
POLÍTICAS DE “NIVELACIÓN” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA Y SUS PROBLEMAS REPRESENTADOS

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para la promoción de la permanencia y reducción del abandono

Rafael Miranda Molina

Universidad Alberto Hurtado / Doctorado en Educación UDP – UAH
ramiranda@uahurtado.cl

Resumen. Se presentan los resultados de un estudio documental sobre políticas Latinoamericanas de Educación Superior (ES) que prescriben alguna forma de “nivelación”, para describir el terreno que enmarca la interpretación a nivel institucional de la articulación entre la admisión y la formación universitaria. Por medio de la sistematización de 41 documentos oficiales, asociados a 20 políticas de 12 países, se identifican un conjunto de prescripciones que delimitan tres patrones de nivelación: preuniversitarios, ciclos iniciales y apoyos suplementarios. A partir de estos resultados se argumenta que las nivelaciones representan tres problemas diferentes: el problema de la preparación necesaria para la admisión, el de la formación necesaria para la ES y el de la preparación insuficiente para el currículum de entrada. Los últimos dos constituyen problemas incompatibles, en la medida que involucran hacer de la nivelación un asunto curricular, o bien, externalizarlo a dispositivos suplementarios. Con estos resultados se busca contribuir a mostrar cómo las políticas de ES prescriben distintas nivelaciones, pero también, son posibles de interpretar de distintas formas a nivel institucional.

Descriptores o Palabras Clave: Nivelación, equidad, políticas, problema representado

El problema de la “nivelación”

En la Educación Superior (ES) latinoamericana el término “nivelación” describe procesos formativos que, con fines compensatorios, se desarrollan en la etapa inicial. Esto suele hacer referencia, tanto a vacíos formativos (Vargas y Heringer, 2017), como también “brechas de conocimientos” (García de Fanelli, 2011) de estudiantes de nuevo ingreso, en una narrativa que suele implicar la necesidad de iniciativas de equidad en la permanencia como consecuencia de otras de equidad en el acceso (Villalobos et al., 2017).

Bajo el slogan “acceso sin apoyo no es permanencia” (Tinto, 2008), la relación entre (in)equidad en el acceso y la permanencia, como etapas, supone que estudiantes antes completamente marginados de la ES requieren apoyos adicionales para favorecer su permanencia. Esta narrativa, fuertemente influenciada por discursos del déficit estudiantil, dificulta problematizar condiciones y prácticas institucionales que ponen en desventaja a estudiantes catalogados de “vulnerables” (Castro, 2014) y limita las posibilidades de mejora institucional (Bensimon, 2005) al posicionar a ciertos estudiantes como el problema a resolver (2014).

Como posibles soluciones, las “nivelaciones” corresponden a problemas de “brechas” y “desniveles” en los que los sujetos de exclusión son asociados a los niveles inferiores respecto de normas que describirían lo “necesario” y “requerido” para su éxito (Miranda-Molina, en prensa). Se representa así, a estudiantes de perfiles no tradicionales como académicamente vulnerables, esto es, con mayor probabilidad de repitencia y abandono, lo que fundamenta la necesidad de intervenir

oportunamente sus trayectorias iniciales. Este trabajo se suma a otro también presentado en CLABES (Miranda-Molina, 2021), con los que se busca argumentar que la coincidencia entre los sujetos pertenecientes a grupos históricamente marginados de la ES - de clase trabajadora, etnicidades no blancas, en situación de discapacidad, etc.- con los sujetos de nivelación, es un mecanismo que reproduce desigualdad y amerita una aproximación crítica para (re)problematizarlo.

