

NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-03088

# Políticas de acción afirmativa para mejorar la equidad y la inclusión de la educación superior en América Latina

Elena Arias Ortiz  
Carolina Mendez  
Humberto Santos

Banco Interamericano de Desarrollo  
División de Educación

Diciembre 2024



# Políticas de Acción Afirmativa para mejorar la equidad y la inclusión de la educación superior en América Latina

Elena Arias Ortiz  
Carolina Mendez  
Humberto Santos

Banco Interamericano de Desarrollo  
División de Educación

Diciembre 2024

**Catalogación en la fuente proporcionada por la  
Biblioteca Felipe Herrera del  
Banco Interamericano de Desarrollo**

Arias Ortiz, Elena.

Políticas de acción afirmativa para mejorar la equidad y la inclusión de la educación superior en América Latina / Elena Arias Ortiz, Carolina Méndez, Humberto Santos.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 3088)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Education, Higher-Latin America. 2. Universities and colleges-Latin America. 3. Affirmative action programs in education-Latin America. I. Méndez, Carolina. II. Santos, Humberto. III. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. IV. Título. V. Serie. IDB-TN-3088

Códigos JEL: I20, I23, I28

Palabras Clave: Educación Superior, Políticas de Acción Afirmativa, Acceso.

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2024 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



# Políticas de Acción Afirmativa para mejorar la equidad y la inclusión de la educación superior en América Latina

Diciembre, 2024



**Banco Interamericano de Desarrollo**

Elena Arias Ortiz

Carolina Méndez

Humberto Santos





## Resumen

Esta nota presenta una revisión de algunas de las políticas o programas implementados en la región que modifican directamente los procesos de admisión en las instituciones de educación superior (IES), para asegurar el ingreso y la permanencia de grupos históricamente subrepresentados en educación superior. En la literatura estas intervenciones se conocen típicamente como políticas de acción afirmativa (PAA). Nuestra revisión incluye dos tipos de intervención: **i)** políticas nacionales o que involucran a un grupo amplio de IES y **ii)** programas en IES con alta matrícula y prestigio. En cada caso describimos su relevancia para las políticas públicas, su origen histórico, su funcionamiento actual y la evidencia disponible sobre su impacto en el perfil de los estudiantes de las IES, en su comportamiento antes del ingreso a la educación superior y en las trayectorias educativas y laborales de los grupos beneficiarios. Nuestros hallazgos revelan el potencial de las PAA para lograr mayor equidad en el acceso y graduación sin comprometer la calidad de la educación entregada por las IES, pero al mismo tiempo plantean una serie de desafíos relacionados con la implementación.

**Palabras clave:** Educación Superior, Políticas de Acción Afirmativa, Acceso.

**Códigos JEDL:** I20, I23, I28



# Contenido

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Introducción</b>  | 8  |
| <b>2. Rompiendo barreras: desafíos y soluciones para el acceso a la educación superior</b>  | 13 |
| <b>2.1. Barreras de entrada a la educación superior</b>   | 13 |
| 2.1.1. Barreras académicas  | 13 |
| 2.1.3. Falta de información   | 14 |
| 2.1.4. Barreras financieras   | 15 |
| 2.1.5. Falta de oferta  | 15 |
| <b>2.2. Políticas públicas</b>  | 15 |
| 2.2.1. Políticas financieras  | 15 |
| 2.2.2. Políticas no financieras   | 16 |
| <b>3. Políticas de acción afirmativa: el debate está servido</b>  | 18 |
| <b>3.1. Debate ético-legal</b>  | 19 |
| 3.1.1. El argumento compensatorio   | 19 |
| 3.1.2. El argumento de la diversidad  | 20 |
| <b>3.2. Debate empírico</b>   | 20 |
| 3.2.1. Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior   | 21 |
| 3.2.2. Efectos sobre el comportamiento de los grupos prioritarios y no prioritarios antes del ingreso a la educación superior (educación escolar) | 21 |
| 3.2.3. Efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios   | 22 |
| <b>4. Revisión de casos</b>   | 23 |
| <b>4.1. Políticas y programas implementados a nivel nacional</b>  | 23 |
| 4.1.1. Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile   | 24 |
| 4.1.2. Puntaje Ranking (Chile)  | 35 |
| 4.1.3. Cuotas de género STEM en Chile   | 38 |
| 4.1.4. Ley de Cuotas “Lei das Quotas” (Ley N° 12.711) en Brasil   | 43 |
| 4.1.5. Política de Cuotas y Acción afirmativa en Ecuador  | 51 |
| 4.1.6. Sistema de admisión a las universidades públicas en Venezuela  | 57 |



|   |    |
|---|----|
| <b>4.2. Programas en instituciones específicas</b> .....  | 59 |
| 4.2.1. Proceso de admisión especial para estudiantes indígenas (Vestibular Indígena) en las universidades Estadual de Campinas (Unicamp) y Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil ..... | 61 |
| 4.2.3. Programa Interdisciplinario de Educación Superior (ProFIS), Unicamp, Brasil .....  | 63 |
| 4.2.3. Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) .....  | 67 |
| 4.2.4. Cupos reservados para estudiantes migrantes en la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile .....   | 71 |
| 4.2.5. Admisión por sorteo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en México .....   | 73 |
| 4.2.6. Programa de Admisión Especial y Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) .....                                  | 76 |
| <b>5. Discusión</b> .....   | 81 |
| <b>5.1.</b> Sobre el impacto de las políticas de acción afirmativa .....  | 83 |
| <b>5.2.</b> Sobre los aspectos prácticos de la implementación .....   | 85 |
| <b>5.3.</b> Investigaciones futuras .....   | 86 |
| <b>Referencias</b> .....  | 87 |
| <b>Anexo</b> .....  | 94 |



## Índice de Figuras

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1:</b> Criterios de habilitación PACE Proceso de admisión 2023 .....                                | 25 |
| <b>Figura 2:</b> Vía de ingreso a la Educación Superior de Habilitados 2021 .....                             | 27 |
| <b>Figura 3:</b> Diagrama de asignación de cupos para el proceso de Admisión 2024 .....                       | 41 |
| <b>Figura 4:</b> Puntajes en examen de admisión a la UNAL según tipo de ingreso (estudiantes admitidos) ..... | 79 |
| <b>Figura 5:</b> Puntajes de estudiantes de la UNAL en la prueba Saber Pro 2019 por tipo de admisión .....    | 81 |

## Índice de Tablas

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabla 1:</b> Casos de políticas y programas a nivel nacional .....   | 23 |
| <b>Tabla 2:</b> Acceso a la educación superior de estudiantes habilitados PACE por año de habilitación .....                                  | 27 |
| <b>Tabla 3:</b> Casos de programas a nivel IES .....  | 60 |
| <b>Tabla 4:</b> Número y porcentaje de aspirantes y admitidos por tipo de admisión (2023-I y II) .....  | 77 |
| <b>Tabla 5:</b> Programas del Área de Acompañamiento Integral de la UNAL .....  | 78 |
| <b>Tabla A 1:</b> Número y porcentaje de cupos ofrecidos bajo la Política de Cuotas en Ecuador (Proceso 2023-2024) .....                      | 94 |
| <b>Tabla A 2:</b> Beneficios y requisitos de los programas Programa de Admisión Especial y PEAMA de la Universidad Nacional de Colombia ..... | 95 |



## Acrónimos

|                |  |
|----------------|--|
| <b>ABPN</b>    | : Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.                         |
| <b>AES</b>     | : Acompañamiento de la Educación Superior.                               |
| <b>BEA</b>     | : Beca de Excelencia Académica.  |
| <b>CADE</b>    | : Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante.                          |
| <b>CEA</b>     | : Centros de Enseñanza y Aprendizaje.                                    |
| <b>CNU</b>     | : Consejo Nacional de Universidades de Venezuela.                        |
| <b>COMVEST</b> | : Comisión Permanente para los Vestibulares.                             |
| <b>CRUCH</b>   | : Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.                     |
| <b>DAE</b>     | : Directores de Asuntos Estudiantiles.                                   |
| <b>ENEM</b>    | : Examen Nacional de Enseñanza Media.                                    |
| <b>ESD</b>     | : Programa de Acompañamiento a Estudiantes en Situación de Discapacidad. |
| <b>FUAS</b>    | : Formulario Único de Acreditación Socioeconómica.                       |
| <b>IVE</b>     | : Índice de Vulnerabilidad Escolar.                                      |
| <b>IES</b>     | : Institución de Educación Superior.                                     |
| <b>LAC</b>     | : Latinoamérica y el Caribe.   |
| <b>LEA</b>     | : Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas.                  |
| <b>LOES</b>    | : Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador.                         |
| <b>MC</b>      | : Mediación Cultural.  |
| <b>MCO</b>     | : Mínimos Cuadrados Ordinarios.  |
| <b>MEC</b>     | : Ministerio de Educación de Brasil.                                     |
| <b>MINEDUC</b> | : Ministerio de Educación de Chile.                                      |
| <b>NEM</b>     | : Notas de Enseñanza Media.  |
| <b>NPI</b>     | : Negros, Pardos o Indígenas.  |
| <b>NSSE</b>    | : National Survey of Student Engagement.                                 |
| <b>OPSU</b>    | : Oficina de Planificación del Sector Universitario de Venezuela.        |
| <b>PACE</b>    | : Programa de Acceso a la Educación Superior.                            |



- PAES** : Prueba de Acceso a la Educación Superior.
- PAA** : Políticas de Acción Afirmativa.
- PEAMA** : Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica.
- PN** : Promedio de Notas.
- PPP** : Puntaje Ponderado PACE.
- ProFIS** : Programa Interdisciplinario de Educación Superior
- PSU** : Prueba de Selección Universitaria Chilena.
- PUC** : Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PUCE** : Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- RANI** : Registro Administrativo de Nacimiento Indígena.
- SAE** : Servicio de Apoyo al Estudiante.
- SENESCYT** : Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador.
- SISU** : Sistema Unificado de Selección.
- STEM** : Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.
- TAE** : Tutorías Académicas Específicas.
- TIP** : Tutoría Integral Par.
- UF** : Unidad de Federación.
- UACM** : Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- UCH** : Universidad de Chile.
- UCT** : Universidad Católica de Temuco.
- UFES** : Universidad Federal de Espírito Santo.
- UFV** : Universidad Federal de Viçosa.
- UNAL** : Universidad Nacional de Colombia.
- UNICAMP** : Universidad Estadual de Campinas.
- UNAL** : Universidad Nacional de Colombia.
- USACH** : Universidad de Santiago de Chile.
- UFSCar** : Universidad Federal de São Carlos.
- +MC** : Cupos Más Mujeres Científicas.



## 1. Introducción

En las últimas décadas, la cantidad de de estudiantes en Latinoamérica y el Caribe (LAC) que acceden a la educación superior ha aumentado significativamente. **Entre 2006 y 2022, la tasa bruta de asistencia<sup>1</sup> a nivel superior en la región<sup>2</sup> creció 8,4 puntos porcentuales, pasando de un 27% a un 35,4%.** Dentro de esta tendencia promedio, algunos países como Brasil y Paraguay han experimentado aumentos en la matrícula que los han llevado a más que duplicar la tasa de asistencia bruta a educación superior en dicho período<sup>3</sup>. Sin embargo, a pesar de estos avances, aún persisten países con bajas tasas de cobertura bruta, como Guatemala, Honduras y Venezuela, donde menos de uno de cada cinco estudiantes logran ingresar a una institución de educación superior (IES). Por otro lado, incluso al interior de los países que han logrado avanzar en esta dimensión, aún existen grandes inequidades en el acceso y graduación que perjudican a determinados grupos de la población.

Con respecto al acceso, **en todos los países de LAC con datos disponibles los estudiantes de menor nivel socioeconómico y que habitan en zonas rurales tienen menores tasas brutas de asistencia a educación superior**, comparados con sus pares de mayor nivel socioeconómico y que habitan en zonas urbanas. La diferencia entre zonas urbanas y rurales es de 22 puntos porcentuales en promedio para LAC<sup>4</sup> (40,6% vs 18,3% respectivamente)<sup>5</sup>.

Con respecto al nivel socioeconómico, la diferencia promedio entre el quintil 5 y el quintil 1 en LAC es de 61 puntos porcentuales (75,3% vs 14,3% respectivamente). En cuanto al género, los resultados indican que las mujeres tienen mayores o iguales tasas de asistencia, tanto brutas como netas, que los hombres

<sup>1</sup> Número de estudiantes que asiste a educación superior (sin importar su edad), expresado como porcentaje de la población total en la franja etaria entre la edad teórica de terminación de educación secundaria y los 23 años. Fuente: CIMA <https://cima.iadb.org/es>

<sup>2</sup> Promedio LAC es el promedio simple del indicador entre los países con información para ambos años: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

<sup>3</sup> Los datos sobre las tasas de asistencia bruta deben ser interpretados con precaución ya que, al estar basados en el último dato disponible, combinan datos pre y post COVID-19. Un estudio reciente, basado en los microdatos armonizados de las encuestas nacionales de hogares de 12 países en LAC, encuentra que la pandemia tuvo un efecto negativo de 3 puntos porcentuales en la tasa de asistencia de los jóvenes de 18 a 24 años (edad de asistir a educación superior) (Bracco et al, 2022).

<sup>4</sup> Promedio LAC es el promedio simple del indicador entre los países con información.

<sup>5</sup> <https://cima.iadb.org/es>



en todos los países con datos disponibles. Por ejemplo, en el caso de la tasa bruta, la diferencia promedio en LAC entre mujeres y hombres es de 8,3 puntos porcentuales a favor de ellas (38,0% vs 29,7% respectivamente). Sin embargo, se observan brechas en la asistencia según el área de estudio en que están matriculadas. En las áreas de Educación y Salud y Bienestar, aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes en LAC son mujeres. Por el contrario, solo una de cada tres y una de cada cinco estudiantes de las áreas de Ingeniería, Industria y Construcción, y Tecnologías de la Información y la Comunicación, son mujeres<sup>6</sup>.

Con respecto a la finalización o graduación, los estudiantes de menor nivel socioeconómico y que habitan en zonas rurales también tienen menores probabilidades de completar estudios superiores. Así, por ejemplo, en 2020, **solo el 6,5% de los jóvenes entre 26 y 30 años en el quintil 1 finalizaron un programa de cuatro o más años de educación superior, comparado con el 48,2% del quintil 5**, considerando el promedio de los países en LAC<sup>7</sup>. Por otro lado, la diferencia en este mismo indicador según la zona geográfica (urbana o rural) es de casi 16 puntos porcentuales a favor de aquellos que habitan en zonas urbanas (25,2% vs 9,7% respectivamente). Al igual que en los indicadores de asistencia, en el caso del género los resultados muestran que en el promedio LAC las mujeres tienen mayores o iguales tasas de finalización que los hombres. Por ejemplo, entre la población de 26-30 años, el 24,4% de las mujeres finalizó un programa de cuatro años o más de educación superior. Dicho porcentaje es de 18,8% para los hombres.

Mejorar el acceso y la graduación de los grupos históricamente subrepresentados en la educación superior es importante para las políticas públicas por varias razones. En primer lugar, aunque los retornos económicos de la educación superior se han reducido en las últimas décadas (Busso et al, 2017) y que existe heterogeneidad según el área de estudios, la carrera específica y la institución donde se estudió (Urzúa, 2017<sup>8</sup>; González-Velosa et al., 2015;

<sup>6</sup> Red Iberoamericana de Educación Superior (Red INDICES) <http://www.redindices.org/>

<sup>7</sup> Valenzuela y Yañez (2022). Cálculos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

<sup>8</sup> Urzúa (2017) analiza la heterogeneidad para Chile y Perú y concluye que el mayor retorno neto promedio se obtiene en las carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), tanto en programas universitarios como no universitarios, mientras que el retorno en carreras de educación, salud y ciencias sociales son reducidos o negativos. Por otro lado, González-Velosa (2015), para el caso de Chile y Colombia, muestran que las universidades tienden a rendir retornos más altos que las escuelas técnicas y que los títulos en ingeniería y otros títulos técnicos muestran altos retornos en comparación con carreras en el área de educación, trabajo social y diseño.



Rodríguez, Urzúa y Reyes, 2016), alcanzar un título de educación postsecundaria sigue representando una mejora significativa de los ingresos esperados, incluso comparado con otras regiones del mundo. Según una estimación reciente, el retorno de un año de estudios terciarios en LAC<sup>9</sup> es de 16,6% con respecto a la situación de las personas que completaron la educación secundaria, después de considerar los beneficios y los costos de completar la educación superior (Busso et al, 2017). Solo África Subsahariana y Asia Meridional presentan retornos más elevados de la educación postsecundaria. En la medida que las mejoras en acceso y permanencia en la educación superior se concentren en los grupos más postergados de la población, éstas deberían verse reflejadas en reducciones en la desigualdad de ingresos.

En segundo lugar, además de los retornos económicos, **existe amplia evidencia de que completar más años de educación tiene beneficios no pecuniarios en diversos resultados a lo largo de la vida**, como una mayor probabilidad de estar satisfecho con el empleo, de tomar mejores decisiones relacionadas con la salud, de reducir la participación en conductas de riesgo y de construir confianza en ellos mismos y en la sociedad (Oreopoulos y Salvanes, 2021). También disminuye la probabilidad de estar desempleado y aumenta la probabilidad de salir de dicha condición una vez que se pierde el empleo (Riddell y Song, 2011), aumenta la probabilidad de participar en las elecciones y el conocimiento cívico (Dee, 2020) y tiene efectos positivos en los resultados académicos y de salud de los hijos (Currie y Moretti, 2003).

En tercer lugar, asumiendo que las habilidades innatas se distribuyen equitativamente entre la población, **dejar fuera de la educación superior a un estudiante con altas habilidades, pero con bajos ingresos y/o perteneciente a una minoría representa una pérdida absoluta de capital humano** para la persona individual y para la sociedad en su conjunto, lo que puede reducir la capacidad de crecimiento económico y desarrollo de los países (Salmi y Daddio, 2020).

En cuarto lugar, se ha demostrado que una mayor diversidad de las IES en términos raciales y socioeconómicos tiene efectos positivos tanto para los

<sup>9</sup> La estimación de los retornos y sus detalles metodológicos se encuentran en Montenegro y Patrinos (2014). Los países incluidos en LAC son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.



estudiantes como para las instituciones. Según una revisión de literatura para Estados Unidos por Son Hololen (2013), la diversidad impacta positivamente en tres tipos de resultados: aprendizajes, resultados intergrupales y compromiso cívico.

En cuanto a los aprendizajes, una serie de estudios longitudinales en *colleges*<sup>10</sup> y universidades en Estados Unidos muestran que la diversidad mejora el compromiso intelectual (impulso para lograr objetivos, interés en asistir a la escuela de posgrado) y las habilidades académicas y cognitivas (acumulación de conocimiento general, pensamiento crítico y capacidad de análisis) (Gurin et al., 2004; Hu y Kuh, 2003; Bowman, 2010).

Con respecto a los resultados intergrupales, varios estudios muestran que el aumento de la proporción de estudiantes de grupos minoritarios en las IES facilita la socialización y las relaciones positivas con compañeros de diferentes orígenes (Chang, 1999; Hu y Kuh, 2003; Carrell, Hoekstra y West 2019), refuerza las actitudes positivas hacia los programas de acción afirmativa (Bowen y Bok, 1998) y reduce los prejuicios y la ansiedad en la interacción con personas de diferentes razas, nacionalidades y creencias políticas y religiosas (Sidanius, Levin, van Laar y Sears, 2008).

Por último, en la dimensión del compromiso cívico, varias investigaciones concluyen que la diversidad se asocia positivamente con la participación ciudadana, la motivación para adoptar perspectivas ajenas, el interés cívico y la participación comunitaria (Gurin et al. 2004, Chang, Astin y Kim, 2004).

**Para mejorar el acceso y la graduación de diversos grupos subrepresentados en la educación superior, los sistemas educativos han desarrollado una serie de políticas que abordan tanto las barreras financieras** (la falta de ingresos para financiar los aranceles y el mantenimiento durante la etapa universitaria), **como aquellas no financieras**, vinculadas a la baja preparación académica durante la etapa escolar, la falta de información adecuada sobre los beneficios y costos de la educación superior y la concentración de la oferta de instituciones en las áreas urbanas y grandes ciudades de los países, entre otras. Mientras que las

<sup>10</sup> Un "college" en Estados Unidos puede referirse a una parte de una universidad (por ejemplo, una escuela residencial, la subdivisión de la universidad que ofrece cursos de pregrado o una escuela de la universidad que ofrece cursos especializados particulares), una institución independiente que ofrece carreras de licenciatura de nivel superior, o una institución que ofrece instrucción en un campo profesional, técnico o vocacional en particular. En muchos casos se utiliza la palabra como sinónimo de educación pos-secundaria.



políticas financieras aplicadas en LAC han sido revisadas en varias publicaciones recientes (Arias et al, 2017; Arias et al, 2021; Valenzuela y Núñez, 2022), existe menos evidencia sobre el diseño y funcionamiento de las políticas no financieras (Valenzuela y Núñez, 2022). Una política no financiera que ha recibido creciente atención en la última década es la implementación de cambios en los procesos de admisión a las IES para favorecer la equidad.

Para contribuir a esta discusión, **esta nota revisa las políticas o programas que modifican directamente las reglas de admisión a las IES en LAC, para asegurar el ingreso y la permanencia de estudiantes de grupos históricamente desfavorecidos y subrepresentados**. En la literatura, estas intervenciones se conocen típicamente como políticas de acción afirmativa (PAA). En términos de su alcance, nuestra revisión incluye dos tipos de intervención: **i)** Políticas nacionales o que involucran a un grupo amplio de instituciones y **ii)** Programas en instituciones específicas de alta matrícula y prestigio en LAC.

Aunque nuestro foco está en los procesos de admisión, muchas de estas políticas y programas combinan la modificación de los procedimientos de admisión con otras intervenciones complementarias que son fundamentales para su efectividad, como el trabajo directo con escuelas de educación secundaria, la entrega de información sobre las etapas de los procesos de admisión a la educación superior y diversos programas financieros y no financieros destinados a mejorar la retención y graduación de los estudiantes beneficiarios. Adicionalmente, en el caso de instituciones que cobran derechos de matrícula y aranceles, las acciones, en algunos casos, incorporan también beneficios económicos para cubrir dichos costos.

La nota se estructura de la siguiente forma: tras esta Introducción, la Sección 2 describe las principales barreras de entrada a la educación superior y las políticas que los sistemas educativos han implementado en la práctica para atenuarlas o eliminarlas. La Sección 3 define el concepto de política de acción afirmativa y presenta el debate en torno a ellas, tanto desde el punto de vista de la justicia social como de sus efectos prácticos en el acceso y las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes en las IES. En la Sección 4 se describen los casos revisados, separando entre las políticas a nivel nacional (siete experiencias en Brasil, Chile, Ecuador y Venezuela) y los programas implementados en instituciones específicas (seis programas en universidades



de Brasil, Chile, Colombia y México). En la revisión de cada caso incluimos su relevancia para las políticas públicas en educación superior, su origen histórico, una descripción de su funcionamiento actual y la evidencia empírica disponible sobre su impacto (en caso de existir) en el perfil de los estudiantes de educación superior, en el comportamiento de los grupos prioritarios y no prioritarios antes del ingreso a la educación superior y en las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios. Finalmente, en la Sección 5 se discuten los principales hallazgos sobre el diseño e implementación de las PAA, su impacto en los resultados de los beneficiarios y no beneficiarios y una serie de preguntas futuras de investigación que pueden ayudar a profundizar en cómo mejorar la equidad en el acceso y graduación de los estudiantes con mayor desventaja en la región a través de estas políticas.

## 2. Rompiendo barreras: desafíos y soluciones para el acceso a la educación superior

---

Existen distintos tipos de barreras que limitan el acceso y la permanencia de los estudiantes de diversos grupos subrepresentados en la educación superior (Arias et al, 2017).

### 2.1. Barreras de entrada a la educación superior

#### 2.1.1. Barreras académicas

Una de las barreras que pueden limitar el acceso y la permanencia es una **insuficiente preparación académica**. En países como Guatemala (33,7%), Honduras (41,8%), Guyana (48,5%) y Uruguay (48,8%), menos del 50% de los estudiantes terminan la educación secundaria<sup>11</sup> (CIMA, 2023). Esto reduce el número de posibles postulantes a la educación superior, especialmente entre

---

<sup>11</sup> Último dato disponible en los países seleccionados. La tasa de terminación escolar en educación secundaria se define como: porcentaje de una cohorte de jóvenes con edades entre 3 y 5 años mayores a la edad teórica de finalización de educación secundaria, que finalizaron la educación secundaria.



los estudiantes de menor nivel socioeconómico y en zonas rurales<sup>12</sup> (CIMA, 2023). Además, muchos de los que han finalizado la educación secundaria no están preparados desde el punto de vista académico para el próximo nivel. Dicha falta de preparación académica afecta directamente el acceso de los estudiantes en desventaja en aquellos sistemas que asignan las vacantes de las IES usando alguna prueba de ingreso estandarizada aplicada al final de la educación secundaria (ej., Saber 11 en Colombia) o diseñada específicamente para la admisión (ej. PAES en Chile) y/o el rendimiento durante la etapa escolar.

**Los resultados de los estudiantes de LAC en las pruebas internacionales más recientes (PISA 2022 y ERCE 2019) muestran brechas de desempeño que perjudican a los estudiantes de menor nivel socioeconómico, pertenecientes a un pueblo indígena y/o que habitan en zonas rurales.** Con respecto al género, las brechas dependen de la materia evaluada, ya que los hombres tienden a tener mejores resultados en matemática y peores resultados en lectura<sup>13</sup>.

### 2.1.3. Falta de información

**Los estudiantes de secundaria a menudo carecen de información sobre los costos, oportunidades de financiamiento y beneficios de la educación superior.** Algunas evaluaciones de impacto de intervenciones diseñadas experimentalmente para entregar dicha información en LAC, revelan diferencias sistemáticas entre las expectativas de los estudiantes y la información objetiva sobre costos y retornos de la educación superior, especialmente entre aquellos de menor nivel socioeconómico (Bonilla-Mejía et. al., 2019 en Colombia; Dinkelman y Martínez, 2014 y Hastings et. al., 2015 en Chile; Avitabile y de Hoyos, 2015 en México).

<sup>12</sup> En el indicador “Tasa de Terminación en Secundaria” (Porcentaje de una cohorte de jóvenes con edades entre 3 y 5 años mayores a la edad teórica de finalización de educación secundaria, que finalizaron la educación secundaria) del portal CIMA, todos los países de LAC con información muestran un porcentaje más bajo para los estudiantes en zonas urbanas y de los quintiles más bajos de ingresos. Ver <https://cima.iadb.org/es/regional-overview/efficiency/completion>

<sup>13</sup> En el sitio <https://cima.iadb.org/es>, en la sección Aprendizajes se pueden ver los resultados de los estudiantes de LAC en las pruebas PISA 2018 y ERCE 2019 y las brechas por género, localización (urbano y rural) y por quintiles de nivel socioeconómico, entre otros. El portal CIMA es una plataforma que presenta 40 indicadores comparables a lo largo de 26 países de LAC y que promueve el diseño e implementación de políticas educativas efectivas y basadas en la evidencia a fin de mejorar la calidad de la educación.



#### 2.1.4. Barreras financieras

**Para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico y otros grupos desfavorecidos, la falta de ingresos para cubrir los costos de la educación superior representa una barrera significativa.** Los altos aranceles de la educación superior en algunos países de LAC y el costo de oportunidad de estudiar (ingresos potenciales en el mercado laboral) limitan el acceso a la educación superior y la permanencia de algunos segmentos de la población. En algunos países de LAC, las familias financian una parte importante del gasto en educación superior. Por ejemplo, en Colombia (67,6%), Chile (57,1%) y México (43,8%) más del 40% del gasto total en educación superior proviene de los hogares, comparado con el 22,3% en promedio de los países de la OCDE (OCDE, 2023).

#### 2.1.5. Falta de oferta

**Muchos estudiantes pueden tener dificultades para acceder a la educación superior debido a la concentración de las IES en las grandes ciudades,** lo que aumenta los costos de asistencia para los estudiantes que habitan en zonas rurales o de difícil acceso. Para el caso de LAC, diversos estudios han encontrado una alta concentración de las IES en las grandes ciudades y centros urbanos (Satzíbal et al, 2021, para Colombia; Erazo, 2023, para Ecuador; García de Fanelli, 2021, para Uruguay).

