
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana

Rafael Miranda-Molina

Universidad Alberto Hurtado, Santiago. Chile.

Recibido: 17 de marzo 2021 - Revisado: 07 de junio 2021 - Aceptado: 22 de junio 2021

RESUMEN

Se reportan los resultados de un estudio documental, enmarcado en la sociología crítica de la política educativa, que indaga sobre las nivelaciones en la Educación Superior. A partir de la selección de 180 ponencias presentadas en los últimos 9 años en la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), se indaga sobre la problematización de la equidad en la permanencia y sus procesos formativos que se movilizan en nombre de la “nivelación”. Como principales hallazgos se describe temáticamente el problema representado, desde una traducción de los estudios estadounidenses de deserción que homogeneiza las tensiones entre la propedéutica y la remediación, y entre lo curricular y lo suplementario. Más aun, con una fuerte influencia de discursos del déficit, la nivelación se presenta como un compromiso institucional con la equidad, que representa al sistema educativo como de baja calidad y a estudiantes de grupos históricamente marginados como académicamente vulnerables, por medio de metáforas de brechas y desniveles. En suma, se discute la relación entre los objetos, sujetos y lugares de nivelación, como una relación contingente, y por lo tanto, posible y necesaria de problematizar de manera diferente desde otros campos de investigación, también presentes en el espacio universitario.

Palabras clave: Nivelación; educación superior; problematización; discursos del déficit, abandono.

*Correspondencia: [Rafael Miranda Molina](mailto:Rafael.Miranda.Molina@uahurtado.cl) (R. Miranda).

 <https://orcid.org/0000-0002-3084-5704> (ramiranda@uahurtado.cl).

Gaps and slopes: the problem represented in the "leveling" initiatives of Latin American Higher Education

ABSTRACT

The results of a documentary study are reported, framed by the critical sociology of educational policy, which investigates "leveling" strategies in higher education. Based on the selection of 180 papers presented in the last 9 Latin American Conferences on Dropout in Higher Education (CLABES), the way in which retention is problematized is investigated through training processes that are mobilized in the name of "leveling". As the main findings, the problem represented is described thematically, showing a translation of the North American dropout studies that homogenizes the tensions between the propaedeutic and remedial, curricular and supplementary strategies. Furthermore, with a strong influence of deficit discourses, "leveling" is presented as an institutional commitment to equity, which represents the educational system as of poor-quality and students belonging to historically marginalized groups as academically vulnerable, through metaphors of gaps and slopes. In short, the relationship between the objects, subjects, and places of "leveling" is discussed as contingent, and therefore, possible and necessary to problematize differently from other fields of research also present in the university space.

Keywords: Leveling; remedial; higher education; problematization; deficit discourse; drop-out.

1. Introducción

La Educación Superior (ES) Latinoamericana ha sufrido importantes transformaciones, caracterizadas por su masificación y estratificación y, a pesar de su gran diversidad, la justicia social y la equidad son temáticas recurrentes y transversalmente relevantes en la región (Guzmán-Valenzuela, 2017). La discusión sobre equidad en la ES suele relevar la necesidad de ampliar la participación de grupos históricamente marginados en este nivel educacional (García de Fanelli, 2011), sus posibilidades de permanencia, desempeño y resultados (Espinoza y González, 2015). Así, desde iniciativas de equidad en el acceso se suele implicar la necesidad de otras, de equidad en la permanencia (Villalobos et al., 2017), dentro de las cuales el uso del término "nivelación" ha cobrado relevancia.

Específicamente, el término nivelación denota la intención de corregir ciertas deficiencias (Vargas y Heringer, 2017) y compensar ciertas "brechas" de conocimientos del estudiantado de nuevo ingreso (García de Fanelli, 2011), lo que sugiere que la problemática de la permanencia derivaría de resultados de acciones para la equidad en el acceso, en la medida que estas últimas pudieran favorecer el ingreso de estudiantes con déficit formativos. Esto hace relevante indagar sobre cómo aquello que se moviliza en nombre de la "nivelación" se inscribe en la asociación entre las problemáticas de (in)equidad en el acceso y la permanencia, y más específicamente, sobre el o los problemas específicos que con estas iniciativas se abordan.

Con este trabajo se busca comprender el asunto de la nivelación en la ES latinoamericana y particularmente la forma en que en políticas y experiencias institucionales se representa un tipo particular de problema. Para ello se desarrolló una investigación documental, guiada

teóricamente por la sociología crítica de la política educativa, en atención a la producción académica difundida en las Conferencias Latinoamericanas sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Desde este espacio, destinado a compartir buenas prácticas para reducir el abandono, se ha indagado sobre una relación problema-solución representada en ponencias que se movilizan como, y para la, “nivelación”.

En este análisis se sostiene que con este término se tienden a homogeneizar conceptos anglosajones sobre la retención, que describen distintas formas de intervención de las trayectorias educativas del estudiantado de nuevo ingreso. Esto se presenta con una retórica de compromiso institucional, que representa a la educación escolar como una de baja calidad y a estudiantes de grupos históricamente marginados como académicamente vulnerables, y por lo tanto, es consistente con la crítica a los discursos del déficit en la ES. Así, el problema de la nivelación se representa como una necesaria remediación derivada de iniciativas de equidad en el acceso, para prevenir trayectorias potencialmente fallidas por medio de dispositivos suplementarios construidos en torno a un supuesto estructurante de déficit estudiantil.

A continuación se presentan antecedentes de las políticas y la producción académica latinoamericanas que utilizan explícitamente el término “nivelación” en la ES. Luego, se desarrollan referentes conceptuales -sobre discursos del déficit- y el enfoque teórico-metodológico - sobre el análisis de las problematizaciones de la política educativa- para pasar a describir temáticamente el problema representado en experiencias de nivelación. Finalmente, se discute este problema particular, es decir, la relación contingente entre sujetos, objetos y lugares específicos en la transición a la ES, y la necesidad de (re)problematizarlo en colaboración con otros saberes y campos de investigación que también están presentes en el espacio universitario.

2. Desarrollo

2.1 Nivelación en las políticas de Educación Superior Latinoamericana

En las políticas que prescriben alguna forma de “nivelación” en ES, la diversidad de mecanismos de admisión es un asunto concomitante, en la medida que se asocia el ingreso de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados de la ES y medidas compensatorias en el plano académico (Claro, 2005; García de Fanelli, 2011). Estas políticas se impulsan con distintos niveles prescriptividad, imponiendo en algunos casos un currículo de transición o requerimientos para su construcción a nivel institucional. Así, es posible identificar tres grandes patrones propuestos en los últimos 15 años: preuniversitarios, ciclos o cursos iniciales y apoyos suplementarios (ver tabla 1).