Adicionalmente, existe cierta diversidad conceptual que con el término “nivelación” no se logra necesariamente delimitar. En efecto, en la producción académica sobre ES, con este término se nombran ciertas políticas que derivan en programas remediales en diversas áreas. Pero conceptualmente, este es un término que deriva de los estudios de retención estadounidenses (Cabrera et al., 2014), referido frecuentemente de autores como Vincent Tinto (1975), George Kuh (2006), Eric Bettinger y Bridget Terry Long (2005), entre otros. Si bien la traducción literal del inglés *-leveling-* no es utilizada en este campo¹, para Santelices et al. (2015) en Estados Unidos este término suele estar asociado a la articulación con la educación secundaria y a acciones remediales posteriores al ingreso. Para Donoso-Díaz et al. (2018) la diversidad de experiencias estadounidenses en las que las nivelaciones se inscriben, involucra acciones previas al ingreso, cursos remediales, cursos de habilidades básicas y programas suplementarios.

Luego, esta diversidad conceptual del campo referido tiende a homogeneizarse en la traducción como “nivelación” de términos como *preparatory* y *remedial*, que denotan distintos momentos de la trayectoria; y como *developmental* y *supplementary*, que refieren a distintas posiciones respecto al currículum formal. Se trata de una doble tensión temporal (entre la propedéutica y la remediación) y posicional (entre lo curricular y lo suplementario) en la que el concepto se inscribe, y con ello, implica distintos posibles arreglos institucionales.

Sumado a lo anterior, en la literatura sobre nivelación es frecuente la referencia a una serie de políticas, como la Ley de Educación Superior en Argentina (García de Fanelli, 2011), el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión en Ecuador (Mila et al., 2020) o la Beca de Nivelación Académica en Chile (Micin et al., 2015). Esto hace relevante indagar sobre cómo se prescriben distintas posibles “nivelaciones” desde las políticas de ES Latinoamericana.

Metodología

Como estudio documental, este trabajo involucró una selección, revisión sistemática, análisis e interpretación de fuentes documentales (McCulloch, 2004), como una forma de aproximar a prácticas sociales. Esto surge del reconocimiento de cómo los documentos tienen el potencial de informar y estructurar las decisiones cotidianas de las personas y también de representar lecturas particulares de eventos sociales (Bowen, 2009). En el caso particular de los instrumentos de política (Mees et al., 2014), su contenido permite enmarcar la forma en que éstas son traducidas a la práctica, al prescribir elementos normativos sobre el quehacer institucional.

Como estrategia de producción de información se seleccionaron un conjunto de 41 documentos de tipo oficial, estatal, de acceso público y electrónico, de políticas de ES Latinoamericana que explícitamente utilizan el término “nivela...”.

Como estrategia de análisis de información, se realizó inicialmente un análisis de contenido (Krippendorff, 2005) de sus prescripciones, entendidas como elementos que en ellas son definidos. Estos son elementos como el momento de la trayectoria educacional a intervenir, destinatarios, acciones, metodologías y ámbitos de intervención. Posteriormente estos conjuntos de prescripciones se analizaron, buscando inferir en términos globales lo que se propone modificar o resolver, es decir, sus problemas representados (Bacchi, 2012).

¹ En algunos casos de artículos escritos originalmente en español, se traduce “nivelación” como “leveling” en su abstract (e.g. Micin et al., 2015)

En suma se construye un corpus de 41 documentos que refieren a 20 políticas públicas de 12 países desarrolladas en los últimos 20 años, las que en un interjuego de elementos prescritos y no prescritos, enmarca distintos posibles arreglos institucionales de “nivelación”. A continuación se presenta una descripción temática de estos patrones, sus problemas representados y otras problemáticas con las que se relacionan.

Resultados

Las políticas revisadas se ubican en diversos ámbitos, como son los sistemas de admisión, de aseguramiento de la calidad, financiamiento estudiantil y acciones afirmativas dirigidas a colectivos específicos con fines compensatorios para el acceso y la permanencia.

Los instrumentos específicos de política que en estas políticas se utilizan corresponden a convenios de desempeño, estándares de calidad, becas, exámenes de admisión y acuerdos de colaboración. Dentro de estos, los elementos prescritos corresponden a distintos ámbitos de intervención, destinatarios, etapa de la trayectoria educacional y cierta vinculación con el currículum formal. Sin embargo, no todos estos elementos son siempre definidos y en muchos casos suelen describirse de maneras relativamente ambiguas. Esto trae como consecuencia un ámbito relativamente amplio de interpretación para las instituciones de ES, que en consideración con la discusión teórica del concepto de nivelación, permite relevar tres tipos de arreglos institucionales: preuniversitarios, ciclos iniciales y apoyos suplementarios (ver tabla 1).

