquisición de conocimientos disciplinares frente al BGU y el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes. Eso mismo se puede identificar en algunos trabajos realizados en el país sobre este tema, tal es el caso de la investigación de Quinatoa (2019), que acusa la debilidad del BGU desde dos perspectivas, por un lado, el 55% de los estudiantes reconocen que los contenidos que reciben en nivelación no fueron vistos en el BGU; y por otro lado, los docentes creen que los estudiantes que llegan a la universidad se encuentran con una realidad diferente a la del bachillerato, asumiendo una rigurosidad académica a la cual no están acostumbrados, evidenciando, en definitiva, bases muy débiles en su formación. Por otro lado, Ramírez Gavidia (2020), resalta la propuesta del BGU de que todos los estudiantes tuvieran acceso a una base común de conocimientos (tronco común), garantizando de esta forma equidad en la distribución de oportunidades educativas que no restrinjan sus elecciones futuras, frente a la oferta curricular del BES, a la que cataloga de muy dispersa, con elecciones prematuras para los estudiantes y en donde los contenidos, básicamente disciplinares, eran poco pertinentes para las necesidades del siglo XXI.

Más allá de la falsa dicotomía que lleva al debate de las destrezas o contenidos, pues como plantea Nickerson et al., (1987) son dos términos interdependientes, las destrezas y habilidades son esenciales para adquirir conocimientos, al igual que los conocimientos para desarrollar estas habilidades, la formación desde la propuesta del BGU de desarrollar capacidades de aprendizaje y competencias ciudadanas (LOEI, 2010) seguro calará más hondo en las áreas artísticas y de las ciencias sociales, que en las áreas técnicas en donde se percibe una preocupación por los contenidos disciplinares, que ha hecho inclusive que los contenidos de los cursos de nivelación sean modificados privilegiando “la carga horaria de asignaturas de especialización como matemática, física, química, lenguaje, etc., en las cuales se identi-

ficó mayores deficiencias en los primeros niveles de estudio” (Quinatoa, 2019. p. 57).

Finalmente, frente a la percepción de que los bachilleres no eligieron su carrera o no fue esa su primera opción y como esto influyó en su rendimiento académico, el estudio de Bravo et al., (2018) realizado en la Universidad de Cuenca, nos brinda el dato de que el 52% de estudiantes consultados sobre si la carrera asignada por la SENESCYT era su primera opción, contestaron que no, lo que determinó que algunos de ellos desertaran del sistema, Esto podría estar relacionado con la importancia de la experiencia del primer año del estudiante y su relación con el éxito en la universidad (Upcraft y Gardner, 1989, citado por Ezcurra, 2005), pues al tratarse de un período de transición hacia un mundo nuevo universitario lleno de grandes dificultades (Tinto, 1992), la falta de orientación a los estudiantes hacia una determinada especialidad, provocaría menor rendimiento en los primeros años de la universidad (Quinatoa, 2019).

5.

Limitaciones

La data cuantitativa disponible no permitió reconocer la cantidad de estudiantes que fueron designados por la SENESCYT, la prioridad de estudiar la carrera que estaban cursando y el promedio de rendimiento obtenido en el bachillerato. Por otro lado, se desconoce la cantidad de estudiantes que recibió los procesos de nivelación, con las respectivas notas promedio obtenidas en las cohortes de estudio. Estas limitaciones dificultan la generación de un modelo explicativo del impacto que ha tenido la nivelación y admisión en el rendimiento académico de las dos cohortes. Estudios futuros deben controlar las variables de admisión y nivelación para distinguir su accionar con respecto al rendimiento académico.

6.

Conclusiones

El análisis comparativo del rendimiento de los estudiantes de los primeros ciclos en las cohortes propuestas en el estudio, dan cuenta de un impacto positivo del BGU, en términos de rendimiento, especialmente en las carreras de ciencias sociales, a quienes se les asocia más directamente con el desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades, frente a las carreras de las áreas técnicas que están más identificadas con el desarrollo de contenidos disciplinares.

Si bien en el presente estudio, se realizó una valoración cualitativa desde donde se pudo revelar las percepciones favorables de los actores educativos, con respecto a los procesos de admisión y nivelación, es necesario realizar un control cuantitativo de estas mismas variables (admisión y nivelación), lo que seguramente nos brindará un mayor acercamiento al grado de influencia de los procesos de nivelación en el rendimiento de los estudiantes en los primeros ciclos.

La admisión inicialmente tuvo una apreciación positiva, en tanto que evaluaba destrezas y habilidades de los estudiante; sin embargo, esta percepción cambió cuando se orientó hacia la evaluación de contenidos disciplinares. Existen críticas tanto al BES como al BGU, al primero por su énfasis en el aprendizaje de contenidos disciplinares, según la especialidad escogida, mientras que, al segundo, porque en su afán de desarrollar destrezas y habilidades generales, aborda los contenidos de manera superficial. Finalmente, los procesos de nivelación han sido muy cambiantes, durante los seis años estudiados, por lo que resulta difícil controlar su impacto en el rendimiento, sin embargo, se avizoran en ellos alternativas para conectar el currículo universitario con el del bachillerato.