### 2.2. Políticas públicas

Los gobiernos y las IES han diseñado distintos mecanismos para reducir las barreras financieras y no financieras para el acceso de estudiantes de grupos subrepresentados (Salmi y D'Addio, 2020).

#### 2.2.1. Políticas financieras

A partir de una encuesta en 71 países de todo el mundo, Salmi (2018) identificó **cinco categorías de instrumentos financieros que los países usan para eliminar las barreras financieras para los estudiantes e incentivar a las IES a promover la diversidad:** (1) educación total o parcialmente subsidiada; (2) becas y subvenciones basadas en las necesidades de los estudiantes para cubrir aranceles y mantenimiento o destinadas a grupos específicos de



la población (por ejemplo, estudiantes indígenas); (3) préstamos estudiantiles (préstamos directos, préstamos garantizados y de riesgo compartido entre el sector público y privado y préstamos universales contingentes al ingreso); (4) incentivos financieros para que las instituciones desarrollen acciones que aumenten la equidad (fórmulas de financiamiento público basadas en indicadores de equidad en el acceso o graduación de ciertos grupos prioritarios o fondos competitivos para la implementación de acciones pro-equidad); y (5) regulaciones relacionadas con la equidad (obligaciones de entregar becas a estudiantes en desventaja o límites para los aranceles). **Entre estas opciones, las más habituales son las ayudas/becas y los préstamos para estudiantes.**

### 2.2.2. Políticas no financieras

Además de las políticas dirigidas a reducir las barreras financieras, muchos sistemas educativos han implementado políticas que buscan superar las barreras no financieras que enfrentan los graduados de secundaria. Llamar a estas políticas “no financieras” no significa que no tengan costos financieros. Lo que las diferencia de las políticas financieras es que el costo de estas medidas se destina a aumentar las posibilidades de éxito de los estudiantes en su carrera académica, en lugar de simplemente eliminar las barreras financieras (Salmi, 2020b).

**Salmi (2018) identificó seis categorías de medidas no monetarias que los países e instituciones aplican para aumentar las oportunidades de acceso y éxito de los estudiantes de grupos subrepresentados:**

- 1. Programas de extensión y puente:** Los programas de extensión y puente son intervenciones tempranas y asociaciones de colaboración entre IES y escuelas secundarias para motivar, preparar e informar a los jóvenes sobre las oportunidades que ofrece la educación superior. Además de las intervenciones que entregan información sobre los retornos a la educación superior y los sistemas de financiamiento disponibles, en esta categoría se encuentran también los programas que brindan asesoramiento temprano y personalizado sobre los programas académicos y las perspectivas de carrera y en algunos casos nivelar los aprendizajes de estudiantes que no han recibido una formación adecuada para superar los umbrales de admisión y desempeñarse adecuadamente en las IES.



- 2. Procedimientos de admisión reformados/PAA:** Muchos países han introducido PAA para garantizar o aumentar la probabilidad de acceso de grupos subrepresentados de la población. Dentro de esta categoría se encuentran las políticas de cuotas que aseguran un porcentaje de cupos y aquellas que otorgan puntajes adicionales para estudiantes subrepresentados en los sistemas de admisión a las IES más selectivas.
- 3. Instituciones en áreas remotas:** Políticas para acercar las IES a los lugares donde viven las poblaciones desatendidas, como una forma efectiva de aumentar el acceso<sup>14</sup>.
- 4. Educación a distancia disponible para grupos que habitan en áreas remotas:** modalidades de aprendizaje en la que los estudiantes y los instructores están separados geográficamente y la instrucción se imparte a través de diversas plataformas en línea, tecnologías y herramientas de comunicación (plataformas de aprendizaje en línea, clases virtuales, aprendizaje asincrónico, etc.).
- 5. Instituciones especializadas dirigidas a grupos subrepresentados:** creación de instituciones especializadas para proporcionar un entorno de aprendizaje acogedor que esté más cerca de las tradiciones culturales de los miembros de los grupos indígenas (por ejemplo, universidades indígenas).
- 6. Programas de retención:** Para reducir las altas tasas de deserción entre los estudiantes de grupos subrepresentados, especialmente aquellos de primera generación, los países están promoviendo una amplia gama de medidas, como los programas de acompañamiento durante los primeros años de la carrera, la detección temprana de dificultades académicas, el asesoramiento académico, la tutoría y la mentoría y el asesoramiento psicológico para el apoyo personal.

<sup>14</sup> Como ejemplo de este tipo de políticas en LAC, Salmi y D'Addio (2020) citan el caso de los Centros regionales de Educación Superior (CERES) en Colombia, creados por el gobierno nacional el año 2003. Los CERES fueron asociaciones entre instituciones de educación superior, autoridades locales y empresas que unieron sus recursos para ofrecer programas relevantes en lugares remotos donde las oportunidades de educación superior eran insuficientes o no existían. Estos centros tenían como objetivo llevar educación de calidad a comunidades marginadas y crear oportunidades de desarrollo económico y social. Se llegaron a operar 241 CERES en todo el país.



Aunque muchos estudios recientes han explorado en detalle las políticas financieras implementadas por los gobiernos e IES en LAC (Arias et al, 2017; Arias et al, 2021; Valenzuela y Núñez, 2022), existe menos evidencia sobre el diseño y funcionamiento de las políticas no financieras (Valenzuela y Núñez, 2022). Revisar estas políticas y su impacto es relevante, ya que **la literatura reciente señala que las políticas financieras son más efectivas cuando se combinan con políticas no financieras** (Herbaut y Geben, 2020; Torgerson et al, 2014). Por ejemplo, Herbaut y Geben (2020) revisaron 71 estudios con metodología cuasi-experimental que evaluaron el impacto de intervenciones de extensión (*outreach*) y ayuda financiera (*financial support*) sobre el acceso y las tasas de graduación de estudiantes desfavorecidos en la educación superior. Los autores encontraron que las intervenciones mixtas (en Estados Unidos y Canadá) que combinan extensión con ayuda financiera tienden a mostrar efectos positivos tanto en acceso como en graduación, y que estos efectos son mayores comparados con las intervenciones individuales de extensión o ayuda financiera.

### 3. Políticas de acción afirmativa: el debate está servido

---

Las PAA en la educación superior se definen como aquellas que buscan **aumentar la participación de grupos minoritarios subrepresentados en las IES, modificando los criterios de selección y la asignación de vacantes**. Estas políticas están diseñadas para abordar las desigualdades históricas y sistémicas en el acceso y permanencia en la educación superior, considerando factores como la raza, el origen étnico, el género y el origen socioeconómico durante el proceso de admisión.

Hasta la fecha, muchos países en el mundo han implementado PAA en la educación superior (Jenkins y Moses, 2014). Estas políticas, implementadas en su mayoría a partir de 1990, varían en diseño en diversos aspectos: (i) definición de grupos prioritarios (por raza, grupo étnico, nivel socioeconómico, género, entre otros); (ii) tipo de instrumento utilizado, por ejemplo, bonificaciones en las pruebas de admisión, reserva directa de cupos con criterios uni o multidimensionales, o admisión preferencial de estudiantes a partir de indicadores de la educación



escolar; (iii) verificación de pertenencia de los postulantes a los grupos prioritarios, por ejemplo, a través de una autodeclaración o verificación a través de comités; (iv) la existencia o no de otras formas de apoyo a los estudiantes beneficiados, tales como programas de seguimiento académico y apoyo en forma de transferencias de ingresos o en especie (ej., alimentación o vivienda) (Instituto Movilidade e Desenvolvimento Social y Banco Interamericano de Desarrollo (IMDS-IDB), 2023).

A pesar de su extendida implementación, estas políticas han generado dos tipos de debates: uno ético-legal y uno empírico, que revisamos a continuación.

### 3.1. Debate ético-legal

Desde el punto de vista de la justicia social, existen dos argumentos principales para implementar PAA en la educación superior: uno se basa en la compensación y el otro en la diversidad (Sandel, 2016): uno se basa en la compensación y el otro en la diversidad.

#### 3.1.1. El argumento compensatorio

**El argumento compensatorio plantea que los estudiantes de grupos en desventaja deberían tener preferencia en el acceso a las IES como compensación por una historia de discriminación negativa que los ha colocado en una situación injusta.** Este argumento considera la admisión como una ventaja que se debe distribuir de un modo que compense las discriminaciones pasadas. Pero según el autor, el argumento compensatorio es el más débil de los dos, ya que es posible que aquellos que se benefician de las acciones afirmativas no sean necesariamente los que han sufrido realmente una discriminación negativa, y aquellos que pagan por la compensación rara vez son los que fueron responsables de los males que se pretende rectificar. Por ejemplo, muchos beneficiarios de la discriminación positiva podrían ser estudiantes de clase media pertenecientes a diversas minorías raciales o étnicas, pero que no han sufrido las dificultades que afectan a los miembros de su mismo grupo que viven en los barrios marginados de las ciudades. Y quienes salen perdiendo con esta clase de programas podrían ser estudiantes que enfrentan también dificultades para acceder a la educación superior. Justamente este argumento fue el que utilizó la Corte Suprema de Estados Unidos para declarar inconstitucionales



las políticas de admisión basadas en la raza en las Universidades de Harvard y Carolina del Norte el año 2023. Los demandantes argumentaron que las políticas de admisión en estas universidades discriminaban a los postulantes blancos y asiáticos al dar preferencia a los negros, hispanos y nativos americanos, lo que iría en contra del principio de igual trato frente a la ley (Liptak, 2023)<sup>15</sup>.

### 3.1.2. El argumento de la diversidad

**El argumento de la diversidad plantea que un alumnado diverso en términos de raza, etnia o clase social es deseable porque permite que los estudiantes aprendan más los unos de los otros que si todos tuvieran orígenes parecidos.** Asimismo, preparar a los miembros de las minorías desfavorecidas para asumir puestos de liderazgo en funciones públicas y profesionales ayuda a que la universidad cumpla con su finalidad cívica y contribuya al bien común. Bajo este argumento la admisión no se considera una recompensa al mérito individual, sino como una forma de alcanzar un objetivo socialmente valioso. Desde este punto de vista, ni el estudiante con las mejores calificaciones ni aquel que pertenece a un grupo desfavorecido merecen ser admitidos. En la medida en que los criterios de admisión estén razonablemente relacionados con un fin social valioso y en la medida en que los candidatos sean seleccionados con base a dichos criterios, la admisión puede considerarse justa. Volviendo al caso del juicio sobre las acciones afirmativas basadas en la raza en Estados Unidos citado anteriormente, la defensa de las instituciones estuvo sustentada justamente en el argumento de que las acciones afirmativas tienen como objetivo aumentar la diversidad de las instituciones, lo que es un fin deseable en sí mismo para su proyecto educativo (Haidar y Yuan, 2023).

## 3.2. Debate empírico

La literatura empírica (IMDS-IDB, 2023) se ha concentrado en tres efectos potenciales de las PAA: **i)** efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior; **ii)** efectos sobre el comportamiento de los grupos prioritarios y no prioritarios antes del ingreso a la educación superior (educación escolar) y **iii)**

<sup>15</sup> Los dos casos – “Students for Fair Admissions v. Harvard”, No. 20-1199, y “Students for Fair Admissions v. Universidad de Carolina del Norte”, No. 21-707 – fueron presentadas por “Students for Fair Admissions”, un grupo fundado por Edward Blum, un activista legal que ha organizado muchas demandas que cuestionan las políticas de admisión con conciencia racial. Más información en <https://studentsforfairadmissions.org/>



efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios. A continuación, describimos las hipótesis que plantean los autores en cada una de estas dimensiones.

### 3.2.1. Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior

**Las PAA pueden cambiar la composición de los matriculados en las IES al modificar las probabilidades de acceso de ciertos grupos.** Sin embargo, existen razones por las cuales estas políticas podrían tener efectos pequeños o nulos en las tasas de admisión de los grupos prioritarios. En primer lugar, asistir a la educación superior posterga la entrada al mercado laboral. Dicho costo de oportunidad puede ser mayor para estudiantes de menores ingresos. En segundo lugar, los costos directos de asistir a una institución (transporte, alimentación, materiales, etc.), pueden ser más altos para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico o aquellos que habitan en zonas rurales. En tercer lugar, como fue señalado anteriormente, los estudiantes de grupos en desventaja pueden estar particularmente afectados por barreras de información sobre los beneficios y costos de completar la educación superior y los cambios introducidos por las PAA.

### 3.2.2. Efectos sobre el comportamiento de los grupos prioritarios y no prioritarios antes del ingreso a la educación superior (educación escolar)

**El cambio en las condiciones de ingreso a las IES puede afectar las decisiones sobre la continuación de los estudios escolares.** Al percibir un aumento en la probabilidad de acceso, los beneficiarios de las acciones afirmativas estarían más incentivados a finalizar la secundaria (y lo contrario para los grupos no prioritarios), especialmente si las IES garantizan cupos en instituciones prestigiosas y con mayores retornos salariales esperados (Dinkelman y Martínez, 2014; Avitabile y de Hoyos, 2015). En segundo lugar, los nuevos criterios de admisión pueden aumentar los incentivos para esforzarse académicamente de los estudiantes beneficiados, resultando en mejores calificaciones y desempeño en las pruebas de ingreso a la educación superior y por otro lado crear incentivos para que los docentes mejoren su enseñanza de manera de elevar el prestigio de la escuela (Grau, 2018; Fajnzylber, Lara y León, 2019). Sin embargo, los cambios



en las probabilidades de admisión también podrían generar desincentivos al esfuerzo si el ingreso depende de variables distintas a las calificaciones o puntajes en las pruebas de admisión (Tincani et al, 2021), especialmente cuando son políticas que cambian radicalmente las probabilidades de ingreso de ciertos grupos (Ferman y Assunção, 2015). Finalmente, existe la posibilidad de que los estudiantes adopten comportamientos estratégicos para cumplir con las condiciones específicas que garantizan los beneficios de la acción afirmativa. Esto podría ser especialmente relevante en aquellas políticas basadas en criterios difíciles de demostrar objetivamente (por ejemplo, pertenencia a grupos raciales o étnicos) (Francis y Tannuri-Pianto, 2013), que restringen el beneficio a ciertos tipos de escuelas (por ejemplo, escuelas públicas) (Mello, 2021) o que se basan en el rendimiento relativo de los estudiantes durante la etapa escolar (González y Johnson, 2018).

### 3.2.3. Efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios

Existe un debate sobre si la implementación de una PAA puede afectar la calidad de las IES al favorecer el ingreso de estudiantes con mayores desventajas académicas y socioeconómicas (Valente y Berry, 2017; VerBruggen, 2022). Para los estudiantes no prioritarios, la preocupación es que la calidad de su formación académica se vea afectada debido a la reducción del capital humano promedio acumulado de sus pares o por ajustes en las exigencias de los programas para que estos pares puedan avanzar adecuadamente (Schotte, Leone y Gisselquist, 2023). Con respecto a los prioritarios, la preocupación es si las desventajas académicas que muchos de ellos han experimentado durante su vida les impedirán obtener un buen desempeño en instituciones selectivas y de altos estándares académicos, lo que se denomina en la literatura la hipótesis del *mismatch* o desajuste (Fischer y Massey, 2007; Rothstein y Yoon, 2008). En el caso de que estas altas exigencias los lleven a la deserción, algunos autores han planteado que dichos estudiantes podrían estar mejor en un escenario en que no existe la política y donde asistirían a instituciones menos selectivas y con menores exigencias académicas (Sander, 2004). El impacto neto de las PAA también debería reflejarse en las trayectorias laborales a largo plazo de los beneficiarios y no beneficiarios, por ejemplo, en términos de la probabilidad de encontrar empleo o en los retornos salariales (Otero et al, 2021).



Teniendo en cuenta estas dimensiones de efectos potenciales, la siguiente sección organiza la evidencia empírica disponible sobre las políticas y programas de acción afirmativa en LAC siguiendo estas categorías.

## 4. Revisión de casos

En esta sección se describen PAA a nivel nacional (seis experiencias en Brasil, Chile, Ecuador y Venezuela) y PAA implementadas en IES específicas (siete programas en universidades de Brasil, Chile, Colombia y México). Para cada caso, se analiza su relevancia para las políticas públicas en educación superior, su origen histórico, una descripción de su funcionamiento actual y la evidencia empírica disponible sobre su impacto (en caso de existir) en el perfil de los estudiantes de educación superior, en el comportamiento de los grupos prioritarios y no prioritarios antes del ingreso a la educación superior y en las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios.

### 4.1. Políticas y programas implementados a nivel nacional

En esta subsección revisamos las siguientes políticas de acción afirmativa a nivel nacional:

**Tabla 1:** Casos de políticas y programas a nivel nacional.

| País      | Nombre de la política o programa                  | Año  | Evaluaciones de impacto o estudios con estrategias de identificación disponibles | Evidencia descriptiva |
|-----------|---|------|--|-----------------------|
| Chile     | Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) | 2014 | Sí   | Sí                    |
|           | Puntaje Ranking                                   | 2013 | Sí   | Sí                    |
|           | Cuotas de género STEM                             | 2023 | No   | No                    |
| Brasil    | Ley de Cuotas                                     | 2012 | Sí   | Sí                    |
| Ecuador   | Política de Cuotas y Acción Afirmativa            | 2023 | No   | No                    |
| Venezuela | Sistema de admisión a las universidades públicas  | 2014 | No   | No                    |



### 4.1.1. Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile

#### ¿Por qué es interesante?

El PACE combina preparación, reserva de cupos y acompañamiento para asegurar el acceso y permanencia de estudiantes vulnerables en la educación superior.

#### Origen de la política

El PACE fue creado por mandato presidencial en 2014. Inicialmente, empezó con 69 establecimientos educativos y cinco universidades de las 30 que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH): Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago, y Universidad Católica de Temuco.

#### Descripción del funcionamiento actual de la política

El PACE busca permitir el acceso a la educación superior a estudiantes de educación secundaria (llamada Enseñanza o Educación Media en Chile) destacados, provenientes de contextos vulnerables, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, y el aseguramiento de cupos, por parte de las 29 IES participantes del programa.

Sus objetivos son:

- 1. Preparación.** Asegurar la preparación de las y los estudiantes de sectores vulnerables que cursan tercero y cuarto medio (últimos dos años de educación secundaria) en alguno de los establecimientos educacionales PACE (630 a nivel nacional y elegidos por ser de alta vulnerabilidad<sup>16</sup>).
- 2. Acceso y acompañamiento.** Asegurar, durante los dos primeros años de la educación superior, el acceso y el acompañamiento académico y

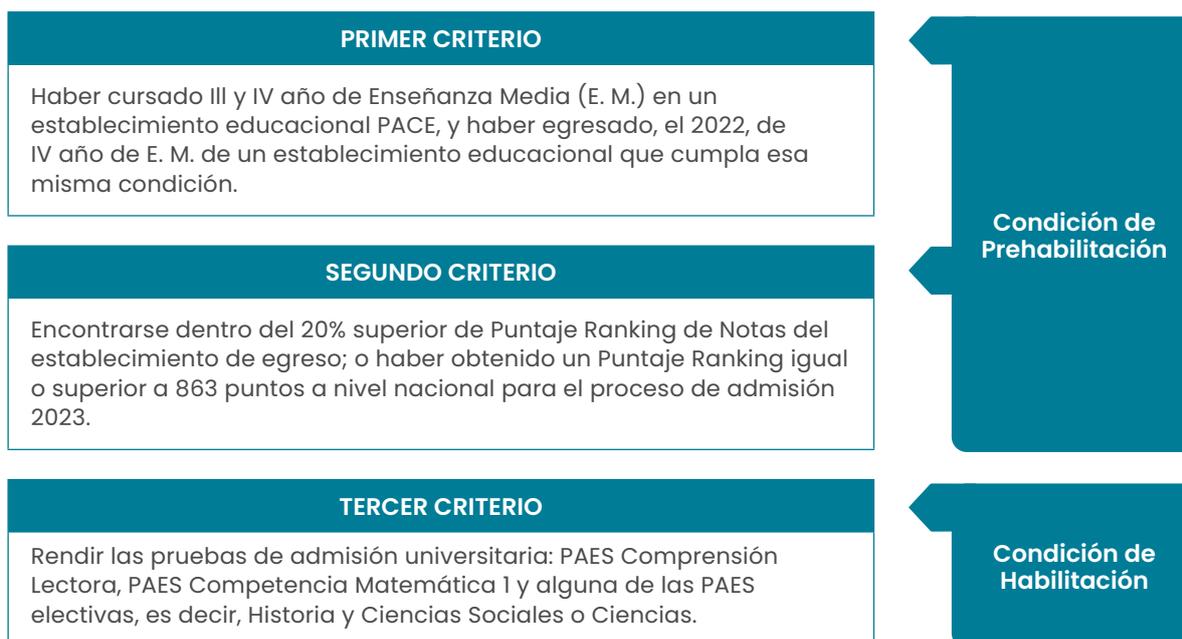
<sup>16</sup> En 2023 llegó a cubrir 630 establecimientos, es decir un poco más de 103,5 mil estudiantes de la educación secundaria (Enseñanza Media) (prácticamente el 60% de la matrícula de establecimientos públicos de enseñanza media joven diurna) (Secretaría de Educación Superior, 2023). La vulnerabilidad de las escuelas se mide a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) construido por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), a partir de información proveniente del Registro Social de Hogares, el cual recopila información socioeconómica de las familias para la asignación de beneficios sociales en Chile, de participación en programas focalizados y de otras fuentes de información administrativa que predicen el riesgo de deserción escolar de los estudiantes (ej. rendimiento en pruebas estandarizadas, calificaciones en la escuela y trayectorias de repitencia).



psicoeducativo de los estudiantes habilitados y matricuadosn en alguna de las IES PACE en convenio<sup>17</sup>.

La Figura 1 describe las condiciones para ser un estudiante habilitado. Para participar del programa los estudiantes no necesitan postular. Si están matriculados en un establecimiento PACE, pueden participar automáticamente del programa. Dado que la cantidad de estudiantes habilitados será siempre mayor al número de cupos disponibles en las universidades, para la asignación de las vacantes el programa calcula un puntaje (Puntaje Ponderado PACE o PPP), el cual permite ordenar a los postulantes<sup>18</sup>. Los estudiantes habilitados pueden elegir hasta 20 preferencias por determinadas carreras en las universidades en convenio, las cuales deben ordenar de acuerdo con sus preferencias.

**Figura 1: Criterios de habilitación PACE Proceso de admisión 2023.**



Fuente: MINEDUC <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>

<sup>17</sup> En el sitio <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/> se puede consultar el detalle sobre las IES PACE, los establecimientos educacionales focalizados por el programa y la nómina oficial de carreras universitarias PACE y el número de cupos ofrecidos por cada universidad en convenio, para el proceso de admisión 2023.

<sup>18</sup> La fórmula del PPP es la siguiente:  $PPP = (0,8 * \text{Puntaje Ranking} + 0,2 * \text{Puntaje NEM}) \times (1 + \text{Bonificación territorio}) + \text{Bonificación preferencia}$ . En la sección Proceso de Admisión del sitio <https://demre.cl/> se encuentra el detalle de cómo se calculan el Puntaje NEM y el Puntaje Ranking. La Bonificación territorio beneficia a estudiantes que postulan a universidades en la misma zona (Norte, Centro o Sur) o región donde viven. Finalmente, la Bonificación preferencia beneficia a los estudiantes según el orden de preferencia de las carreras o programas a los que postula. Ver <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/08/27-agosto-CALCULO-PUNTAJE-PONDERADO-PACE-doc-portal.pdf>



Cooper et al. (2019) describen los tres componentes principales del programa:

- **Componente 1: Preparación en la educación media.** Las IES en convenio con el PACE deben implementar acciones de preparación con estudiantes de tercero y cuarto medio para desarrollar competencias y habilidades transversales cognitivas, intrapersonales e interpersonales, que les ayuden a definir su trayectoria postsecundaria de acuerdo con sus intereses, necesidades y motivaciones. Esta etapa finaliza con la postulación, selección y matrícula de aquellos estudiantes que cumplan con los requisitos establecidos para optar a un cupo de acceso.
- **Componente 2: Cupo en la educación superior.** Las IES asociadas al PACE ofrecen cupos para estudiantes habilitados.
- **Componente 3: Acompañamiento en la educación superior.** Este componente facilita el progreso y permanencia de los estudiantes en los primeros años de carrera. Para ello, las IES deben diseñar e implementar acciones de apoyo académico en soportes presenciales (tutorías elaboradas por pares, mentorías, talleres y/o cursos), online y/o en modalidad b-learning, tanto a nivel individual como colectivo. Además, estas deben complementar el apoyo académico con dispositivos de acompañamiento psicoeducativo que desarrollen habilidades que faciliten la retención. Finalmente, las IES deben implementar un sistema de monitoreo y alerta temprana para prevenir eventuales riesgos de deserción.

Con respecto a la cobertura del programa, desde su inicio la cobertura del PACE ha aumentado significativamente. Así, el número de estudiantes habilitados pasó de 951 en 2016<sup>19</sup> a 8.503 en 2021 (Secretaría de Educación Superior (2022)). En promedio, entre 2016 y 2021, el 82% de los habilitados PACE ingresó a alguna IES<sup>20</sup> (Tabla 2). Dado que los estudiantes habilitados pueden acceder por otras vías distintas a la universidad, se puede descomponer el ingreso según el tipo de institución y forma de ingreso. Para la última cohorte (2021), de las 6.730 personas habilitadas PACE que tienen acceso directo a la educación superior, el 23% ingresó a través del cupo PACE, el 51,9% por la vía regular, directa o por la

<sup>19</sup> La primera generación de habilitados PACE que accedió a la educación superior en 2016 corresponde a aquellos estudiantes de los 69 establecimientos que empezaron con acompañamiento en tercero medio en el año 2014.

<sup>20</sup> Incluye universidades, centros de formación técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP).



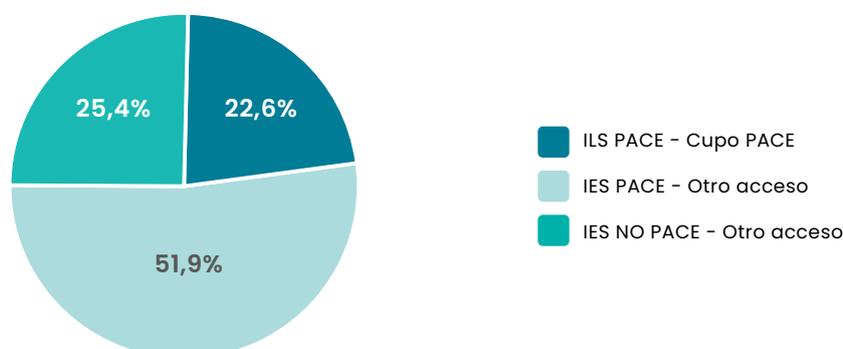
Beca de Excelencia Académica (BEA) en instituciones participantes en el PACE y el 25,4% fue admitido en instituciones que no participan en el programa<sup>21</sup> (Figura 2).

**Tabla 2:** Acceso a la educación superior de estudiantes habilitados PACE por año de habilitación.

|                             | 2016  | 2017  | 2018  | 2019  | 2020  | 2021  | Total general |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------|
| Habilitadas/os              | 951   | 3.870 | 5.136 | 5.905 | 7.075 | 8.503 | <b>31.440</b> |
| Ingreso ES                  | 778   | 3.290 | 4.350 | 4.852 | 5.714 | 6.730 | <b>25.722</b> |
| % Ingreso de habilitados/as | 21,9% | 85,0% | 84,9% | 82,2% | 80,8% | 79,1% | <b>81,8%</b>  |

Fuente: Secretaría de Educación Superior (2022).

**Figura 2:** Vía de ingreso a la Educación Superior de Habilitados 2021.



Fuente: Secretaría de Educación de Chile (2022).