Es importante establecer que las prescripciones de las políticas enmarcan las posibilidades de interpretación, pero no siempre las delimitan completamente. Así, en algunos casos es posible que una política pueda ser interpretada como ciclo inicial o como apoyo suplementario (ver Apéndice I), dependiendo - al menos - de delimitar como destinatario a todo el estudiantado de nuevo ingreso o solamente cierto grupo focalizado.

Preuniversitario	Ciclo inicial	Apoyos suplementario
<p>- Bolivia: Cursos preuniversitarios, Sistema de la Universidad Boliviana</p> <p>- Ecuador: Nivelación General, Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA)</p> <p>- Guatemala: Programa Académico Preparatorio, Universidad de San Carlos</p>	<p>- Argentina: Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires</p> <p>- Ecuador: Nivelación de Carrera, SNNA</p> <p>- Perú: Cursos de nivelación, Programa Beca 18</p>	<p>- Chile: Nivelación y acompañamiento, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Chile)</p> <p>- Perú: Nivelación de capacidades, Política de Aseguramiento de la calidad</p> <p>- Chile: Beca de Nivelación Académica, Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior</p> <p>- Colombia: Política de Educación Superior Inclusiva</p> <p>- México: Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en la Educación Superior</p> <p>- Chile: Acciones de nivelación, Programa PACE</p>

Tabla 1: Algunos ejemplos de políticas latinoamericanas de nivelación

Nivelaciones como preuniversitarios

En los preuniversitarios la nivelación se traduce como un proceso de preparación para exámenes de admisión, o para un ingreso especial. Este arreglo involucra la prescripción de procesos formativos previos al ingreso, pero además una frecuente definición de destinatarios a quienes han obtenido puntajes insuficientes en los sistemas selectivos de admisión.

Un ejemplo es el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) de Ecuador, que en su componente denominado “nivelación general” imparte cursos gratuitos a nivel nacional para estudiantes que obtienen puntajes insuficientes en el Examen Nacional de Admisión (Araujo, 2016). En el caso de la Universidad San Carlos de Guatemala (la única universidad pública y la con mayor

matrícula a nivel nacional) en el marco del Sistema de Ubicación y Nivelación articula pruebas de orientación vocacional y de conocimientos básicos, y para quienes obtengan puntajes insuficientes ofrece el Programa Académico Preparatorio, conducente al ingreso (Yumán, 2020). Un caso similar ocurre con el sistema de la Universidad Boliviana en el que se ofrecen cursos preuniversitarios que constituyen una vía de ingreso alternativa (Villegas y Mendizábal, 2013).

Luego, el problema representado en los preuniversitarios corresponde a la preparación insuficiente para los exámenes de admisión, sin una mención explícita a los posibles sesgos de estos sistemas. A pesar de que el problema de la equidad en el acceso pudiera estar conectado con los preuniversitarios, en este caso las políticas definen como su destinatario al sujeto de bajo desempeño. Además, debido a que el currículum formal implicado en estos procesos se subordina a exámenes de admisión, se hace plausible estimar -como la literatura especializada sobre pruebas estandarizadas propone (Au, 2007)- que se construyan con pedagogías centradas en el profesorado y una orientación al entrenamiento para pruebas estandarizadas.

Nivelaciones como ciclos iniciales

Los ciclos o cursos iniciales son procesos formativos que integran el currículum formal en una etapa inicial. Pueden vincular a todo el ciclo inicial, o solamente algunos cursos de habilidades básicas, en la medida que en ellos se define como destinatario a todo el estudiantado de nuevo ingreso.