Tabla 1.*Algunos ejemplos de políticas de nivelación.*

Tipo	Ejemplos de políticas
Preuniversitarios	Ecuador: Nivelación General, Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). Bolivia: Cursos preuniversitarios, Sistema de la Universidad Boliviana. Guatemala: Programa Académico Preparatorio, Universidad de San Carlos de Guatemala.
Cursos y ciclos iniciales	Argentina: Procesos de nivelación y orientación vocacional, Ley de Educación Superior. Ecuador: Nivelación de Carrera, SNNA.
Apoyos suplementarios	Chile: Nivelación de competencias deficitarias, MECESUP. Chile: Acciones de nivelación y acompañamiento, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la ES. Perú: Nivelación de capacidades, Política de Aseguramiento de la calidad de la ES. Perú: Ciclo de nivelación, Programa Beca 18. Chile: Beca de Nivelación Académica, MECESUP. Colombia: Política de Educación Superior Inclusiva. Chile: Acciones de nivelación, Programa PACE.

Nota: Elaboración propia.

En los preuniversitarios se traduce la nivelación como un proceso de preparación para exámenes de admisión, o bien, para un ingreso especial de equidad. Un caso ejemplar es el del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) de Ecuador, que imparte cursos gratuitos a nivel nacional (nivelación general) para estudiantes que obtienen puntajes insuficientes en el Examen Nacional de Admisión (Araujo, 2016). En la Universidad San Carlos de Guatemala (la única universidad pública y con la mayor matrícula del país) su Sistema de Ubicación y Nivelación articula pruebas obligatorias de orientación vocacional y conocimientos básicos, y ofrece a quienes obtienen puntajes insatisfactorios el Programa Académico Preparatorio, cuya aprobación permite el ingreso (Yumán, 2020). En cambio en Bolivia sus universidades públicas ofrecen cursos preuniversitarios conducentes a un ingreso alternativo (Villegas y Mendizábal, 2013), fórmula similar a los programas Propedéuticos de universidades chilenas (Guzmán-Valenzuela, 2017).

Los ciclos o cursos iniciales son procesos formativos que se incorporan en el currículum formal durante la primera etapa de la carrera. En Argentina, la ley de ES que instala el acceso irrestricto a las universidades públicas, prescribe que este sea complementado mediante procesos de nivelación no selectivos ni discriminatorios, cuya construcción es parte de la autonomía universitaria. 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 públicas argentinas construyen nivelaciones (García de Fanelli, 2011). Volviendo al caso de Ecuador, el SNNA también considera un ciclo inicial denominado Nivelación de Carrera, cuyo currículum es prescrito a nivel nacional en seis áreas del conocimiento y puede ser complementado con cursos propios de cada Facultad, con la posibilidad avanzar al ciclo siguiente si se aprueba el examen Exonera (Araujo, 2016).

Otra forma de implementación de nivelaciones posteriores al ingreso, corresponde a apoyos suplementarios al currículum formal. Esto suele vincularse a políticas de mejoramiento de la calidad, como en el caso del programa MECESUP en Chile, que cuenta con diversas líneas de nivelación de competencias deficitarias para estudiantes de nuevo ingreso (MINE-DUC, 2010). Este tipo de mecanismos es también prescrito por medio de estándares de ase-

guramiento de la calidad en Chile (Ley 20.129, 2006) y Perú ([Ministerio de Educación del Perú, 2015](#)), entre otros.

Como apoyos suplementarios, las nivelaciones son dirigidas preferentemente a ciertos grupos estudiantiles con fines compensatorios, por medio de becas, como en la Beca de Nivelación Académica (BNA) en Chile ([MINEDUC, 2012](#)) y la Beca 18 de Perú ([Cotler, 2016](#)); y de acciones afirmativas ([Claro, 2005](#)), 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.

En suma, desde las políticas de ES, es posible identificar cierta diversidad de prescripciones en preuniversitarios, y ciclos o cursos iniciales, y apoyos suplementarios, como traducciones específicas en las que se operacionaliza de forma particular la posición relativa en el currículum formal, el momento de la trayectoria educativa en que se implementan y sus destinatarios.

2.2 Nivelación en la producción académica sobre ES

En la literatura académica sobre ES, con el término “nivelación” se hace eco de diversas políticas y sus prescripciones, para divulgar experiencias institucionales específicas desde casos como el de la BNA en Chile ([Hernández et al., 2017](#); [Micin et al., 2015](#)) y el SNNA en Ecuador ([Mila et al., 2020](#); [Sandoval et al., 2017](#)). Con el término en cuestión también se describen los propósitos de programas remediales en matemáticas, ciencias y escritura académica ([Cifuentes et al., 2017](#); [García & García, 2019](#); [Micin et al., 2015](#)), entre otras áreas. Aquí “nivelar” denota la intención de remediar ciertos aprendizajes previos relevantes -conocimientos, habilidades, competencias- y elementos personales que constituyen un cierto capital cultural necesario.

En su vinculación con la educación remedial, el concepto se nutre del campo de los estudios de retención estadounidenses ([Cabrera et al., 2014](#)), desde el trabajo de autores como [Tinto \(1975\)](#), [Kuh et al. \(2006\)](#), [Bettinger y Long \(2005\)](#), entre otros. Si bien en estos casos, la traducción literal al inglés *-leveling-* no es utilizada -salvo cuando se traduce al inglés en un *abstract-* para [Santelices et al. \(2015\)](#), en EEUU este término suele involucrar acciones de remediación y de articulación con la educación secundaria. Para [Donoso-Díaz et al. \(2018\)](#), la experiencia estadounidense de nivelación integra estrategias previas al ingreso, cursos remediales, cursos regulares combinados con otros de desarrollo de habilidades básicas y programas suplementarios. Esta traducción además conecta con sistemas de alerta temprana, diseñados para detectar estudiantes con mayor probabilidad de abandonar, lo que gatilla acciones remediales de mitigación ([Donoso-Díaz et al., 2018](#)).

Desde este campo, donde surge el problema de la remediación post-secundaria ([Calcagno y Long, 2009](#)), se hacen relevantes los desafíos formativos de estudiantes de perfiles no tradicionales y especialmente aquellos descritos como de “primera generación” en la consideración de que en su grupo familiar no haya integrantes con estudios superiores completos ([Engle, 2007](#)). Para [Engle y Tinto \(2008\)](#), promover su éxito académico requiere fortalecer la preparación previa y así prevenir o remediar tempranamente vacíos formativos, lo que amerita la definición del nivel de preparación inicial necesario, denominado “preparatividad estudiantil” ([Conley, 2007](#)).