## Evidencia empírica

### Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior

Cerda y Ubeira (2017) presentan un primer análisis descriptivo sobre el acceso de las dos primeras cohortes de estudiantes (2015 y 2016) que terminaron su educación secundaria en las 69 escuelas PACE de la fase piloto del programa,

<sup>21</sup> La Beca de Excelencia Académica (BEA) está dirigida al 10% de los mejores egresados de Enseñanza Media de su escuela y que pertenecen al 80% de la población de menores ingresos del país. Más detalles en <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-excelencia-academica-bea>. El sistema regular corresponde al Sistema de Acceso a la Admisión Universitaria (centralizado). Más detalles en <https://demre.cl/proceso-admision/universidades-participantes/universidades-sistema-acceso>. Los sistemas directos son cupos reservados por cada institución, fuera del sistema centralizado (ej. deportistas, mujeres, pueblos indígenas, etc.).



comparándolos con estudiantes de escuelas con características similares que no formaron parte del programa<sup>22</sup>. Respecto de la postulación a educación superior, los autores encuentran que los establecimientos secundarios PACE presentaron un aumento desde una tasa del 23,5% en el año 2014 (antes de que entrara en vigor el programa) a una tasa del 42,8% en el año 2016. Este aumento fue mucho mayor al experimentado por el grupo de comparación en el mismo periodo (23,2% en 2014 versus 29,2% en 2016). En relación con la selección en educación superior (ser aceptado por una institución), encuentran que la tasa de seleccionados aumentó en 3,1 puntos porcentuales en los establecimientos PACE de 2014 a 2016, mientras que dicho incremento fue de solo 0,4 puntos porcentuales en los establecimientos del grupo de comparación. En cuanto a la matrícula en educación superior (estar matriculado en una institución), documentan un incremento en favor de los establecimientos PACE en relación con los establecimientos del grupo de comparación. En efecto, el primer grupo experimentó una variación de 2,3 puntos porcentuales entre los egresados en los años 2014 y 2015, mientras que el segundo grupo experimentó una variación de 1,2 puntos porcentuales en el mismo periodo. Finalmente, en cuanto al aporte del PACE a la diversidad de las instituciones, los autores encuentran que los beneficiarios del programa son principalmente estudiantes de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad, provenientes de establecimientos públicos, y con resultados más bajos en la prueba SIMCE, lo que implica la matrícula de grupos con bajas probabilidades de ingreso a la educación superior.

Para determinar si dichos efectos son causales, Cooper et al. (2019) evaluaron experimentalmente el impacto del programa PACE en 64 establecimientos que fueron elegidos aleatoriamente para entrar al programa el año 2016. El grupo de control (156 escuelas) correspondió a escuelas que no ingresaron al programa PACE pero que poseen características iguales en promedio a los que sí lo hicieron. Utilizando métodos de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) y Probit, estiman el impacto del programa PACE en el acceso de los estudiantes beneficiados a la educación superior. Los resultados muestran que el programa PACE no impacta en la probabilidad de que los estudiantes ingresen a cualquier institución de educación superior, pero sí aumenta la probabilidad de que ingresen a IES adscritas al sistema centralizado de admisión (3-5 puntos porcentuales) y a

<sup>22</sup> El grupo de comparación se construyó basado en variables de vulnerabilidad socioeconómica (IVE), ruralidad, resultados en la prueba de ingreso universitario.



universidades. Específicamente, el programa aumenta en 3 puntos porcentuales la probabilidad de ingresar a una universidad, mientras que disminuye en 3 puntos porcentuales la probabilidad de matricularse en un instituto profesional. Además, encuentran un efecto positivo y estadísticamente significativo en el ingreso promedio esperado de la carrera en la cual se matriculan. Los estudiantes tratados ingresan a carreras que, en promedio, tienen un salario promedio 3 puntos porcentuales superior a las que hubiesen ingresado en ausencia del programa. En cuanto a la calidad de las instituciones, los resultados indican que el programa tiene un efecto positivo en la probabilidad de ingresar a una de las 10 mejores universidades del país de acuerdo con un ranking elaborado por la revista América Economía (+1,4 puntos porcentuales). Finalmente, la estimación de resultados heterogéneos muestra que la probabilidad de entrada a la universidad aumenta solamente para los estudiantes del 15% superior de la distribución de notas de segundo medio, lo que sugiere que los cupos PACE reservados serían el mecanismo principal que explica el efecto de la entrada a la universidad<sup>23</sup>. No obstante, los autores señalan que no se podría descartar que, además del efecto del cupo PACE, exista un efecto de las actividades de orientación impartidas en tercero y cuarto medio, las cuales pueden haber influido en la elección de institución y de carrera<sup>24</sup>.

### *Efectos sobre el comportamiento de los grupos prioritarios y no prioritarios antes del ingreso a la educación superior (educación escolar)*

Para estimar los posibles mecanismos causales de la mejora en el acceso a la educación superior, Cooper et al (2019) también midieron el impacto del programa en variables académicas del estudiante antes de ingresar a la educación superior. Los autores no encontraron efectos estadísticamente significativos en las notas, asistencia o puntajes en la prueba de selección universitaria de los alumnos de cuarto media.

Aprovechando el mismo diseño experimental usado en Cooper et al (2019), Tincani, Kosse y Miglino (2022) encontraron que el esfuerzo y el rendimiento (medido por el SIMCE de segundo medio) de los estudiantes antes de entrar

<sup>23</sup> Durante el período que evalúa el artículo el criterio de habilitación de los estudiantes (condiciones para acceder a un cupo PACE) era pertenecer al 15% del ranking de notas de su escuela. Actualmente dicho porcentaje es 20%.

<sup>24</sup> Los hallazgos cualitativos del estudio de implementación del programa, elaborado el año 2017, apoyarían la existencia de efectos de las actividades de orientación para la educación superior: "(...) las actividades de orientación vocacional y habilidades socioemocionales han sido los aspectos más destacados, tanto por los estudiantes como por los docentes y orientadores, en la medida que estas actividades han posibilitado que los estudiantes puedan proyectarse de manera positiva en clases acerca de las posibilidades de acceso a la educación superior".



a la universidad caen en 0,1 desviaciones estándar en respuesta al programa PACE. Adicionalmente, no encuentran evidencia de efectos de estímulo para los estudiantes en la parte superior de la distribución empírica de desempeño al final del segundo año de secundaria, y que tenían una alta probabilidad de estar en el grupo de estudiantes elegibles.

Para explicar los resultados, los autores utilizan información sobre las percepciones subjetivas de los estudiantes sobre las posibilidades de ingreso después de la introducción de la política. Más del 40% de los estudiantes de las escuelas cubiertas por el programa creían, a principios de año, que terminarían la escuela secundaria en el 15% superior de notas, lo que garantizaría el ingreso a la educación superior a través de PACE. Dichos errores en las percepciones se encontraron para todos los estudiantes, independientemente de la posición que ocupaban en la distribución empírica del rendimiento de 1º o 2º año de la Enseñanza Media. Posteriormente estiman un modelo estructural para estudiar el papel de los sesgos en las percepciones subjetivas y comparan las variables de interés observadas con lo que ocurriría en un escenario contrafactual de percepciones alineadas con la realidad. de acuerdo con los autores, estos sesgos (es decir, la sobreestimación de la posición relativa dentro de la escuela y de los resultados en las pruebas de admisión) distorsionan la asignación de los cupos, incluso en ausencia de la PAA, ya que inducen a los estudiantes de alta habilidad a percibir incorrectamente la admisión como garantizada y a realizar un esfuerzo insuficiente y a los estudiantes de bajas habilidades a percibirla incorrectamente como al alcance y a realizar un esfuerzo mayor al óptimo. En ese escenario los autores concluyen que las admisiones preferenciales exacerbarían estas distorsiones porque conducen a una sobre inscripción de estudiantes con baja capacidad que, a pesar de la reducción del esfuerzo, todavía realizan un nivel de esfuerzo mayor a aquel esperado en un escenario en que las expectativas coinciden con la realidad y porque conducen a una sub-inscripción de estudiantes de alta capacidad, quienes realizan un esfuerzo inferior al óptimo.



### *Efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios*

Gil et al (2019) compararon las calificaciones finales en un conjunto de asignaturas masivas del primer año de universidad, entre estudiantes que ingresaron vía el PACE y aquellos que ingresaron por la vía regular (prueba de admisión o selección universitaria) y que hubieran estudiado en establecimientos secundarios de la misma comuna o comunas cercanas y con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) similares, pero que no sean atendidos por el PACE<sup>25</sup>. Este último grupo lo definen como grupo de control. Los datos analizados corresponden a estudiantes de primer año de las universidades Católica del Norte (UCN), de Santiago de Chile (USACH) y Católica de Temuco (UCT). Las asignaturas analizadas fueron Álgebra I e Inglés I (pudiendo variar su denominación), comunes a las tres universidades, además de una tercera asignatura, distinta en cada institución, que tiene en común que su contenido esta menos relacionado con los contenidos obligatorios oficiales de la educación media. Estas asignaturas fueron Administración, Taller de desarrollo personal e integral y Pensamiento pedagógico, persona y sociedad, en las universidades UCN, USACH y UCT.

Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones promedio de ninguna de las tres materias entre los estudiantes PACE y del grupo de control. Por ejemplo, el estudiante promedio del PACE obtuvo una nota promedio de 3,18 en Álgebra, 4,58 en Inglés y 5,58 en la tercera asignatura. En comparación, los promedios para los estudiantes del grupo de control son 3,33, 4,66 y 5,61 respectivamente<sup>26</sup>. Sin embargo, y a pesar del esfuerzo de los autores de comparar estudiantes con características similares, sí existen diferencias significativas en cuanto a la vulnerabilidad de la escuela de origen y del puntaje de ingreso a la universidad entre ambos grupos. Los estudiantes del grupo PACE provienen de establecimientos de mayor vulnerabilidad y tienen puntajes PSU más bajos que los estudiantes del grupo de control. Los autores asocian esto al diseño del programa, que se enfoca en escuelas de bajo nivel socioeconómico.

<sup>25</sup> El estudio se refiere a la cohorte 2017, que es la segunda en ingresar a la educación superior vía PACE.

<sup>26</sup> Las calificaciones en Chile varían entre 1 y 7, siendo el 4 el umbral mínimo de aprobación de las materias.



Desde este punto de vista los resultados del programa se pueden considerar positivos porque, a pesar de la desventaja inicial de los estudiantes PACE, estos lograrían alcanzar un desempeño académico comparable a aquellos ingresados por la vía regular. Un punto relevante es que el análisis no permite separar el efecto individual de los tres componentes del PACE: (i) la etapa de preparación en la educación media PACE, (ii) la vía de acceso PACE y (iii) la efectividad del acompañamiento que hacen las universidades a sus estudiantes.

Por otro lado, existen estudios descriptivos en algunas instituciones específicas que implementan el programa. Por ejemplo, Rojas, Díaz y Serey (2021) desarrollaron un estudio de cohortes para conocer la evolución de las generaciones PACE en la Universidad de Chile (UCH), a través de indicadores como la permanencia, avance en el sistema de registro de créditos de la carrera, tasas de retraso y estimación de las tasas de titulación.

La implementación del PACE en la UCH comenzó en el año 2015, vinculando la universidad con establecimientos educacionales. En 2017, se recibió la primera generación de estudiantes en la Educación Superior, los cuales recibieron el Programa de Acompañamiento de la Educación Superior (AES)<sup>27</sup>. El programa tiene cuatro componentes principales:

- 1. Programa de inducción a la vida universitaria:** Acompaña la transición e inserción a la universidad, dando a conocer su contexto institucional, estrategias transversales que promueven la autonomía del estudiante y su bienestar biopsicosocial. Opera a través de varias líneas que incluyen una semana de bienvenida, un curso inicial vinculado a los temas de organización, *ethos* institucional y comunidad universitaria y cursos de profundización vinculados a temas de género, bienestar y autorregulación.
- 2. Sistema de monitoreo y alerta temprana PACE:** Facilita la articulación entre la información institucional, los acompañamientos del programa PACE y los dispositivos de acompañamiento en cada unidad académica. Se organiza en dos niveles. El primero (Sistema de Monitoreo) prioriza e integra información de los estudiantes PACE. El segundo (Sistema de

<sup>27</sup> La población del estudio está compuesta por las cuatro generaciones PACE en la UCH, con uno o más años de antigüedad. En total son 774 estudiantes, distribuidos en las siguientes cohortes: cohorte 2017 (N = 119), cohorte 2018 (N = 188), cohorte 2019 (N = 208) y cohorte 2020 (N = 259).



Alertas), emplea información y la orienta hacia un acompañamiento efectivo.

### 3. Acompañamiento académico integral:

- *Programas de acompañamiento tutorial:* Los programas de acompañamiento tutorial son: Tutoría Integral Par (TIP), Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas (LEA), Mediación Cultural (MC), Programa de acompañamiento a estudiantes en Situación de Discapacidad (ESD).
- *Programa de escritura para tesistas:* Su objetivo es entregar herramientas de escritura académica. Se focaliza en el trabajo intensivo con estudiantes en proceso de titulación, con el fin de entregarles las herramientas de escritura necesarias para su tesis, tesina, memoria u otros.
- *Tutorías académicas específicas (TAE):* Su objetivo es facilitar el apoyo académico en asignaturas que dificultan la trayectoria de los estudiantes. Estas tutorías tienen una modalidad de trabajo personalizado o en grupos pequeños (máximo 3 personas, con un/a tutor/a a cargo).

### 4. Acompañamiento psicoeducativo:

- *Atención de casos y derivación:* Ofrece un espacio de diálogo con los estudiantes, para identificar necesidades de acompañamiento y gestionar su apoyo. En caso de que surja una situación imprevista, se activan las redes de apoyo local, tales como, directores de asuntos estudiantiles (DAE), asistentes sociales, centros de enseñanza y aprendizaje (CEA), y/o servicios de salud universitaria.
- *Mentoría académica:* Compuesto por académicos y/o autoridades de la institución, quienes se comunican con los estudiantes, con el objetivo de promover su inserción y permanencia en la universidad. En estos espacios, se proporciona orientación académica e institucional al estudiante, y se ofrece acompañamiento para la superación de las exigencias en la vida universitaria.
- *Programa de consejería y orientación al estudiante:* Durante el contexto de enseñanza remota de emergencia, se incorporó una modalidad de



talleres virtuales impartidos por equipos profesionales de la universidad, con temas como el autocuidado y bienestar, organización del tiempo, trabajo con emociones, estrés, ansiedad, toma de decisiones, meditación y relajación, entre otros.

Con respecto a la permanencia del grupo de estudiantes que ingresó con el cupo PACE, Rojas, Díaz y Serey (2021) encontraron que en la cohorte más joven (matriculada el año 2020) la tasa de permanencia es casi un 85% al final del primer año. En la cohorte más antigua (matriculada en 2017) dicha tasa es de 73,3%, pero bajó al 42,2% en el cuarto año. En cuanto al avance en la carrera, los resultados indican que los estudiantes de la generación más joven (2020) tuvieron un atraso promedio de medio semestre (0,52) al final del primer año. Dicho atraso fue solo 0,1 semestras más que el promedio general que es de 0,43 semestres. Estos resultados sugieren que, a pesar de las desventajas iniciales, los estudiantes del programa PACE en la Universidad de Chile logran mantenerse y avanzar en sus estudios de manera comparable a sus pares no beneficiarios.

Munizaga y Pérez-Salas (2022) compararon el compromiso académico (*academic engagement*) y la desconexión (*academic disengagement*)<sup>28</sup> de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción provenientes de establecimientos secundarios adscrito al programa PACE, con el del resto de sus pares de la cohorte 2021<sup>29</sup>. Los resultados mostraron diferencias significativas en favor de los estudiantes PACE en términos de compromiso emocional (*emotional engagement*), sugiriendo una mayor vinculación afectiva con la institución educativa, así como una menor desconexión conductual (*behavioral disengagement*), dando cuenta de un menor nivel de transgresión de las normas de la institución. Con respecto a las diferencias en el compromiso académico, los autores sugieren que estas diferencias pueden deberse a la intervención específica que realiza la universidad con los estudiantes PACE. Durante el primer año en la universidad el Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE) implementa el programa “Tutores Pares”, en el cual un estudiante tutor de cursos superiores acompaña a los estudiantes PACE y facilita su adaptación a

<sup>28</sup> Los autores utilizan la Escala Multidimensional del Compromiso Escolar (Multidimensional School Engagement Scale [MSES]), desarrollada por Wang et al. (2017) para capturar los constructos de compromiso y desconexión académica.

<sup>29</sup> La muestra es de 468 estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción, dividida en dos grupos: grupo PACE (N=76, 16,2%) y grupo No PACE (N=392, 83,7%).



la vida universitaria. Este programa implica reuniones semanales en las que el tutor refuerza materias de la carrera, orienta en procesos administrativos de la universidad y proporciona acompañamiento psicosocial.

#### 4.1.2. Puntaje Ranking (Chile)

##### ¿Por qué es interesante?

Porque es una política basada en los resultados relativos de los estudiantes en la escuela secundaria, pero no beneficia a un grupo de la población específico, evitando uno de los aspectos más polémicos de las PAA y facilitando su adopción. Además, la evidencia disponible sugiere que puede beneficiar indirectamente a determinados grupos en desventaja, al redefinir el concepto de mérito.

##### Origen de la política

Antes de 2012, el sistema de admisión centralizado en Chile se basaba principalmente en exámenes de admisión estandarizados (Prueba PAA y luego PSU). En 2012, se introdujo una nueva variable, denominada “Puntaje Ranking” en los criterios de admisión de las principales universidades<sup>30</sup>. Aunque los exámenes de admisión estandarizados siguen siendo importantes, los nuevos criterios de admisión aumentaron el peso de las calificaciones en la escuela secundaria (Notas de Enseñanza Media o NEM en Chile) e introdujeron una bonificación de puntaje para recompensar a los estudiantes con un promedio de notas que exceda el promedio de las tres cohortes anteriores de graduados de la escuela secundaria<sup>31</sup>.

A diferencia de otros criterios de admisión basados en notas, como el Plan Texas Top 10%, el Puntaje Ranking chileno evita la competencia directa entre compañeros de clase, ya que compara el promedio de notas de los estudiantes con las de cohortes anteriores y no garantiza la admisión a un porcentaje fijo (Fajnzylber, Lara y León, 2019). El objetivo del Puntaje Ranking es reconocer el esfuerzo de los alumnos durante la enseñanza secundaria, independientemente del tipo de establecimiento y de su situación socioeconómica (Larroucau, Ríos y Mizala, 2015).

<sup>30</sup> La modificación se discutió en la Sesión Extraordinaria N°1 del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), realizada el 14 junio de 2012 (Acuerdo N° 24/2012).

<sup>31</sup> Los detalles de cómo se calcula el puntaje ranking se pueden consultar en <https://demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking>



## Evidencia empírica

### *Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior*

Larroucau, Ríos y Mizala (2015) evaluaron el efecto de distintas estrategias de ponderación del ranking de notas en la composición de los estudiantes seleccionados en las universidades. Para ello, partiendo de las ponderaciones de los factores de selección utilizados en el proceso de admisión 2012, simularon, utilizando un algoritmo de selección, distintas ponderaciones en el proceso 2013 para el ranking de notas y el resto de los factores utilizados. También evaluaron el efecto del aumento efectivo de la ponderación del ranking de notas en el proceso de admisión 2014.

Los autores concluyeron que el impacto de la incorporación del ranking de notas como factor de selección generó un cambio en la composición socioeconómica y de género de los estudiantes “ganadores”, es decir, aquellos que quedan seleccionados en alguna carrera gracias a las nuevas ponderaciones y de los “perdedores”, es decir, aquellos que no quedan seleccionados debido a las nuevas ponderaciones. Comparando las características de ambos grupos, se concluyó que los más beneficiados con la inclusión del ranking de notas fueron mujeres, provenientes principalmente de familias de menores recursos, que estudiaron en establecimientos más vulnerables, mayoritariamente municipales y particulares subvencionados y de modalidad técnico profesional. La magnitud de este efecto está directamente relacionada con la ponderación que las carreras y universidades atribuyen a la Prueba de Selección Universitaria (PSU). A medida que disminuye la ponderación de la PSU y aumenta la del ranking de notas, mayor es el grupo de mujeres de menor nivel socioeconómico beneficiado con la medida.

### *Efectos sobre el comportamiento de los grupos prioritarios y no prioritarios antes del ingreso a la educación superior (educación escolar)*

De acuerdo con Fajnzylber, Lara y León (2019), los efectos potenciales de la política de ranking se pueden resumir en tres hipótesis. Primero, los nuevos criterios pueden incentivar a los estudiantes para estudiar más y mejor, lo que debería resultar en un mayor rendimiento o que los maestros/escuelas tendrían mayores incentivos para mejorar su enseñanza. En segundo lugar, los nuevos criterios pueden aumentar los incentivos de las escuelas para adoptar



un comportamiento estratégico, como inflar artificialmente las calificaciones para mejorar las tasas de admisión a la universidad de sus escuelas. Tercero, los nuevos criterios pueden inducir un comportamiento estratégico por parte de los estudiantes en su elección de escuela secundaria. En este artículo, los autores entregan evidencia empírica sobre las dos primeras hipótesis<sup>32</sup>.

Utilizando una estrategia de identificación de diferencias en diferencias (antes y después de la introducción del ranking), los autores observan que una cohorte expuesta durante tres años a los nuevos criterios de admisión aumenta su promedio de notas (PN) de cuarto medio (último año de la educación secundaria) en aproximadamente 0,164 puntos, o 30,7% de una desviación estándar del PN en Chile. Además, muestran que el PN aumentó en toda la cohorte, independiente de los diferentes incentivos de los estudiantes, lo que sustentaría la hipótesis sobre la inflación de las notas. Para probar si el aumento del PN se debe a un mayor aprendizaje, investigaron si los aumentos del PN predicen cambios en los puntajes de las pruebas estandarizadas a nivel escolar (SIMCE) o en los resultados de los exámenes de admisión a la universidad (PSU). Ninguno de estos indicadores de rendimiento mostró una correlación significativa con el aumento del PN, lo que sugiere que su aumento se debe a la inflación de calificaciones y no a un mayor aprendizaje.

Finalmente, los autores destacan que, aunque sus resultados no implican que la política no logró mejorar las probabilidades de los buenos estudiantes de escuelas pobres para asistir a la universidad, sí alertan sobre el potencial de manipulación por parte de las escuelas secundarias cuando se usan medidas no estandarizadas, como el PN, como criterios de admisión a la universidad. En particular, el diseño del ranking en Chile compara a los estudiantes solo con cohortes anteriores, una característica que favorece la cooperación en lugar de la competencia entre compañeros de clase. Sin embargo, ese atributo también

<sup>32</sup> Sobre los cambios en la elección de escuelas, González y Johnson (2018) muestran alguna evidencia de migración estratégica (i.e. un cambio de escuela para mejorar su posición relativa y aumentar la bonificación por ranking). Sin embargo, los efectos son más bien pequeños (menos de un punto porcentual de aumento en la probabilidad de migración). Los autores encuentran además una reducción en la migración estratégica después de un cambio en la fórmula de cálculo del puntaje ranking en el 2014. En una primera etapa del puntaje ranking se consideraban sólo las notas relativas en la escuela de la que el estudiante egresaba de la educación secundaria para calcular las bonificaciones por ranking. Sin embargo, en agosto de 2014 se introdujeron modificaciones al cálculo del puntaje ranking para reflejar la trayectoria escolar completa del estudiante (todas las escuelas donde estudió) y no solamente el establecimiento de egreso. Este cambio fue introducido justamente para reducir los incentivos a cambiarse de escuela. La modificación entró en vigencia en el proceso de admisión 2016 (sesión N° 563 (acuerdo 19/2015) del CRUCH). En <https://demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking> se pueden revisar las diferencias en el cálculo de la bonificación ranking para estudiantes que hicieron: I) Toda la enseñanza media en una misma institución o II) Enseñanza media en distintas instituciones.



aumenta los incentivos para que las escuelas inflen el PN; al menos a corto plazo, una escuela puede mejorar las perspectivas de educación superior de todos.

Grau (2018) evalúa empíricamente los efectos de las políticas de admisión a la universidad en el esfuerzo académico de los estudiantes de secundaria en Chile. Para ello construye un modelo estructural (rank-order tournament model) donde los estudiantes de secundaria deciden su nivel de esfuerzo y si tomarán o no la prueba de admisión a la universidad, considerando cómo esas decisiones afectan sus futuras posibilidades de ingreso a la universidad. Usando datos administrativos chilenos para el proceso de admisión a la universidad de 2009, estima estructuralmente los parámetros del modelo. Simula dos PAA: (a) un sistema de cuotas por nivel socioeconómico, que impone la distribución por grupos socioeconómicos de la población en cada universidad; (b) un aumento del peso del promedio de notas de la escuela secundaria en el puntaje final de admisión. A diferencia de lo encontrado por Fajnzylber, Lara y León (2019), el autor concluye que el esfuerzo promedio de los estudiantes aumenta significativamente con ambas políticas, especialmente con un aumento del peso del promedio de notas, dado que ambas igualan las oportunidades entre diferentes grupos socioeconómicos. Este aumento en el esfuerzo mejora moderadamente el desempeño de los estudiantes de secundaria y aumenta significativamente la probabilidad de que los estudiantes de bajo nivel socioeconómico rindan la prueba de selección universitaria. Finalmente, comparando ambas políticas, el autor señala que el peso del promedio de notas es más efectivo para incentivar el esfuerzo académico de los estudiantes en la escuela secundaria mientras que el sistema de cuotas es más efectivo para asignar a los mejores estudiantes a las mejores universidades.

### 4.1.3. Cuotas de género STEM en Chile

#### ¿Por qué es interesante?

Es el único programa nacional de cuotas de género en áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en la región LAC. Además, al ser tan reciente, existe potencial para evaluar su impacto en la composición de las carreras y las trayectorias educativas y laborales de las beneficiarias.



## Origen de la política

Para abordar la subrepresentación de mujeres en áreas STEM<sup>33</sup> y fomentar sus postulaciones, un grupo de universidades chilenas comenzó a ofrecer, de forma voluntaria, vacantes reservadas para estudiantes mujeres en algunas de sus carreras STEM. En varias de estas instituciones la asignación de los cupos se realizó a través de un ranking de puntajes ponderados entre las mujeres que quedaron en las listas de espera (es decir, por debajo de los puntajes mínimos de corte para el ingreso). A partir de este ranking, las universidades se contactaban con las postulantes para ofrecer estos cupos por la vía de admisión especial (DEMRE, 2023).

Por ejemplo, durante el proceso de admisión 2023, alrededor de 30 programas de educación superior ofrecieron vacantes reservadas para mujeres, en proporciones que representaron entre el 1% y el 10% del total de vacantes regulares ofrecidas por dichos programas. Como se mencionó previamente, estas vacantes las ofrecían las propias universidades mediante procesos de admisión especial, fuera del sistema de asignación centralizada del DEMRE<sup>34</sup>.

## Descripción del funcionamiento actual de la política

A partir del Proceso de Admisión 2024, el Comité Técnico de Acceso<sup>35</sup> aprobó, en su sesión N° 48 de 2023, la posibilidad de incorporar cuotas de género dentro de la plataforma centralizada del sistema de acceso a las universidades. Así, las universidades deberán informar en los plazos acordados de su interés por ofrecer cupos reservados para postulantes mujeres, las carreras donde desean utilizar

<sup>33</sup> Según los datos disponibles del último proceso de admisión a las universidades en Chile (2023) un 27,5% de los postulantes seleccionados en carreras STEM corresponde a mujeres. Más aún, en 2 de cada 3 carreras de esta área, el porcentaje de mujeres seleccionadas es inferior al 40%. Dichos porcentajes son muy distintos al resto de las áreas del conocimiento.