Un ejemplo común se ubica en el caso de Argentina, cuya la ley de ES prescribe que el ingreso irrestricto a las universidades públicas sea complementado con procesos de nivelación no selectivos ni discriminatorios. El Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires es un caso emblemático de ciclo inicial, aunque no es la única forma en que las universidades publicas argentinas interpretan la prescripción de procesos de nivelación (García de Fanelli, 2011). En el caso ecuatoriano, el SNNA incorpora un componente denominado “Nivelación de Carrera”, que consiste en un ciclo inicial cuyo currículum es prescrito a nivel nacional. Así, todo el estudiantado ingresa en principio a esta nivelación, aunque también cuenta con la posibilidad eximirse al aprobar el examen Exonera (Araujo, 2016).

El problema representado en las nivelaciones como ciclos iniciales no hace distinciones de destinatarios, sino más bien de la etapa, y por lo tanto involucra la formación de todo el estudiantado de nuevo ingreso. Al construirse el problema como un asunto curricular, conecta con el concepto de competencias habilitantes (Latorre et al., 2010), esto es, las competencias esperadas a desarrollar en la primera etapa de la carrera. Esto definiría como agente de nivelación al profesorado y los equipos académicos que desarrollan formalmente el currículum, y como espacio de nivelación el aula regular.

Nivelaciones como apoyos suplementarios

Los apoyos suplementarios son procesos externos al currículum formal, dirigidos preferentemente a ciertos estudiantes como parte de acciones afirmativas o de modelos basados en evaluaciones iniciales que derivan en intervenciones focalizadas. Los apoyos suplementarios son el tipo de arreglo institucional más frecuente en el grupo revisado (16 de 20 casos), lo que no siempre está delimitado desde las prescripciones de las políticas, sino más bien desde definiciones que focalizan en grupos específicos.

Algunos casos se asocian a políticas de mejoramiento de la calidad, como en el programa chileno MECESUP, que cuenta con varias líneas de nivelación de competencias deficitarias para estudiantes de nuevo ingreso (MINEDUC, 2010). Este tipo de mecanismos es también movilizado por medio de estándares de aseguramiento de la calidad en Chile (Ley 20.129, 2006) y Perú (Ministerio de Educación del Perú, 2015), que prescriben la focalización en estudiantes de bajo desempeño en diagnósticos iniciales.

La focalización en ciertos estudiantes es también un elemento que deriva de programas de becas, como en la Beca de Nivelación Académica (BNA) en Chile (MINEDUC, 2012) y la Beca 18 en Perú (Cotler, 2016); y de acciones afirmativas, como en el caso de la política de Educación Superior Inclusiva de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2013) y el programa PACE en Chile (MINEDUC, 2018), entre otros. Sin embargo, el caso de la Beca 18, como beca de arancel, financiaría solamente nivelaciones que sean parte del currículum formal, de manera que esto implicaría que la Beca 18 no financiaría apoyos suplementarios sino solamente ciclos iniciales.

Las nivelaciones como apoyos suplementarios suponen un problema cualitativamente diferente a los anteriores, al distinguir al sujeto de nivelación de sus pares, y construir un espacio de intervención suplementario. El problema representado refiere al ingreso de estudiantes con preparación insuficiente para un currículum que se naturaliza como lo requerido, en estrategias aisladas del aula regular que no involucran necesariamente al profesorado. Se trataría, entonces, de una construcción que fija el currículum como requerimiento, y representa al estudiantado -de menor desempeño inicial o de perfil no tradicional- como el principal factor a intervenir.

Discusión de resultados

Con este trabajo se buscó desempacar distintos conceptos y estrategias que se homogeneizan con el término “nivelación”, a los que subyacen problemas específicos que conectan de distintas formas la equidad en el acceso y la permanencia. Las posibilidades que derivan de las tensiones temporal y curricular, son un ámbito necesario de contrastar con los fines de justicia social de estas políticas, en la medida que no sólo pueden conectar con procesos de exclusión social, sino también replicarlos más allá del acceso. Esto parece más claro en preuniversitarios y apoyos suplementarios, al responsabilizar al sujeto de nivelación de la inequidad en el acceso y la permanencia.