Aunque es menos frecuente, algunos autores critican desde los estudios de literacidad ciertas formas de intervención cuyo foco en “nivelar” dificulta modificar formas hegemónicas de enseñanza ([Ávila et al., 2020](#)). Esto se cuestiona como una forma de responsabilizar al estudiantado de barreras estructurales de desigualdad ([Zavala, 2019](#)), que reducen la escritura académica a suplir carencias formativas previas ([Calle-Arango, 2018](#)). Esta crítica también

asocia la nivelación a discursos del déficit que construyen al estudiantado como insuficientemente preparado para persistir (Ávila et al., 2020), y al de perfiles no-tradicionales como poseedores de déficits (Miranda-Molina y Gatica, 2016), sin necesariamente problematizar los desafíos del currículum inicial (Latorre et al., 2010).

En síntesis, en la producción académica que moviliza el término “nivelación” se refuerzan las tensiones en torno a su posición curricular, en una diversidad de conceptos referidos a lo remedial, propedéutico, curricular y suplementario. Asimismo, es posible identificar un supuesto, estructurante -y escasamente criticado- sobre el déficit de los sujetos de equidad, relevante para interrogar las nivelaciones.

2.3 Referentes conceptuales: Discursos del déficit y su problematización

Este trabajo se ha guiado teóricamente por la crítica a los discursos del déficit en la ES, concepción sobre estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados de este nivel educacional, como carentes, lo que involucra la comprensión de la desventaja social como explicación -anterior y exterior- de su menor participación y desempeño (McKay y Devlin, 2016). De esta forma, distintas diferencias y condiciones de desventaja social son comprendidas como factores de riesgo que permiten predecir un potencial fracaso académico y abandono, y por lo tanto, construye a ciertos sujetos como vulnerables (O’Shea, 2016).

Para Castro (2014), las conceptualizaciones deficitarias se fundan en sesgos que operan de manera sutil en un lenguaje que asocia a estudiantes de perfiles no tradicionales, etiquetas como “poco preparados”, “en riesgo” o “vulnerables”, como señales de contar con deficiencias culturales, académicas o de otra índole. La frecuente descripción esencialista de “menor capital cultural”, sin embargo, es una simplificación del concepto acuñado por Bourdieu (2011), que explica cómo en el espacio educativo se sobrevaloran formas de conocimiento propias de las clases dominantes (O’Shea et al., 2016). Como plantean Aikman et al. (2016), ningún diagnóstico de déficit es neutral y las definiciones que permiten su medición suponen un acto de poder que los grupos dominantes ejercen al definir la norma con la cual el déficit se mide.

La cuestión de la preparatividad estudiantil es también criticada, al fundarse en nociones reduccionistas de la literacidad académica que la describen meramente como una destreza (Lawrence, 2003; Smit, 2012) y que promueven pedagogías que conceptualizan la diversidad como un problema (Castro, 2014). La discusión sobre definiciones preparatividad con fines de justicia social (Wilson-Strydom, 2011) y la conceptualización de las capacidades como potenciales, abren la posibilidad de formas de discriminación positiva (McCowan, 2016).

Para Castro (2014), la evolución del pensamiento del déficit ha utilizado dos argumentos para explicar la inequidad: inferioridad genética y la privación cultural, y si bien la primera cuenta actualmente con menor validación, es posible argumentar que en teorías de privación cultural persiste la función de personalizar las consecuencias de sistemas sociales que producen desigualdad (O’Shea et al., 2016). Como varios autores expresan, se culpabiliza a la víctima (Bensimon, 2005; Castro, 2014; O’Shea et al., 2016) de sus propias condiciones de exclusión.

Los discursos del déficit constituyen una forma en la que la Universidad -históricamente selectiva- responde a la masificación (Iverson, 2012), con una alta valoración por la preparación previa y sus méritos asociados (Casanova, 2015). Si el acceso a la ES está mediado por demostrar suficiente preparación, la legitimidad del sujeto de preparación insuficiente se cuestiona desde preocupaciones por “bajar el nivel” (McKay & Devlin, 2016).

La racionalidad del déficit no solo refuerza ciertas atribuciones causales sobre el origen de las dificultades que el estudiantado enfrenta, sino también tiene efectos sobre el quehacer institucional y la producción de subjetividades. El relato del déficit produce un mensaje insti-

tucional para ciertos sujetos de que, a pesar de su admisión, están en riesgo de fracasar (Smit, 2012), les posiciona como un problema a resolver (Castro, 2014), promueve estereotipos que asocian condiciones de desigualdad a necesidades que constituyen una vulnerabilidad, tiene impacto en la construcción identitaria (Aikman et al., 2016) y frecuentemente se traduce en actividades curriculares suplementarias (Ávila et al., 2020) o en la construcción de sujetos no tradicionales como casos de intervención (Preece, 2001).

Para Smit (2012), estos discursos dificultan que las instituciones de ES reconozcan su responsabilidad en la reproducción de la desigualdad social y el rol del habitus institucional en la representación deficitaria de culturas diferentes a la hegemónica (Lawrence, 2003; O'Shea et al., 2016), es decir, se configura como una barrera para la mejora (Cabrera et al., 2014) y la preparatividad institucional (Smit, 2012). Un espacio en el que no se cuestionan estas concepciones puede servir para producir mayores desigualdades (Bensimon, 2005), a pesar de construir cierto orgullo institucional por la incorporación de estudiantes de perfiles no tradicionales como un acto de valoración de la diversidad (Ahmed, 2009).

Desde esta discusión, los discursos del déficit son, entonces, reconocidos como parte de una racionalidad dominante de la Universidad, espacio en el que la selectividad se tensiona con los fines de justicia social y construye a ciertos sujetos como deficitarios. La legitimidad de estudiantes no-tradicionales luego de su admisión es implícitamente cuestionada desde una problematización que les conduce a acciones remediales y compensatorias, y dificulta comprender cómo se reproducen condiciones de desventaja para estudiantes pertenecientes a grupos antes completamente marginados de la ES.

3. Metodología

3.1 Enfoque teórico-metodológico: análisis documental de las problematizaciones

El presente trabajo se enmarca en la sociología crítica de la política educativa (Ozga, 2019), campo que analiza sus problematizaciones, en tanto, conjuntos de prácticas discursivas y no discursivas que hacen que algo entre en juegos de verdad (Foucault, 1984), para indagar sobre la producción de sus problemas. En este caso se trata además, de una aproximación documental, como un proceso sistemático de selección, revisión y análisis de documentos (McCulloch, 2004), que como sedimentos de prácticas sociales, permiten aproximar -desde su contenido y prácticas de producción- realidades documentales de mundos sociales (Atkinson & Coffey, 2004).

Analizar la producción de los problemas de las políticas, involucra la consideración de elementos discretos -como diagnósticos y definiciones- que las dotan de inteligibilidad, en una relación contingente entre distintos objetos, sujetos y lugares particulares (Chao, 2019). Luego, lo que se presenta como solución, representa un problema usualmente implícito (Bacchi, 2012), posible de interrogar en términos de sus supuestos, relaciones conceptuales, efectos, elementos naturalizados y campos desde donde sus problematizaciones han sido producidas, defendidas y diseminadas (Bacchi y Goodwin, 2016). En suma, se trata de desnaturalizar aquello que en la política se representa como problemático, en tanto, necesario y deseable de intervenir, es decir, una cierta relación del tipo problema-solución.