<sup>34</sup> La Ley N°21.091 sobre Educación Superior estableció la creación e implementación de un nuevo Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior que debe establecer procesos e instrumentos para la postulación y admisión, de carácter general, para las y los estudiantes que deseen cursar sus estudios superiores en instituciones adscritas a este, respecto de carreras o programas de estudio conducentes a títulos técnicos y profesionales o licenciaturas, definidos por los Comités Técnicos de Acceso y presidido por la Subsecretaría de Educación Superior. Dicha ley mandata a la Subsecretaría poner en marcha este nuevo Sistema desde el Proceso de Admisión 2020. Este Sistema opera a través de la Plataforma Electrónica Única ([acceso.mineduc.cl](https://acceso.mineduc.cl)) y dispone de información actualizada de las instituciones de educación superior, la oferta académica y vacantes; los procesos de admisión; los mecanismos y factores de selección; los programas especiales de acceso; los plazos de postulación, entre otras. Actualmente están adscritos 28 centros de formación técnica, 18 institutos profesionales y 45 universidades. La lista completa de instituciones adscritas se encuentra en el siguiente link <https://acceso.mineduc.cl/sistema-de-acceso/instituciones/>

<sup>35</sup> De acuerdo con lo establecido en la Ley de Educación Superior, este comité tiene como objetivo definir los procesos e instrumentos de aplicación general y especiales para la postulación y admisión de estudiantes para el Subsistema Universitario. Está integrado por 5 rectoras(es) designados por el Consejo de Rectores (CRUCH) y 2 de universidades privadas, elegidos mediante votación (16 de abril de 2019), y es presidido por el Subsecretario de Educación Superior. Más información en <https://acceso.mineduc.cl/sistema-de-acceso/comites-de-acceso/>



estos cupos y la cantidad de estos. Posteriormente, se ajustará el algoritmo de asignación de vacantes para que, de forma automatizada, utilice estos cupos de género.

Las características de la implementación de estos cupos reservados en el algoritmo de selección, acordadas por el Comité Técnico de Acceso, son las siguientes:

- Las universidades podrán optar voluntariamente a la posibilidad de reservar cuotas de género.
- Los cupos se podrán implementar en carreras de las áreas de las Ciencias y Tecnología definidas previamente por el Comité de Acceso.
- La cantidad de vacantes reservadas para cuota de género no podrá superar el 20% del total de las vacantes regulares informadas en el mismo proceso.
- Las cuotas serán adicionales a las vacantes regulares.
- Estas vacantes serán de uso exclusivo por postulantes mujeres<sup>36</sup>. Por lo tanto, si no hay más mujeres en lista de espera que puedan hacer uso de estas cuotas, se declararán desiertas.

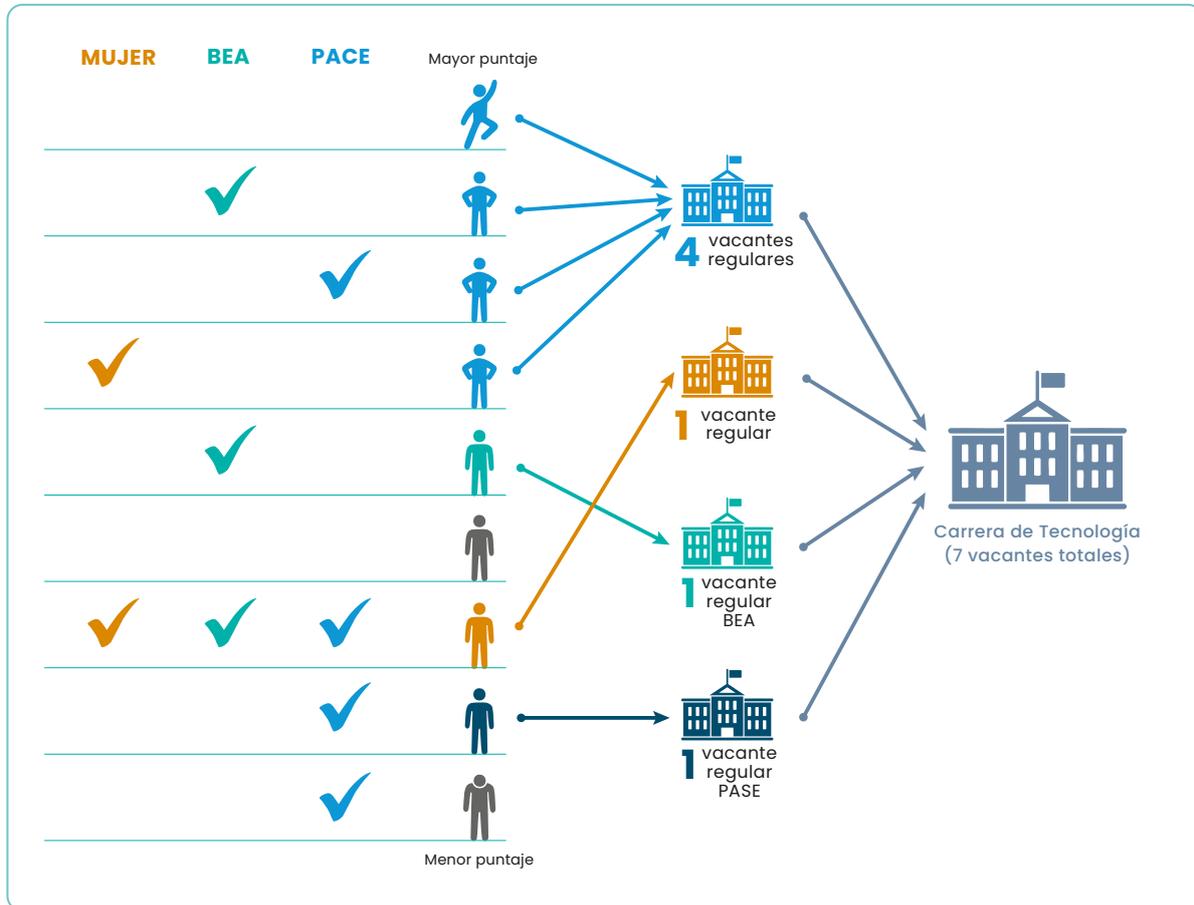
Para las carreras que incorporen cupos reservados para cuota de género, se realizará una asignación secuencial de cupos según el siguiente orden: 1) Regular, 2) Género, 3) BEA<sup>37</sup>, 4) PACE (Figura 3). La asignación se realizará según el orden de prioridad de los postulantes, definido de acuerdo con su puntaje ponderado para la carrera respectiva.

<sup>36</sup> La condición de mujer se determinará de acuerdo con los datos oficiales del Registro Civil e Identificación.

<sup>37</sup> Los cupos supernumerarios o BEA son cupos adicionales para quienes se adjudiquen la Beca de Excelencia Académica (BEA) y estén en los primeros lugares de la lista de espera de la carrera elegida, según número de cupos disponibles. La BEA beneficia a estudiantes que provienen de establecimientos subvencionados (municipales, particulares subvencionados y de administración delegada) e ingresar a la Educación Superior al año siguiente de terminar su Enseñanza Media. Como requisito socioeconómico deben pertenecer al 80% de la población de menores ingresos del país y como requisito académico deben tener un promedio de notas de Enseñanza Media dentro del 10% más alto del establecimiento. La beca financia hasta \$1.150.000 del arancel anual de la carrera.



**Figura 3:** Diagrama de asignación de cupos para el proceso de Admisión 2024.



**Fuente:** DEMRE (2023).

**Notas:** Este diagrama incorpora 4 vías de ingreso: Regular, Género, BEA y PACE.

La definición de los cupos de género se realizó durante la captura de la oferta definitiva, que se llevó a cabo entre el 24 de julio y el 9 de agosto de 2023. Durante este proceso, al definir las vacantes de cada carrera, las instituciones tenían la opción de priorizar el ingreso de mujeres en aquellas carreras clasificadas en las áreas de Tecnología y Ciencias Básicas, según los registros del Servicio de Información de Educación Superior (SIES). En caso afirmativo, debían indicar la cantidad de cupos a reservar, que no podía ser superior al 20% de las vacantes regulares. Esta información fue validada por la misma plataforma.

Al final del proceso, 39 de las 45 universidades adscritas al Sistema de Acceso decidieron sumarse al programa, ofreciendo 2.358 cupos reservados para mujeres



(Cupos Más Mujeres Científicas, +MC) adicionales a las vacantes regulares, en 410 carreras del área STEM<sup>38</sup>. Para optar a estos cupos, las postulantes deben cumplir con todos los requisitos establecidos para la postulación centralizada a las carreras que participan en el programa +MC. Esto implica, entre otros requisitos, rendir las pruebas de admisión exigidas, tener un puntaje promedio y/o ponderado igual o superior al mínimo establecido y realizar la postulación a través del Sistema de Acceso en las fechas definidas.

En cuanto a los beneficios financieros, la mayoría de las instituciones que participan en el sistema centralizado de admisión están también adscritas a los beneficios socioeconómicos del Estado. Esto incluye la Política de Gratuidad<sup>39</sup> y otras becas y créditos que ofrece el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) para el financiamiento de estudios superiores. Además, cada institución tiene sus propios programas de becas y beneficios. Para postular a cualquiera de los beneficios del Estado los postulantes deben llenar el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS) dentro del plazo que establece cada año el MINEDUC.

Con respecto a los beneficios académicos, cada institución tiene sus propios sistemas de acompañamiento y apoyo para estudiantes que ingresan por vías alternativas. Por ejemplo, en el caso de las cuotas de género STEM en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)<sup>40</sup>, los estudiantes beneficiados podrán acceder a nivelación académica para apoyar su inserción en el mundo universitario, rendir pruebas diagnósticas, tomar cursos para estandarizar el dominio de contenidos fundamentales para cada carrera y participar en programas de apoyo y seguimiento especial. Estos programas incluyen instancias de inserción, tutorías académicas y tutorías entre pares (con estudiantes y profesionales que acompañan la primera etapa de la vida universitaria).

<sup>38</sup> Las instituciones que ofrecen cupos +MC fueron informadas en la publicación oficial de la Oferta Definitiva de Carreras, Vacantes y Ponderaciones <https://demre.cl/publicaciones/2024/2024-23-09-27-oferta-carreras-vacantes-ponderaciones-p2024> (p.13-14). Además, la disponibilidad de Cupos +MC para cada programa en específico, se encuentra disponible en las fichas de carreras dentro del Buscador de Carreras <https://acceso-sup.mineduc.cl/acceso-buscador/buscador-cu>

<sup>39</sup> Con la política de Gratuidad las familias correspondientes al 60% de menores ingresos de la población, cuyos miembros estudien en instituciones adscritas a este beneficio, no deberán pagar el arancel ni la matrícula en su institución durante la duración nominal de la carrera. La lista de instituciones adscritas a la gratuidad se encuentra en <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/gratuidad/instituciones-adscritas>

<sup>40</sup> Más detalles del programa en <https://admission.uc.cl/vias-de-admision/admision-equidad-cupo-mujeres-en-ciencias/>



## Evidencia empírica

Dado que la política de cuotas de género en STEM en Chile entró en vigor en el proceso de admisión 2024, aún no hay evidencia empírica de su impacto. Sin embargo, existe evidencia internacional sobre otras políticas de admisión masivas que incluyen cuotas de género. En India, Badge et al (2016) estudiaron los efectos de una política de admisión en un estado, que fijó cuotas porcentuales en más de 200 facultades de ingeniería en universidades sin fines de lucro, para las castas<sup>41</sup> más desfavorecidas y para mujeres<sup>42</sup>. La política obligó a las instituciones a reservar el 30% de las vacantes para mujeres. Los autores muestran que el programa aumentó la asistencia universitaria de las mujeres en las castas más desfavorecidas, especialmente en instituciones de calidad superior.

En cuanto a las trayectorias y resultados universitarios, los autores no encontraron evidencia de que la política haya perjudicado a los estudiantes beneficiados, al colocarlos en programas académicos para los que no están preparados (*mismatch*). Por el contrario, la política tuvo un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes beneficiarios (es decir, aquellos para los que el puntaje usado para asignar los cupos aumentó debido a la introducción de la política), medido a través de sus resultados en una prueba integral tomada después del primer año de universidad. Por otro lado, el programa no tuvo efectos negativos sobre las tasas promedio de graduación a pesar de que los estudiantes de las castas desfavorecidas eligieron carreras competitivas en mayor proporción que otros estudiantes.

### 4.1.4. Ley de Cuotas “Lei das Quotas” (Ley N° 12.711)<sup>43</sup> en Brasil

#### ¿Por qué es interesante?

La Ley de Cuotas en Brasil es la política de acción afirmativa más amplia para el acceso de estudiantes de bajo ingreso y de grupos tradicionalmente

<sup>41</sup> El sistema de castas es un tipo de estratificación social con orígenes religiosos e históricos en la India. Más detalles en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54557093>

<sup>42</sup> En las instituciones incluidas en el estudio los estudiantes son admitidos a través de un sistema de admisión común totalmente transparente establecido por el gobierno estatal basado en un examen común. Las universidades tienen discreción en la admisión de hasta el 20 por ciento de sus plazas disponibles, pero el 80 por ciento restante de las plazas se asignan mediante un sistema de admisión común.

<sup>43</sup> El contenido de esta sección es un resumen, traducción y adaptación de la revisión de literatura desarrollada en IMDS-IDB (2023) sobre las políticas de acción afirmativa en Brasil y en particular sobre la Ley de Cuotas.



excluidos de la educación superior (estudiantes negros e indígenas) en LAC. Además, considerando la magnitud de la política, existe un cuerpo importante de literatura empírica que evalúa su impacto sobre los estudiantes beneficiarios.

## Origen de la política

En Brasil, luego de una serie de experiencias individuales en universidades públicas durante la década del 2000, el marco normativo federal de 2012 (Ley N° 12.711 o “Ley de Cuotas”) estableció como política pública la reserva de cupos para el acceso a las instituciones federales de educación superior y a los institutos federales de educación técnica vinculados al Ministerio de Educación (MEC). La ley determinó que las instituciones deberían implementar, al menos, el 25% de la reserva de vacantes establecida cada año y dispondrían de un plazo máximo de cuatro años, a partir de la fecha de su publicación, para cumplir totalmente con lo fijado en el marco regulatorio. Además, el artículo 7 de la Ley de Cuotas establecía que, en un plazo de 10 años (2022), esta debería someterse a revisión.

## Descripción del funcionamiento actual de la política

La Ley de Cuotas y los decretos subsiguientes estipularon las siguientes categorías de concursos y reservas de cupos para el proceso de selección de universidades e institutos técnicos federales (IMDS-IDB, 2023):

- 1. Competencia amplia:** estudiantes que no cumplen con las condiciones para acceder a las cuotas.
- 2. Escuelas públicas:** candidatos que cursaron toda la educación secundaria de tres años (*ensino médio*) en escuelas públicas, para quienes se reserva el 50% de las vacantes por institución, carrera y turno.
- 3. Escuelas públicas y bajos ingresos:** candidatos con renta familiar bruta per cápita igual o inferior a 1,5 veces el salario mínimo<sup>44</sup> que cursaron toda la enseñanza secundaria en escuelas públicas, a quienes se les guarda el 50% de las plazas previamente reservadas para los candidatos que hayan cursado toda la enseñanza secundaria en escuelas públicas.

<sup>44</sup> Esta condición la cumplían, entre el 2012 y 2016, más del 90% de los matriculados en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM).



**4. Negros, pardos o indígenas (NPI) y bajos ingresos:** candidatos autodeclarados NPI<sup>45</sup>, con renta familiar bruta per cápita igual o inferior a 1,5 veces el salario mínimo y que cursaron toda la educación secundaria en escuelas públicas. Se les reservan vacantes entre las descritas en el punto 3, según la proporción de estos grupos en la respectiva Unidad de Federación (UF) donde se ubica el establecimiento educativo, según el último censo demográfico<sup>46</sup>.

**5. NPI independientemente de ingresos:** candidatos auto declarados negros, pardos o indígenas que, independientemente de sus ingresos, cursaron toda la educación secundaria en escuelas públicas. Se les reservan vacantes de acuerdo con la proporción de estos grupos en la respectiva UF donde se encuentra el establecimiento educativo, según el último censo demográfico.

La categoría de competencia se define en el Sistema Unificado de Selección (SISU<sup>47</sup>), dependiendo de las características del postulante. Dentro de cada una de ellas el estudiante compete únicamente con los demás candidatos que se inscribieron dentro de esa misma categoría y carrera. La Ordenanza Normativa N° 1.177, de 2018, eliminó la posibilidad de que candidatos a cuotas con desempeño superior o igual al de la competencia amplia (ingreso regular) ocupen vacantes destinadas a grupos prioritarios.

La autoidentificación de los candidatos como negros, pardos o indígenas ha experimentado modificaciones. Diversas denuncias de fraude en la autodeclaración<sup>48</sup> llevaron a la mayoría de las universidades participantes en la Ley de Cuotas a crear procedimientos de fiscalización, como las comisiones de heteroidentificación, donde la pertenencia de los postulantes a alguno de estos grupos es evaluada por observadores externos. La mayoría de ellas se crearon

<sup>45</sup> Las categorías raciales en Brasil son blanco (branco), negro (preto), café (pardo), amarillo (amarelo) e indígena.

<sup>46</sup> Por ejemplo, si hay 100 cupos por asignar y la composición de la UF donde está la institución es: Blancos (40%), Pardos (30%), Negros (20%) e Indígenas (10%), entonces los porcentajes de Pardos, Negros e Indígenas en la UF están en proporción (3:2:1) y por lo tanto los 100 cupos se reservarían como: Pardos (3/6 o 50 cupos), Negros (2/6 o 33 cupos) e Indígenas (1/6 o 17 cupos). Por otro lado, La Ley N° 13.409, de 28 de diciembre de 2016, agregó a los criterios un porcentaje de personas con discapacidad similar al de la UF de referencia.

<sup>47</sup> Sistema electrónico administrado por el MEC, las vacantes ofrecidas por un grupo de IES públicas de todo Brasil, la gran mayoría instituciones federales (universidades e institutos). El sistema realiza la selección de alumnos con base en el puntaje del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM). Los estudiantes son seleccionados por orden de mayor clasificación en el ENEM, considerando sus elecciones de programa hasta el límite de las vacantes ofertadas, por curso y tipo de concurso. Más información en <https://accessunico.mec.gov.br/sisu>

<sup>48</sup> Según información divulgada por la ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) en 2021, las universidades federales recibieron alrededor de 4 mil denuncias de fraude en la autodeclaración entre 2013 y 2020.



después de 2017, cuando los informes de fraude en las cuotas étnico-raciales se hicieron más frecuentes<sup>49</sup>. Por lo general, estas comisiones están integradas por profesores y estudiantes de cursos de posgrado vinculados al área de educación y relaciones étnico-raciales. Durante las entrevistas los candidatos autodeclarados negros, pardos o indígenas son analizados en función de sus rasgos fenotípicos (color de la piel, textura del cabello y aspectos faciales que identifican al candidato como perteneciente a dicho grupo étnico). La comisión también puede hacer preguntas sobre la ascendencia del estudiante. En el caso de los candidatos autodeclarados indígenas no hay entrevista. El postulante solo debe presentar una autodeclaración completa y firmada, una fotografía y una copia del RANI<sup>50</sup> (Registro Administrativo de Nacimiento Indígena), certificado por la FUNAI<sup>51</sup> (Fundación Nacional del Indio), o un documento de pertenencia a una comunidad indígena equivalente. Las comisiones pueden actuar antes y después de la matrícula. Hay universidades que validan la autodeclaración étnico-racial de los candidatos al registrarse y hay otras que contactan a la comisión ante casos de fraude una vez que ya están inscritos (Universo Online, 2022).

## Evidencia empírica

### *Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior*

Mello (2022a) estudia los cambios en la representación de los grupos prioritarios que resultaron de la adopción de la Ley de Cuotas, utilizando microdatos del Censo Brasileño de Educación Superior<sup>52</sup>, del Exame Nacional do Ensino Médio<sup>53</sup> (ENEM) y datos sobre el número de cupos reservados en cada una de las iES públicas entre 2010 y 2015. La estrategia de identificación causal se

<sup>49</sup> A fines de 2020, de las 69 universidades federales, al menos 53 adoptaron algún tipo de comisión de hetero identificación, según una encuesta del investigador Sales Augusto dos Santos, de la UFV (Universidad Federal de Viçosa), en Minas Gerais.

<sup>50</sup> Registro administrativo con validez jurídica para la posterior expedición del registro civil de la persona indígena en las oficinas de registro público. Aunque la norma legal data de 1973, la RANI sólo fue reglamentada en 2002 por la Ordenanza n° 03/2002, según la cual el objetivo expreso del registro es garantizar el control estadístico de la FUNAI sobre la población indígena brasileña. Mas información en <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-explica-aspectos-do-registro-administrativo-de-nascimento-de-indigena-rani>

<sup>51</sup> Organismo indigenista oficial del Estado brasileño. Fue creada el 5 de diciembre de 1967. Está vinculada al Ministerio de los Pueblos Indígenas y es el coordinador y principal ejecutor de la política indigenista del Gobierno Federal. Su misión institucional es proteger y promover los derechos de los pueblos indígenas de Brasil. Más información en <https://www.gov.br/funai/pt-br>

<sup>52</sup> Más información en <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

<sup>53</sup> El ENEM es una prueba estandarizada instituida en 1998, con el objetivo de evaluar el rendimiento académico de los estudiantes al finalizar la educación secundaria. En 2009, el examen mejoró su metodología y comenzó a utilizarse como mecanismo de acceso a la educación superior.



basa en el hecho de que la adhesión parcial o total de las diferentes instituciones al criterio mínimo de cupos reservados —en particular, el 50% para estudiantes de escuelas públicas— se dio a lo largo del tiempo, en momentos específicos en cada institución.

El artículo encuentra que la plena adhesión al sistema de reserva de cupos establecido en la Ley de Cuotas estuvo asociada con un aumento de 9,9 puntos porcentuales, en promedio, en la tasa de matrícula de estudiantes de escuelas públicas<sup>54</sup>. Dado que en 2012 el 54% de los estudiantes matriculados en las IES provenían de escuelas públicas, este efecto equivaldría a un incremento promedio de aproximadamente 18%. Además, y en línea con la intención de los creadores de la política, este efecto sobre la representatividad fue mayor en programas donde las tasas de matrícula de estudiantes de escuelas públicas eran las más bajas en 2012, año de inicio de la política. Dichos programas en general corresponden a los más competitivos, selectivos y de prestigio. Por otro lado, la autora encuentra que los efectos positivos en las tasas de matrícula se encuentran incluso para programas en instituciones que ya habían alcanzado el criterio mínimo del 50%, lo que sugiere que estos efectos no son solo un subproducto “mecánico” de la reserva, sino que pueden haber generado incentivos para que los estudiantes de los grupos beneficiarios compitieran por los cupos.

Otero et al. (2021) presentan evidencia consistente con el hecho de que los cambios se concentraron en los programas de mayor selectividad. Los autores encuentran que entre 2012 y 2016, hubo un aumento en la matrícula de estudiantes de grupos prioritarios en IES federales en todos los programas, pero los aumentos fueron más pronunciados en aquellos de mayor selectividad, medida por la nota de corte de la carrera en 2016, considerando la modalidad de competencia amplia (ingreso regular). Así, en 2012, el grupo formado por el 10% de los programas más selectivos tenía un 35% de alumnos de grupos prioritarios matriculados en primer año, mientras que en 2016 esta proporción aumentó al 52%, justo por encima del mínimo estipulado por la ley. En el 10% de los programas menos selectivos el incremento fue de sólo 2 puntos porcentuales, pasando del 86% al 88%.

Abordando secuencialmente todos los criterios de priorización de la Ley de Cuotas, Mello (2022a) también estima los impactos causales en la

<sup>54</sup> Ya en 2010, más del 20% de las instituciones públicas de educación superior contaban con algún sistema de reserva de cupos.



representatividad de los estudiantes de bajos ingresos o que se declararon NPI, además de haber estudiado en escuelas públicas. El artículo sugiere que para estudiantes con ingresos familiares por debajo del salario mínimo<sup>55</sup> que estudiaron en una escuela pública, hubo un aumento del 34% en la tasa de matrícula (2,4 puntos porcentuales sobre el 7% en 2012). Para los estudiantes que se declararon NPI y estudiaron en escuelas públicas, este aumento fue del 29% (7 puntos porcentuales sobre el promedio del 24% en 2012).

El hecho de que las acciones afirmativas tengan el potencial de aumentar el acceso de estudiantes subrepresentados en la educación superior, especialmente en los programas más selectivos, es consistente con la literatura sobre las experiencias en IES brasileñas durante la década de 2000, ya sea cuando se consideran individualmente (Estevan et al., 2018, 2019 para el caso de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP); Melo, 2021 para el caso de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES)) o a nivel agregado (Vieira y Arends-Kuenning, 2019 para un conjunto de 48 instituciones públicas de educación superior en Brasil durante la década de 2000 y principios de 2010).

### *Efectos sobre el comportamiento de los grupos prioritarios y no prioritarios antes del ingreso a la educación superior (educación escolar)*

Considerando que el criterio de elegibilidad más importante bajo la Ley de Cuotas de 2012 es haber estudiado en una escuela secundaria pública, Mello (2021) utiliza microdatos del Censo Escolar entre 2008 y 2016 para estudiar los cambios de estudiantes de noveno grado de escuelas privadas a escuelas públicas y si fueron afectados por la introducción de la Ley de Cuotas. El artículo documenta un efecto del 31% (o 4,7 puntos porcentuales sobre un promedio del 15%) en la tasa de transferencia de estudiantes de escuelas privadas a públicas en esta etapa, para aquellos que estuvieron expuestos a la variación inducida por la adopción plena del sistema de reserva de cupos. Este aumento es particularmente pronunciado entre los no blancos, quienes se beneficiarían más si se cambiaran a una escuela pública.

<sup>55</sup> Los autores usan un criterio más estricto que el de la Ley de Cuotas, que define ese umbral como 1,5 veces el salario mínimo familiar total.



La autora muestra que estos movimientos se dan principalmente entre estudiantes de escuelas privadas con peores calificaciones promedio y con una composición socioeconómica más baja. En este sentido, el análisis sugiere que los estudiantes que se cambian son precisamente aquellos que, con mayor probabilidad, se beneficiarían menos de continuar en el sistema privado. Además, estos alumnos optan por trasladarse a escuelas incluso peores que las escuelas en que estudiaron, renunciando efectivamente a la calidad escolar por priorizar el uso de las reservas de cupos inducidas por la Ley de Cuotas.

### *Efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios*

Otero et al. (2021) evalúan el impacto de mediano y largo plazo de la Ley de Cuotas en las trayectorias educativas de los grupos definidos como prioritarios y no prioritarios por la ley. Para ello, los autores se centran en la cohorte de candidatos que postularon a la educación superior en 2016, año en el que se implementó en su totalidad la Ley de Cuotas. La estrategia de identificación causal se basa en la información sobre la posición de los estudiantes en la prueba ENEM en relación con el puntaje de corte específico para cada programa. Con esta información, los autores comparan el desempeño en los años posteriores a la prueba ENEM de estudiantes justo por debajo (no matriculados) y justo por encima (matriculados) del puntaje límite para ingresar a instituciones federales de educación superior (regresión discontinua)<sup>56</sup>.

Específicamente los autores estiman los impactos del ingreso a una institución de educación superior federal tanto para los estudiantes prioritarios como para aquellos que participaron en el proceso de selección por amplia competencia (cuatro años después del ENEM 2015, utilizado para ingresar a la universidad en 2016). Los resultados indican que el estudiante marginal prioritario por encima del corte tiene una ganancia de 10 puntos porcentuales, en promedio, en la probabilidad de seguir matriculado en educación superior 4 años después de ingresar, y este aumento es equivalente al experimentado por los estudiantes de grupos no prioritarios. Además, el estudiante marginal prioritario justo por encima del corte tiene una ganancia promedio de 8,9 puntos en un indicador

<sup>56</sup> Como en la mayoría de los estudios que utilizan metodologías de regresión discontinua, una pregunta pendiente es si los efectos en el margen se pueden extrapolar a grupos de estudiantes alejados del umbral de admisión (validez externa).



de la calidad de la carrera de educación superior cursada, también cuatro años después de la ENEM 2015. El estudiante marginal no prioritario, a su vez, tiene una ganancia de 6,5 puntos en el mismo indicador de calidad, pero es estadísticamente menor que la ganancia experimentada por el estudiante prioritario justo por sobre el umbral de aceptación.

Los autores sugieren que el mayor efecto en calidad entre los estudiantes prioritarios se puede deber a la existencia de opciones disponibles de matrícula para los estudiantes no prioritarios que no están accesibles para los no prioritarios. Por ejemplo, un estudiante no prioritario justo por debajo del puntaje de corte en la admisión regular (y por lo tanto no aceptado por una universidad federal) podría matricularse en una universidad privada de alta calidad, por lo que ganar el cupo en el sistema de admisión tiene menos impacto en su trayectoria educativa. Dicha posibilidad es menor para los estudiantes prioritarios que tienden a ser de menor nivel socioeconómico.

