

Desigualdades en el acceso a la *educación superior pública*

Inequalities in Access to Public Higher Education

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 24 de mayo de 2024

Fecha de aceptación: 10 de diciembre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.daes

CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO ✉

cynthia.martinez@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7586-0628>

JAZMÍN AMPARO MÁRQUEZ-ORTIZ

jazmin.marquez@estudiante.uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6160-7381>

Para citar este artículo | To cite this article

Martínez-Garrido, C. & Márquez-Ortiz, J. A. (2024). Desigualdades en el acceso a la educación superior pública. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m17.daes



Resumen

Las universidades son cada vez más determinantes para el desarrollo de las sociedades. Su apertura a sectores de la población tradicionalmente excluidos demuestra la apuesta global por una educación superior alineada con los principios de la justicia social. Desgraciadamente, las desigualdades en el acceso a la educación universitaria, con sus profundas raíces y consecuencias sociales, evidencian una prolongada injusticia enquistada en los sistemas educativos del mundo. El objetivo de esta investigación es identificar las políticas educativas y lineamientos institucionales que determinan el acceso a las facultades de educación de universidades públicas de Colombia y España. Para dar respuesta a este objetivo, se realizó un análisis documental de la regulación para el acceso a dos de las principales universidades públicas de estos países. Los resultados obtenidos demuestran las desigualdades para acceder a la educación superior en ambos sistemas educativos y caracterizan modelos de admisión que dejan entrever múltiples barreras de acceso que excluyen sistemáticamente a diversos sectores de la sociedad y contribuyen a la injusta distribución de las y los estudiantes en instituciones educativas estratificadas.

Palabras clave

Desigualdad social; acceso a la educación; enseñanza superior; justicia social; universidad

Abstract

Universities are increasingly pivotal to the development of societies. Their commitment to opening doors for traditionally excluded segments of the population reflects a global effort to promote higher education aligned with the principles of social justice. Unfortunately, the inequalities in access to university education, with their deep-rooted origins and social implications, highlight a prolonged injustice entrenched in educational systems worldwide. The objective of this research is to identify the educational policies and institutional guidelines that influence access to the faculties of education at public universities in Colombia and Spain. To address this objective, a documentary analysis of the regulations governing access to two prominent public universities in Colombia and Spain is conducted. The findings reveal significant inequalities in access to higher education within both educational systems and characterize admission models that unveil multiple barriers preventing access, systematically excluding various sectors of society and contributing to the inequitable distribution of students across stratified educational institutions.

Keywords

Cultural inequality; access to education; higher education; social justice; universities

Descripción del artículo | Article description

Este artículo ha sido desarrollado en el marco del proyecto de investigación *Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la justicia social* (Ref. PID2021-122310NB-I00), financiado por el Plan Estatal I+D+i (2022-2025) con fondos del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

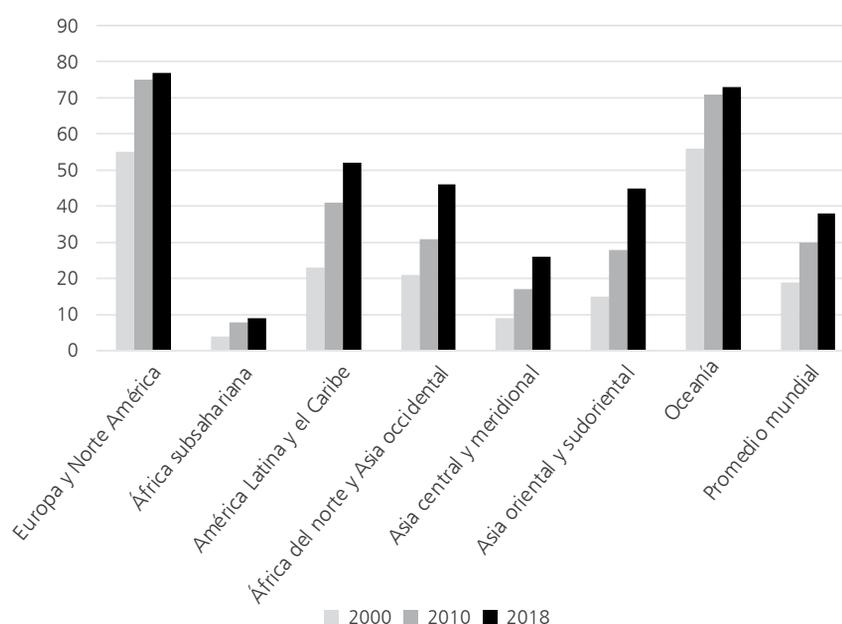
Introducción

De acuerdo con Francesc Pedró, director de la UNESCO/IESALC, “el acceso universal a la educación superior es un componente de justicia social y uno de los principales impulsores del desarrollo de un país” (UNESCO e IESALC, 2020, p. 2). Es así que la institución universitaria constituye un elemento clave para impulsar el desarrollo académico y social de los países, promoviendo la transformación, el crecimiento y el fortalecimiento de la calidad de vida de la población, además de apoyar el avance de las sociedades.

Desafortunadamente, según la misma fuente, poco más de un tercio de la población mundial accede actualmente a la educación superior. En la última década, la tasa de matrícula mundial a educación superior aumentó tan solo un 8 %, situándose de media en el 38 %, con grandes diferencias entre regiones. Por ejemplo, mientras que en Europa y Norteamérica la tasa bruta de matrícula alcanza el 77 %, en América Latina y el Caribe tan solo se alcanza el 52 % (figura 1).

Figura 1

Tasa bruta de matrícula en educación superior



Fuente: UNESCO e IESALC (2020).

La desigualdad en el acceso a la educación superior ataca a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que pretende que para el año 2030 sea posible garantizar la igualdad de acceso de todas las mujeres y los hombres a una enseñanza técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad, incluida la universidad. La investigación internacional ha evidenciado desde hace décadas una existente desigualdad en el acceso a la educación superior e inclusive ha apuntado las causas que la motivan (Adoui, 2023; Jacobs, 1996; Lynch & O’Riordan, 1998; Means *et al.*, 2019; Weekes-Bernard, 2010). Así, es posible agrupar las causas de la desigualdad en el acceso a la educación superior en tres grandes factores: 1) socioeconómicos, 2) políticas sociales y educativas, y 3) barreras culturales y de género. Veámoslos.