3.2 Producción de datos

Abordar el asunto de la nivelación desde este enfoque teórico-metodológico involucró considerar espacios de producción discursiva en los que las nivelaciones se presenten como soluciones en la ES. Para ello, se eligió la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior [CLABES], encuentro anual convocado por la red AlfaGuía desde

el año 2011 para el intercambio de experiencias sobre la reducción del abandono (CLABES, 2019). Como lugar de intercambio académico inscrito en el campo de la retención, en las 9 versiones celebradas se han presentado un total de 952 ponencias, de acceso público desde el portal de revistas de la Universidad Tecnológica de Panamá (2019). La ponencia, como género discursivo predominante en CLABES, corresponde a una forma de comunicar resultados de una experiencia que aborda un determinado problema (Romero, 2011), lo que hace relevante indagar desde esta producción discursiva la relación de problema-solución en la que se inscriben las nivelaciones.

En términos procedimentales, se seleccionaron todas las ponencias que utilizan explícitamente en su título, resumen o palabras clave, variaciones del término "nivela...", lo que permite conformar un corpus de 180 ponencias presentadas entre 2011 y 2019 por 86 instituciones de 12 países diferentes. Desde la revisión a texto completo de las 180 ponencias, se construye un corpus de trabajo conformado por la selección de 842 citas y 23 referencias bibliográficas que utilizan explícitamente el término en cuestión.

3.3 Análisis de datos

Como técnica de análisis del corpus de trabajo, se siguió la propuesta de Braun y Clarke (2006, 2019) sobre Análisis Temático Reflexivo, para desarrollar un proceso sistemático de codificación inductiva de contenido latente, sobre agentes, destinatarios, acciones, metodologías, ámbitos de intervención, supuestos, conceptos y referencias bibliográficas, entre otros.

Luego de un proceso iterativo de revisión y cotejamiento, se consolidó una lista definitiva de 28 códigos y 5 categorías, que representan patrones -temáticos- de significados compartidos transversalmente en el corpus, en tanto, ideas recurrentes sobre las nivelaciones.

Estos códigos y categorías son interpretados desde la discusión de los discursos del déficit en la ES, para desarrollar una descripción temática del problema representado globalmente en las ponencias analizadas, esto es, una relación contingente entre los objetos (qué se nivela), sujetos (a quién se nivela) y lugares (dónde y en qué se nivela) particulares que esta problematización interrelaciona en nombre de la "nivelación".

4. Resultados

4.1 El problema representado en las "nivelaciones"

Los temas que a continuación se desarrollan son una descripción del problema representado en las experiencias de "nivelación". Estos temas son: (1) La nivelación como un compromiso institucional, (2) la tensión entre la propedéutica y la remediación, (3) intervenciones integrales para suplir, reforzar y acompañar y (4) la vulnerabilidad académica como brecha y desnivel.

4.2 La nivelación como un compromiso institucional

Como un espacio para compartir experiencias como buenas prácticas, esto es, experiencias exitosas y relevantes de transferir, CLABES se ha organizado en 8 países diferentes desde 2011, contando con una mayoría de ponentes internacionales (CLABES, 2019). En este rol, y desde una voz institucional, diversos actores involucrados en iniciativas de nivelación, presentan su trabajo como parte de un compromiso y de aprendizajes institucionales:

...la Universidad de Talca ha implementado desde el año 2006 un programa orientado a la nivelación de competencias instrumentales en este ámbito como parte de un conjunto de buenas prácticas para apoyar la inserción académica de sus estudiantes (Faúndez et al., 2012, p. 2).

Temáticamente CLABES aborda el abandono, sin embargo, las ponencias analizadas se inscriben en un asunto más específico: la vinculación entre equidad en el acceso y equidad en la permanencia. Mientras en la discusión sobre los desafíos que el estudiantado enfrenta para permanecer -y persistir- se sintetiza en la preocupación por el ingreso de estudiantes con ciertas carencias formativas, también es parte de esta narrativa la atribución causal al contexto de origen y sus oportunidades educacionales previas:

El sistema educacional chileno no ha respondido a las demandas y necesidades que enfrenta la educación pública, por lo que sus estudiantes desarrollan aprendizajes que no son suficientes para rendir exitosamente la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual es obligatoria para ingresar a las Universidades Chilenas y para obtener beneficios económicos de manera de continuar estudios superiores (Maillard et al., 2015, p. 2).

Ya sea, producto de una formación de baja calidad o de baja exigencia, el nivel de la educación escolar se presenta como insuficiente, cuestión que trae consigo consecuencias que la institución busca remediar: dificultades para ingresar y para permanecer. Contrasta así la posición de una Universidad que se describe como de calidad y promotora de la equidad, por medio de acciones -como la nivelación- derivadas de un compromiso social por remediar las consecuencias de la baja calidad de la educación escolar donde se engendra esta inequidad. Desde una retórica de equidad, se trataría de la oportunidad de acceder a una educación de calidad:

Desarrollar alternativas de admisión especial para alumnos talentosos que no han tenido la posibilidad de acceder a una educación escolar de calidad y que, por lo mismo, no cumplen los requisitos de la PSU. Es necesario en estos casos trabajar mecanismos de acompañamiento y nivelación que permitan suplir las deficiencias académicas (Moreno et al., 2016, p. 2).

Otra dimensión del compromiso institucional, es su connotación de oficial, siendo el uso más frecuente del término "nivela..." como parte del nombre de políticas, programas, procesos, estrategias, lineamientos, unidades o cargos, es decir, como parte del repertorio de términos que nominan el quehacer institucional y su traducción en obligaciones programáticas. Esto la vincula con indicadores que tienen gran relevancia en los procesos de aseguramiento de la calidad, como los de retención/deserción:

La Universidad Tecnológica de Pereira ha implementado un semestre de nivelación desde el primer semestre del 2014 con la intención de subsanar las dificultades de adaptación a la vida universitaria, mejoramiento de aspectos académicos necesarios para el éxito universitario y alcances en la disminución de los indicadores de deserción (Carvajal et al., 2015, p. 1).

En suma, la nivelación se construye como un compromiso con la equidad y una serie de obligaciones que tienen alcances en el desempeño institucional. Es un compromiso social y un aprendizaje valioso de transferir, es decir, un elemento que constituye parte de la imagen institucional. Si la equidad y la calidad son valores de la Universidad en los que la nivelación se funda, la inequidad en la permanencia se presenta como una consecuencia natural del ingreso de estudiantes a quienes el sistema no ha preparado suficientemente para lo que la ES requiere, y por lo tanto, amerita un esfuerzo adicional para remediarlo.