Otero et al. (2021) también investigaron los efectos de la Ley de Cuotas en la trayectoria en el mercado laboral de los estudiantes matriculados en 2016 en universidades federales. Sin embargo, los autores aún no contaban con información completa sobre esta cohorte, dado que estos estudiantes estarían en proceso de incorporación al mercado laboral entre 2021 y 2023. Para operacionalizar el análisis, estimaron los ingresos previstos en estos años utilizando un modelo de regresión sobre cohortes que ingresaron a la educación superior entre 2010 y 2012 y sus ingresos en 2017.

Los resultados indican que el estudiante prioritario marginal (justo por encima del puntaje de corte de su grupo) tiene una ganancia de 87 reales mensuales, en promedio, en esta variable, mientras que el estudiante marginal no prioritario por encima del puntaje de corte de la competencia amplia tiene una ganancia mensual de 27 reales (estadísticamente no significativa). Una vez más, las diferencias se explicarían por la existencia de alternativas disponibles para el segundo grupo (por ejemplo, universidades privadas), que no están accesibles para el primer grupo.

Para estimar el impacto de la Ley de Cuotas en los ingresos futuros, más allá de la zona en torno al puntaje de corte de los programas escogidos en el SISU (estrategia de identificación de la regresión discontinua), los autores también estiman un modelo estructural para la elección de carreras universitarias. A



partir de este modelo reconstruyen las variables de resultado para diferentes porcentajes de reserva de vacantes (de 0 a 50%), utilizando dos fuentes de variación exógena para identificar los parámetros de interés, que sirven como variables instrumentales: (i) rigurosidad de los correctores asignados aleatoriamente para evaluar los ensayos<sup>57</sup>; (ii) color del cuadernillo de prueba que recibe el estudiante, que tiende a tener mayor o menor dificultad según el orden de las preguntas, determinado aleatoriamente.

El modelo se utiliza para calcular las consecuencias de la Ley de Cuotas utilizando datos de Minas Gerais, comparando la reserva (observada) del 50% de las vacantes con lo que se observaría en ausencia de cualquier reserva<sup>58</sup>. Los autores encuentran que la Ley aumenta en un 1,2% los ingresos de los estudiantes prioritarios, y disminuye en un 0,9% el ingreso de los estudiantes no prioritarios, lo que se interpreta como un efecto positivo sobre la equidad. Además, los efectos sobre los ingresos de los estudiantes prioritarios fueron mayores (aproximadamente un 30%) entre aquellos que obtuvieron calificaciones relativamente altas (por encima de 750 sobre 1000<sup>59</sup>) en el ENEM, quienes podrían acceder a programas más selectivos, luego de elegir en el SISU.

#### 4.1.5. Política de Cuotas y Acción afirmativa en Ecuador

##### ¿Por qué es interesante?

Es un ejemplo de una política de acción afirmativa que regula la admisión en las universidades públicas bajo el mandato de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador (SENESCYT), respetando la autonomía de las instituciones para definir los grupos beneficiarios y diseñar políticas de acompañamiento. Además, debido a lo reciente de la política, no existen evaluaciones del impacto de su funcionamiento actual.

<sup>57</sup> La prueba ENEM incluye un componente de redacción, evaluado a través de un ensayo. Los correctores de los, contratados por el Ministerio de Educación, son licenciados en áreas afines a Lenguaje y corrigen la versión digitalizada de los ensayos manuscritos en una plataforma en línea. En la primera etapa, cada ensayo es evaluado por dos personas diferentes. Si las dos calificaciones discrepan por más de 100 puntos en total o por más de 80 puntos en al menos una habilidad, se asigna automáticamente un tercer corrector.

<sup>58</sup> En el artículo, los autores justifican el uso de datos restringidos al estado de Minas Gerais por razones computacionales e indican que futuras versiones del artículo incorporarán datos de todo el país.

<sup>59</sup> La escala del ENEM va de 0 a 1000 puntos.



## Origen de la política

Para garantizar el derecho de grupos históricamente excluidos a la educación superior en Ecuador, se introdujo la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010. Entre sus alternativas, contempla la creación de becas para estudiantes. En este sentido, la LOES indica que las IES deben: **i)** Destinar recursos para otorgar becas de escolaridad a estudiantes que por su origen socio económico, etnia, género, discapacidad o lugar de residencia, entre otros, tengan dificultad para acceder, mantenerse y terminar exitosamente su formación (Art. 30). **ii)** Adoptar políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres y de aquellos grupos históricamente excluidos en todos sus niveles e instancias (Art. 75) (Guayasamín, 2021).

Basándose en la LOES, desde 2014, el Gobierno Ecuatoriano, mediante la Secretaría Nacional de Educación Superior (SENESCYT) desarrolló programas de becas destinadas a grupos históricamente excluidos y discriminados por etnias, situación socioeconómica, discapacidad y lugar de residencia, entre otros. A esta política de estado se la denominó “Beca Política de Cuotas”. Sus objetivos principales fueron: **i)** otorgar igualdad de oportunidades a todos los aspirantes, **ii)** democratizar el acceso a la educación superior y **iii)** lograr una educación inclusiva. A partir de 2023, y considerando las modificaciones en el proceso de acceso a la educación superior en las Universidades y Escuelas Politécnicas públicas<sup>60</sup>, las PAA fueron incorporadas explícitamente en el reglamento de admisión de la SENESCYT. Este reglamento establece las reglas para asignar vacantes y reservar cupos para grupos definidos como históricamente excluidos y vulnerados, respetando la autonomía de las IES (SENESCYT, 2023).

## Descripción del funcionamiento actual de la política<sup>61</sup>

Según el actual reglamento que regula, coordina y monitorea el proceso de acceso a las universidades y escuelas politécnicas públicas (SENESCYT, 2023), existen dos políticas que buscan mejorar la equidad e inclusión.

<sup>60</sup> Hasta 2022 el sistema de admisión a las Universidades y Escuelas Politécnicas públicas era coordinado centralizadamente por la SENESCYT. A partir de 2023, la SENESCYT regula el proceso de admisión de las 31 universidades y escuelas politécnica públicas y los 55 institutos adscritos a través del Acuerdo Nro. SENESCYT-SENESCYT-2023-0003-AC (Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión), el cual regula, coordina y monitorea el proceso de acceso, respetando la autonomía de las instituciones para definir los criterios de admisión (dentro de aquellos contemplados en el reglamento) y de los grupos beneficiarios de las políticas de acción afirmativa y de cuotas.

<sup>61</sup> Agradecemos a Andrea Proaño Chiriboga, Directora de Apoyo y Seguimiento Académico en la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador, por su colaboración para la descripción del funcionamiento actual de la política.



En primer lugar, el artículo 47 del reglamento (SENESCYT, 2023) introduce un puntaje adicional que se agrega al puntaje de postulación a las instituciones. Los artículos 32 y 33 definen el puntaje de postulación de la siguiente manera:

- i) **Puntaje de evaluación** (entre el 25% y el 50%): corresponde a las evaluaciones que cada universidad y escuela politécnica pública aplique, estandarizadas a una escala de 1000 puntos.
- ii) **Puntaje de antecedentes académicos** (entre el 50% y el 75%): corresponde a la nota de grado más alta de bachillerato que posea cada aspirante, entregada por el Ministerio de Educación.
- iii) **Puntaje adicional por acciones afirmativas**: se otorga en el marco de las políticas de acción afirmativa determinadas en el reglamento y las que determine cada universidad y escuela politécnica pública en ejercicio de su autonomía responsable (artículo 35). Este puntaje adicional se agrega al puntaje de postulación si la institución decide considerar un componente de acción afirmativa, con el fin de mejorar la equidad e inclusión en el acceso a la educación superior.

Los grupos beneficiarios y los puntajes adicionales a los que se refiere el punto iii) son los siguientes:

- **Condición socioeconómica**: 15 puntos adicionales a las y los aspirantes identificados en condición de pobreza, de conformidad con la información entregada por la Unidad de Registro Social<sup>62</sup>.
- **Ruralidad**: Cinco (5) puntos adicionales para las y los aspirantes que estudien o hayan estudiado en instituciones educativas públicas (fiscales, fiscomisionales y municipales) pertenecientes a las zonas rurales, de conformidad con la información reportada por el ente rector del sistema nacional de educación.
- **Territorialidad**: Diez (10) puntos adicionales para las y los aspirantes que residan en una de las parroquias con mayor índice de pobreza, de conformidad con lo determinado por la unidad de Registro Social.

<sup>62</sup> El Registro Social es un catastro en el que consta información social, económica y demográfica individualizada y a nivel de familias que permite a las instituciones identificar a sus poblaciones objetivo, para enfocar mejor los esfuerzos hacia los grupos en condiciones de pobreza.



- **Condiciones de vulnerabilidad:** Cinco (5) puntos adicionales, hasta un máximo de treinta y cinco (35) puntos, según las siguientes condiciones:
- Personas con discapacidad que registren un porcentaje desde el 30%, debidamente calificado por la Autoridad Sanitaria Nacional - cinco (5 puntos).
  1. Personas calificadas como sustitutos de personas con discapacidad<sup>63</sup> y beneficiarias del Bono Joaquín Gallegos Lara<sup>64</sup>, según los registros del Ministerio de Inclusión Económica y Social - cinco (5 puntos).
  2. Víctimas de violencia sexual o de género que hayan denunciado ante la fiscalía general del Estado - cinco (5 puntos).
  3. Personas ecuatorianas residentes en el exterior o migrantes retornados con la certificación del ente rector en movilidad humana - cinco (5 puntos).
  4. Hijas e hijos de mujeres víctimas de femicidio o muerte violenta, verificados a partir de los datos proporcionados por la autoridad competente - cinco (5 puntos).
  5. Personas con enfermedades catastróficas, raras o de alta complejidad, que consten en los registros de la Autoridad Sanitaria Nacional - cinco (5 puntos).
  6. Personas que en su niñez o adolescencia fueron ingresadas en una unidad de atención de acogimiento institucional como medida de protección, emitida por la autoridad competente - cinco (5 puntos).
- **Pueblos y nacionalidades:** Diez (10) puntos adicionales a las personas pertenecientes a las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, entre otras.

La autonomía de las instituciones se refleja en el hecho que las universidades y escuelas politécnicas públicas pueden definir el peso relativo de las evaluaciones (25-50%), de los antecedentes académicos (50-75%) y de las acciones afirmativas en el puntaje final de admisión (si no se implementan acciones

<sup>63</sup> Padres de las niñas, niños o adolescentes con discapacidad o a sus representantes legales.

<sup>64</sup> El Bono Joaquín Gallegos Lara está dirigido a las personas con discapacidad física, intelectual y psicosocial (mental y psicológica) grave, muy grave y completa; personas con enfermedades catastróficas, raras y huérfanas; y niñas, niños y adolescentes menores de 18 años viviendo con VIH-SIDA en situación de pobreza y extrema pobreza. Es una transferencia monetaria mensual de 240 dólares que se entrega a la persona responsable del cuidado para que a través de su administración se mejore las condiciones de vida del usuario. Más información en <https://www.gob.ec/mies/tramites/registro-solicitud-al-bono-joaquin-gallegos-lara>



afirmativas, su peso sería 0%). Además, pueden crear otras acciones afirmativas para grupos históricamente excluidos y vulnerados, con un máximo de 15 puntos.

En segundo lugar, el artículo 48 del reglamento introduce un sistema de reserva de cupos (Política de Cuotas). Bajo esta política, las universidades y escuelas politécnicas públicas deben reservar entre el 5% y el 10% de sus cupos para grupos históricamente excluidos o discriminados. Para ello, las instituciones deben enviar un informe a la SENESCYT que justifique la selección de los grupos de beneficiarios de la reserva de vacantes. Los postulantes deben estar registrados en la base de Registro Nacional<sup>65</sup> del período en curso y no haber accedido a la educación superior previamente. La asignación de cupos se realiza de forma automatizada, bajo el principio de mérito (puntaje de postulación). Si no se otorgan todos los cupos por falta de demanda, se liberan para la oferta general. Si hay más demanda que oferta, las personas que no hayan sido asignadas a un cupo bajo esta política pueden participar en la admisión general. En la Tabla A 1 se presenta el número y porcentaje de cupos ofrecidos bajo esta política para el proceso 2023-2024.

Con respecto al acompañamiento de los estudiantes beneficiarios, el reglamento establece que las universidades y escuelas politécnicas públicas deben analizar la situación de las personas beneficiarias de estas políticas de acción afirmativa y/o por política de cuotas, para promover su permanencia durante los estudios (artículo 49).

Además de la PAA y la Política de Cuotas señaladas anteriormente, el reglamento establece un sistema de nivelación que las instituciones pueden ofrecer voluntariamente (Título III, Capítulo I). Específicamente, la nivelación de carrera tiene por objetivo “equiparar el perfil de egreso de los bachilleres con el perfil de ingreso a las diferentes carreras de educación superior, así como homologar conocimientos y destrezas para mejorar el desempeño de las y los estudiantes 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”. de esta forma, las universidades y escuelas politécnicas públicas tienen la facultad de decidir si ofertan cupos para nivelación de

<sup>65</sup> El Registro Nacional es la primera etapa obligatoria en la que los aspirantes deben proporcionar la información necesaria para participar en el proceso de acceso a la educación superior pública. Este proceso es coordinado por la SENESCYT. La información recopilada en esta etapa será considerada después para la aplicación de las políticas de acción afirmativa.



carrera, considerando la heterogeneidad en la formación del bachillerato y/o las características de las carreras universitarias. Aquellas que realicen el proceso de nivelación de carrera, serán responsables de su financiamiento y del diseño de su modelo pedagógico-curricular.

## Evidencia empírica

Debido a lo reciente de los cambios en el proceso de acceso, no existen evaluaciones del funcionamiento actual de la política. Solo existen algunos estudios que han analizado el funcionamiento de la primera versión del programa, la cual incluía una beca para financiar el arancel de las instituciones.

### *Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior*

Guayasamín (2021) analiza la implementación de la Beca Política de Cuotas en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), específicamente en el grupo de estudiantes beneficiarios que ingresaron en el período 2015–2018, en Quito. La población objetivo es de 200 estudiantes, que corresponden al 100% de los beneficiarios.

A partir de sus características socioeconómicas, el autor concluye que la beca ha permitido el acceso a la institución de grupos desfavorecidos. El 45% de los estudiantes proviene de familias que se ubican en el quintil 1 de ingresos y el 55% en el quintil 2. Además, el 100% de ellos son primera generación en la universidad y provienen de escuelas secundarias públicas. El 59% de los beneficiarios son mujeres.

Sin embargo, el programa tuvo menos impacto en el acceso de ciertos grupos particulares, como personas mayores de 24 años, minorías étnicas y estudiantes de provincias. Del total de beneficiarios, el 15% tiene más de 24 años, el 22,5% pertenece a minorías étnicas y el 17% son estudiantes de provincia. Estos grupos, por diversos motivos (falta de información sobre el programa y sus beneficios, falta de acceso a tecnología en ciertas provincias), no han logrado acceder a la educación superior.



### *Efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios.*

Guayasamín (2021) encuentra que el 65% de los beneficiarios de la Beca Política de Cuotas de la PUCE, durante el periodo 2015–2018, no han recibido acompañamiento académico ni de bienestar por parte de la Universidad. En el año 2015, cuando ingresaron los primeros becarios, la universidad no contaba con un programa de acompañamiento para cubrir sus necesidades educativas. Fue recién en 2019 se creó el Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva, que brinda apoyo adecuado a las necesidades académicas y socioeconómicas de estos jóvenes.

A pesar de la falta de acompañamiento inicial, el 100% de los beneficiarios de la Beca Política de Cuotas indicaron que se sienten en igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros en cuanto a las relaciones internas de la universidad (comparten los mismos profesores, instalaciones e insumos) y con respecto a sus pares (cuentan con las mismas herramientas académicas y sociales para enfrentar los retos profesionales, cívicos y comunitarios).

#### **4.1.6. Sistema de admisión a las universidades públicas en Venezuela**

##### **¿Por qué es interesante?**

Es una política de acción afirmativa que busca aumentar el acceso a la educación superior de estudiantes de menor nivel socioeconómico, otorgando un puntaje extra en el sistema de admisión a las universidades públicas. Sin embargo, carece de transparencia sobre los criterios utilizados y los pesos en el puntaje final de admisión.

##### **Origen de la política**

En 2014, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria presentó al Consejo Nacional de Universidades<sup>66</sup> (CNU) un nuevo sistema de admisión para las universidades nacionales (públicas), basado en un puntaje que permite ordenar a los estudiantes en la asignación de cupos.

<sup>66</sup> Organismo encargado de asegurar el cumplimiento de la Ley de Universidades vigente, por las Instituciones de Educación Universitarias, de coordinar las relaciones de ellas entre sí y con el resto del sistema educativo, de armonizar sus planes docentes, culturales y científicos y de planificar su desarrollo de acuerdo con las necesidades del país. Fuente: <https://cnu.gob.ve/>



## Descripción del funcionamiento actual de la política

Desde los cambios introducidos en 2014, las variables y pesos que rigen el sistema nacional de ingreso a las universidades nacionales son: promedio de notas de la educación básica (50%), nivel socioeconómico (30%), territorialidad, medida como postular a una institución en la misma entidad federal donde el postulante terminó la secundaria (bachillerato) (15%) y labores comunitarias realizadas por los aspirantes (5%)<sup>67</sup> (Sarco, 2020).

Sarco (2020) presenta una serie de críticas al nuevo sistema. Una de las más importantes es la falta de transparencia sobre los criterios de selección y los pesos en el puntaje final, además de la ausencia de reglas claras sobre la operacionalización de las variables que los componen<sup>68</sup>. Específicamente, el criterio de nivel socioeconómico, que se mide mediante los datos de una encuesta cuya información no se valida posteriormente, lo que permitiría que los usuarios contestaran de manera estratégica para aumentar su puntuación.

De acuerdo con el autor, los vicerrectores académicos de las universidades y secretarios del CNU han producido varios documentos con recomendaciones para mejorar el diseño del sistema. En 2015, presentaron a la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) un modelo que propone un ingreso basado en una evaluación académica previa. De esta manera, ingresarían los que posean las competencias o cumplan con los requisitos establecidos y los aspirantes que no cumplan los requisitos iniciales tendrían acceso a cursos de nivelación ofrecidos por el Estado, a través de las IES, tras los cuales se volverían a evaluar. Los que superen las competencias necesarias ingresarían a las carreras solicitadas, y los que no, serán remitidos a la OPSU para ser reorientación hacia otras carreras.

<sup>67</sup> En 2007 el CNU decidió reemplazar el sistema de ingreso centralizado a las universidades públicas que operaba desde 1973, llamado Proceso Nacional de Admisión. El principal cambio fue la eliminación de la Prueba de Aptitud Académica, la cual evaluaba las habilidades numéricas y la comprensión lectora de los aspirantes. El puntaje en dicha prueba, en conjunto con el promedio de notas del estudiante en los últimos 3 años de la educación básica, eran usados como criterio académico para la asignación de los cupos. Los otros criterios eran el año de graduación, la región donde el estudiante terminó la educación superior y el nivel socioeconómico, medido a través de una encuesta. A partir de estos criterios se generaba un índice que ordenaba a los postulantes. Una vez ordenada la demanda y organizada la tabla de cupos donde corrían los programas de asignación, se consideraba un expediente a la vez, con las opciones de carrera en el orden en el que el aspirante las había seleccionado, hasta finalizar el último expediente de la fila. Como resultado, se obtenían las listas de asignados por carrera en las cantidades establecidas por las instituciones, la lista de aspirantes no asignados, en el orden establecido por el área de once dígitos, y las tablas de cupos sobrantes.

<sup>68</sup> Con base en la información básica sobre los pesos de los diferentes componentes y asumiendo un valor máximo de 100 puntos, Sarco (2020) simula los valores posibles del índice de asignación para distintas combinaciones de nivel socioeconómico y promedio de notas en la educación secundaria.



## Evidencia empírica

No existe evidencia empírica sobre el impacto del nivel socioeconómico como variable para calcular el puntaje de ingreso a las universidades nacionales venezolanas. Así, aún no se conoce si esta variable aumenta o disminuye la probabilidad de acceso a una institución de educación superior, si afecta a la permanencia de los estudiantes beneficiados o si influye en su éxito en el mercado laboral.

## 4.2. Programas en instituciones específicas

En esta sección se analizan las políticas de admisión con criterios de equidad en un grupo de IES de LAC ubicadas en los primeros puestos de la clasificación de universidades de la revista Times 2022<sup>69</sup>, pertenecientes a distintos sistemas educativos<sup>70</sup>. La revisión se basó en los sitios de internet de admisión 2023-2024 y los reglamentos del proceso de postulación de cada institución.

En cuanto al mecanismo usado para incrementar la equidad en el acceso, el más común es la reserva de cupos o cuotas para estudiantes con ciertas características. Varias instituciones también otorgan puntos extras en los procesos de admisión o utilizan estándares más flexibles para favorecer el ingreso de determinados grupos de la población. Finalmente, aunque no influyen directamente en la selección, algunas instituciones entregan beneficios destinados a facilitar la participación de los estudiantes en los procesos de admisión, por ejemplo, eliminación o reducción de costos en el proceso de admisión (en instituciones que cobran al estudiante al momento de postular), facilidades para rendir la prueba en el caso de estudiantes con discapacidades o procesos de selección con evaluaciones específicas para estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas.

Con respecto a los grupos beneficiarios, los criterios más usados son el nivel socioeconómico del estudiante o de la escuela en que estudió, la existencia de alguna discapacidad o necesidad especial y la pertenencia del estudiante a un grupo indígena. Aunque no es directamente una política de equidad, varias instituciones ofrecen cupos especiales para el ingreso de estudiantes con alto

<sup>69</sup> Más información sobre la metodología del ranking y el listado completo de instituciones en <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings>

<sup>70</sup> Para aumentar la diversidad de sistemas educativos se agregaron algunas instituciones que no aparecen en el ranking TIMES.



desempeño relativo en sus escuelas de origen. En general no se encontraron programas que beneficien a los estudiantes según su género. La excepción son las universidades chilenas, que en la mayoría de los casos revisados ofrecen cupos reservados para mujeres en las áreas STEM<sup>71</sup>. En el caso de los criterios raciales, las instituciones en Brasil (debido a la existencia de la Política de Cuotas) y algunas en Colombia utilizan la pertenencia del estudiante a poblaciones afrodescendientes como criterio de equidad. Finalmente, en algunas instituciones en Colombia y Perú se utiliza la condición de víctima de los conflictos armados ocurridos en dichos países como condición para asignar beneficios en la admisión. No se encontraron programas que beneficien explícitamente a estudiantes según su identidad de género (LGTBI+).

A continuación, se describen algunos casos interesantes para la discusión sobre las PAA, ya sea por el mecanismo utilizado para generar mayor equidad e inclusión o por el tipo de estudiante beneficiario. La lista de programas revisados en instituciones específicas es la siguiente:

**Tabla 3:** Casos de programas a nivel IES.

| País     | Universidad   | Nombre del programa   | Evaluaciones de impacto o estudios con estrategias de identificación disponibles |    |                       |
|----------|---|---|--|----|-----------------------|
|          |   |   | Año  |    | Evidencia descriptiva |
| Brasil   | Universidades Estadual de Campinas (Unicamp) y Federal de São Carlos (UFSCar) | Vestibular Indígena   | 2019   | No | No                    |
|          | Unicamp   | Programa Interdisciplinario de Educación Superior (ProfIS)                                  | 2011   | No | Sí                    |
| Chile    | Universidad de Santiago de Chile (USACH)                                      | Programa Propedéutico   | 2007   | No | Sí                    |
|          | Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)                                | Cupos reservados para estudiantes migrantes   | -  | No | No                    |
| México   | Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)                            | Admisión por sorteo   | 2014   | No | Sí                    |
| Colombia | Universidad Nacional de Colombia (UNAL)                                       | Programa de Admisión Especial y Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) | 1986   | No | Sí                    |

<sup>71</sup> En la sección de políticas nacionales se detalla el nuevo sistema de cuotas de género para áreas STEM en Chile, el cual coordina centralizadamente las iniciativas ya implementadas por varias universidades chilenas en los últimos años.



#### 4.2.1. Proceso de admisión especial para estudiantes indígenas (Vestibular Indígena) en las universidades Estadual de Campinas (Unicamp) y Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

##### ¿Por qué es interesante?

Es un programa de admisión especial para estudiantes pertenecientes a una de las etnias indígenas de Brasil. El programa incluye cupos reservados y una prueba específica de admisión que considera los aspectos culturales de los pueblos indígenas.

##### Origen del programa

El Vestibular Indígena fue creado en la Unicamp el 2019, durante la gestión del rector Marcelo Knobel. Esta política complementó otras acciones afirmativas ya implementadas en la universidad, las cuales consistían en una bonificación especial en el puntaje de admisión para estudiantes graduados de escuelas públicas y un sistema de cuotas para estudiantes negros y graduados de la red pública (Pedrosa et al, 2023).

##### Descripción del funcionamiento actual del programa

Para participar en esta vía especial de ingreso, el candidato debe acreditar su pertenencia a una de las etnias indígenas de Brasil. Para ello, debe completar un formulario firmado por tres líderes indígenas y por un representante de la FUNAI. Además, al momento de la matrícula, el estudiante debe demostrar que completó la educación secundaria (*ensino médio*) íntegramente en una escuela pública, en una escuela indígena reconocida por la red de educación pública, o haber obtenido la certificación de educación secundaria a través del ENEM o de exámenes oficiales.

Para el proceso de admisión 2024, la Comisión Permanente para los Vestibulares (COMVEST) de la Unicamp abrió las inscripciones en noviembre de 2023. En esta versión del Vestibular Indígena se ofrecieron alrededor de 130 vacantes en la Unicamp y otras 130 en la UFSCar. Los detalles de los programas y el número de cupos en cada uno se publican en la página de la Unicamp en noviembre<sup>72</sup>.

<sup>72</sup> Más información sobre el proceso en <https://www.comvest.unicamp.br/ingresso-2024/vestibular-indigena-2/>



Al registrarse, el candidato puede seleccionar hasta dos programas en orden de preferencia: una de las alternativas debe ser en la Unicamp y la otra en la UFSCar. En esta modalidad, el proceso de admisión no tiene ningún costo para el postulante. Los estudiantes que postulan por esta vía también pueden participar en el proceso de admisión regular, respetando las fechas de inscripción de cada una.

La asignación de los cupos se realiza a través de los resultados en una prueba especial de ingreso<sup>73</sup>. La prueba es en portugués e incluye preguntas de opción múltiple con la siguiente estructura: idiomas y códigos (14 preguntas), Ciencias Naturales (12 preguntas), Matemáticas (12 preguntas), Ciencias Humanas (12 preguntas) y un ensayo. La innovación más importante del programa es que el contenido de las preguntas está adaptado culturalmente a las etnias indígenas. Específicamente, estas incluyen textos sobre temas que afectan especialmente a los pueblos indígenas (por ejemplo, discriminación étnica y racial, deforestación y minería ilegal en el Amazonas, participación y representación política de los pueblos indígenas, cambio climático, relaciones interculturales entre europeos, negros e indígenas, proceso de colonización, esclavitud, etc.), hacen referencias al trabajo de escritores, activistas y artistas indígenas e incorporan elementos específicos de las culturas indígenas (por ejemplo, vestimenta, alimentación, artesanías, creencias espirituales y religiosas, etc.).

La Unicamp ofrece varios tipos de ayuda a los estudiantes aceptados (beca vivienda, beca alimentación, etc.). Para postular estos beneficios, los estudiantes deben completar un formulario de información socioeconómica y de gastos. Además, la universidad creó un comité que da la bienvenida a los estudiantes indígenas y los ayuda a integrarse a la comunidad académica.

## Evidencia empírica

### *Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior*

Un estudio de Pedrosa et al (2023), basado en datos de la COMVEST, muestra que la cantidad de estudiantes indígenas en la Unicamp casi se multiplicó por 10 posterior a la creación del Vestibular indígena, pasando de 37 en el período

<sup>73</sup> Para el Vestibular Indígena 2024 las pruebas se aplicaron en enero de 2024 en las siguientes ciudades: Campinas (SP), Dourados (MS), Manaus (AM), Recife (PE), São Gabriel da Cachoeira (AM) y Tabatinga (AM).