Factores socioeconómicos

La falta de recursos económicos de las familias influye directamente en las oportunidades de acceso a la educación superior (Glass *et al.*, 2021; Ilie *et al.*, 2021). Las cifras son claras, ya que una quinta parte de la población mundial puede ser considerada como pobre, con grandes diferencias entre las regiones. Por ejemplo, en el continente africano un 43 % de la población vive en esta condición, mientras que en Asia se reporta un 30 %, en Latinoamérica un 25 % y en Europa un 15 % (ONU, 2019).

Los altos costos de la matrícula de educación superior, sumado a la falta de ayudas públicas para la población más vulnerable, dejan a los estudiantes de familias en situación de desventaja apartados de la posibilidad de cursar este tipo de formación. De acuerdo con la UNESCO e IESALC (2020), tan solo el 10 % de la población más pobre consigue acceder a la universidad, mientras que el 77 % de la franja de más altos ingresos accede a estudios superiores. Frente a ello, algunos países han tomado medidas para impulsar la presencia de estudiantes provenientes de los estratos más vulnerables de la población en las instituciones de educación superior.

Por ejemplo, en Finlandia todos los centros de educación superior son gratuitos para los estudiantes de la Unión Europea, mientras que para el resto el coste anual varía entre los 5000 € y los 18 000 €, pero se ofertan gran cantidad de becas que pueden llegar a reducir el coste al mínimo (Sahlberg, 2009). Otro ejemplo de relevancia es Brasil, donde se implementa, desde el año 2004, un sistema de ayudas específicamente dirigido a los grupos de población estudiantil más vulnerable que ha llegado a lograr que más del 40 % de los estudiantes de las universidades federales reciban este tipo de subvención (McCowan, 2007, 2016).

Políticas sociales y educativas

A nivel mundial, es posible destacar a América Latina por su capacidad para diseñar e implementar políticas públicas que ayudan a aumentar

el acceso de los grupos en desventaja social a las escuelas de educación secundaria y las instituciones de educación superior (Gajardo, 2014; Fundora-Nevot, 2024; Reimers, 2003). Como fruto de estos avances sociales, América Latina y el Caribe se constituyen, junto con Asia oriental y sudoriental, en las regiones donde más ha aumentado la tasa bruta de matrícula a las instituciones de educación superior en las últimas dos décadas, concretamente registrando un aumento de 126 % (UNESCO e IESALC, 2020, p. 25).

No obstante, las situaciones de crisis, de emergencia, o los contextos en guerra no solo impiden el desarrollo propio de las actividades académicas, sino que también en muchas ocasiones implican la ocupación de las instalaciones universitarias y la interrupción de los procesos administrativos que permiten que los estudiantes continúen sus procesos formativos en otros territorios (CEPAL, 2022). Este es el caso de Colombia, donde entre los años 2020 y 2021 el número de niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado aumentó en un 88 % (DANE, 2017), lo que significa que cerca de 25 000 estudiantes fueron forzados a abandonar la escuela; además, el 70 % de los niños y jóvenes sin acceso a la educación en Colombia son de áreas rurales y zonas lejanas al centro del país (DANE, 2019).

Aun cuando el papel de los tomadores de decisiones es clave para promover la equidad en la educación superior, son pocos los trabajos que investigan acerca de la implementación de políticas públicas, sus condiciones y su grado de éxito en términos de equidad (Clancy & Goastellec, 2007). Quizá uno de los trabajos más relevantes es el de McCowan (2016), cuyo análisis de las políticas públicas puestas en marcha en Inglaterra, Brasil y Kenia permitió identificar que, en función del tipo de política implementada, se estaban considerando tres diferentes dimensiones de la equidad: 1) políticas dirigidas a garantizar la disponibilidad de la educación superior, de manera que existan instituciones de educación superior con plazas suficientes; 2) políticas dirigidas a garantizar la accesibilidad, es decir, que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder a una plaza de educación superior; y 3) políticas dirigidas a garantizar la horizontalidad, es decir, que aseguren que los estudiantes provenientes de familias más desfavorecidas no sean segregados en instituciones de educación superior de menor calidad.

Barreras culturales y de género

Las minorías étnicas y culturales han sufrido históricamente la exclusión social, por lo que tienden a presentar mayores niveles de pobreza y disparidades en el acceso a servicios básicos como la salud, la educación y el trabajo (CEPAL, 2021). Hoy por hoy, también sabemos que existe una importante brecha en la matrícula en determinados títulos en función del género (Jacobs, 1996), de manera que la obtención de títulos de ciencia, tecnología,

ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) se asocia fundamentalmente a los hombres, aunque hay un 5 % más de mujeres matriculadas en las universidades (UNESCO e IESALC, 2020).

Las diferencias culturales, como puede ser la pertenencia a grupos indígenas o afrodescendientes, suponen también importantes barreras en el acceso a la educación superior (Alcántara, 2013). Sin considerar los problemas de subrepresentación de los distintos censos en América Latina y el Caribe, los estudiantes afrodescendientes y pertenecientes a grupos indígenas constituyen al menos el 28 % de la población, por más de que su representación en las universidades es prácticamente nula (Mato, 2012).

De acuerdo con la CEPAL (2021), los indicadores relacionados con la educación en la región muestran el rezago de la población afrodescendiente en la educación primaria y secundaria, y más aún en la educación terciaria. Para la población indígena, las brechas en el acceso a la educación son más pronunciadas y se amplían en las zonas rurales de los países. Otro aspecto importante tiene que ver con la calidad de la educación secundaria y las tasas de éxito en la graduación que, según los resultados de la prueba TERCE 2013, son inferiores para estas minorías.

Tal y como se verá en la sección de discusión, esta investigación se propone como guía para la formulación de políticas de acceso inclusivas a la educación pública, así como para la concreción de medidas que permitan reconocer y abordar las desigualdades que afectan a las trayectorias educativas de los estudiantes mucho antes de llegar a la universidad.

Método

Para identificar finalmente los documentos clave que forman parte de la regulación para el acceso a dos de las principales universidades públicas de Colombia y España se llevaron a cabo cinco fases:

-Búsqueda de contenido. Se realizó un registro a través del buscador Google de informes de investigación y políticas institucionales, locales y nacionales, que hicieran mención a los requisitos de acceso a la universidad en España y Colombia.