4.3 Entre la propedéutica y la remediación

En los trabajos analizados usualmente se referencian estudios estadounidenses de retención, y se traducen términos como *remedial courses* [cursos remediales], *gateway courses* [cursos de entrada] y *preparatory modules* [módulos preparatorios], como "nivelación" o "nivelatorio". En el dominio de justificación, se vincula con un cuerpo de investigación que desde el pragmatismo americano de "lo que funciona", propone fórmulas para remediar la preparación insuficiente del estudiantado:

Kuh y su grupo de colaboradores (2006) (...) encontraron que aquellas instituciones con mayor éxito en la retención estudiantil compartían siete principios (...) 3. acciones orientadas al éxito escolar tales como seminarios de primer año, programas de orientación, cursos de nivelación, entre otras (Campillo et al., 2013, p. 3).

Otras prácticas probadas y aplicadas en las universidades con buenos resultados son (...) los cursos de nivelación de materias básicas (Bettinger y Long, 2005; Knox, 2005; Martínez et al., 2012, p. 4).

Trabajos como los antes citados se producen en un mismo campo y traducen como equivalentes, sin embargo, refieren a distintos conceptos y estrategias. En el caso de Kuh, destacan la diversificación de experiencias formativas, y en sus palabras, la tercera condición institucional corresponde a ambientes adaptados para el enriquecimiento educacional [*Environments Adapted for Educational Enrichment*] (Kuh et al., 2006, p. 614). En cambio, el trabajo de Bettinger y Long (2005), estudia el impacto de cursos remediales en la retención y el trabajo de Knox (2005) refiere sobre módulos de preparación previa.

Esta traducción de los estudios de retención es problemática, en la medida que inscribe el término en cuestión en una red de conceptos en tensión, ya sea, respecto al momento de la trayectoria en el que se implementa (propedéutico v/s remedial) o de la posición en el currículo formal (suplementario v/s curricular).

El carácter de temprano o preventivo de alertas y nivelaciones, se presenta como un atributo deseable de las estrategias, en oposición al sentido tardío de lo remedial, que ya trae consigo consecuencias indeseadas. El tiempo es, por tanto, un factor clave en la tensión entre la propedéutica y la remediación:

Las primeras pruebas, se aplican iniciando la semana de inducción y de acuerdo con sus resultados se interviene tempranamente a los estudiantes en la nivelación de esta semana (Espinoza et al., 2018, p. 625).

La trayectoria educativa del sujeto de nivelación se representa con un pasado de privación de oportunidades educacionales, que explicaría la preparación insuficiente actual y ésta, como factor de riesgo, sirve para predecir un futuro de fracaso académico y abandono. Se trata entonces de una trayectoria necesaria de intervenir oportunamente:

Como factores de riesgo, identificados en el diagnóstico, se evidencia una importante carencia de conocimientos en ciencias básicas, lo que se traduce en la necesidad de una nivelación para poder abordar las asignaturas críticas de primer año. (Aguirre et al., 2016, p. 6).

La tensión entre la propedéutica y la remediación involucra también cierta ambigüedad respecto a su posición curricular, tanto para ciclos iniciales como para cursos o procesos suplementarios, lo que se evidencia en la recurrente descripción como "nivel cero", que supone un carácter preparatorio, y por lo tanto, preuniversitario:

En el nivel de licenciatura, algunas carreras ofrecen un semestre “Cero” o cursos para-curriculares de nivelación académica, sobre contenidos específicos e instrumentales, tales como estrategias de aprendizaje, manejo de software o idiomas (Cabrera, 2013, p. 1).

Entre un nivel cero, referido a saberes previos y un nivel uno -propio de la formación universitaria- la ambigüedad del espacio curricular se resolvería al diferenciar el nivel inicial para los sujetos de nivelación, individualizados en evaluaciones iniciales. En tal caso, el nivel curricular de la nivelación configura un primer ciclo diferente, es decir, su conducción a un “nivel uno” diferente del prescrito, como ilustra el siguiente caso:

El Examen Clasificatorio de Matemáticas Básicas permite detectar si los estudiantes tienen el nivel de logro adecuado para iniciar el pensum del programa elegido y avanzar con celeridad en su ruta académica, en caso contrario, el curso de nivelación de Matemáticas Básicas que propicia la oportunidad de adquirir una sólida fundamentación a aquellos estudiantes que tienen serias deficiencias en los conocimientos básicos de la aritmética y del álgebra elemental (Barragán et al., 2013, p. 2).

Inscrita entonces, en la tensión entre propedéutica y la remediación, la nivelación se presenta como la intervención de una trayectoria de potencial fracaso y abandono, constituye la construcción de un espacio curricular inicialmente ambiguo y potencialmente suplementario, lo que justifica una diferenciación curricular que conduce al sujeto de nivelación a un lugar diferente del idealmente prescrito.

4.4 Intervenciones integrales para suplir, reforzar y acompañar

En su asociación a propósitos educacionales, aquello que se nivela refiere a diversos tipos de competencias básicas, académicas, instrumentales, de entrada y genéricas, entre otras. Estos elementos suelen hacer eco de prescripciones de políticas en las que se enmarcan, y heredan de ellas sus propósitos, como en el caso de las ponencias que citan desde la BNA el propósito de “nivelar competencias de estudiantes desfavorecidos académicamente, que ingresan al primer año de educación superior...” (MINEDUC, 2012, p. 3).

El objeto de nivelación se ubica a ámbitos específicos del aprendizaje cuya relevancia deriva del rol que ciertos saberes tienen que en el espacio universitario, usualmente descritos como “críticos” o de mayor dificultad:

Los contenidos trabajados son contingentes a cada una de las carreras que implementan este tipo de programas así, por ejemplo, en Ingeniería Civil la nivelación es en Pre cálculo, Física General y Química. A su vez, el acompañamiento académico se desarrolla durante el calendario académico oficial, preferentemente por medio de estrategias de tutorías pares y salas de ayudantía, donde se refuerzan los contenidos más dificultosos (Moreno y Farías, 2015, p. 4).

A pesar de la diversidad de elementos formativos (competencias, habilidades, conocimientos, etc.) y áreas del conocimiento (matemática, escritura, ciencias, etc.), un patrón temático está asociado al rol de las acciones que comprenden el nivelar. En primer lugar, un grupo de acciones formativas se vinculan con la noción de “suplir” deficiencias o vacíos, lo que se ubica en la dimensión del saber de la competencia:

Curso de nivelamento para suplir lacunas de aprendizagem pregressas [Curso de nivelación para suplir vacíos de aprendizajes previos] (Kampff y Petrarca, 2018, p. 984).