2011-2014 a 361 en el período 2019-2022. Esta última cifra representa casi el 4% del total de estudiantes admitidos, un porcentaje significativamente mayor que el de toda la población indígena en el país, que es aproximadamente del 0,3%. No se encontró evidencia sobre las trayectorias educativas o laborales de los estudiantes beneficiados por esta política.

### 4.2.3. Programa Interdisciplinario de Educación Superior (ProFIS), Unicamp, Brasil

#### ¿Por qué es interesante?

El ProFIS es un programa de dos años con un currículo multidisciplinario que prepara a los estudiantes beneficiarios para continuar sus estudios de pregrado en la Unicamp.

#### Origen del programa

La Oficina de Admisiones de la Unicamp se inspiró en la “Ley del 10% superior” (Top 10% Law) del estado de Texas, que garantiza el ingreso a la Universidad de Texas al 10% de los mejores estudiantes de cada escuela secundaria del estado<sup>74</sup>. La principal motivación detrás de la propuesta fue que más de la mitad de las 96 escuelas secundarias de la región de Campinas no tenían, en ese momento, ninguno de sus graduados entre los estudiantes de pregrado de la Unicamp (Pedrosa et al, 2023). Estas escuelas estaban todas ubicadas en las zonas más pobres de la ciudad. Así, en 2010, la nueva administración de la universidad, encabezada por el rector Fernando Costa y Marcelo Knobel como decano de Educación de Posgrado, nombró un comité para desarrollar un nuevo programa, que se puso en marcha en 2011, denominado Programa de Formação Interdisciplinar Superior (Programa Interdisciplinario de Educación Superior), conocido por su acrónimo portugués ProFIS.

#### Descripción del funcionamiento actual del programa

El ProFIS es un curso de educación superior de la Unicamp, dirigido a estudiantes que cursaron la enseñanza secundaria en escuelas públicas de Campinas. Ofrece 120 plazas que se asignan según las puntuaciones del ENEM.

<sup>74</sup> Más información sobre el programa en <https://news.utexas.edu/topics-in-the-news/top-10-percent-law/>



Se garantiza una plaza para cada escuela secundaria pública de la ciudad de Campinas.

Para postular al programa en su versión 2024, los estudiantes deben haber cursado los dos primeros años de secundaria en escuelas públicas brasileñas y estar cursando el tercer año en una escuela pública de Campinas, con finalización prevista para 2023. Además, debían estar inscritos para el ENEM 2023. Los candidatos que hayan cursado algún período de la educación secundaria en una institución privada, aunque sean becarios, no podrán concursar a las vacantes del Programa.

Las plazas se asignan por orden de puntuación en el ENEM, con un máximo de dos plazas por escuela. Para cada escuela pública de Campinas, se llama al candidato registrado en ProFIS con la mayor puntuación en el ENEM. La segunda vacante se cubre después de que se cubra la primera vacante para todas las escuelas públicas de Campinas con estudiantes elegibles para el programa. Si algún candidato seleccionado no confirma su interés, se llama a la siguiente persona de la lista, respetando el número mínimo y máximo de alumnos por escuela, hasta cubrir todas las plazas ProFIS.

El plan de estudios de ProFIS incluye materias en las áreas de ciencias humanas, biológicas, exactas y tecnológicas, repartidas en dos años de carrera. El objetivo es ofrecer a los estudiantes una visión integrada del mundo contemporáneo, permitiéndoles ejercer las más diversas profesiones. Muchas materias cuentan con actividades prácticas. En el segundo año de la carrera, el estudiante desarrolla actividades de investigación y artes (lo que se denomina iniciación científica), bajo la supervisión de un profesor que ejerce de mentor. El programa total consta de 99 créditos, equivalentes a 1.485 horas lectivas, que se pueden cursar en cuatro semestres, hasta un máximo de seis. El programa se imparte a tiempo completo, en horario de mañana y tarde<sup>75</sup>, y tras completarlo, el estudiante puede acceder a un pregrado en la Unicap, sin examen de ingreso (vestibular). Además, los graduados reciben un certificado de finalización de un curso secuencial de educación superior.

<sup>75</sup> Más detalles sobre el currículo académico del programa en <https://www.prg.unicamp.br/curso-profis/>



Las vacantes en las carreras<sup>76</sup> se cubren según las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las materias obligatorias del ProFIS. En primer lugar, el alumno con mayor coeficiente de rendimiento en las materias obligatorias elige en qué carrera quiere matricularse. Luego, la segunda persona mejor situada elige una de las plazas restantes. Este proceso se repite, en orden descendente de calificaciones, hasta que todos los estudiantes estén cubiertos<sup>77</sup>.

Para apoyar a los estudiantes mientras completan el programa, la Unicamp ofrece becas para los dos primeros años del curso, por un valor de R\$700 mensuales, asistencia para el transporte, comida gratuita en el restaurante universitario, así como programas de orientación médica, odontológica, psicológica, educativa y profesional disponibles en la universidad. Estas ayudas son concedidas por el Servicio de Apoyo al Estudiante (SAE)<sup>78</sup>.

## Evidencia empírica

### *Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior*

Carneiro et al (2017) comparan el perfil de los estudiantes matriculados en 2013 a través del ProFIS con los del proceso de admisión regular (vestibular). Con respecto a la raza, el 36% de los matriculados vía ProFIS son no-blancos (negros, pardos e indígenas), mientras que este porcentaje es solo de un 13% entre los matriculados por la vía regular. La mayoría de los estudiantes ProFIS (98%) asistieron a una escuela pública durante toda la educación secundaria, mientras que menos de un tercio (32%) de los matriculados por la vía regular asistió a una escuela pública en el mismo período. Los estudiantes del ProFIS también pertenecen a familias con mucho menor nivel educativo e ingresos más bajos. Más del 80% de los padres y alrededor del 85% de las madres de estos estudiantes solo tienen educación secundaria (completa o incompleta), mientras que más del 50% de los padres y madres de los estudiantes admitidos por la vía regular asistieron a la educación superior. Además, el 77% de los matriculados en el ProFIS 2013 fueron la primera generación en acceder a la educación superior, frente a un 30% entre los estudiantes del proceso regular.

<sup>76</sup> El detalle del número de cupos en las distintas carreras de pregrado de la Unicamp para el proceso 2024 está disponible en la sección "Número de Vagas por Curso" de <https://www.prg.unicamp.br/curso-profis/#ancora5>

<sup>77</sup> Para algunas carreras (ej. Artes Escénicas, Artes Visuales, Danza y Música), el estudiante deberá haber aprobado una prueba de habilidades específicas.

<sup>78</sup> Más información sobre los programas de apoyo en <https://www.sae.unicamp.br/portal/pt/>



El ingreso familiar mensual también es menor entre los estudiantes del ProFIS: el 88% tiene un ingreso igual o menor a cinco salarios mínimos, comparado este porcentaje es del 42% entre los estudiantes que ingresaron por el vestibular<sup>79</sup>. Finalmente, con respecto al género, el 65% de los matriculados vía ProFIS son mujeres, frente al 53% en la vía regular. Según los autores, estos datos indican que los estudiantes del ProFIS enfrentan mayores desventajas en comparación con los admitidos regularmente.

Según los autores, estos cambios se logran en gran medida por la distribución geográfica de las plazas entre las escuelas de Campinas. Para analizar esto, realizaron una simulación del perfil de los admitidos si el proceso de selección del ProFIS utilizara únicamente el puntaje de la prueba ENEM. Compararon a los 120 candidatos con mayor puntuación del ENEM con los 120 seleccionados en la primera convocatoria del ProFIS en 2013, provenientes de 85 escuelas públicas de Campinas. Si la selección se hubiera basado solo en el ENEM, los candidatos hubieran provenido solo de 47 escuelas, y cuatro de ellas habrían concentrado el 53% de las plazas, mientras que 13 escuelas habrían concentrado el 72%. Además de esta diferencia en la representación de las escuelas, también habría diferencias en el perfil socioeconómico de los nuevos matriculados. Por ejemplo, con respecto al color/raza, los 120 candidatos con mayores puntajes en el ENEM serían 27% negros, pardos o indígenas, frente al 33% entre los 120 convocados por el ProFIS.

### *Efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios*

Usando los datos descriptivos del año 2014, Carneiro et al (2017) encontraron que las tasas de retención en la educación superior para las tres primeras cohortes de beneficiarios del ProFIS (2011, 2012 y 2013) estuvieron entre el 80% y el 90%, cifras altas comparadas con la media de Brasil (55%). Además, la mayoría de los estudiantes que continuaron en la educación superior permanecieron matriculados en la Unicamp: un 63%, 75% y 84% para las cohortes 2011, 2012 y 2013, respectivamente. de las primeras dos cohortes beneficiarias del programa (2011 y 2012), al 2014 un 50% y un 43% se habían graduado del programa de dos años, respectivamente.

<sup>79</sup> Los autores usan el valor del salario mínimo (SM) en 2012 (R\$ 622,00), ya que era el vigente al momento en que los estudiantes completaron el formulario de inscripción.



Para complementar el análisis de retención, se encuestó a 44 estudiantes que abandonaron el programa antes de completarlo. Dentro de este grupo, el 50% destacó como principal motivo aspectos como la falta de preparación previa, dificultades en la gestión del tiempo para estudiar o bajo rendimiento académico. Otros motivos fueron dificultades físicas o psicológicas (20%), que el ProFIS no fuera su primera opción para ingresar a la educación superior (18%), dificultades de adaptación al programa y a la realidad académica de la Unicamp (14%) y la falta de oferta de la carrera deseada (14%) tras completar el programa.

Para la primera cohorte (2011), los autores también analizaron las trayectorias de los 120 estudiantes beneficiarios al año 2015 (cuatro años después de su ingreso). Un 50,9% de ellos continuó una carrera de pregrado en la Unicamp en el área de estudios seleccionada durante el programa<sup>80</sup>; un 12,5% se mantuvo en la Unicamp, pero cambió de área de estudios; un 22,5% siguió en la educación superior, pero en otra institución distinta a la Unicamp, y un 5,8% abandonó la educación superior.

A pesar de los cambios en el perfil de los estudiantes que introduce el ProFIS, Pedrosa et al (2023) consideran que su impacto es limitado debido a su pequeño alcance en términos de número de estudiantes admitidos y en cobertura geográfica. Además, el programa aún no ha desarrollado una interacción más fuerte con el sistema escolar, como programas de preparación para el proceso de admisión universitaria o nivelación de competencias, lo cual es crucial en este tipo de intervenciones.

### 4.2.3. Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile (USACH)

#### ¿Por qué es interesante?

Es un programa especial que prepara a los estudiantes de secundaria para el ingreso a la universidad, les reserva cupos para asegurar su matrícula y los acompaña durante la universidad.

<sup>80</sup> Durante los dos años de duración del programa los estudiantes conocen las diversas carreras, a través del contacto con las diversas disciplinas del currículo, institutos y facultades, experiencias universitarias y, finalmente, toman la disciplina “Profesiones” como una forma de Orientación Profesional para una elección más informada, segura y madura sobre la carrera a la que postularán en la Unicamp.



## Origen del programa

En 2007, la USACH creó el Propedéutico USACH-UNESCO “Nueva Esperanza, Mejor Futuro” para superar las limitaciones del proceso de admisión centralizado en Chile y promover una mayor diversidad. Este programa permite que estudiantes del 10% superior de su clase con desventajas socioeconómicas ingresen sin cumplir con los requisitos de las pruebas estandarizadas. En su primera versión, fueron admitidos 50 estudiantes de escuelas secundarias que mostraron un desempeño extremadamente bajo en las evaluaciones educativas nacionales realizadas por el Ministerio de Educación (Koljatic y Silva, 2012). La iniciativa contó con el apoyo de UNESCO y la Fundación Equitas<sup>81</sup>, una ONG que apoya la inclusión social en la educación superior. Debido a su éxito y a la amplia cobertura de sus resultados, el programa se ha expandido a 18 instituciones de todo el país.

## Descripción del funcionamiento actual del programa

El diseño del Propedéutico varía según la institución<sup>82</sup>. En esta sección se describe el Propedéutico de la USACH, el más antiguo en funcionamiento y que sirvió de modelo para el resto de las instituciones.

El programa<sup>83</sup> está dirigido a estudiantes de 4° medio de establecimientos educacionales seleccionados por la USACH, que hayan obtenido un promedio de notas finales de 1°, 2° y 3° medio que lo ubique entre el 8%-10% superior del ranking de su curso y que hayan permanecido en el mismo establecimiento desde 1° medio. No es necesario postular puesto que los postulantes son convocados directamente por la universidad.

Los convocados deben asistir a las clases que el Propedéutico organiza cada año y que abarcan distintas áreas del conocimiento y el desarrollo personal. Los estudiantes que aprueban el Programa Propedéutico (incluyendo umbrales mínimos de asistencia) son admitidos al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad, con una beca completa. El Bachillerato dura dos años y prepara a los estudiantes con las competencias y conocimientos generales humanistas y científicos que les permitan tomar una decisión informada para

<sup>81</sup> <https://www.fundacionequitas.cl/>

<sup>82</sup> En <https://www.eldinamo.cl/educacion/2020/02/28/propedeuticos-los-programas-que-te-preparan-para-la-educacion-superior/> se describen las experiencias de otras universidades chilenas que participan de la red de propedéuticos.

<sup>83</sup> Más información en <https://vra.usach.cl/cupo-programa-propedeutico>



la elección de la carrera<sup>84</sup>. Aunque no se considera el puntaje de la Prueba de Acceso a la Educación Superior-PAES para el ingreso, los estudiantes deben rendirla. Adicionalmente están obligados a postular al sistema de beneficios estudiantiles para la Educación Superior a través del FUAS<sup>85</sup>. Tras graduarse del Bachillerato, pueden acceder a cualquier carrera en la universidad.

## Evidencia empírica

### *Efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios*

Koljatic y Silva (2012) evaluaron el impacto del Propedéutico de la USACH en la segunda generación de estudiantes admitidos por este programa, comparando sus resultados con los de los estudiantes ingresados por el procedimiento de admisión regular al mismo programa académico<sup>86</sup>. Se analizaron las calificaciones universitarias del primer semestre, las tasas de abandono, las tasas de graduación y la calidad de la experiencia universitaria<sup>87</sup>.

Los autores muestran, en primer lugar, que ambos grupos diferían en variables sociodemográficas y de rendimiento académico. Los estudiantes del Propedéutico tenían ingresos familiares más bajos y padres con menos años de educación formal. Por otro lado, y a pesar de que eran los mejores de su clase y que su promedio de notas de la escuela secundaria era similar al de la cohorte de admisión regular, sus puntajes promedio en las pruebas nacionales de admisión fueron casi dos desviaciones estándar más bajos que el de los estudiantes admitidos a través del proceso ordinario.

En cuanto a las notas del primer semestre<sup>88</sup>, los estudiantes de admisión regular superaron al grupo Propedéutico en todas las materias, con diferencias estadísticamente significativas al 1%. La mayor diferencia se observó en

<sup>84</sup> En el sitio <https://admission.usach.cl/bachillerato/bachillerato-en-ciencias-y-humanidades> se describen las características del programa.

<sup>85</sup> Los estudiantes que quieran acceder a beneficios estudiantiles para la educación superior, como gratuidad, becas y créditos de arancel del Estado, deben completar el FUAS en los periodos establecidos por el Ministerio de Educación. Más información en <https://fuas.cl/>

<sup>86</sup> La muestra del estudio corresponde a 191 estudiantes, 145 ingresados vía el proceso de admisión regular y 46 vía el Propedéutico.

<sup>87</sup> Para evaluar la calidad de la experiencia universitaria, los autores aplicaron una versión web del National Survey of Student Engagement (NSSE) Questionnaire (Kuh, 2001) a los estudiantes admitidos vía Propedéutico y admisión regular, al final del primer año de ingreso a la universidad. El NSSE ha sido ampliamente aplicado por IES estadounidenses para recopilar información sobre la participación de los estudiantes en programas y actividades que las instituciones brindan para su aprendizaje y desarrollo personal.

<sup>88</sup> Todos los estudiantes del Programa de Bachillerato tenían los mismos cursos el primer semestre: introducción a la música, inglés, matemáticas, psicología, filosofía y habilidades de comunicación. Por lo tanto, las notas obtenidas por los admitidos por la vía ordinaria y el Propedéutico eran comparables.



Matemáticas, donde el 66% del grupo Propedéutico reprobó, comparado con solo el 15,8 % de la cohorte de admisión regular.

Con respecto a la probabilidad de abandonar la carrera, la tasa de deserción, al final del primer año, el 21,7% de los estudiantes del Propedéutico había abandonado, frente al 13,1% de los de admisión regular. Al final del segundo año, el 61% de los estudiantes del Propedéutico seguía en el programa, frente al 78% de los admitidos a través del proceso regular. Sin embargo, ambos grupos tenían un promedio de notas similar (5,0), al final del segundo año.

En cuanto a las tasas de graduación del Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad, el 51,7% de los estudiantes de admisión regular se graduó a tiempo, en comparación con el 21,7% del grupo Propedéutico. Sin embargo, al considerar los graduados a tiempo o dentro de un lapso de un año adicional, las diferencias entre ambos grupos fueron menores (63% vs. 52%) y no fueron estadísticamente significativas. Del grupo que egresó del Programa de Bachillerato, más del 90% continuaron sus estudios en otra carrera profesional.

Finalmente, el estudio también mostró que los estudiantes del Propedéutico eran menos participativos en clase, interactuaban menos con sus compañeros y llegaban con más frecuencia a clase sin haber completado su trabajo lo que puede revelar que requirieron más tiempo para cumplir con los requisitos del curso y que se quedaron atrasados con respecto a sus compañeros de clase. Esto sugiere que necesitaban más tiempo para cumplir con las exigencias académicas y que se retrasaban respecto a sus compañeros. Además, dedicaban menos tiempo a la socialización y la recreación, y leían menos libros fuera del currículo. Finalmente, los estudiantes en el grupo de admisión regular usaron más tecnología (medios y correo electrónicos) para hacer las tareas y comunicarse con los profesores. Sin embargo, fuera de clase, el grupo Propedéutico reportó un contacto más personal con el profesorado, hablando sobre planes de carrera e intercambiando ideas con más frecuencia de lo que admitieron sus compañeros a través del proceso de admisión regular.

En conjunto, los resultados del estudio muestran que los estudiantes del Propedéutico experimentan algunas desventajas en su trayectoria universitaria con respecto a los admitidos por el proceso regular. Sin embargo, considerando las condiciones de ingreso extremadamente adversas de estos estudiantes, tanto socioeconómicas como educativas, sus resultados pueden ser considerados



positivos. Por ejemplo, su tasa de permanencia al final del segundo año (61%) no es muy distinta a la informada para el conjunto de todas las universidades chilenas (63%). Además, más de la mitad logra graduarse del Programa de Bachillerato dentro del período de un año posterior a la fecha planificada de graduación.

Es importante enfatizar que, sin este programa, es probable que estos estudiantes no hubieran sido admitidos en una universidad de prestigio. Con respecto a la calidad de la experiencia universitaria, el grupo ingresado vía Propedéutico parece estar menos integrado con el grupo de pares que los ingresados por el proceso regular, lo que implica la necesidad de invertir esfuerzos y recursos para proporcionarles mayor apoyo académico y psicosocial.

#### 4.2.4. Cupos reservados para estudiantes migrantes en la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile

##### ¿Por qué es interesante?

Es uno de los pocos ejemplos de política de acción afirmativa que incluye específicamente a población migrante.

##### Descripción del funcionamiento actual del programa

La PUC ofrece un sistema de admisión especial denominado “Admisión Intercultural”, complementario al sistema de admisión centralizado chileno. Este programa reserva vacantes exclusivas para todas las carreras de pregrado de la PUC, dirigidas a estudiantes de pueblos originarios, al pueblo tribal afrodescendiente chileno (Ley N° 20.151) y a estudiantes migrantes con permanencia definitiva en Chile. Para postular, se exige un puntaje mínimo en la prueba de admisión (PAES), menor que la Admisión Centralizada, aunque el puntaje obtenido no afecta al proceso de selección<sup>89</sup>. En esta modalidad, cada postulante puede elegir hasta dos carreras.

Los requisitos generales para acceder a esta forma de ingreso durante el proceso de admisión 2023-2024 son los siguientes: **i)** haber egresado de enseñanza media (secundaria) en 2022 o 2023; **ii)** provenir de un establecimiento

<sup>89</sup> Los detalles sobre el número de vacantes reservadas por carrera y los puntajes mínimos de admisión se pueden encontrar en <https://admission.uc.cl/vias-de-admision/admision-intercultural/>



de dependencia municipal, particular subvencionado o administración delegada (no privada); **iii**) contar con pruebas de ingreso válidas para el proceso de admisión 2024 (PAES 2022, PAES invierno 2023 y/o PAES 2023); **iv**) rendir o haber rendido las PAES exigidas para las carreras seleccionadas y obtener el puntaje mínimo de dicha postulación; **v**) no haber cursado estudios universitarios previos en Chile o el extranjero. Para el caso de los estudiantes migrantes existen dos condiciones adicionales: **i**) contar con permanencia definitiva en Chile; **ii**) pertenecer hasta el octavo decil según el Registro Social de Hogares<sup>90</sup> más actualizado.

En cuanto a los beneficios financieros, la PUC está adscrita a los beneficios socioeconómicos del Estado. Esto incluye la Política de Gratuidad y otras becas y créditos ofrecidos por el MINEDUC. Además, la PUC tiene sus propios beneficios, como los Premios de Excelencia Académica y Becas de arancel, para apoyar a los estudiantes que lo necesiten. Para acceder a estos beneficios, los postulantes deben completar el FUAS dentro del plazo que establece cada año el MINEDUC.

En lo que se refiere a los beneficios académicos, los estudiantes que ingresan a la PUC a través de la Admisión Intercultural cuentan con un sistema de apoyo académico para su proceso de inserción a la universidad, incluyendo un plan de nivelación previo al ingreso<sup>91</sup> en primer año y un plan de acompañamiento y seguimiento durante toda la carrera (principalmente, a través de tutorías profesionales de la Dirección de Inclusión). Además, pueden participar de un programa de tutorías grupales con “tutores pares”, es decir, estudiantes de años superiores que hayan ingresado por la misma vía<sup>92</sup>.

## Evidencia empírica

Hasta la fecha, no existe evidencia empírica sobre el impacto de este programa.

<sup>90</sup> Sistema de información cuyo fin es apoyar los procesos de selección de beneficiarios de un conjunto amplio de subsidios y programas sociales. El Registro es construido con datos aportados por el hogar y bases administrativas que posee el Estado, proveniente de diversas instituciones. Más información en <https://registrosocial.gob.cl/>

<sup>91</sup> Las actividades de nivelación incluyen diagnósticos, talleres de nivelación y recursos auto instruccionales. Algunas de estas actividades se realizan en el periodo de verano, posterior a las matrículas, y otras, como el diagnóstico y nivelación en algunas carreras específicas, se realizan en el periodo de invierno.

<sup>92</sup> Más información sobre las tutorías interculturales en <https://inclusion.uc.cl/tutorias-pares-interculturales/>



#### 4.2.5. Admisión por sorteo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en México<sup>93</sup>

##### ¿Por qué es interesante?

La UACM asigna sus cupos a través de un sorteo, un sistema único en México, que difiere del utilizado por la mayoría de las instituciones públicas, basado en exámenes de admisión.

##### Origen del programa

La UACM fue creada con la misión de promover una educación incluyente, crítica, científica y humanista que atendiera principalmente a los sectores más desfavorecidos, con enseñanza de un alto nivel académico. Empezó sus operaciones con tres campus y 596 alumnos. Hoy cuenta con 15.000 estudiantes distribuidos en cinco campus, e imparte 19 licenciaturas y ocho posgrados, organizados en tres colegios: de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Ciencias y Humanidades (Silva, 2019).

En términos de la admisión, la principal innovación de la UACM es su sistema de selección, que se basa en un sorteo aleatorio de los cupos entre los estudiantes habilitados (aquellos que completan el bachillerato), en casos donde la demanda de vacantes supere la oferta.

##### Descripción del funcionamiento actual del programa

A diferencia de la mayoría de las universidades públicas mexicanas, la UACM no aplica exámenes de admisión. Todos los registrados tienen la misma oportunidad de ingreso, siempre que hayan completado estudios de nivel medio superior (bachillerato). Sin embargo, debido a la falta de vacantes para todos los aspirantes, se realiza un sorteo ante notario público. Los solicitantes no favorecidos en el primer sorteo se inscriben en una lista de espera y pueden ingresar en el siguiente ciclo, dependiendo de la capacidad de la Universidad. La convocatoria y los resultados del sorteo se publican en diarios de nacionales y en el sitio web de la universidad<sup>94</sup>.

<sup>93</sup> Agradecemos a Jesús López Macedo, Director de Estudios Estratégicos en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior por entregarnos información sobre diversos programas de equidad en universidades mexicanas.

<sup>94</sup> Más información sobre el proceso de admisión, los resultados del sorteo 2023 y la oferta académica en <https://www.uacm.edu.mx/Aspirantes>



El sistema de sorteo busca combatir los efectos injustos de los exámenes de admisión que, basados en un principio meritocrático, suelen perjudicar a los estudiantes más pobres. Sin embargo, según Silva (2019), la lista de espera ha sido difícil de ejecutar en la práctica, ya que ha crecido con el tiempo y no ha llegado a convertirse en demanda efectiva. Esto complica el cálculo de los cupos efectivos que la universidad puede someter a sorteo. Por ejemplo, en los últimos cinco años, la proporción de matriculados provenientes de esa lista ha oscilado entre el 25% y el 40% de los 4.000 lugares disponibles cada año, solo cerca de 2.000 se sortean; el resto se distribuye entre la lista de espera y cupos por discriminación positiva (trabajadores de la universidad y el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior<sup>95</sup>).

Todos los servicios académicos de la universidad son gratuitos, conforme al artículo 26 de su ley: “En tanto que institución pública del Estado los servicios educativos que la Universidad proporcione a los miembros de su comunidad no generarán obligación alguna de pago”.

Para facilitar la transición y compensar las desventajas académicas, la UACM ofrece el Programa de Integración (PI), que incluye tres talleres: taller de expresión oral y escrita, taller de matemáticas y taller de identidad, conocimiento y aprendizaje, que se implementan durante el primer semestre. Según Silva (2019), el PI es controvertido porque funciona de manera aislada dentro de la organización académica y muchos de los docentes que lo imparten son contratados temporalmente, sin una vinculación institucional estable. Además, ese primer semestre no tiene valor curricular, lo que da la impresión de que el desempeño no tiene consecuencias. Por todo esto, un sector de la comunidad cuestiona la existencia del programa, argumentando que consume demasiados recursos y logra pocos resultados, mientras que otros, reconociendo sus limitaciones, valoran su contribución para reducir los rezagos académicos y fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas.

La UACM también ofrece diversos mecanismos de compensación y apoyo (como becas, apoyo psicológico y promoción de la salud) administrados desde la Coordinación de Servicios Estudiantiles (CSE). Las becas son un apoyo

<sup>95</sup> El Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior se formó en 2006 en rechazo a los exámenes de ingreso con filtros discriminatorios y a la reducción o contención de las matrículas universitarias en instituciones como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).



fundamental para que los estudiantes puedan continuar sus estudios. Los requisitos para postular incluyen el nivel socioeconómico y la carga académica (mínimo tres materias por semestre). Sin embargo, según Silva (2019), los recursos son insuficientes y solo permiten cubrir el 15% de la demanda potencial, por lo que la asignación también se hace por sorteo. En este contexto, muchos estudiantes deben combinar estudios y trabajo para cubrir sus necesidades económicas, lo que ha prolongado sus tiempos de egreso (Silva, 2019).

Uno de los principios pedagógicos del modelo educativo de la UACM es la enseñanza centrada en el estudiante. Este principio se traduce en flexibilidad curricular, atención personalizada y una evaluación principalmente formativa. Los estudiantes diseñan su propia trayectoria, eligen su ritmo de estudio y pueden elegir entre ir a clases de forma tradicional, seguir un proceso autodidacta apoyado por asesorías que brindan académicos de la universidad, o combinar ambas modalidades. Sin embargo, según Silva (2019), esta flexibilidad ha generado trayectorias demasiado largas, con el consecuente costo económico que esto conlleva. Por ejemplo, de 6.797 egresados en 2017, solo 1.439 lograron titularse.