-Rastreo de contenido en el contexto. Con el objetivo de recoger el mayor número de medidas de acceso a la universidad, se hizo una búsqueda más minuciosa de las posibles documentaciones realizadas desde las propias instituciones, concretamente la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD, Colombia) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM, España).

-Organización de los documentos identificados. De entre toda la documentación recopilada se organizaron los textos en función de si hacen referencia a mecanismos de acceso a la educación superior pública, a políticas

de inclusión e igualdad en el acceso a la educación superior, o a las características del estudiantado de nuevo ingreso.

-*Criterios de selección.* Se analizaron tan solo aquellos informes o políticas institucionales, locales y nacionales diseñados para identificar los criterios de inclusión e igualdad en el acceso a la educación superior, de acuerdo con el listado de categorías y subcategorías identificado (tabla 1).

Tabla 1

Categoría y subcategorías de la revisión sistemática

Categoría 1	Descripción
Mecanismos de acceso a las universidades públicas	Caracterización de los modelos de admisión a las universidades públicas y en particular a los programas de formación del profesorado
Subcategorías	Descripción
Requisitos mínimos de acceso a la universidad pública	Condiciones mínimas establecidas en las políticas educativas de un país para postularse a una universidad pública
Vías de acceso a las universidades públicas	Vía que da ingreso a la universidad y por la cual varían los requisitos mínimos de acceso: estudios previos, nacionalidad y edad
Requisitos de admisión específicos de las universidades	Requisitos específicos, criterios de selección y procedimientos de postulación específicos establecidos por las universidades públicas
Asignación de plazas	Principios y mecanismos implementados para la asignación de un número limitado de plazas
Precios públicos	Costos de inscripción que debe asumir el estudiante o las familias
Categoría 2	Descripción
Políticas de inclusión e igualdad en el acceso las universidades públicas	Instrumentos que defienden y fomentan la inclusión de la diversidad de características sociales, económicas y culturales en el acceso a las universidades
Subcategorías	Descripción
Edad	Incentivos y ayudas para el acceso de estudiantes mayores de 25 años a la universidad
Género	Lineamientos orientados a favorecer el acceso equitativo de las mujeres a los diferentes programas académicos
Condición económica	Auxilios para el acceso de estudiantes en vulnerabilidad económica
Antecedentes académicos	Beneficios en el acceso para los estudiantes en consideración de sus resultados académicos previos
Procedencia y ubicación geográfica	Estrategias para favorecer el acceso de estudiantes rurales, provenientes de zonas apartadas o de territorios en guerra
Origen nacional o étnico	Estrategias para favorecer el acceso de estudiantes extranjeros o pertenecientes a una minoría étnica
Diversidad funcional	Estrategias para favorecer el acceso de estudiantes con algún tipo de discapacidad
Categoría 3	Descripción
Características del acceso	Perfil del estudiantado de nuevo ingreso que accede a algún programa de grado de las universidades públicas, y en particular, a los programas de formación de profesorado
Subcategorías	Descripción
Perfil sociocultural	Edad, género, origen nacional o étnico
Perfil socioeconómico	Ingresos, trabajo u ocupaciones de sus padres, perfil educativo de padre y madre
Perfil académico	Nota media, vía de acceso a la universidad, tipo de centro en el que se cursó la educación secundaria

Fuente: elaboración propia.

-Categorización de las condiciones de acceso a la educación superior en la universidad pública en Colombia y España. Una vez identificados los documentos que forman la muestra de estudio, las diferentes condiciones de acceso que plantean fueron categorizadas y agrupadas.

La tabla 2 recoge la muestra final de los veintitrés documentos identificados sobre los que se realiza el análisis.

Tabla 2
Relación de documentos analizados

Título	País	Institución	Fecha
Ley Orgánica de Educación	España	Jefatura del Estado	Diciembre, 2020
Ley Orgánica de Universidades	España	Jefatura del Estado	Marzo, 2023
Real Decreto 412. Por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado	España	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Junio, 2014
Decreto 534. Por el que se regulan los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, las características básicas de la prueba de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión	España	Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes	Junio, 2024
Decreto 32. Por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid	España	Consejo de Gobierno	Marzo, 2017
Normas de solicitud de ingreso en las universidades públicas de Madrid	España	Distrito Único de Madrid	Mayo, 2023
Convenio de colaboración entre universidades españolas para la mejora de la formación de maestros	España	Distrito Único de Madrid	Abril, 2014
Informe Olivenza	España	Observatorio Estatal de la Discapacidad	Agosto, 2023
Nuevo ingreso en el estudio (acceso a grado). Estadísticas de estudiantes	España	Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades	Junio, 2024
Los estudiantes de nuevo ingreso en grado en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2017-18: Vías de diferenciación en el interior de la universidad	España	Observatorio del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid	Febrero, 2019
Estadísticas universitarias. Estudiantes	España	Área de Análisis Centro de Inteligencia Institucional Universidad Complutense de Madrid	Agosto, 2022
Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación	Colombia	Congreso de la República de Colombia	Febrero, 1994
Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior	Colombia	Congreso de la República de Colombia	Diciembre, 1992
Acuerdo 027. Estatuto estudiantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Colombia	Consejo Superior Universitario	Diciembre, 1993
Población indígena de Colombia: Resultados del censo de población y vivienda 2018	Colombia	DANE	Septiembre, 2019
Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES)	Colombia	Ministerio de Educación Nacional	Junio, 2024

Continúa

Título	País	Institución	Fecha
Análisis e interpretación de los resultados en las Pruebas Saber 11 de la Facultad de Ciencias y Educación 2015-1 a 2019-1	Colombia	Coordinación General de Autoevaluación y Acreditación	Abril, 2020
Resumen resultados de los exámenes de estado en la educación en la educación superior Saber TyT y Saber Pro	Colombia	ICFES	Junio, 2024
Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2021	Colombia	ICFES	Mayo, 2022
Informe análisis estadístico LEE No. 40, tránsito inmediato a educación superior	Colombia	Laboratorio de Economía de la Educación	Agosto, 2021
Informe de gestión institucional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Colombia	Oficina Asesora de Planeación y Control	Agosto, 2022
Origen de estudiantes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Colombia	Área de Gestión de los Sistemas de Información y las Telecomunicaciones	Junio, 2024
Boletín estadístico 2022. Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Colombia	Oficina Asesora de Planeación	Diciembre, 2023

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El análisis de los informes y documentos de la administración ha reflejado principalmente que la brecha en el acceso en la educación superior en la UD y la UCM se produce en relación con la capacidad de apertura de la universidad a estudiantes de otras nacionalidades, grupos étnicos, capacidades, niveles socioeconómicos, géneros y edades.