Otro grupo de propósitos se asocian a diversas “debilidades” que el estudiantado presenta, lo que vincula las acciones de nivelación al fortalecer o reforzar ciertas habilidades, es decir, a la dimensión del “saber hacer” de la competencia:

El curso nivelatorio se define como el conjunto actividades académicas en temas que permiten nivelar conocimientos y fortalecer las competencias de los estudiantes que ingresan en primer semestre a cualquiera de los programas académicos de la Universidad (...) además de un componente de acompañamiento psicológico orientado hacia la construcción de un proyecto de vida con lo que se busca abordar de manera integral el proceso académico universitario para permitir al estudiante una adecuada adaptación a este nuevo ciclo de la vida (Arrieta y Mercado, 2018, p. 1110).

Y en un tercer grupo se enuncian propósitos que en algunos casos integra la nivelación y en otros la complementa, los que refieren más bien a estrategias de acompañamiento que se ubican en el componente del “saber ser” de la competencia.

Suplir, reforzar y acompañar describen funciones de nivelación, a lo que subyace un perfil estudiantil carente de ciertos conocimientos, con ciertas debilidades y sin las actitudes necesarias para enfrentar autónomamente la experiencia de integración al contexto universitario.

Los estudiantes que ingresan a la universidad poseen un capital social, cultural y competencias académicas poco desarrolladas, tensionando con ello las diferentes estrategias de formación e imponiendo importantes desafíos institucionales para asegurar calidad en educación superior (Peña-Cortes et al., 2014, p. 1).

Así, desde una valoración de lo “integral” como atributo deseable de la formación universitaria, la nivelación se desarrolla con una diversidad de estrategias con las que se intervienen un entramado de dimensiones que exceden a lo académico. El concepto de capital cultural cumple aquí la función de describir en general un conjunto de déficits personales, sociales y académicos necesarios de intervenir de manera integral y que explicarían un mayor riesgo de abandono.

4.5 Vulnerabilidad académica como brecha y desnivel

El sujeto de nivelación es primero imaginado y luego individualizado. En su delimitación previa al ingreso, es descrito a partir de una gran diversidad de atributos de desventaja social y diferencias que en esta narrativa permiten estimar una privación de oportunidades educativas previa. De esta forma, el sujeto imaginado, es parte de una agrupación de sujetos no tradicionales, que gracias a políticas de equidad en el acceso logran ingresar:

Dentro de esas condiciones comunes al abandono y a la exclusión están: bajo ingreso económico, limitado capital cultural de la familia, débil formación en niveles educativos previos a la educación superior, procedencia (ruralidad, dispersión geográfica, inmigración), sexo, pertenencia a una minoría étnica o religiosa, diversidad funcional (otrora denominada “discapacidad”) (Franco-Gallego, 2017, p. 2).

La asociación entre condiciones de desventaja social y vulnerabilidad suponen que el lugar del que se proviene o al que se pertenece, en cuanto vulnerable, hereda esta condición sobre el sujeto. En este caso particular, la desventaja social, que permite nominar grupos sociales, contextos y sujetos, se traduce en vulnerabilidad académica y social por medio de tecnologías evaluativas:

...se desarrollan iniciativas de recepción, inducción y apoyo a los estudiantes de las cohortes de ingreso y tercer año por pares de cohortes superiores, teniendo presente el contexto de vulnerabilidad académica (medida a través de una prueba diagnóstica) y social (caracterización estudiantil realizado por la Dirección de Planificación y Desarrollo) que muchos de los alumnos poseen (Sereño y Barrera, 2017, p. 2).

El sujeto de nivelación es construido como -académica y socialmente- vulnerable o más vulnerable, lo que en ambos casos refiere a una vulnerabilidad ahora individuada que justifica la necesidad de remediación en programas de nivelación. Dicho ingreso está usualmente mediado por procesos de evaluación, que permiten individualizar a los sujetos de nivelación y, con ello resolver el espacio curricular -o nivel- al que se les conduce:

... los estudiantes admitidos presentan una serie de pruebas cuyo objeto es establecer el nivel de competencias alcanzado por los estudiantes a fin clasificar cuales estudiantes van al semestre nivelatorio y cuáles van a semestre completo (Carvajal et al., 2016, p. 1).

La diversidad de sujetos que se construyen como académicamente vulnerables son agrupados mediante un "perfil", instrumento que caracteriza su desempeño inicial, y muchas veces características personales y de su entorno. Perfiles estudiantiles "reales", construidos por medio de instrumentos de evaluación y caracterización, son las tecnologías que hacen de la vulnerabilidad académica algo medible y por tanto comparable:

La desarticulación entre la educación media y la superior puede evidenciarse en diversos aspectos como en la brecha entre el perfil de salida del bachillerato y los perfiles de entrada definidos por las universidades ecuatorianas (Franco-Crespo, 2016, p. 1).

Luego, mientras se constata un perfil de ingreso real, se contrasta con un perfil de ingreso requerido, diferencia que configura una "brecha" que se busca acortar, movilizandole la metáfora de nivelación como falta de verticalidad, esto es, un desempeño inferior al requerido en uno o varios dominios. La brecha sería una relación entre un nivel de desempeño y un estándar pre-definido, proceso que involucra la operacionalización de constructos educacionales en instrumentos que las hacen medibles.

Nivelación también se utiliza como metáfora de desnivel, esto es, una falta de horizontalidad que se presenta como problemática al ubicar al sujeto de nivelación en inferioridad con respecto a sus pares. Aquí se trata de un estándar relativo, que traduce "los puntajes más bajos" como indicador de "los más vulnerables".

Esta instancia tiene por principal objetivo nivelar contenidos de matemáticas que los alumnos debieran haber estudiado durante la enseñanza media (...). En suma, se refuerzan contenidos para acortar la brecha con sus futuros compañeros (Lyon y Valdés, 2016, p. 5).

Brechas y desniveles son metáforas que se articulan y dan cuenta de una inferioridad en desempeño del sujeto de nivelación, respecto a lo requerido y lo normal en el espacio universitario. Se construye así al sujeto de nivelación como un "otro", descendido respecto a lo normal, ya sea bajo una cierta línea de flotación, o bien, en el punto más bajo de la distribución -normal- de desempeños iniciales. La imagen del problema resuelto articula ambas metáforas: lograr que estudiantes vulnerables sean indistinguibles en su desempeño, es decir, estén "nivelados" respecto de lo requerido y de sus pares.

5. Discusión y reflexiones finales

Con este trabajo se ha buscado comprender el problema representado en las políticas y experiencias latinoamericanas de ES que se movilizan en nombre de la “nivelación”. Esto permite desempacar cierta ambigüedad, derivada de la traducción de los estudios estadounidenses de retención que, implican a su vez, una diversidad de posibles traducciones a la práctica. La tensión entre la propedéutica y la remediación, y entre lo curricular y lo suplementario, son en parte condiciones de posibilidad de distintas nivelaciones que con el término no se logra delimitar.