## Evidencia empírica

### *Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior*

De acuerdo con los datos descriptivos recopilados por Silva (2019), aproximadamente la mitad de los estudiantes de la UACM proviene de las tres alcaldías con mayores niveles de pobreza en la Ciudad de México: Iztapalapa (37,4%), Tláhuac (38,5%) y Gustavo A. Madero (30,7%). Solo el 28,5% de los estudiantes se encontraba en el rango de edad típica de ingreso a la educación terciaria (17 a 19 años), lo que contrasta con el ámbito nacional, donde el 70% de los estudiantes pertenece a ese rango etario al ingresar. La mayoría de los estudiantes (53,5%) declara que sus madres alcanzaron como máximo la educación básica, y una proporción significativa (13,2%) reporta madres sin escolaridad. En 2015, la suma de ambos grupos representó las dos terceras partes de la población estudiantil. Con respecto al número de intentos fallidos para ingresar a una IES, en el periodo 2010-2015, la quinta parte de los ingresantes lo había intentado una vez; entre un 18% y 19% lo había intentado dos veces; entre un 11% y 13%, tres veces, y entre un 16% y 19% entre cuatro y 12 veces. Estos



datos reflejan un perfil estudiantil que plantea grandes desafíos educativos y pedagógicos para la UACM.

#### **4.2.6. Programa de Admisión Especial y Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)**

##### **¿Por qué es interesante?**

Estos programas son pioneros en acciones afirmativas en la región y están complementados por una serie de acciones de apoyo y acompañamiento a las trayectorias educativas de los beneficiarios.

##### **Origen de los programas**

La UNAL fue una de las primeras instituciones en América del Sur en crear el “Programa de Admisión Especial” para estudiantes indígenas en 1986, reservando el 2% de cupos en las pruebas de admisión y exonerando el pago de inscripción. Luego, el programa se amplió para incluir a estudiantes afrocolombianos (Quijada Lovatón, 2021). El 2007, se creó el “Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica” (PEAMA) para las Sedes de Presencia Nacional de la UNAL.

##### **Descripción del funcionamiento actual de los programas**

Actualmente, el Programa de Admisión Especial incluye varios subprogramas que ofrecen beneficios como cupos reservados, reducción o eliminación de los costos de admisión y descuentos en la matrícula. Los beneficiarios son miembros de comunidades indígenas, población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, estudiantes de municipios pobres y víctimas del conflicto armado interno.

El PEAMA, por su parte, está dirigido a estudiantes que viven en regiones apartadas o con condiciones económicas especiales. Su objetivo es descentralizar la oferta educativa de la UNAL y permitir que estudiantes de diferentes partes del país accedan a la educación superior. Para ello, reserva cupos para postulantes que habitan en las “regiones de influencia” de las sedes regionales de la UNAL en Amazonía, Caribe, Orinoquía y Tumaco. Para postular al Programa de Admisión Especial, los aspirantes deben cumplir con requisitos específicos según el grupo



al que pertenecen<sup>96</sup> (Tabla A 2). Por ejemplo, los postulantes pertenecientes a una comunidad indígena deben haber terminado o estar cursando el grado 11 de enseñanza media, estar registrados en las bases censales de la Dirección de Asuntos Indígenas, ROM y Minorías del Ministerio del Interior y obtener un puntaje en la prueba de admisión igual o mayor que el que obtuvo el último admitido en el proceso regular del programa al que desea postular.

Durante el proceso de admisión 2023, un 19% de los aspirantes a la UNAL postularon a través del Programa de Admisión Especial o PEAMA (Tabla 4). de estos, el 7,4% lo hizo a través del PEAMA, el 5,2% como víctimas del conflicto armado y el 4,3% como miembros de comunidades indígenas. Con respecto a las cifras de admitidos, un 21% de ellos ingresaron a través de estos programas, con un 9,9% por PEAMA (9,9%), un 4,4% como víctimas del conflicto armado y un 3,6% como comunidades indígenas.

**Tabla 4:** Número y porcentaje de aspirantes y admitidos por tipo de admisión (2023-I y II).

|                               |                                       | Aspirantes |       | Admitidos |       |
|-------------------------------|---------------------------------------|------------|-------|-----------|-------|
|                               |                                       | N          | %     | N         | %     |
| Programa de Admisión Especial | Comunidades indígenas                 | 3.759      | 4,3%  | 425       | 3,6%  |
|                               | Mejores Bachilleres                   | 175        | 0,2%  | 70        | 0,6%  |
|                               | Mejores Bachilleres municipios pobres | 209        | 0,2%  | 45        | 0,4%  |
|                               | Población afrocolombiana              | 1.547      | 1,8%  | 189       | 1,6%  |
|                               | Víctimas conflicto armado             | 4.520      | 5,2%  | 524       | 4,4%  |
|                               | <b>PEAMA</b>                          | 6.507      | 7,4%  | 1.175     | 9,9%  |
|                               | <b>Regular</b>                        | 70.954     | 80,9% | 9.430     | 79,5% |

**Fuente:** Estadísticas de admisión Universidad Nacional de Colombia  
<https://estadisticaun.github.io/TendenciasCSU/index#51>

**Notas:** Incluye procesos de admisión 2023-I y 2023-II

Todos los estudiantes admitidos a través del Programa de Admisión Especial o el PEAMA reciben apoyo a través de un conjunto de programas gestionados por el área de acompañamiento de la UNAL: **i)** inclusión y desarrollo del

<sup>96</sup> Más información sobre ambos programas en la página <https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/>



potencial humano; **ii**) acompañamiento para la vida universitaria; **iii**) inducción y preparación para el cambio; **iv**) gestión de proyectos, y **v**) convivencia y cotidianeidad. En la Tabla 5 se describen los objetivos de cada uno de ellos<sup>97</sup>. Con respecto a los beneficios financieros, los estudiantes del Programa de Admisión Especial tienen derecho a pagar la matrícula mínima, salvo aquellos del programa para víctimas del conflicto armado que están exentos del pago<sup>98</sup>.

**Tabla 5:** Programas del Área de Acompañamiento Integral de la UNAL.

| Programa   | Descripción   |
|--|---|
| <b>Inclusión y desarrollo del potencial humano</b> | acciones, campañas, eventos y estrategias para permitir el reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural y humana de la comunidad universitaria.   |
| <b>Acompañamiento para la vida universitaria</b>   | acciones que buscan favorecer la permanencia exitosa en la Universidad y complementar la formación integral, fortaleciendo la toma responsable de decisiones y la autonomía individual, a través de un trabajo en red entre estudiantes, docentes y facultades. |
| <b>Inducción y preparación para el cambio</b>      | acciones que orientan y apoyan la integración, adaptación y participación de los nuevos estudiantes a la Universidad y su adecuada inserción posterior a la vida profesional, empresarial y al mercado laboral.   |
| <b>Gestión de proyectos</b>                        | apoyo y orientación para el desarrollo de iniciativas extracurriculares en las áreas de las ciencias, las artes y la cultura que fortalecen competencias sociales, humanas y comunitarias complementarias a las de la academia.                                 |
| <b>Convivencia y cotidianeidad</b>                 | acompañamiento y orientación en situaciones en las que se vean vulnerados los derechos humanos de la comunidad universitaria.   |

Fuente: Área de Acompañamiento Integral Universidad Nacional de Colombia  
<http://bienestar.bogota.unal.edu.co/acompanamiento.php>

## Evidencia empírica

### *Efectos sobre el perfil de los estudiantes de educación superior*

La Figura 4 muestra los puntajes medianos en el examen de admisión de la UNAL<sup>99</sup> de los estudiantes admitidos por las diferentes vías: Programa de

<sup>97</sup> El detalle sobre las actividades y componentes específicos de cada programa se pueden consultar en <http://bienestar.bogota.unal.edu.co/acompanamiento.php>

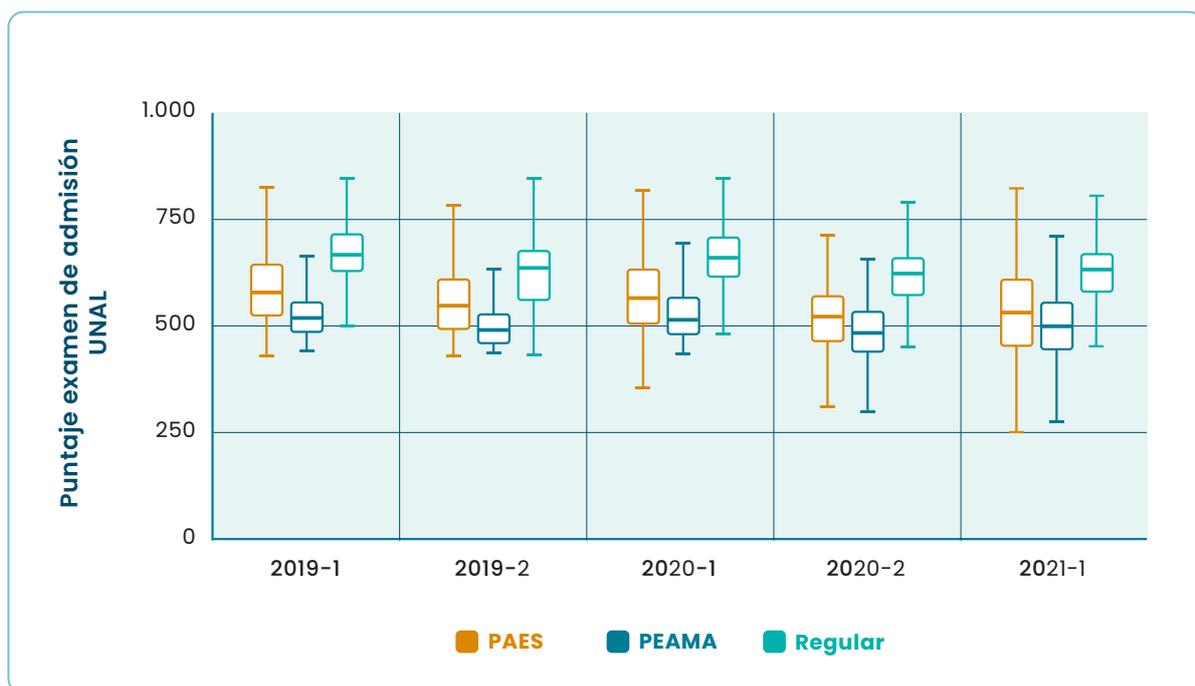
<sup>98</sup> La UNAL establece el valor del derecho de matrícula para los programas curriculares de pregrado acorde con el Puntaje Básico de Matrícula, el cual se asigna según la situación socioeconómica del admitido.

<sup>99</sup> La Prueba de Admisión evalúa cinco componentes: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Análisis Textual y Análisis de Imagen, a través de ciento veinte (120) preguntas de opción múltiple con única respuesta y se dispone de un tiempo máximo de 3 horas y 30 minutos para resolverlo. La escala de la prueba tiene una media de 500 y una desviación de 100. Más información sobre la prueba en <https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/prueba-de-admision/>



Admisión Especial, PEAMA y Regular. En 2021, los estudiantes a través del PEAMA obtuvieron un puntaje mediano de 495 puntos en el examen de admisión de la UNAL, 133 puntos (1,33 desviaciones estándar) por debajo de aquellos admitidos por el proceso regular y 31 puntos (0,3 desviaciones estándar) por debajo de aquellos admitidos por el Programa de Admisión Especial. Estas diferencias en el nivel de conocimiento al inicio de la etapa universitaria reflejan las desventajas iniciales que experimentan los estudiantes beneficiarios de ambas políticas de acción afirmativa, tanto en términos socioeconómicos como académicos. La mayoría de los estudiantes admitidos por el Programa de Admisión Especial provienen de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3<sup>100</sup> (Salmi, Valverde y Bernal, 2021).

**Figura 4:** Puntajes en examen de admisión a la UNAL según tipo de ingreso (estudiantes admitidos)



**Fuente:** Estadísticas de admisión Universidad Nacional de Colombia <https://estadisticaun.github.io/TendenciasCSU/index?panelset3=m.-inscripci%25C3%25B3n2#74>

**Notas:** Incluye Procesos de admisión 2023-I y 2023-II. PAES: Programa de Admisión Especial.

<sup>100</sup> Los estratos socioeconómicos en los que se pueden clasificar las viviendas y/o los predios en Colombia son 6: 1. Bajo-bajo 2. Bajo 3. Medio-bajo 4. Medio 5. Medio-alto 6. Alto de éstos, los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios.



### *Efectos sobre las trayectorias educativas y laborales de los grupos prioritarios y no prioritarios.*

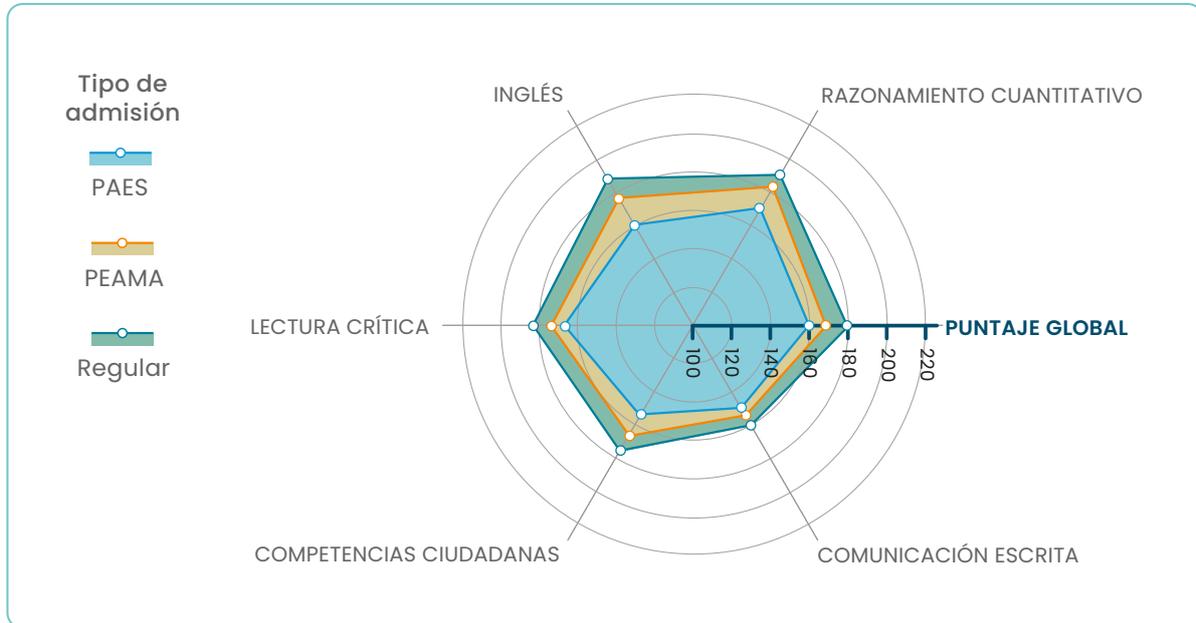
No existen, según nuestro conocimiento, evaluaciones del impacto causal sobre las trayectorias educativas o laborales de los beneficiarios de estos programas. El único dato disponible proviene de los resultados de la prueba Saber Pro<sup>101</sup> 2019, desagregados por vía de admisión. Es importante destacar que esta comparación no considera las brechas iniciales favorables a los admitidos por la vía regular en una serie de características que influyen en los aprendizajes durante la universidad (ej. ingresos, puntajes de admisión, etc.), por lo que tienden a sobreestimar las brechas de aprendizaje. Tomando en cuenta el puntaje global en la prueba (promedio simple de los puntajes en los cinco módulos genéricos), los resultados en la Figura 5 muestran que los estudiantes admitidos a través del programa Programa de Admisión Especial (N=307) obtuvieron en promedio 169 puntos<sup>102</sup>. Dado que la desviación estándar de Saber Pro para el 2019 fue de 24 puntos, esto implica que están 0,38 desviaciones estándar por debajo del promedio de los admitidos por el proceso regular (178 puntos, N=5.389). El puntaje promedio más bajo corresponde a los beneficiados por el programa PEAMA (160 puntos, N=124), el cual está 0,8 desviaciones estándar por debajo de aquel logrado por los ingresados vía admisión regular.

<sup>101</sup> El examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, es un instrumento de evaluación estandarizada para la medición externa de la calidad de la educación superior que evalúa las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas profesionales universitarios. Saber Pro está compuesto por un grupo de competencias genéricas y otro de específicas. El primer conjunto evalúa cinco módulos genéricos: Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita e Inglés. El segundo grupo está compuesto por módulos asociados a temáticas y contenidos específicos que los estudiantes pueden presentar de acuerdo con su área de formación. Para rendir el examen el estudiante debe haber aprobado al menos el 75% de los créditos académicos de su programa específico. Más información en <https://www.icfes.gov.co/acerca-del-examen-saber-pro>

<sup>102</sup> La escala del puntaje global de Saber Pro se mueve entre 0 y 300 puntos. El puntaje global promedio del año 2019 fue de 147 puntos.



Figura 5: Puntajes de estudiantes de la UNAL en la prueba



Fuente: Estadísticas de admisión Universidad Nacional de Colombia <https://estadisticaun.github.io/TendenciasCSU/index?panelset5=t.-admisi%25C3%25B3n#78>

Notas: PAES: Programa de Admisión Especial.

## 5. Discusión

### Diversidad de diseños de políticas afirmativas en la región

La diversidad de diseños de políticas afirmativas en la región muestra una amplia gama de mecanismos, desde cuotas y reservas de cupos hasta bonificaciones en los sistemas de admisión, todos con el objetivo de generar mayor equidad en el acceso y la permanencia de grupos históricamente subrepresentados en la educación superior.

En algunas ocasiones, las cuotas o reservas de cupos involucran a un grupo grande de instituciones. Es el caso del Programa PACE, destinado a estudiantes de escuelas de bajo nivel socioeconómico; las cuotas para mujeres en carreras del área STEM en Chile; la Ley de Cuotas, dirigida a estudiantes de escuelas públicas y autodeclarados pardos, negros e indígenas en Brasil o la Política de Cuotas en Ecuador, donde las instituciones públicas tienen autonomía para



definir los grupos beneficiarios. En otros casos estas cuotas son iniciativas de instituciones específicas, como se evidencia en la Sección 4.2 que revisa las acciones aplicadas en un grupo de universidades de prestigio en la región.

Con respecto a las bonificaciones, algunos ejemplos incluyen la política de puntos adicionales en la admisión para estudiantes de grupos prioritarios en Ecuador; el sistema de admisión a las universidades públicas en Venezuela, que otorga una mayor puntuación a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico o el Puntaje Ranking en Chile, que bonifica a los estudiantes de mejor desempeño relativo durante la educación secundaria.

Además del tipo de mecanismo y la población beneficiaria, las políticas difieren en el grado de implementación de acciones que complementan la reserva de la vacante o las bonificaciones. Estas acciones incluyen, por ejemplo, la coordinación y el trabajo directo de las IES con las escuelas de educación secundaria de origen y el acompañamiento a los beneficiarios durante su etapa universitaria.

Desde este punto de vista, el programa PACE en Chile destaca como política que abarca todas las etapas de transición entre la educación secundaria y superior y que busca enfrentar las diversas barreras al ingreso y a la permanencia en la educación superior. de acuerdo con nuestra revisión, el PACE es la única política de acción afirmativa a gran escala en la región que incluye un componente específico de trabajo con las escuelas antes de la postulación. Este componente de preparación previa y las acciones de acompañamiento y apoyo implementadas por las IES participantes son consideradas factores clave en la evaluación positiva del programa. Además, una de las ventajas del contexto chileno es la coordinación centralizada de la admisión, que facilita la implementación de PAA, al introducir criterios consensuados y transparentes de selección que generen mayor equidad. Un ejemplo reciente es la introducción de cuotas para mujeres en áreas STEM en el proceso de admisión 2023-2024. La existencia de una plataforma de postulación común, como en Chile y Brasil, también facilita la difusión de información sobre los beneficios y permite la implementación de acciones que motiven a los estudiantes a participar.



## 5.1. Sobre el impacto de las políticas de acción afirmativa

El debate sobre el impacto de las PAA en el acceso y permanencia de los estudiantes beneficiarios ofrece varias conclusiones a partir de la evidencia empírica disponible en la región.

En primer lugar, **las evaluaciones de impacto de las PAA en América Latina y el Caribe confirman que estas políticas han aumentado el acceso y la diversidad en la educación superior para grupos históricamente subrepresentados. Sin embargo, se necesitan más estudios que identifiquen el efecto causal puro de estas políticas y su verdadero impacto en la equidad.**

Por ejemplo, la evidencia disponible sobre el efecto causal del programa PACE en Chile (Cooper et al, 2019) y la Ley de Cuotas en Brasil (Mello, 2022a; Otero et al, 2021) muestra que estas políticas a gran escala son efectivas para aumentar la diversidad en las instituciones y la representación de grupos prioritarios con bajas tasas de asistencia a la educación superior. Por otro lado, la evidencia descriptiva sugiere que la implementación de estas políticas ha cambiado el perfil del estudiante matriculado, mejorando la representación de los grupos objetivo. Sin embargo, muchos de estos estudios no tienen una estrategia de identificación del efecto causal de la política o programa, por lo que los resultados no permiten aislar su efecto puro en equidad. Esto indica la necesidad de contar con más evidencia sobre el impacto causal de las PAA en la región.

Además de los efectos positivos en equidad, la evidencia sobre la Ley de Cuotas en Brasil indica que los cambios en la composición de las IES se han concentrado en carreras e instituciones de mayor prestigio, más selectivas y con mayores ingresos esperados futuros. Esto aumenta el potencial de estas políticas de generar cambios en la distribución del ingreso y de oportunidades, evidencia consistente con las experiencias de PAA fuera de América Latina, como en Estados Unidos (Backes, 2012; Hinrichs, 2012; Bleemer, 2022), India (Bertrand et al., 2010; Bagde et al., 2016) e Israel (Alon y Malamud, 2014).

En segundo lugar, **desde el punto de vista de los incentivos que genera en los estudiantes de educación secundaria, algunas investigaciones sugieren que las PAA pueden generar efectos secundarios no deseados, como la manipulación de calificaciones o cambios estratégicos de escuelas.** Por ejemplo, en Chile, un estudio sobre el Puntaje Ranking concluye que las escuelas secundarias han



modificado artificialmente las calificaciones promedio de los estudiantes para aumentar su probabilidad de ingreso a la educación superior (Fajnzylber, Lara y León, 2019). En el caso del programa PACE, otro estudio sugiere una reducción en el nivel de esfuerzo de los estudiantes debido a la percepción de su desempeño relativo dentro de la escuela (Tincanti, Kosse y Miglino, 2022). Finalmente, en Brasil, la Ley de Cuotas ha llevado a un aumento en la tasa de transferencia de estudiantes de escuelas privadas a públicas, especialmente entre los grupos que más se beneficiarían de la política (no blancos) (Mello, 2021). Esto es consistente con el diseño de la política, cuyo principal criterio de asignación es haber estudiado en una escuela pública durante la educación secundaria.

**Esto subraya la necesidad de diseñar políticas que minimicen estos incentivos negativos.** En esta línea funcionan las modificaciones en el cálculo del Puntaje Ranking en Chile, que cambió en 2014 para considerar las calificaciones de todas las escuelas de educación secundaria donde asistió el estudiante y no solo las de la escuela de egreso, para evitar cambios estratégicos de escuelas de mayor a menor exigencia; o en Brasil donde la Ley de Cuotas reserva el beneficio a los estudiantes que han realizado toda la secundaria en escuelas públicas.

En tercer lugar, **la evidencia sugiere que no hay diferencias significativas en el desempeño del estudiante dentro de la universidad y en las tasas de reprobación y titulación entre los estudiantes beneficiarios y no beneficiarios de las PAA.** Este hallazgo es relevante porque minimiza una de las principales críticas a las políticas de acción afirmativa: el *mismatch* o desajuste entre las capacidades de los estudiantes y las exigencias académicas de las instituciones. Tanto en el caso del programa PACE en Chile (Gil et al, 2019; Rojas, Díaz y Serey, 2021) como en la Ley de Cuotas en Brasil (Otero et al, 2021), la evidencia indica que los estudiantes beneficiarios siguen trayectorias comparables dentro de las IES.

Sin embargo, en algunas experiencias, los estudiantes beneficiados muestran un peor desempeño académico en el primer año, tiempos más largos de finalización o mayores dificultades académicas (por ejemplo, el caso del programa Propedéutico en Chile y del ProFIS en Brasil). Esto refuerza la importancia de implementar sistemas de acompañamiento y apoyo dentro de las instituciones, ya que muchos beneficiarios de las admisiones especiales comienzan la educación superior con grandes brechas académicas y socioeconómicas.



Ejemplos destacados de esto último son el sistema de acompañamiento introducido por el programa PACE en Chile y el Área de Acompañamiento Integral de la Universidad Nacional de Colombia, que desarrolla programas orientados a fortalecer la inclusión, favorecer la permanencia y la toma responsable de decisiones y apoyar la integración, adaptación y participación de los nuevos ingresados en la vida universitaria y su posterior inserción laboral.

## 5.2. Sobre los aspectos prácticos de la implementación

Además de la discusión sobre los efectos de las PAA, la literatura permite anticipar algunos desafíos para su implementación práctica.

En primer lugar, **la efectividad de las Políticas de Acción Afirmativa depende de sistemas de información confiables para identificar beneficiarios y aplicar criterios transparentes.** Por ejemplo, en Venezuela, la falta de un sistema de información socioeconómica sobre los estudiantes y sus familias reducen la credibilidad y la transparencia en los procesos de admisión. En contraste, la experiencia de países que cuentan con información administrativa confiable, como el Registro Social de Hogares en Chile o Registro Social en Ecuador, muestra la ventaja de contar con información objetiva para aplicar las PAA. En el caso de políticas basadas en criterios menos objetivos, como la raza o la pertenencia a un grupo indígena, es necesario diseñar sistemas complementarios que verifiquen la veracidad de la información autodeclarada por los postulantes. Un ejemplo de ello es las comisiones de verificación de la Ley de Cuotas en Brasil.

En segundo lugar, **es crucial comunicar claramente los objetivos de estas políticas para enfrentar críticas y fortalecer su legitimidad.** Por ejemplo, en la reciente controversia sobre las PAA con criterios raciales en Estados Unidos, las críticas han apuntado principalmente al argumento compensatorio, es decir, que estas políticas buscan reparar discriminaciones e injusticias pasadas contra estudiantes de minorías raciales. En cambio, la defensa de las instituciones se ha basado principalmente en el argumento de la diversidad, que sostiene que las PAA buscan aumentar la diversidad estudiantil. A diferencia del argumento compensatorio, el de la diversidad está respaldado por un cuerpo de evidencia empírica, principalmente en Estados Unidos, que muestra los efectos positivos de la diversidad racial y socioeconómica en diversos resultados, tanto individuales como sociales.



### 5.3. Investigaciones futuras

Existen una serie de aspectos de las PAA que deben ser abordados en investigaciones futuras y que sobrepasan los objetivos de este artículo.

En primer lugar, **se necesitan análisis empíricos para evaluar el impacto causal de políticas recientes e innovadoras, como las cuotas para mujeres en carreras STEM en Chile, los sistemas de admisión especial de la Universidad Estadual de Campinas en Brasil, y el sorteo de vacantes en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.**

En segundo lugar, **es esencial investigar el impacto a largo plazo de las PAA en las trayectorias laborales de los beneficiarios y los efectos en las habilidades generadas por una educación superior más diversa.**

En tercer lugar, **las investigaciones deben centrarse en cómo varía el impacto de las PAA según la cantidad de vacantes reservadas. Estimar el número y porcentaje óptimo de beneficiarios es crucial para maximizar los efectos positivos en acceso y permanencia en la educación superior.**

En cuarto lugar, debido al intenso debate político que genera la implementación de las PAA, **se requiere más investigación sobre las características de los grupos no beneficiarios, quienes, dependiendo del diseño de la política y del número de vacantes disponibles, podrían ver reducidas sus probabilidades de acceder a la educación superior o a la institución y carrera de su preferencia.** Caracterizar a estos grupos es importante para anticipar posibles críticas a la implementación de estas políticas.