Capacidad de apertura de la universidad a estudiantes de otras nacionalidades

Quizá el elemento que más llama la atención es que la nacionalidad resulte un elemento de desigualdad en el acceso a la educación superior pública. En las dos universidades analizadas, la nacionalidad supone la principal brecha para poder cursar estudios universitarios.

En ambos países, las universidades cuentan con más de un 90 % de alumnado de origen nativo. Concretamente, para el caso de la UCM, en el curso 2021-2022 la presencia de estudiantes extranjeros apenas supera el 8 %. De ellos, el 4 % proviene de la zona euro, el 2 % de América Latina y el Caribe y el otro 2 % de Asia y Oceanía (Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades de España [MCIU], 2024). Por su parte, en la UD la brecha en el acceso a la universidad causada por la nacionalidad es aún más extrema y, de acuerdo con los datos analizados, el 99,8 % son estudiantes nacionales (Gestión de los Sistemas de Información y las Telecomunicaciones, 2024).

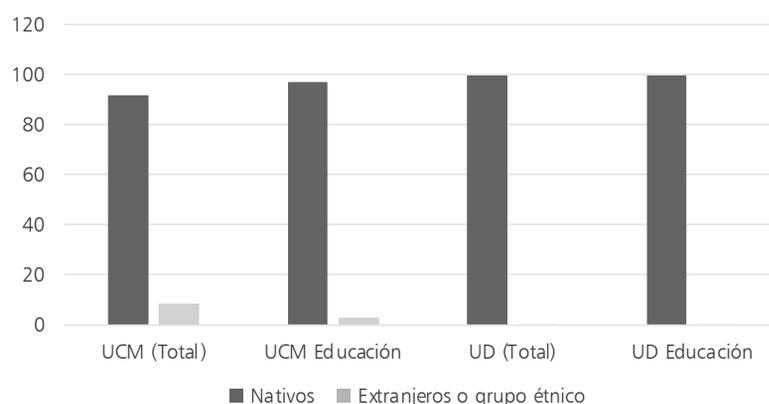
Representación de diferentes grupos étnicos

Si bien la UD no ofrece información pública sobre la pertenencia étnica de sus estudiantes, las estadísticas del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) permiten iluminar este aspecto. Según los datos del último censo nacional de 2019, solo el 6,7 % de los pueblos indígenas tiene acceso a estudios universitarios, frente al 18,8 % del total nacional. Estas son cifras que coinciden con las estadísticas del ICFES, que señalan que apenas el 5 % de la población que presentó la Prueba Saber Pro Nacional en 2021 (requisito para la graduación en educación superior) pertenecía a una etnia.

Pese a que en ambas universidades los estudiantes extranjeros se encuentran infrarrepresentados, es especialmente relevante que su representación es aún, si cabe, más baja en las carreras de educación (figura 2).

Figura 2

Proporción de estudiantes nativos y extranjeros



Fuente: MCIU (2024) y Gestión de los Sistemas de Información y las Telecomunicaciones de la UD (2024).

Si centramos la mirada en los estudiantes nativos, en la UCM la mayoría (cerca del 70 %) es de Madrid, mientras que el resto proviene fundamentalmente de las comunidades de Castilla La Mancha (7,8 %), Castilla León (4,2 %), Canarias (3,4 %) y Andalucía (3,1 %). En el caso de la UD, el 9 % de los estudiantes de pregrado en 2022 provenía de zonas fuera de Bogotá.

Selección de los estudiantes en función de su capacidad

La población con capacidades diversas, por su parte, es una de las más relegadas en la educación superior frente al total del estudiantado.

Así, aunque la UCM no aporta datos específicos, el Observatorio Estatal de la Discapacidad confirma que solo un 1,6 % de los estudiantes de universidades españolas tiene algún tipo de discapacidad y la mayoría de estos se inclina por la modalidad de educación a distancia (48,1 %). Desafortunadamente, en España la oferta de estudios a distancia en la universidad pública es muy limitada. Para el caso de la UD, tan solo el 0,21 % de los estudiantes matriculados en el curso 2022 indicó presentar algún tipo de discapacidad.

Estos datos solo confirman uno de los grandes retos que persiste frente al acceso igualitario a la educación superior en el mundo, relacionado con las brechas entre las trayectorias educativas de la población con capacidades diversas y el resto del estudiantado.

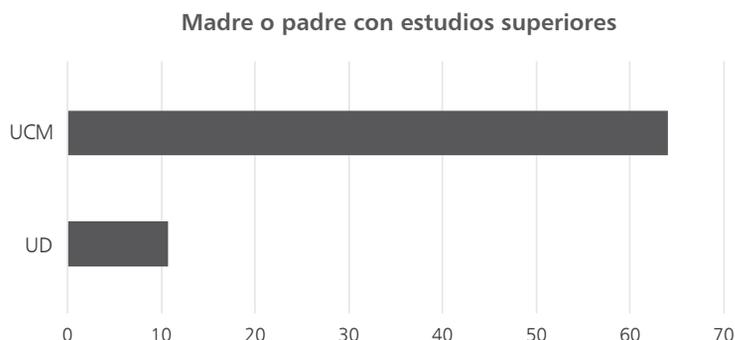
Si nos centramos en la población estudiantil sin discapacidad, ambas universidades mantienen un sistema de gestión del acceso de nuevos estudiantes con base en las puntuaciones obtenidas en diferentes pruebas de rendimiento. Así, en la UCM se utiliza la nota obtenida en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). La nota media más alta en el periodo la obtuvo la UCM en la rama de Ciencias (12 puntos), seguida de Ingeniería y Arquitectura (11,52 puntos) y Ciencias de la Salud (11,48 puntos); asimismo, las notas más bajas se registraron en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (10,15 puntos) y Artes y Humanidades (9,95). Concretamente para la Facultad de Educación, la nota de corte fue de 9,5, inferior a la nota media de su rama, Ciencias Sociales y Jurídicas. En el caso de la UD, son los resultados de la Prueba Saber 11° los que determinan las posibilidades de acceso a dicha institución. Las notas de acceso más altas las tienen la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales (ambas con 280), seguidas de la Facultad de Artes (250) y la Facultad de Ciencias y Educación (200). Estas cifras muestran que, para el caso del área de educación, en la UD se requiere una puntuación inferior a la media del examen mientras que en la UCM la nota de corte es 2,5 puntos superior al “aprobado”.