El problema representado en las nivelaciones, refiere a una trayectoria educativa con un pasado de privación de oportunidades educacionales, que explica una preparación insuficiente en el presente y a su vez, estimar una alta probabilidad de fracaso y abandono futuro. Se representa entonces, una trayectoria necesaria de intervenir, en una doble tensión -temporal y curricular- posible de resolver en la medida que se conduzca al sujeto de nivelación a un espacio formativo diferenciado.

El sujeto de nivelación, primero imaginado en desventaja social, es individualizado por medio de dispositivos de evaluación que miden la probabilidad de fracaso o abandono, lo que se cruza con una diversidad de lecturas sobre lo académico, personal y social necesario para tener éxito, pero se reúne en la aspiración común de una formación -y en este caso, una intervención- integral de sujetos de preparación insuficiente. Un silencio relevante en este espacio discursivo es la trayectoria educativa de estudiantes de preparación suficiente, quienes -se puede estimar- avanzarían al espacio curricular formal sin intervención alguna y que en el espacio de la nivelación no son nombrados.

Como problema particular de las políticas de ES se puede comprender como una relación contingente entre ciertos objetos, sujetos y lugares. Así, el objeto de nivelación corresponde a diferencias entre desempeños iniciales y, ya sea, desempeños requeridos (brechas) o esperados (desniveles), lo que involucra operaciones de medición y clasificación. Los sujetos de nivelación, en tanto, de “perfiles” no tradicionales, son construidos por medio de este tipo de instrumentos como social y académicamente vulnerables. Y los lugares, como cursos, módulos, apoyos y tutorías, entre otros, que se ubican en un espacio separado del currículum formal, con un amplio potencial de ser suplementarios, asunto contingente a la articulación entre políticas de admisión y de desarrollo curricular. Son estos espacios curriculares que se suplementan, también, los que cuentan con menores niveles de logro, lo que se resuelve como un espacio de mayor exigencia, a la que el sujeto de nivelación no alcanza.

Poner entre comillas la nivelación involucra una crítica productiva a la racionalidad imperante del déficit. Propuestas como la de competencias habilitantes (Latorre et al., 2010) y la crítica desde los estudios de literacidad (Ávila et al., 2020), muestran que desde otros referentes teóricos que discuten el currículum y las didácticas específicas, es posible problematizar elementos que en estos espacios constituyen requerimientos fijos y que son los factores de producción de los niveles superiores de las aludidas brechas. Las preocupaciones sobre la (re)producción del déficit también están presentes en otros campos, como los estudios sociopolíticos de la educación matemática (Valero et al., 2015), lo que permite estimar que la implicación de comunidades académicas que no usan necesariamente el término “nivelación” -y que también están presentes en las universidades- es una posibilidad de problematizar estos espacios de manera diferente. Como plantean Mckay y Devlin (2016), repensar el déficit es una tarea fundamental para desafiar cómo los grupos sociales históricamente marginados son posteriormente tratados al interior de la Universidad.

Agradecimientos

Agradezco a la Comunidad RedGUIA por organizar los congresos CLABES y a la Universidad Tecnológica de Panamá mantener el repositorio con todos estos trabajos. Agradezco también a Jocelyn Briones por su revisión de la primera versión, a quienes evaluaron el manuscrito enviado a la revista, y especialmente a los autores y autoras de las ponencias analizadas por compartir sus experiencias y reflexiones. Este trabajo fue financiado por el programa de Becas de Doctorado de la Universidad Alberto Hurtado y la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032.

Referencias

- Aguirre, F., Díaz, A., Quense, M., Marchant, J., y Paredes, R. (2016). *Nivelación de competencias básicas y acompañamiento integral para estudiantes de primer año destacados en contexto de la UNAB*. Congreso CLABES VI. Quito, Ecuador. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1421>.
- Ahmed, S. (2009). Commitment as a nonperformative. En *Commitment and Complicity in Cultural Theory and Practice* (pp. 23–44). <https://doi.org/10.1057/9780230236967>.
- Aikman, S., Robinson-Pant, A., McGrath, S., Jere, C. M., Cheffy, I., Themelis, S., y Rogers, A. (2016). Challenging deficit discourses in international education and development. *Compare*, 46(2), 314–334. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1134954>.
- 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.
- Arrieta, L., y Mercado. (2018). *Nivelatorios: Estrategia para mitigar deserción académica precoz*. Congreso CLABES VIII. Ciudad de Panamá, Panamá, 1108–1116. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1992>.
- Atkinson, P., y Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (p. 80.98). SAGE.
- Ávila, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>.
- 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>.
- Bacchi, C., y Goodwin, S. (2016). Poststructural Policy Analysis. En *Poststructural Policy Analysis*. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>.
- Barragán, S. P., Bogoya, D., y Rodríguez, R. B. (2013). *Hacia la retención estudiantil en la Universidad Jorge Tadeo Lozano*. Congreso CLABES III. Ciudad de México, México. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/931>.
- 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).
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. SIGLO XXI.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis y psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

- Braun, V., y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.
- 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.
- Cabrera, G. (2013). *Programas de apoyo a transiciones académicas del sistema escolarizado en la UNAM*. Congreso CLABES III. Ciudad de México, México.
- Calcagno, J., y Long, B. (2009). Evaluating the impact of remedial education in Florida community colleges: A quasi-experimental regression discontinuity design. *National Center for Postsecondary Research*, 1–5.
- Calle-Arango, L. (2018). Prácticas de lectura en los centros y programas de escritura académica. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 30(2), 155. <https://doi.org/10.14201/teoredu302155175>.
- Campillo, M., Martínez, J., y León, R. (2013). *Prácticas de integración para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior*. Congreso CLABES III. Ciudad de México, México. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/960>.
- Carvajal, P., Montes, H., y Gordillo, M. I. (2016). *Evaluación del semestre de nivelación en la Universidad Tecnológica de Pereira*. Congreso CLABES VI. Quito, Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1374>.
- Carvajal, P., Trejos, Á., Gordillo, M. I., y Montes, H. (2015). *Anagrama para el mejoramiento de la estrategia de un semestre con créditos reducidos*. Congreso CLABES V. Talca, Chile. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1181>.
- Casanova, D. (2015). *Entre el Pago y el Mérito Admisión Estudiantil e Inclusión Social*. Leiden University.
- 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>.
- Chao, D. (2019). El gobierno a través de las problematizaciones. Una lectura sobre Carol Bacchi. En J. Bartlett & D. Chao (Eds.), *El gobierno como problema. Objetos y abordajes con clave de gubernamentalidad*. TeseoPress.
- Cifuentes, M. B., Munizaga, F. R., y Mella, J. (2017). Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.1>.
- CLABES. (2019). *CLABES, un Congreso sobre el abandono estudiantil*. http://www.urosario.edu.co/Eventos-UR/DR2/CLABES/Documentos/19_07_19_Indicaciones-autores.pdf.
- Claro, M. (2005). *Acción afirmativa: Hacia democracias inclusivas*. Fundación Equitas.
- Conley, D. T. (2007). *Toward a More Comprehensive Conception of College Readiness*. March.
- Cotler, J. (2016). Educación Superior e Inclusión Social Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. En *Serie estudios breves*, 1(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>.