La nivelación como preuniversitario construye el problema como una consecuencia de una preparación insuficiente, lo que podría conectar con discusiones sobre los sesgos de los sistemas de admisión y la inequidad en el acceso (Leyton, 2014). No obstante las políticas revisadas responsabilizan al estudiantado de sus posibilidades de acceso e invisibilizan el rol de los mecanismos de admisión en la reproducción de la desigualdad. La equidad en el acceso estaría aquí como un silencio y una posibilidad de interpretación a nivel institucional, dependiendo del compromiso político de los actores institucionales implicados.

La nivelación como ciclo inicial conecta con la armonización con el currículum secundario, y hace del aula regular el espacio de intervención. Esto permite enmarcar las nivelaciones en un ámbito de mejora -educativa- de condiciones y prácticas a nivel institucional. Inscribir estos desafíos formativos en un desarrollo curricular integrador incluye al profesorado como actor relevante y haría innecesario el uso del término “nivelación”, como proponen Latorre et al. (2010) con el concepto de competencias habilitantes.

Como lógica opuesta, la nivelación como apoyo suplementario fija el currículum inicial como el extremo superior de una “brecha” a cerrar, lo que hace del desempeño estudiantil, en tanto, extremo inferior, el elemento principal por intervenir (Miranda-Molina, en prensa). Esto externaliza los desafíos formativos de los sujetos de equidad en intervenciones aisladas del desarrollo curricular y la mejora de la docencia (Warren, 2002). También les impone una mayor carga curricular, lo que puede reforzar condiciones de desventaja, especialmente a estudiantes de perfiles no tradicionales.

Este tipo de distinciones conceptuales, y la consideración de la conexión de los problemas de nivelación con otros del campo de la transición a la ES, permiten ilustrar distintas formas en las que se (des)conectan la admisión y la formación, ya sea internalizando o externalizando desafíos formativos iniciales del currículum formal y el aula regular. Por tal razón parece necesario indagar sobre las nivelaciones como una posibilidad de discutir distintas problemáticas de equidad en el acceso y la permanencia, y sus potencialidades de inclusión / exclusión.

Apéndice I: Políticas según tipo e instrumento

Instrumento	Preuniversitario	Ciclo inicial	Apoyos suplementario
Regulación	Nivelación general (Ecuador)	Nivelación de carrera (Ecuador)	Nivelación grupo de alto rendimiento (Ecuador)
	Curso preuniversitario (Bolivia)	Procesos de nivelación y orientación vocacional (Argentina)	
	Programa académico preparatorio (Guatemala)		
	Servicio de nivelación académica (Perú)		
Examen		Prueba de orientación y medición académica (República Dominicana)	
Estándar de calidad		Sistema de aseguramiento de la calidad (Perú)	
		Nivelación de estudiantes de nuevo ingreso (Nicaragua)	
		Nivelación y acompañamiento pedagogías (Chile)	
		Acciones de nivelación (Brasil)	
Convenio de desempeño		Beca de Nivelación Académica (Chile)	
		Nivelación y acompañamiento a las etapas del ciclo de vida estudiantil FDI-AE (Chile)	
		Acompañamiento en la Educación Superior PACE (Chile)	
Acuerdo de colaboración		Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (México)	
		Apoyo a la población estudiantil migrante que retorna de EEUU (México)	
		Educación superior inclusiva (Colombia)	
Beca	Beca 18 (Perú)	Beca presidencial (El Salvador)	

Agradecimientos

A la Comunidad RedGUIA por organizar CLABES y a quienes revisaron y comentaron la primera versión de este trabajo. Este trabajo fue financiado inicialmente por el programa de Becas de Doctorado de la Universidad Alberto Hurtado y luego por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032.