Selección de los estudiantes en función de su nivel socioeconómico

Con respecto al nivel educativo de los padres, los últimos datos disponibles de la UCM correspondientes a 2019 señalan que el 64 % de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCM posee madre o padre con estudios superiores (figura 3). Las cifras, sin embargo, tienen sus matices entre las ramas del conocimiento en esta institución. Por ejemplo, mientras que cerca del 70 % de los estudiantes de medicina tiene madre o padre con estudios superiores, en los grados de educación la cifra desciende al 40 %. En relación a la afiliación profesional, para el 69 % del estudiantado (4682 estudiantes) sus padres están las clases más altas (I y II), de nuevo,

con importantes diferencias entre carreras, pues este porcentaje sube hasta el 85 % en el doble grado de Matemáticas y Física, y desciende al 38 % en el doble grado de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía.

Figura 3
Padres con estudios superiores UCM y UD



Fuente: elaboración propia con datos de Fernández-Mellizo y Salvo (2019) y Ministerio de Educación Nacional (2024).

En la UD, por su parte, alrededor del 10,7 % de las madres de estudiantes que presentaron la Prueba Saber 11° en 2022 contaba con un nivel educativo superior o de posgrado, en tanto que el 75 % de los estudiantes de nuevo ingreso, en este mismo periodo, se ubicó en el estrato socioeconómico bajo o muy bajo (estratos 1 o 2). También, con importantes diferencias entre carreras, en la Facultad de Ciencias Matemáticas y Naturales se concentra el mayor porcentaje de estudiantes con nivel socioeconómico medio (35 %, estrato 3), mientras que Ciencias y Educación es la facultad con mayor concentración de estudiantes de nivel socioeconómico muy bajo (18 %, estrato 1).

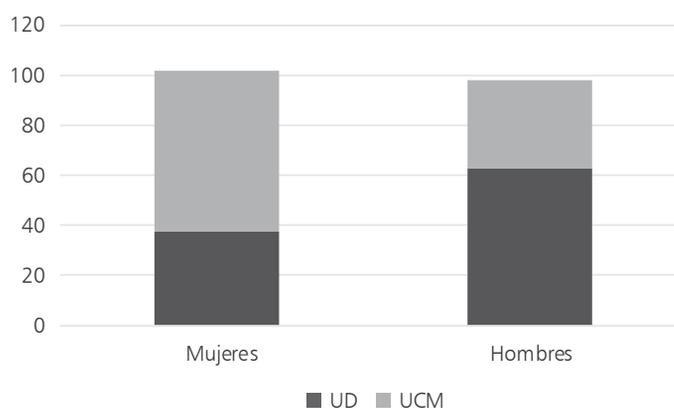
Distribución desigual en relación al género

De acuerdo con las cifras del Área de Análisis de la UCM (2022), durante el curso 2021-2022 se matricularon 9046 estudiantes para primer año, con un total de 5826 mujeres. Si bien las mujeres representaron el 64,40 % de la matrícula, tras analizar la distribución de género en las diferentes ramas de conocimiento se identifican claras asimetrías. Es así como, mientras las mujeres constituyen una proporción importante de los estudiantes en Ciencias de la Salud (79,30 %), Artes y Humanidades (69,20 %), y Ciencias Sociales y Jurídicas (64,60 %), su representación en los grados de Ciencias es inferior (50,4 %) e incluso lo es mucho más en la rama de Ingeniería (26,30 %).

La segregación de género de las estudiantes en las diferentes ramas del conocimiento se hace más notoria cuando se analizan las cifras de acceso a los grados de educación en la UCM, de tal manera que, en los grados de Maestro en Educación Infantil, Educación Social, Pedagogía y Maestro en Educación Primaria, la mayor parte de la población estudiantil está compuesta por mujeres: 95,40 %, 91,3 %, 88,60 % y 83,10 %, respectivamente (tabla 4).

Para el caso de la UD, a nivel general, se advierte una infrarrepresentación de las mujeres en la matrícula de primer semestre, ya que de 6900 estudiantes nuevos solo 37,35 % fueron mujeres, si bien esta cifra presenta variaciones en las diferentes facultades de la universidad. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias y Educación y en la Facultad de Artes, más de la mitad de los estudiantes son mujeres (54,09 % y 56,70 % respectivamente), mientras que en la Facultad Tecnológica esta cifra desciende al 23,36 % y en la Facultad de Ingeniería al 18,87 %. Ahora bien, la asimétrica distribución de género se observa incluso al interior de las mismas facultades. Así pues, en la Facultad de Ciencias y Educación, las licenciaturas en Ciencias Sociales, Matemáticas y Física cuentan con poca participación de las mujeres (28,42 %, 32,63 % y 41,25 %). Caso contrario es el de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, en la que el 90,06 % de los estudiantes son mujeres (figura 4).

Figura 4
Proporción de hombres y mujeres en la UCM y la UD



Fuente: elaboración propia con datos del Centro de Inteligencia Institucional de la UCM (2022) y de la Oficina Asesora de Planeación de la UD (2023).

Distribución desigual en torno a la edad

Con respecto a la edad de los estudiantes de primer ingreso, llama la atención que, a pesar de que la UCM cuenta con vías de acceso diferenciadas

para personas mayores de 25, 40 y 45 años, la participación de estos grupos etarios es realmente pequeña. Al respecto, el informe del Ministerio de Universidades reportó que durante el curso 2021-2022 ingresaron a la UCM un total de 11 557, de los cuales 10 463 se encontraban entre los 18 y 21 años, esto es, el 90,5 %. Asimismo, 693 estudiantes se encontraban en el rango de los 22 a los 25 años (6 %) y tan solo 401 estudiantes tenían 26 o más años (3,46 %). En el campo de la educación, en particular, el porcentaje de estudiantes entre los 22 y 25 años se incrementa, alcanzando cerca del 12 %.