- Engle, J. (2007). Postsecondary access and success for first-generation college students. *American Academic*, 3, 25–48.
- Engle, J., y Tinto, V. (2008). Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students. *The Pell Institute for the study of opportunity in higher education*, 1–38.
- Espinoza, J., Novoa, F., Borzone, M., Moraga, F., y Aravena, M. (2018). *Modelo de acompañamiento UDEC a estudiantes provenientes de contexto de vulnerabilidad*. Congreso CLABES VIII. Ciudad de Panamá, Panamá, 621–628. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1983>.
- Espinoza, O., y González, L. E. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. La educación superior de Chile. *Transformación, desarrollo y crisis*, 1, 517–579.
- Faúndez, F., Gómez, V., y Madariaga, P. (2012). *Desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategia para la prevención del abandono por factores académicos*. Congreso CLABES II. Portoalegre, Brasil. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/951>.
- Foucault, M. (1984). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales*. Volumen III. Paidós.
- Franco-Crespo, A. (2016). *La brecha entre el perfil de salida del bachillerato y los perfiles de entrada de las universidades en el Ecuador*. Congreso CLABES VI. Quito, Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1327>.
- Franco-Gallego, J. (2017). *Abandono de estudios y equidad educativa: Un análisis empírico aplicado a grupos poblacionales en el caso colombiano 1998-2016*. Congreso CLABES VII. Córdoba, Argentina. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1543/2281>.
- García, D. L., y García, J. E. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1–23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-004).
- 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>.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50(50), 15–32.
- Hernández, V. S., Larenas, C. D., y Salgado, M. T. C. (2017). Beca de Nivelación Académica: Resultados de un programa de intervención en estudiantes de origen vulnerable en la Universidad de Concepción. *Educação em Revista*, 33(0), e160071. <https://doi.org/10.1590/0102-4698160071>.
- Iverson, S. V. (2012). Constructing outsiders: The discursive framing of access in university diversity policies. *Review of Higher Education*, 35(2), 149–177. <https://doi.org/10.1353/rhe.2012.0013>.
- Kampff, A. J. C., y Petrarca, R. de Cá. (2018). *Gestão da permanência no ensino superior: Fatores de evasão e estratégias de permanência presentes nas pesquisas brasileiras*. Congreso CLABES VIII. Ciudad de Panamá, Panamá, 979–988. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2020>.
- Knox, H. (2005). Making the transition from further to higher education: The impact of a preparatory module on retention, progression and performance. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/03098770500103135>.
- 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>.
- Lawrence, J. (2003). *The “deficit-discourse” shift: University teachers and their role in helping first year students persevere and succeed in the new university culture*. UltiBASE, March.
- Ley 20.129, Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.
- Lyon, L., y Valdés, V. (2016). *Apoyo a la inserción universitaria en ingeniería comercial UC a partir de 4 años de experiencias en programas de acceso inclusivo*. Congreso CLABES VI. Quito, Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1372>.
- Maillard, B., Rojas, R., Rodríguez, J., y Martínez, J. (2015). *Programa propedéutico de la Universidad Austral De Chile, Campus Patagonia, Región de Aysén*. Congreso CLABES V. Talca, Chile. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1073>.
- Martínez, J., Campillo, M., y Valle, R. (2012). *Planificación de las enseñanzas e intervenciones curriculares para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior*. Congreso CLABES II. Portoalegre, Brasil. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1487>.
- McCowan, T. (2016). Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior. En E. Zúñiga, C.; Redondo, J.; López; Santa Cruz (Ed.), *Equidad em La Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 15–37). Ediciones El Desconcierto.
- 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>.
- McKay, J., y Devlin, M. (2016). “Low income doesn’t mean stupid and destined for failure”: Challenging the deficit discourse around students from low SES backgrounds in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 347–363. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079273>.
- Micín, S., Fariás, 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*, 42, 189–208. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000100007>.
- 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*. Chile.
- MINEDUC. (2012). *Beca Nivelación Académica: Programa de Nivelación de Competencias para Estudiantes de Primer Año de Educación Superior del 2012*. Chile.
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones técnicas para los componentes de preparación en la educación media y de acompañamiento en la educación superior*. Programa PACE.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria*. Decreto Supremo No. 016-2015-MINEDU, 36.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Chile.

- Miranda-Molina, R., y Gatica, F. (2016). *Análisis crítico de los diagnósticos estratégicos institucionales en los proyectos de Beca de Nivelación Académica adjudicados entre 2014 y 2016. Congreso CLABES VI*. Quito, Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1416>.
- Moreno, K., y Farías, J. (2015). *5 años de acceso inclusivo en la Pontificia Universidad Católica de Chile-UC: La experiencia del programa Talento e Inclusión*. Congreso CLABES V. Talca, Chile. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1102>.
- Moreno, K., Muñoz, J., García, C., y Vera, A. (2016). *Difusión e impactos del programa Talento e Inclusión en estudiantes provenientes de establecimientos de alto índice de vulnerabilidad en Chile. Congreso CLABES VI*. Quito, Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1318/1807>.
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>.
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., y Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>.
- Ozga, J. (2019). Problematising policy: The development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>.
- Peña-Cortes, F., Muñoz, F., y Barrios, P. (2014). *Un modelo de retención universitaria de estudiantes de alto rendimiento escolar de la región de la Araucanía: El caso de los estudiantes mapuches. Congreso CLABES IV*. Medellín, Colombia. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1000>.
- Preece, J. (2001). Challenging the discourse of inclusion and exclusion with off limits curricula. *Studies in the Education of Adults*, 33(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/02660830.2001.11661454>.
- Romero, C. (2011). La ponencia: Un tipo textual necesario. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 17, 97–104.
- Sandoval, I., Sánchez, X., y Ninazunta, J. (2017). *Pertinencia del examen EXONERA para el Ingreso a las carreras de ingeniería y ciencias de la escuela politécnica nacional*. Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology, 2017-July. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2017.1.1.341>.
- 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.
- Sereño, F., y Barrera, E. (2017). *El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria*. Congreso CLABES VII. Córdoba, Argentina. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1575>.
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 369–380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

- Universidad Tecnológica de Panamá. (2019). *Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior*. Ponencias de Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>.
- Valero, P., Andrade-Molina, M., y Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: De la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 18(3), 287–300. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1830>.
- 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 UCINE.
- Wilson-Strydom, M. (2011). University access for social justice: A capabilities perspective. *South African Journal of Education*, 31(3), 407–418. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n3a544>.
- 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>.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala*, 24(2), 343–359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>.