Bibliografía

- Araujo, L. (2016). El sistema nacional de nivelación y admisión en Ecuador. En R. (coord) Ramírez (Ed.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 127–164). SENESCYT & IESALC-UNESCO.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189x07306523>
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 02(01), 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Bensimon, E. M. (2005). Closing the achievement gap in higher education: An organizational learning perspective. *New Directions for Higher Education*, 2005(131), 99–111. <https://doi.org/10.1002/he.190>
- Bettinger, E. P., y Long, B. T. (2005). Addressing the Needs of Under-Prepared. En *Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research* (NBER working paper series No 11325).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cabrera, A., Pérez, P., y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes.
- Castro, E. L. (2014). “underprepared” and “at-risk”: Disrupting deficit discourses in undergraduate STEM Recruitment and retention programming. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(4), 407–419. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0041>
- Ley 20.129, Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (2006). <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=255323>
- Cotler, J. (2016). Educación Superior e Inclusión Social Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. En *Serie estudios breves* (Vol. 1, Número 7). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Donoso-Díaz, S., Iturrieta, T. N., y Traverso, G. D. (2018). Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944–967. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601494>

- García de Fanelli, A. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009. En *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011* (pp. 1–52). <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v16.n3.6960>
- Krippendorff, K. (2005). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., y Buckley, J. A. (2006). What Matters to Student Success : A Review of the Literature Spearheading a Dialog on Student Success. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success Spearheading a Dialog on Student Success*, 18(July), 156.
- Latorre, M., Aravena, P., Milos, P., y García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.146>
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile, January 2014*, 11–27.
- McCulloch, G. (2004). Documentary research: In education, history and the social sciences. En *Documentary Research: In Education, History and the Social Sciences*. <https://doi.org/10.4324/9780203464588>
- Mees, H. L. P., Dijk, J., van Soest, D., Driessen, P. P. J., van Rijswijk, M. H. F. M. W., y Runhaar, H. (2014). A method for the deliberate and deliberative selection of policy instrument mixes for climate change adaptation. *Ecology and Society*, 19(2). <https://doi.org/10.5751/ES-06639-190258>
- Micin, S., Farías, N., Carreño, B., y Urzúa, S. (2015). Beca nivelación académica: la experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. *Calidad en la educación*, 0(42), 189–208. %3CGo
- Mila, F. L., Maldonado, X. E., y Yáñez, K. A. (2020). Incidencia del reglamento nacional de nivelación y admisión en el acceso a la educación superior en Ecuador. *Información tecnológica*, 31(3), 171–184.
- MINEDUC. (2010). *Nueva Arquitectura para el Aprendizaje: Proyectos MECESUP 1999-2010*. <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2010/publicaciones/NuevaArquitecturaAprendizaje2010.pdf>
- MINEDUC. (2012). *Beca Nivelación Académica: Programa de Nivelación de Competencias para Estudiantes de Primer Año de Educación Superior del 2012*. http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/doc/%0D%0A201201121055100.Terminos_de_Referencia_ConvocatoriaBNA.pdf%0D%0A
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones técnicas para los componentes de preparacion en la educacion media y de acompañamiento en la educacion superior. Programa PACE*. Safari
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. *Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria: Decreto Supremo No. 016-2015-MINEDU*, 36. <http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf%0Ahttp://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5399>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Miranda-Molina, R. (s. f.). Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.
- Miranda-Molina, R. (2021). Brechas y desniveles: el problema representado en las experiencias de “nivelación” presentadas en el congreso CLABES entre 2011 y 2019. *Congreso CLABES X, Medellín*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>
- Santelices, M. V., Galleguillos, Pi., y Catalán, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile : transformación, desarrollo y crisis* (pp. 581–627). Ediciones UC.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical sythesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (2008). Access without Support is Not Opportunity. *Inside higher ed*, 8(18), 8–18.
- Vargas, H., y Heringer, R. (2017). Políticas educativas Políticas de Permanência no Ensino Superior Público. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 72.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Villegas, M., y Mendizábal, C. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Bolivia. En O. Espinoza (Ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 33–91). Ediciones UCNF.
- Warren, D. (2002). Curriculum Design in a Context of Widening Participation in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1(1), 85–99. <http://ahh.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1474022202001001007>
- Yumán, I. (2020). Relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 1–11. <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.27>