La UD, por su parte, no hace públicas las características etarias de sus estudiantes. Sin embargo, considerando que un requisito fundamental para acceder a esta institución es haber presentado la Prueba Saber 11° durante los últimos cinco años, las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional pueden aportar información al respecto. Así, se tiene que, para el primer semestre del año 2022, el 94,01 % de los estudiantes de la UD que presentaron la Prueba Saber 11° se encontraba entre los 16 y 20 años, tendencia que se mantuvo en el segundo semestre del año (95,72 %).

De acuerdo con lo anterior, y a pesar de que existan vías de acceso diferenciadas por edad, como en el caso de la UCM, la irrefutable verdad es que la gran mayoría de estudiantes que acceden a estudios universitarios lo hacen al terminar la educación secundaria. Es decir que la probabilidad de que una persona mayor de 25 años inicie sus estudios universitarios es bastante reducida, además de que, como lo demuestra un estudio realizado por Observatorio del Estudiante, facultades con estudios de mayor prestigio, selectividad y exigencia, tienen perfiles de estudiantes más jóvenes que las facultades menos prestigiosas, entre estas, las relacionadas con trabajo social y educación.

Discusión

La expansión de la educación superior y el crecimiento en el acceso global no han sido capaces de garantizar una verdadera democratización de las universidades. De hecho, coincidiendo con Ezcurra (2019), los datos mostrados en esta investigación indican que persisten obstáculos en el acceso y la distribución de los diferentes sectores poblacionales dentro de instituciones educativas cada vez más estratificadas en trayectos de mayor y menos estatus. Esto sugiere que los desafíos actuales con relación al acceso a las universidades públicas no se reducen a temas de cobertura, en términos cuantitativos, sino que se relacionan con las oportunidades reales con las que cuentan los grupos menos favorecidos para participar equitativamente en la educación superior.

Los datos analizados permiten identificar algunas tendencias. Las desigualdades más evidentes se perciben en relación con la selección de los estudiantes en función de su capacidad. Los resultados indican que las universidades tienen un amplio margen de mejora para dar cabida a los estudiantes con capacidades diferentes y que, además, las áreas de ciencias, ciencias de la salud e ingeniería se caracterizan por ser considerablemente más selectivas. Los reportes son claros, los estudiantes con una nota media mayor y con un perfil socioeconómico más elevado anidan principalmente en el segmento de élite, ya que cuentan con mayores oportunidades, no solo de acceder a la universidad, sino también de elegir una titulación de alto prestigio y remuneración salarial. Por otra parte, el ser mujer, cuando no constituye una barrera para el acceso a la universidad, puede ser un factor de exclusión para ciertos estudios, especialmente aquellos vinculados a las ciencias e ingenierías. De igual manera, aunque las universidades establezcan vías de acceso diferenciadas por edad, como ocurre en el sistema educativo español, la participación de la población mayor de 25 años sigue siendo muy baja. Los datos revisados también confirman que ser extranjero o pertenecer a una comunidad étnica también reduce significativamente las oportunidades de acceder a la universidad pública.

Estas tendencias se enmarcan en un contexto de progresivo desfinanciamiento y déficit estructural de la educación superior pública que, junto con la sobreestimación social de determinadas ramas del conocimiento y profesiones que aportan mayor valor en el mercado, ha llevado a la creación de sistemas de ingreso cada vez más restringidos, cuyos criterios de selectividad, legitimados bajo discursos que enarbolan el mérito individual, producen y reproducen la exclusión y la desigualdad social (Mora, 2016).

De acuerdo con Arias (2019), los sistemas de admisión a la educación superior pueden caracterizarse por su grado de centralización administrativa y por el régimen de apertura de ingreso que sustentan (tabla 3). De esta forma, cuando la admisión es definida y controlada por un organismo distinto a las universidades, se configura un modelo de admisión centralizado; en cambio, cuando son las instituciones de educación superior las que establecen y gestionan sus propios mecanismos de selección, se da lugar a un modelo descentralizado. En los sistemas de admisión medianamente centralizados, por su parte, intervienen tanto la administración educativa como las universidades. En cuanto al régimen de ingreso se tiene, por un lado, el modelo abierto, basado en el libre acceso y escogencia de estudios y cuyo objetivo fundamental es el de garantizar el derecho a la educación superior con acceso universal. El modelo cerrado, por otra parte, implementa una selección rigurosa de un número fijo de aspirantes, en función de la demanda del mercado laboral y bajo criterios objetivos que incentivan el acceso en

igualdad de oportunidades. Por último, el modelo entreabierto presenta mayor flexibilidad que el cerrado, aunque no proporciona accesibilidad total, limitando el ingreso a estudios específicos de alta demanda o de reducida oferta académica (Mato, 2008).

Tabla 3

Caracterización de los sistemas de admisión

		Entreabierto	
Apertura	Abierto	Sin requisitos de selección por mérito académico u otros criterios	Accesibilidad restringida bajo criterios de selectividad
	Cerrado		
		Medianamente centralizado	
Centralidad	Descentralizado	Cada universidad determina las características de su proceso de admisión	Organismos distintos a las universidades controlan las características de los procesos de admisión
	Centralizado		

Fuente: elaboración propia a partir de Valle (2008) y Arias (2019).

En el caso del sistema de admisión a la UCM, se puede identificar por su moderada centralidad administrativa, dado que esta institución se encuentra vinculada al distrito único de la ciudad de Madrid, el cual, en acuerdo con las demás universidades públicas de la comunidad, organiza y gestiona el proceso de preinscripción y de adjudicación de plazas. Caso contrario es el de la UD, la cual cuenta con un sistema de admisión altamente descentralizado, en tanto es la misma universidad la encargada de definir, ponderar y gestionar sus procesos de preinscripción y selección del estudiantado, los cuales, de hecho, varían no solo con respecto a las demás universidades públicas del país, sino además al interior de la misma institución (tabla 4).

El sistema centralizado ofrece ventajas apreciables en tanto el abanico de opciones de estudio a las que el candidato puede aspirar es mucho más amplio, por lo que se le confiere un mayor margen de elección y se facilita la navegabilidad entre todas las universidades públicas. Contrariamente sucede en la UD de Colombia, con un sistema de admisión altamente descentralizado, el cual tiene como desventaja que, de un lado, obliga al candidato a responder a directrices disímiles, y de otro, constriñe su capacidad de elección, ya que para postularse a varios estudios debe realizar distintos procesos de inscripción y costear los gastos que estos acarrearán.