Finalmente, **es necesario profundizar en las acciones de acompañamiento y apoyo implementadas por las instituciones que reciben a los beneficiarios de estas políticas,** ya que existe poca evidencia sobre su diseño y funcionamiento en la práctica. La principal dificultad radica en la autonomía de las IES para definir sus acciones y la falta de información pública sobre el impacto. Para abordar esto, es fundamental que los centros de investigación y las autoridades correspondientes establezcan convenios con las IES para acceder a dichos datos.



## Referencias

---

**Aghion P, Boustan L, Hoxby C, Vandenbussche J. (2009).** The Causal Impact of Education on Economic Growth: Evidence from U.S. 2009. Disponible en: <https://scholar.harvard.edu/aghion/publications/causal-impact-education-economic-growth-evidence-us>

**Alon, S. and Malamud, O. (2014).** The impact of Israel's class-based affirmative action policy on admission and academic outcomes. *Economics of Education Review*, 40:123–139. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.02.004>

**Arias, E.; Elacqua, G., y Gonzalez-Velosa, C. (2017).** Aprovechando al máximo la educación superior. En Matías Busso, Julián Cristia, Diana Hincapié, Julián Messina y Laura Ripani (Eds.). *Aprender Mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades* (p. 233–264). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.iadb.org/es/investigacion-y-datos/dia-2017-aprender-mejor-politicas-publicas-desarrollo-habilidades>

**Arias Ortiz, E., Elacqua, G., López, A., Téllez Fuentes, J., Peralta Castro, R., Ojeda, M., Blanco Morales, Y., Pedró, F., Vieira do Nascimento, D., Roser Chinchilla, J. (2021).** Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: financiamiento para los estudiantes. Nota Técnica Banco Interamericano de Desarrollo N 02206. <http://dx.doi.org/10.18235/0003380>

**Bowen, W. G., y Bok, D. (1998).** The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions. Princeton, NJ: Princeton University Press.

**Bowman, N. A. (2010).** College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80 (1), 4–33. <https://doi.org/10.3102/0034654309352495>

**Bracco, J., Ciaschi, M., Gasparini, L., Marchionni, M., & Neidhöfer, G. (2022).** The Impact of COVID-19 on Education in Latin America: Long-Run Implications for Poverty and Inequality. Policy Research working paper WPS 10259; COVID-19 (Coronavirus). Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/0998362122222999/IDU09453984e0f37404e7d09cf40e7a4fb25ac35>

**Chang, M. J. (1999).** Does racial diversity matter? The educational impact of a racially diverse undergraduate population. *Journal of College Student Development*, 40 (4), 377–395.

**Backes, B. (2012).** Do affirmative action bans lower minority college enrollment and attainment? evidence from statewide bans. *Journal of Human Resources*, 47(2):435–455. <https://www.jstor.org/stable/23214396>

**Bagde, Surendrakumar, Dennis Epple, and Lowell Taylor. (2016).** “Does Affirmative Action Work? Caste, Gender, College Quality, and Academic Success in India.” *American Economic Review*, 106 (6): 1495–1521. DOI: 10.1257/aer.20140783



- Bleemer, Z. (2022).** Affirmative action, mismatch, and economic mobility after California's proposition 209. *The Quarterly Journal of Economics*, 137(1):115–160. <https://doi.org/10.1093/qje/qjab027>
- Bertrand, M., Hanna, R., and Mullainathan, S. (2010).** Affirmative action in education: Evidence from engineering college admissions in India. *Journal of Public Economics*, 94(1–2):16–29. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.003>
- Busso, Matías; Cristia, Julian P.; Hincapie, Diana; Messina, Julián; Ripani, Laura. (2017).** Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. Banco Interamericano de Desarrollo <http://dx.doi.org/10.18235/0000799>
- Carneiro, A.M., Camelo, A.P., de Andrade, C.Y., y Telles, S.M. (2015).** Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS): Challenges and Opportunities. En *Mitigating Inequality: Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification*, p. 265–282. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-358X20150000011016>
- Carneriro, A. M. et al. (2017).** A avaliação continuada do Programa de Formação Interdisciplinar Superior da Unicamp (ProFIS): contribuições do estudo longitudinal. *Caderno de Pesquisa NEPP*, Campinas, v. 85, p. 11–124. <https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/127/CadPesqNepp85>
- Carrell, S. E., Hoekstra, M., & West, J. E. (2019).** The impact of college diversity on behavior toward minorities. *American Economic Journal: Economic Policy*, 11(4), 159–182. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/pol.20170069>
- Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes. CIMA (2023).** Panorama Regional-Tasa de Terminación. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://cima.iadb.org/index.php/es/regional-overview/efficiency/completion>
- Cerda, E. & Ubeira, F. (2017).** Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE. *Documento de Trabajo No4*. Centro de Estudios MINEDUC y División de Planificación y Presupuesto. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/497>
- Chang, M. J., Astin, A. W., & Kim, D. (2004).** Cross-racial interaction among undergraduates: some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education*, 45 (5), 529–553.
- Cooper, R. et al. (2019).** Evaluación de Impacto del Programa PACE. Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda, Chile. [https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322\\_informe\\_final.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf)
- Currie, J. y Moretti, E. (2003).** Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings. *The Quarterly Journal of Economics* Volume 118 (4) Pages 1495–1532. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/25053945>
- Dee, T.S. (2020).** Chapter 8. Education and civic engagement. In *The Economics of Education, Second Edition* (pp. 103–108). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00008-2>



**DEMRE (2023).** Cuotas de Género Postulación centralizada Sistema de Acceso. <https://uchile.cl/cuotas-de-genero>

Dinkelman, T. & Martínez A, C. (2014). Investing in schooling in Chile: The role of information about financial aid for higher education. *Review of Economics and Statistics*, 96(2), 244-257. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00384](https://doi.org/10.1162/REST_a_00384)

**Erazo, J. (2023).** Universidades y politécnicas se concentran en pocas ciudades. Primicias. <https://www.primicias.ec/noticias/firmas/universidades-politecnicas-ciudades-educacion-ecuador/>

**Estevan, F., Gall, T., and Morin, L.-P. (2018).** Redistribution without distortion: Evidence from an affirmative action programme at a large brazilian university. *The Economic Journal*, 129(619):1182-1220. <https://doi.org/10.1111/econj.12578>

**Estevan, F., Gall, T., and Morin, L.-P. (2019).** On the road to social mobility? affirmative action and major choice. Manuscrito. <https://hdl.handle.net/10438/27685>

**Fajnzylber E., Lara B., León T. (2018).** Increased learning or GPA inflation? Evidence from GPA-based university admission in Chile. *Economics of Education Review*, 72, 147-165. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.009>

**Fischer, M. J. & Massey, D.S. (2007).** The effects of affirmative action in higher education. *Social Science Research*, 36 (2), 531-549. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.04.004>

**Francis, A. M. & Tannuri-Pianto, M. (2013).** Endogenous race in Brazil: affirmative action and the construction of racial identity among young adults. *Economic Development and cultural change*, 61(4):731-753. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/670375>

**García de Fanelli, A. (2021).** Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana. Análisis comparativo de políticas educativas UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345>

**Gil-Llambías, F. J., del Valle Martín, R., Villarroel Jorquera, M. & Fuentes Vega, C. (2019).** Characterization and Academic Performance of Inclusive Admission PACE Students in Three Chilean Universities. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>

**González, F. y Johnson, E. (2018).** Políticas de inclusión universitaria y comportamiento estratégico en educación secundaria. *Revista de Políticas Públicas* No 149. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/72>

**González-Velosa, C., G. Rucci, M. Sarzosa y S. Urzúa. (2015).** "Returns to Higher Education in Chile and Colombia". Documento de trabajo del BID no. 587. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.

**Grau, N. (2018).** The Impact of College Admissions Policies on the Academic Effort of High School Students, *Economics of Education Review* 65, 58-92. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.002>



**Guayasamín Páez, D. E. (2021).** Acceso a la educación de tercer nivel a través de la beca política de cuotas como medio para alcanzar una educación inclusiva: caso de los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, período 2015–2018. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17729>

**Gurin, P., Lehman, J. S., Lewis, E., with Dey, E. L., Hurtado, S. & Gurin, G. (2004).** Defending diversity: Affirmative action at the University of Michigan. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

**Haidar, E. y Yuan, C. (2023).** Harvard Reaffirms Commitment to Diversity, Will Abide by Supreme Court Ruling. The Harvard Crimson. <https://www.thecrimson.com/article/2023/6/30/harvard-response-affirmative-action/>

**Herbaut, E. y Geben, K. (2020).** What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-)experimental literature on outreach and financial aid. *Research in Social Stratification and Mobility*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100442>

**Hinrichs, P. (2012).** The Effects of Affirmative Action Bans on College Enrollment, Educational Attainment, and the Demographic Composition of Universities. *The Review of Economics and Statistics*, 94(3), 712–722. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00170](https://doi.org/10.1162/REST_a_00170).

**Hu, S., y Kuh, G. D. (2003).** Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 320–334. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0026>

**Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023).** Ações Afirmativas no Ensino Superior: Revisão de Literatura. [https://imdsbrasil.org/wp-content/uploads/2023/11/ImdsA004-2023-AcoesAfirmativasEnsinoSuperior\\_Revisaoliteratura\\_rev.pdf](https://imdsbrasil.org/wp-content/uploads/2023/11/ImdsA004-2023-AcoesAfirmativasEnsinoSuperior_Revisaoliteratura_rev.pdf)

**Jenkins, L. D. y Moses, M. S. (2014).** Affirmative action initiatives around the world. *International Higher Education*, (77):5–6.

**Koljatic, M. & Silva, M. (2013).** Opening a side-gate: engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education* 38 (10), 1427–1441. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.623299>

**Kuh, G. (2001).** The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, [http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual\\_framework\\_2003.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf).

**Larroucau, T. ., Ríos, I. . y Mizala, A. . (2015).** Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(1), 95–118. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.8>

**Liptak, A. (2023, 29 de junio).** Supreme Court Rejects Affirmative Action Programs at Harvard and U.N.C. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/06/29/us/politics/supreme-court-admissions-affirmative-action-harvard-unc.html>



**Lira Munizaga, J. y Pérez-Salas, C. (2022).** Compromiso académico en universitarios del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad en la Educación*, (56), 78-96. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1159>

**Mello, U. (2022a).** Centralized Admissions, Affirmative Action, and Access of Low-income Students to Higher Education. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(3), 166-197. DOI: 10.1257/pol.20190639

**Mello, U. (2022b).** Online Appendix: Centralized Admissions, Affirmative Action, and Access of Low-income Students to Higher Education. <https://www.aeaweb.org/content/file?id=17165>

**Mello, U. (2021).** Affirmative Action and the Choice of Schools. Unpublished Manuscript. <https://www.iae.csic.es/investigadoresMaterial/a21139123509sp85840.pdf>

**Montenegro, C. E. y H. A. Patrinos. (2014).** Comparable Estimates of Returns to Schooling around the World. Documento de trabajo de investigación de políticas no. 7020. Banco Mundial, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/20340>

**OECD (2023).** Spending on tertiary education (indicator). doi: 10.1787/a3523185-en (Accessed on 23 August 2023).

**Oreopoulous, P. y Salvanes, K.G. (2021).** Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *The Journal of Economic Perspectives*. Vol. 25 (1). Pages 159-184. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23049443>

**Otero, S., Barahona, N., Dobbin, C. (2021).** Affirmative Action in Centralized College Admission Systems: Evidence from Brazil. Unpublished Manuscript. Stanford University. <https://siepr.stanford.edu/publications/working-paper/affirmative-action-centralized-college-admission-systems-evidence-brazil>

**Quijada Lovatón, K.Y. (2021).** Acciones afirmativas para la inclusión universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Brasil, Colombia y México. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 135-162. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-33232021000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100007&lng=es&tlng=es).

**Pedrosa, R., da Silva, A.M. y Maia, R. (2023).** Affirmative Action at Unicamp, Brazil. En Jamil Salmi (ed.) *Transforming Lives at the Institutional Level: Equity Promotion Initiatives Across the World*. STAR Scholars & Lumina Foundation. <https://payhip.com/b/gHq9e>

**Riddell, W. Craig & Song, Xueda. (2011).** The impact of education on unemployment incidence and re-employment success: Evidence from the U.S. labour market. *Labour Economics*, Volume 18(4), pages 453-463. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2011.01.003>

**Rodríguez, J., S. Urzúa y L. Reyes. (2016).** "Heterogeneous Economic Returns to Post-Secondary Degrees: Evidence from Chile". *Journal of Human Resources* 51(2) primavera: 416-60. <https://www.jstor.org/stable/24736028>

**Rojas Aguilar, A., Diaz Pozo, J., & Serey Leiva, D. (2021).** Estudio de cohortes 2017-2020. Permanencia y progreso académico en el Programa PACE de la Universidad de Chile. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3442>



- Romão, I (2022).** 10 anos da Lei de Cotas. Agencia Mural. <https://agenciamural.org.br/especiais/prevista-para-agosto-revisao-da-politica-de-cotas-nas-universidades-traz-receios-de-retrocessos/>
- Salmi, J., Laverde, M., Bernal, E. (2021).** Anexo 11 Universidad Nacional de Colombia. Medición del impacto de las políticas de promoción de la equidad Lecciones de Colombia: niveles nacional e institucional. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Asociación Colombiana de Universidades. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/13803>
- Salmi, J. & D’Addio, A. (2020).** Policies for achieving inclusion in higher education, Policy Reviews in Higher Education. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Salmi, J. (2020b).** Higher Education and Inclusion. Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373689>
- Salmi, J. (2018).** All Around the World – Higher Education Equity Policies Across the Globe. The Lumina Foundation. <https://worldaccesshe.com/wp-content/uploads/2018/11/All-around-the-world-Higher-education-equity-policies-across-the-globe-.pdf>.
- Sander, R. H. (2004).** A Systemic Analysis of Affirmative Action in American Law Schools. *Stanford Law Review*, 57(2), 367–483. <http://www.jstor.org/stable/40040209>
- Sandel, M. (2016).** Argumentos a favor de la discriminación positiva. En *Filosofía Pública. Ensayos sobre moral en política*. Marbot Ediciones: Barcelona, España.
- Sarco, A. (2020).** Procesos de admisión para la educación superior en Venezuela. Análisis de aspectos teóricos y éticos. *Universidades*, 71(83), 154-173. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.83.100>
- Satizábal, S., Umaña, M., Ospina, C., Penagos, A., (2021).** Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo. Documento de trabajo N° 268. Proyecto “Jóvenes rurales y territorios: una estrategia de diálogo de políticas”. Rimisp, Bogotá, Colombia.
- Schotte, S., Leone, T., & Guisselquist, R. (2023).** The impact of affirmative action in India and the United States. A systematic literature review. *WIDER Working Paper 2023/15*. <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2023/323-9>
- SENESCYT. (2023).** ACUERDO Nro. SENESCYT-SENESCYT-2023-0003-AC. <https://www.registrouicoedusup.gob.ec/media/2023/07/SENESCYT-SENESCYT-2023-0003-AC.pdf>
- Sidanius, J., Levin, S., van Laar, C., & Sears, D. O. (2008).** The diversity challenge: Social identity and intergroup relations on the college campus. New York, NY: The Russell Sage Foundation.
- Silva, Marisol (2019).** “Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43-68. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1237>



**Silva Laya, Marisol; D'Angelo, Natalia y García, Elda (2017).** Evaluación del proyecto educativo de la UACM, Reporte técnico, Ciudad de México: inide-Universidad Iberoamericana. Disponible en [https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/DNNGallery/uploads/2017/10/16/EVALUACION\\_PROY\\_EDUCATIVO.pdf](https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/DNNGallery/uploads/2017/10/16/EVALUACION_PROY_EDUCATIVO.pdf)

**Son Hololen, D. (2013).** Do differences make a difference? The effects of diversity on learning, intergroup outcomes, and civic engagement, Princeton University. <https://inclusive.princeton.edu/sites/inclusive/files/ps-report-diversity-outcomes.pdf>

**Subsecretaría de Educación Superior. (2022).** Reporte N°1 DIVIA: Acceso a la Educación Superior del Estudiantado PACE. <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/11/2-divia-16-nov-.pdf>

**Tincani, M, F Kosse and E Miglino. (2022).** Subjective Beliefs and Inclusion Policies: Evidence from College Admissions, *CEPR Discussion Paper No. 17177*. CEPR Press, Paris & London. <https://cepr.org/publications/dp17177>

**Torgerson, C., Gascoine, L., Heaps, C., Menzies, V., and K. Younger (2014).** Higher Education access: Evidence of effectiveness of university access strategies and approaches. London: The Sutton Trust.

**Universo Online (UOL). (2022, 25 de junio).** Lei de Cotas: entenda como funcionam as comissões de verificação racial. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/06/25/lei-de-cotas-entenda-como-funcionam-as-comissoes-de-verificacao-racial.htm>

**Urzúa, S. (2017).** "The Economic Impact of Higher Education", en M.M. Ferreyra y otros, *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.

**Valente, R.R. & Berry, B J L. (2017).** Performance of Students Admitted through Affirmative Action in Brazil. *Latin American Research Review*, 52(1), 18-34. DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.50>

**Valenzuela, J.P. y Yáñez, N. (2022).** Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/50), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47877-trayectoria-politicas-inclusion-educacion-superior-america-latina-caribe>

**VerBruggen, R. (2022).** Does Affirmative Action Lead to "Mismatch"? A Review of the Evidence Robert VerBruggen. Issue Brief. Manhattan Institute. <https://manhattan.institute/article/does-affirmative-action-lead-to-mismatch>

**Vieira, R. S. and Arends-Kuenning, M. (2019).** Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. *Economics of Education Review*, 73:101931. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101931>

**Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. & Linn, J. S. (2017).** Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School. *European Journal of Psychological Assessment*. DOI: 10.1027/1015-5759/a000431



## Anexo

**Tabla A 1: Número y porcentaje de cupos ofrecidos bajo la Política de Cuotas en Ecuador (Proceso 2023-2024)**

| Nombre institución   | Oferta Política de Cuotas | Oferta Pública | Total cupos    | % de Política de Cuotas |
|--|---------------------------|----------------|----------------|-------------------------|
| Universidad de las Fuerzas Armadas (Espe)  | 239                       | 4.541          | 4.780          | 5%                      |
| Escuela Politécnica Nacional   | 109                       | 1.891          | 2.000          | 5%                      |
| Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí                              | 106                       | 1.919          | 2.025          | 5%                      |
| Escuela Superior Politécnica de Chimborazo                                       | 110                       | 2.090          | 2.200          | 5%                      |
| Escuela Superior Politécnica del Litoral   | 147                       | 2.653          | 2.800          | 5%                      |
| Universidad Agraria del Ecuador  | 175                       | 2.425          | 2.600          | 7%                      |
| Universidad Central del Ecuador  | 600                       | 6.105          | 6.705          | 9%                      |
| Universidad de Cuenca  | 265                       | 3.935          | 4.200          | 6%                      |
| Universidad de Guayaquil   | 425                       | 8.075          | 8.500          | 5%                      |
| Universidad Estatal Amazónica  | 268                       | 2.412          | 2.680          | 10%                     |
| Universidad Estatal de Bolívar   | 84                        | 1.596          | 1.680          | 5%                      |
| Universidad Estatal de Milagro   | 1.175                     | 22.325         | 23.500         | 5%                      |
| Universidad Estatal del Sur de Manabí  | 213                       | 4.220          | 4.433          | 5%                      |
| Universidad Estatal Península de Santa Elena                                     | 385                       | 5.542          | 5.927          | 6%                      |
| Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi | 170                       | 1.530          | 1.700          | 10%                     |
| Universidad Nacional de Chimborazo   | 145                       | 1.665          | 1.810          | 8%                      |
| Universidad Nacional de Loja   | 139                       | 2.433          | 2.572          | 5%                      |
| Universidad Politécnica Estatal del Carchi                                       | 55                        | 1.015          | 1.070          | 5%                      |
| Universidad Técnica de Ambato  | 122                       | 2.273          | 2.395          | 5%                      |
| Universidad Técnica de Babahoyo  | 114                       | 1.916          | 2.030          | 6%                      |
| Universidad Técnica de Cotopaxi  | 172                       | 1.543          | 1.715          | 10%                     |
| Universidad Técnica de Machala   | 112                       | 1.988          | 2.100          | 5%                      |
| Universidad Técnica de Manabí  | 1.013                     | 9.112          | 10.125         | 10%                     |
| Universidad Técnica del Norte  | 81                        | 1.529          | 1.610          | 5%                      |
| Universidad Técnica Estatal de Quevedo   | 142                       | 2.698          | 2.840          | 5%                      |
| Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas                             | 87                        | 1.463          | 1.550          | 6%                      |
| Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí  | 341                       | 4.719          | 5.060          | 7%                      |
| Universidad de las Artes   | 16                        | 260            | 276            | 6%                      |
| Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay                   | 35                        | 662            | 697            | 5%                      |
| Universidad Nacional de Educación Unae   | 39                        | 708            | 747            | 5%                      |
| Universidad Regional Amazónica Ikiam   | 43                        | 557            | 600            | 7%                      |
| <b>Total general</b>   | <b>7.127</b>              | <b>105.800</b> | <b>112.927</b> | <b>6%</b>               |

Fuente: SENESCYT



**Tabla A 2:** Beneficios y requisitos de los programas Programa de Admisión Especial y PEAMA de la Universidad Nacional de Colombia

| <b>Programas de Admisión Especial</b>   |   |
|---|---|
| <b>Subprograma: Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas</b>                               |   |
| <b>Beneficios:</b>  | <p><b>Para el aspirante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Inscripción sin costo para el proceso de admisión.</li> <li>ii) Un cupo equivalente al dos por ciento (2%) de los cupos establecidos para cada programa curricular de la convocatoria de admisión.</li> </ul> <p><b>En caso de ser admitido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Pago de matrícula mínima.</li> </ul>  |
| <b>Requisitos:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Ser bachiller o estar cursando grado 11.</li> <li>ii) Pertenecer a una comunidad indígena y estar registrado en las bases censales de la Dirección de Asuntos Indígenas, ROM y Minorías del Ministerio del Interior.</li> <li>iii) Obtener como mínimo en la respectiva prueba de admisión un puntaje igual al obtenido por el último aspirante regular admitido en la Universidad en todos sus programas curriculares para el período académico en que concurse. Además, debe obtener un puntaje que lo ubique dentro del cupo del 2% establecido para el programa curricular.</li> </ul>  |
| <b>Compromisos:</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Los estudiantes admitidos deberán prestar obligatoriamente sus servicios profesionales en las comunidades de origen por un término no inferior a un año.</li> <li>ii) Los admitidos que se beneficien del préstamo beca, serán eximidos de su pago total o parcial, según lo estipulado en el Artículo 3 del Acuerdo 18 de 1999 del Consejo Superior Universitario.</li> </ul>  |
| <b>Subprograma: Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal</b> |   |
| <b>Beneficios:</b>  | <p><b>Para el aspirante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Inscripción sin costo para el proceso de admisión.</li> <li>ii) Un cupo equivalente al dos por ciento (2%) de los cupos establecidos para cada programa curricular de la convocatoria de admisión.</li> <li>iii) Los aspirantes que no sean admitidos en su primera inscripción, podrán inscribirse nuevamente por el mismo programa de admisión especial en dos procesos más.</li> </ul> <p><b>En caso de ser admitido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Pago de matrícula mínima.</li> </ul>  |
| <b>Requisitos:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Ser estudiantes activos de grado 11 de la Institución y Jornada seleccionada como beneficiaria de este Programa.</li> <li>ii) Ser seleccionados como los estudiantes afrocolombianos con mejor desempeño académico de dicha institución y jornada, mediante un proceso de amplia participación de la comunidad educativa, caracterizado por criterios de excelencia, equidad y transparencia.</li> <li>iii) Contar con la certificación de autorreconocimiento como miembro de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, que expide la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Ministerio del Interior.</li> </ul> |



|   |   |
|---|---|
| <b>Subprograma: Mejores Bachilleres de Municipios Pobres</b>          |   |
| <b>Beneficios:</b>  | <p><b>Para el aspirante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Inscripción sin costo para el proceso de admisión.</li> <li>ii) Un cupo equivalente al dos por ciento (2%) de los cupos establecidos para cada programa curricular de la convocatoria de admisión.</li> </ul> <p><b>En caso de ser admitido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Pago de matrícula mínima.</li> </ul>  |
| <b>Requisitos:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Ser estudiantes activos de grado 11 de la Institución y Jornada seleccionada como beneficiaria de este Programa.</li> <li>ii) Ser seleccionados como los estudiantes con mejor desempeño académico de dicha institución y jornada, mediante un proceso de amplia participación de la comunidad educativa, caracterizado por criterios de excelencia, equidad y transparencia.</li> <li>iii) Obtener un puntaje que lo ubique dentro del cupo del 2% establecido para el programa curricular.</li> </ul> |
| <b>Subprograma: Mejores Bachilleres</b>                               |   |
| <b>Beneficios:</b>  | <p><b>Para el aspirante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Inscripción sin costo para el proceso de admisión.</li> </ul> <p><b>En caso de ser admitido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Pago de matrícula mínima.</li> </ul>  |
| <b>Requisitos:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Ser estudiantes activos de grado 11 de la Institución y Jornada seleccionada como beneficiaria de este Programa.</li> <li>ii) Ser seleccionados como los estudiantes con mejor desempeño académico de dicha institución y jornada, mediante un proceso de amplia participación de la comunidad educativa, caracterizado por criterios de excelencia, equidad y transparencia.</li> </ul>  |
| <b>Subprograma: Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia</b> |   |
| <b>Beneficios:</b>  | <p><b>Para el aspirante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Inscripción sin costo para el proceso de admisión.</li> </ul> <p><b>En caso de ser admitido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Exención del pago de la matrícula inicial.</li> </ul>   |
| <b>Requisitos:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Encontrarse inscritos en el Registro Único de Víctimas de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, adscrita al Departamento para la Prosperidad Social de la Presidencia de la República.</li> </ul>  |



| Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) |  |
|---|--|
| <b>Beneficios:</b>  | <p><b>Para el aspirante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Se destinará hasta tres (3) cupos para cada una de las Sedes de Presencia Nacional Amazonia, Caribe y Orinoquia en cada uno de los programas curriculares de pregrado señalados en el Artículo 2 de la Resolución 12 de 2023.</li> <li>ii) Para el primer periodo académico de 2024 se asignarán 245 cupos de admisión para las regiones de influencia de la Sede Tumaco, los cuales serán distribuidos de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 3 de la Resolución 17 de 2023.</li> </ul> <p><b>En caso de ser admitido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) La Dirección Nacional de Bienestar en conjunto con las Direcciones de las Sedes de Presencia Nacional y las Vicerrectorías de Sede, será responsable de coordinar el proceso de acompañamiento y establecer estrategias de apoyo económico, psico-afectivo y social, para el buen desempeño de los estudiantes.</li> <li>ii) Estar residiendo en la región de influencia de la Sede de Presencia Nacional por lo menos durante los dos años anteriores a la convocatoria del proceso de admisión (certificado por la autoridad competente).</li> </ul> |
| <b>Requisitos:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Haber cursado los dos últimos años de bachillerato (educación media) en un Colegio que se encuentre ubicado dentro de la región de influencia de la Sede de Presencia Nacional (certificado por la institución de educación secundaria).</li> </ul>  |

**Fuente:** Dirección Nacional de Admisiones Universidad Nacional de Colombia

**Notas:** Para más detalles sobre ambos programas consultar <https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/>

Las tres versiones del programa Mejores Bachilleres trabajan con un grupo de colegios seleccionados de acuerdo con el nivel económico del municipio donde están ubicados y teniendo en cuenta su calendario y nivel académico. El listado de los colegios participantes y los criterios de selección se pueden consultar en <https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/>

Los estudiantes admitidos a través de Programa de Admisión Especial y PEAMA son beneficiarios de los programas de bienestar universitario existentes en la Universidad.

La certificación de autorreconocimiento como miembro de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera se puede consultar ingresando a la página web <https://datos.mininterior.gov.co/VentanillaUnica/Dacnrp/auto-reconocimiento/certificado>

Los aspirantes que hayan sido estudiantes de alguna carrera de la Universidad no pueden ingresar por Programa de Admisión Especial o PEAMA.

Los aspirantes del Programa de Admisión Especial y PEAMA deben presentar las pruebas de admisión en las mismas condiciones y exigencias académicas que los aspirantes por admisión regular y cumplir con todos los requisitos exigidos por la Universidad para ser estudiantes.