Referencias

- Altamirano Balseca, M. y Alarcón Parra, G. (2020). Importancia del semestre de nivelación en el ingreso a las universidades ecuatorianas. *Conrado*, 16(76), 362-368. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500362&lng=es&tln-g=es.
- Analuiza, H. (2016). *Estudio del ingreso de los bachilleres a la universidad: mecanismos y procesos de admisión*. Quito, 111 p. Tesis (Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10644/5724>.
- Andrade, D. y Feldfeber, M. (2016). El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (27), 107-133. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5444219.pdf>
- Atairo, D. y Rovelli, L. (2020). Utilización del estudio de casos en las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la Argentina. *Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur*; 159-189. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/149983>
- Benítez Lima, M., Ramos Ávila, A. y González López, C. (2015). Influencia de los Antecedentes Académicos para el Ingreso en una Universidad Pública Mexicana: Un Estudio de Caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 107-119. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402007>
- Bobadilla, J., Huerta, M., y Larqué, M. (2007). El ingreso a la universidad: ¿azar o mérito? *Ponencia Presentada En El IX Congreso de Investigación Educativa*, 1-9. Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1177882942.pdf>
- Bravo, F., Illescas, L. y Quezada, T. (2018). Proceso de admisión y curso de nivelación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 134-141. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.684>
- Cabrera, S. (2015). *El nuevo modelo meritocrático de admisión a la Universidad Pública: Un análisis desde el concepto de clases sociales*. Tesis previa a la obtención del Título de Sociólogo. Quito: UCE. 102 p. Recuperado en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/6476>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. Recuperado en: <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cuevas, A., Méndez, S., y Hernández, R. (2014). *Manual de introducción a ATLAS. ti 7*. Universidad de Celaya; Instituto Politécnico Nacional. Recuperado en: http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1016239/Manual_ATLAS-ti_7.pdf
- Delgado, A., Santillán J., Japón, Á., y Mora, M. (2018). Percepciones de los aspirantes sobre el proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 77-90. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.658>
- Escurre Mayaute, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. Recuperado en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Ezcurre, A. (2005). Diagnóstico preliminar de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Revista Perfiles Educativos*. vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133. Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Recuperado en: <https://books.google.com.ec/books?id=JlruTAEACAAJ>

- INEVAL (2018). Estudio comparativo de los resultados de Ser Bachiller 2017 para los estudiantes de Bachillerato Internacional vs los de Bachillerato General Unificado. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado en: https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/DIED_BIvsBGUC_20190123.pdf
- Juarez-Hernandez, L. y Tobon, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista ESPACIOS*, 39(53). <https://www.revista-taespacios.com/cited2017/cited2017-23.html>
- Madrid, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Maldonado Mera, B. (2015). El Sistema Nacional de Admisión y Nivelación del Ecuador desde la perspectiva de la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE. *Revista San Gregorio*, 2(10), 43-60. Recuperado en: <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/31/89>
- Mila, F., Maldonado, X., y Yáñez, K. (2020). Incidencia del reglamento nacional de nivelación y admisión en el acceso a la educación superior en Ecuador. *Información tecnológica*, 31(3), 171-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000300171>
- Ministerio de Educación (2010) Nuevo Bachillerato Ecuatoriano. Versión preliminar para validación técnica. Recuperado en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_0234.pdf
- Ministerio de Educación (julio 05 del 2011) *Normativa para la implementación del Nuevo currículo del Bachillerato*. [Acuerdo N°242] Quito. Recuperado en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-242-11.pdf>
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. *Madrid: Paidós/M.E.C.* (Original de 1985: *The teaching of the thinking*. Traducc.: L. Romano y C. Ginard).
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, Ecuador, 12 de octubre de 2010.
- Luna, M. (2017). Impactos del ENES: una mirada desde los estudiantes. *Conferencia Nacional “Educación Superior En El Ecuador: Investigaciones Para Una Nueva Agenda de Cambios Necesarios”*. Recuperado en: <http://www.uasb.edu.ec/web/guest/contenido?conferencia-nacional-educacion-superior-en-el-ecuador->
- Presidencia de la República del Ecuador (agosto 21,2001) *Reforma del Bachillerato. Lineamientos administrativos y curriculares del Bachillerato en el Ecuador*. [Decreto ejecutivo 1786] Registro oficial 400. Quito
- Quinatoa, I. (2019). *Análisis de la política de acceso a la educación superior pública en el Ecuador, periodo 2012 – 2017: caso Universidad Central del Ecuador*. Quito, 2019, 133 p. Tesis maestría. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado en: <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7203>
- Ramírez Gavidia, G. L. (2020). Estudio comparativo del nivel académico de los estudiantes de bachillerato intensivo y bachillerato general unificado. *Revista Conrado*, 16(73), 377-384. Recuperado en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1317>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación. SENESCYT (abril 12, 2019). Acuerdo No-SENESCYT-030.
- Sierra, K. (2018). *Política pública de educación superior, meritocracia y equidad en el ingreso a la universidad, caso: Análisis de las fallas de implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA)*. Tesis de maestría, Flacso Ecuador. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10469/14681>

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <https://searchworks.stanford.edu/view/3427299>

Universidad de Cuenca (2019). Estatuto de la Universidad de Cuenca. Recuperado de: https://www.ucuenca.edu.ec/images/ucuenca/ESTATUTO_DE_LA_UNIVERSIDAD_DE_CUENCA_REFORMADO_29012019-1.pdf

Vera Rojas, M. (2018). Reformas educativas en Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 4(8), 17-34. Recuperado en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/360>

Woolf, N. y Silver, C. (2017). *Qualitative Analysis Using ATLAS.ti: The Five-Level QDA® Method (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315181684>

Zambrano, J. (2016). Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador. *EduSol*, 16(56), 37-51. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678387>