Tabla 4

Centralidad y apertura en la UCM (España) y UD (Colombia)

		Universidad Complutense de Madrid (España)	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
Grado de centralidad	Plataforma de admisión	Existencia de un sistema general de admisión a las universidades públicas	La universidad posee y gestiona su propia plataforma de preinscripción
	Oferta académica	El aspirante accede a la oferta académica de todas las universidades públicas y puede elegir hasta doce opciones de estudio	El aspirante se postula directamente con la universidad y puede seleccionar hasta dos opciones de estudio
	Nota de acceso	Existe una nota de acceso a la universidad estandarizada para todas las universidades públicas	No existe una nota de acceso estandarizada común a otras universidades
Grado de apertura	Requisitos mínimos	Tiene como requisito mínimo de acceso presentar y aprobar la Prueba de Acceso a la Universidad	Tiene como requisito mínimo de acceso presentar la Prueba Saber 11°
	Examen inst. de ingreso	No exige rendir un examen institucional de admisión	No exige rendir un examen institucional de admisión
	Antecedentes académicos	Valora las notas obtenidas durante la educación secundaria por medio de la nota de acceso a la universidad	No valora las notas obtenidas durante la educación secundaria
	Otros criterios de selección	Realiza entrevistas o pruebas específicas para determinados programas	Realiza entrevistas o pruebas específicas para determinados programas
	Límite y asignación de plazas	Se establece un límite de plazas por la institución o el Estado. Las plazas se asignan de acuerdo con la nota de admisión	Se establece un límite de plazas por la institución o el Estado. Las plazas se asignan de acuerdo con la nota obtenida en la Prueba Saber 11°
	Costos de inscripción	La preinscripción no tiene ningún costo para el estudiante	La preinscripción tiene un costo para el estudiante

Fuente: elaboración propia a partir de Arias (2019) y Valle (2008).

Con respecto a la apertura del régimen de ingreso se observa que ambas instituciones cuentan con modelos cerrados, por medio de los cuales se selecciona a un número definido de aspirantes de acuerdo con el límite de plazas establecido. Sin embargo, el grado y modo de selectividad varía entre estas dos universidades. Así, para acceder a la UCM se tienen en cuenta tanto los resultados obtenidos por el estudiante en la PAU como su historial académico de secundaria, para así consolidar la nota de acceso; adicionalmente, la UCM establece otros criterios específicos o vías de acceso para algunos programas, como el certificado de dominio de segunda lengua, la realización de pruebas específicas, las entrevistas y la certificación profesional de experiencias. La UD, por su parte, aunque no tiene en cuenta el expediente académico del estudiante, sí otorga gran importancia a los resultados

obtenidos en la Prueba Saber 11° e incorpora otros criterios como entrevistas, pruebas y georreferenciación.

Otro aspecto que influye en la apertura de los modelos de admisión es el costo de la inscripción: para el caso de la UCM, el proceso es gratuito y el candidato puede postularse hasta en doce programas académicos, mientras que la UD cobra una cuota (alrededor de 32 USD, el equivalente a 30 €) y el aspirante solo puede seleccionar dos opciones de estudio, siendo este de entrada un factor de exclusión. En cuanto a la admisión a los grados en educación, la UCM valora únicamente la nota de admisión, a excepción del grado de Maestro en Educación Primaria, en el cual se establece una nota mínima de acceso. La UD, por su parte, establece un puntaje mínimo de ingreso a estas titulaciones, además de que emplea la entrevista personal como criterio de selección.

Ahora bien, las políticas implementadas para favorecer el acceso incluyente a las universidades se centran, principalmente, en la reserva de plazas y la entrega de becas y ayudas económicas. La UCM, por ejemplo, destina un porcentaje de las plazas disponibles para estudiantes con discapacidad, deportistas de alto nivel y alto rendimiento, y personas mayores de 25, 40 y 45 años. En la UD, los cupos especiales están reservados para las comunidades negras e indígenas, desplazados víctimas del conflicto armado, personas en procesos de reincorporación y/o reintegración en el marco del programa para la paz, y mejores estudiantes de secundaria. En cuanto a las becas y ayudas económicas, la UCM cuenta con un sistema de estímulos ofrecidos por la institución en cooperación con el Gobierno y/o organismos supranacionales; estos estímulos favorecen a personas con resultados académicos sobresalientes y a estudiantes en vulnerabilidad socioeconómica. La UD, por su parte, otorga incentivos por rendimiento académico y acoge la nueva política del Gobierno nacional que busca eliminar las barreras económicas para el acceso a la educación superior, mediante la gratuidad en los programas de pregrado y la entrega de ayudas económicas a los estudiantes vulnerables con un enfoque territorial.

Conclusiones

Las políticas de inclusión descritas suponen grandes avances para la democratización de la universidad pública, si bien puede que no se ajusten del todo a las causas estructurales de la desigualdad en el acceso a estas instituciones. Por una parte, a pesar de que las universidades reservan un porcentaje de las plazas para las poblaciones especiales, esta medida no viene acompañada de una flexibilización de los requisitos de ingreso y los mecanismos de selección, sino que los mismos ignoran las condiciones,

características y desventajas previas de dichas poblaciones. Por otra parte, los auxilios monetarios por sí solos son insuficientes, ya que las barreras de acceso a la universidad para los grupos más vulnerables (migrantes, grupos étnicos, personas en condición de diversidad funcional) no se relacionan únicamente con su condición económica.

Esta investigación se propuso abordar las particularidades del acceso a las universidades públicas, prestando especial atención a la representación y el lugar que los diferentes grupos poblacionales alcanzan, o no, en estas instituciones. Con ello, se revelan múltiples factores que inciden en el acceso a la educación superior y se aportan elementos de discusión sustanciales, de los que futuras investigaciones podrían beneficiarse para construir una comprensión más completa de este fenómeno, atendiendo a la pluralidad de contextos nacionales. Para las universidades públicas, este estudio puede contribuir al debate ineludible sobre la necesidad de formular políticas de acceso verdaderamente incluyentes, con apertura a la diversidad de características y condiciones del estudiantado, y capaces de dar cabal cumplimiento a la misión social de la educación pública. Asimismo, los hallazgos de este estudio proporcionan información de utilidad para los gobiernos y las administraciones educativas, a fin de impulsar medidas que favorezcan el tránsito desde sistemas de educación superior cerrados y estratificados hacia un modelo de universidad abierta y democrática. Lo anterior supone reconocer y abordar las desigualdades que afectan las trayectorias educativas de los estudiantes mucho antes de llegar a la universidad, por ejemplo, a través de medidas específicas destinadas al periodo de escolarización obligatoria que pueden ayudar a acercar a este tipo de titulaciones a los estudiantes a quienes actualmente el sistema mantiene alejados del acceso a la educación superior.

La utilización de dos universidades públicas para este estudio puede verse como una limitación, pero ha servido para evidenciar la necesidad de realizar un estudio en mayor profundidad de los sistemas de acceso a las universidades en España y Colombia. El análisis con más universidades públicas, y quizá su comparativa con los criterios de admisión a los centros privados, puede arrojar importante información que ayude a caracterizar los procedimientos de acceso a la educación superior en ambos territorios e identificar las políticas y acciones institucionales que están permitiendo que se perpetúen las desigualdades. Por supuesto, complementar los datos del análisis documental con estudios de carácter cuantitativo o trabajos que recojan la información de expertos y tomadores de decisiones permitirá comprender más en profundidad los procedimientos de acceso a la educación superior y sus repercusiones para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

La investigación realizada destaca la emergencia de desigualdades que deben ser comprendidas y abordadas por los gobiernos y universidades a fin de avanzar hacia la meta global de una educación superior con acceso universal. Garantizar el acceso igualitario a la educación para todos y todas es la condición necesaria para poder contribuir al desarrollo de sociedades más justas, inclusivas y equitativas.

Sobre las autoras

Cynthia Martínez-Garrido es profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Investigadora del Observatorio de la Segregación Escolar y coordinadora técnica de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Jazmín Amparo Márquez-Ortiz es licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Magíster en Pedagogía de la Lengua de la misma universidad. Docente de la Secretaría de Educación de Boyacá, Colombia.

Referencias

- Adoui, A. (2023). Exploring inequity factors in higher education: Promoting equitable access and success in the US. *Simulacra*, 6(1), 63-78. <https://doi.org/10.21107/sml.v6i1.19256>
- Alcántara, A. (2013). Educación superior e inclusión social en México: Algunas experiencias recientes. *Universidades*, 63(57), 17-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246004>
- Arias, P. (2019). *Análisis comparado de los sistemas de acceso a la educación superior*. Fundación Acción Educar. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/08/Análisis-comparado-de-los-sistemas-de-acceso-a-la-educación-superior.pdf>
- Centro de Inteligencia Institucional, Universidad Complutense de Madrid. (2022). *UCM en cifras: Estudiantes*. <https://www.ucm.es/la-universidad-en-cifras>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Panorama Social de América Latina, 2020*. (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1), Santiago.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2022. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. (LC/PUB.2022/15-P), Santiago.
- Clancy, P. & Goastellec, G. (2007). Exploring access and equity in higher education: Policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136-154. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00343.x>
- DANE. (2017). *Encuesta multipropósito. Principales resultados Bogotá-Región*. Alianza Iris.
- DANE. (2019). *Población indígena de Colombia: Resultados del censo de población y vivienda 2018*. Alianza Iris.

- Ezcurra, A. (2019). Educación superior: Una masificación que incluye y desiguala. En A. Ezcurra (Ed.), *Derecho a la educación: Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández-Mellizo, M. & Salvo, C. (2019). *Los estudiantes de nuevo ingreso en grado en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2017-18: Vías de diferenciación en el interior de la universidad*. Observatorio del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/observatorio/file/informe-nuevo-ingreso-ucm-febrero-19-1/>
- Fundora-Nevot, G. (2024). Políticas de atención a las vulnerabilidades. Debates en torno a los principios de igualdad y justicia social en sus formas de implementación. *Estudios del Desarrollo Social*, 12(2), 203-221. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/9467>
- Gajardo, M. (2014). *Educación y desarrollo rural en América Latina: Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas*. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 7(3). <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.001>
- Gestión de los Sistemas de Información y las Telecomunicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2024). *Origen de estudiantes*. <https://ti.udistrital.edu.co/inicio>
- Glass, C. R., Streitwieser, B. & Gopal, A. (2021). Inequities of global mobility: socioeconomic stratification in the meanings of a university education for international students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1590180>
- Ilie, S., Rose, P. & Vignoles, A. (2021). Understanding higher education access: Inequalities and early learning in low and lower-middle-income countries. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1237-1258. <https://doi.org/10.1002/berj.3723>
- Jacobs, J. A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 153-185. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.153>
- Lynch, K. & O'Riordan, C. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445-478. <https://doi.org/10.1080/0142569980190401>
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>
- Mato, D. (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización*. IESALC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216433>
- McCowan, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, 53, 579-598. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4>
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 645-665. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- Means, D. R., Hudson, T. D. & Tish, E. (2019). A Snapshot of College Access and Inequity: Using Photography to Illuminate the Pathways to Higher Education for Underserved Youth. *The High School Journal*, 102(2), 139-158. <https://doi.org/10.1353/hsj.2019.0003>

- Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades de España (MCIU). (2024). *Estadísticas universitarias*. <https://www.universidades.gob.es/catalogo-de-datos/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Sistema para la prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior. Caracterización de los primíparos: estrato*.
- Mora, A. (2016). *La seudorrevolución educativa: Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/41286>
- Oficina Asesora de Planeación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2023). *Boletín estadístico 2022*. <http://planeacion.udistrital.edu.co:8080/>
- ONU. (2019). *Desafíos globales. Acabar con la pobreza*. <https://www.un.org/es/global-issues/ending-poverty>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales*.
- Reimers, F. (2003). El contexto social de la evaluación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(3), 9-52. https://cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2003_3_02.pdf
- Sahlberg, P. (2009). Educational change in Finland. En A. Hargreaves, A., Lieberman, M. Fullan & D. Hopkings (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 323-348). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_19
- Valle, J. (2008). Hacia el pasaporte europeo universitario: Armonización de los sistemas de acceso a la universidad. En J. L. García Garrido (Ed.), *Formar ciudadanos europeos* (pp. 99-156). Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Weekes-Bernard, D. (2010). Inequity and access in higher education. En D. Weekes-Bernard (Ed.), *Widening participation and race equality* (pp. 4-10). Runnymede.