



IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS BRECHAS ENTRE EDUCACIÓN BÁSICA E INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR



PERÚ

Ministerio
de Educación

PMESUT

PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD Y PERTINENCIA DE LOS SERVICIOS
DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA A NIVEL NACIONAL



BICENTENARIO
PERÚ 2021



PERÚ

Ministerio
de Educación

PMESUT
PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD Y PERTINENCIA DE LOS SERVICIOS
DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA A NIVEL NACIONAL

INNOVAPUCP

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)

Coordinación

Roger Quequezana Flores, INNOVAPUCP

Luis Antonio Guevara Rojas, CISE-PUCP

Equipo de consultoría

Iván Montes Iturrizaga (investigador principal)

Marianella Romero Díaz

Doris Siesquén Casanova

Diana Bazán Vargas

Meir Tintaya Orihuela

Eduardo Franco Chalco

Lima, 1 de febrero de 2021

Pontificia Universidad Católica del Perú

INNOVAPUCP - Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) Campus PUCP
(Edificio Mac Gregor, piso 10) - Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima-Perú | Teléfono: (511)
626 - 2506 / (511) 626 - 2000 anexos 2506 / 3161

Importante:

Este documento comprende, a manera de resumen ejecutivo, y sintetiza los principales hallazgos y propuestas de una consultoría desarrollada para el Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica (PMESUT) del Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación, financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En virtud de esto, la socialización, circulación y/o publicación de este documento es de entera responsabilidad de la instancia gubernamental mencionada.

Índice

	Presentación	5
1	Parte 1. Caracterización de los estudios nacionales e internacionales relacionados con el análisis de brechas entre la educación básica y la educación superior	8
	1.1. El acceso a los IST	8
	1.2. El acceso a las universidades	10
	1.3. Consultorías y estudios previos desarrollados en el Perú en relación con la posibilidad de una prueba de acceso a la educación superior	13
	1.3.1. Exámenes de admisión de las universidades peruanas (Montes & Palomino, 1992)	13
	1.3.2. Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria: experiencias internacionales y opciones para el Perú (2001)	14
	1.3.3. Diseño de un modelo estandarizado para una prueba de admisión a la educación superior superior (2017)	16
	1.4. Análisis bibliográfico especializado: brechas y revisión de experiencias internacionales de acceso a la educación superior	17
	1.5. Modelo de brechas entre la educación básica y la educación superior asociadas al acceso de los egresados de la secundaria	21
	1.6. Revisión bibliográfica de la admisión a la educación superior en el ámbito internacional	
2	Parte 2. Comparar las competencias de egreso de la educación básica con los perfiles de ingreso de las instituciones públicas de educación superior (universidades e institutos)	25
3	Parte 3. Análisis de las pruebas de admisión de las instituciones públicas de educación superior desde la óptica de sus contenidos y condicionamientos hacia la educación básica	26
	3.1. Análisis de los ítems de los exámenes de admisión de las universidades en estudio	26
	3.2. Análisis de los ítems de los exámenes de admisión de los IST en estudio	29

4	Parte 4. Caracterizar las percepciones de los diferentes actores (estudiantes, docentes, autoridades e investigadores) relevantes en estos dos niveles con respecto a las diferentes brechas y las posibles formas de enfrentar esta situación	31
	4.1. Estudios cuantitativos	31
	En los actores de las IEBR	33
	En los actores de los IST	35
	En los actores de las universidades	37
	Estudios cualitativos	40
	4.2.1. Estudios cualitativos en actores de instituciones de educación básica	42
	4.2.2. Estudios cualitativos en actores de IST	44
	4.2.3. Estudios cualitativos en actores de universidades	46
	4.2.4. Estudios en directivos y profesores de academias preuniversitarias	48
	4.2.5. Estudio en líderes educativos	48
5	Parte 5. Estimar la pertinencia técnica, legal, pedagógica y social de una prueba estandarizada para el acceso a la educación superior en el Perú (conclusiones y propuestas)	50
	Referencias	56

PRESENTACIÓN

La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), a través INNOVAPUCP y el CISE, llevó a cabo el servicio de consultoría para el Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica (PMESUT) entre los meses de julio y diciembre de 2020. Cabe mencionar que participaron, como consultores, especialistas pertenecientes a diversas unidades, departamentos y centros de nuestra casa superior de estudios.

Los términos de referencia contemplaron dos grandes objetivos:

- Determinar en qué medida una prueba de acceso a la educación superior podría contribuir a superar la problemática de las brechas existentes entre estos dos niveles comprendidos: educación básica regular (EBR) y educación superior. Esto en atención al tipo de prueba, sus referentes o insumos, sus implicancias, los impactos favorables e indeseados que pudieran producirse en desmedro del currículo de la educación básica, las posibles consecuencias en la educación superior al contar con un mejor instrumento de selección y los aspectos legales asociados a una prueba o conjunto de pruebas de esta naturaleza.
- Determinar el potencial de una prueba o conjunto de pruebas de acceso a la educación superior para ofrecer insumos de relevancia para reflexionar y tomar decisiones acerca de la ejecución curricular en la EBR. En otras palabras, esta información, tal como ocurre en otros países, bien podría servir como referente importante para los procesos de estudio, análisis y balances respecto a las competencias que se logran al terminar el quinto de secundaria en este país.

Desde el punto de vista operativo, se avanzó en relación con cada uno de los siguientes objetivos específicos, sobre los que se estructuró el resumen del informe final:

- Caracterizar los estudios nacionales e internacionales relacionados con el análisis de brechas entre la educación básica y la educación superior.
- Comparar las competencias de egreso de la educación básica con los perfiles de ingreso de las instituciones públicas de educación superior (universidades e institutos).
- Analizar las pruebas de admisión a las instituciones públicas de educación superior desde la óptica de sus contenidos y condicionamientos a la educación básica.

- Caracterizar las percepciones de los diferentes actores (estudiantes, profesores, autoridades e investigadores) relevantes en estos dos niveles acerca de las diferentes brechas y las posibles formas de enfrentar esta situación.
- Estimar la pertinencia técnica, legal, pedagógica y social de una prueba estandarizada para el acceso a la educación superior en el Perú.

Cristalizar estos objetivos específicos ha supuesto desplegar una serie de técnicas y procedimientos propios de la investigación en el campo de las ciencias sociales, como la revisión de literatura especializada, la sistematización de experiencias previas, los estudios cuantitativos (cuestionarios *online*) y cualitativos (grupos focales y entrevistas semiestructuradas). Así, de manera específica, el trabajo empírico comprendió a actores relevantes en la problemática mencionada. En cuanto a los estudiantes que participaron de los grupos focales y entrevistas semiestructuradas, se contó con quienes estaban cursando el último año de educación básica, el tercer ciclo o módulo en institutos superiores tecnológicos (IST) y el tercer ciclo o semestre en universidades, todos ellos del sector público. Es relevante acotar que, en cuanto a la educación superior, no se consideró a los que ingresaron en el marco de la pandemia por medio de exámenes virtuales, pues ya se conocían los problemas técnicos y de concepción que acusaban los funcionarios de estas casas de estudios. Además, la situación de excepcionalidad y el reciente aprendizaje configuraron un escenario poco adecuado para estudiar el fenómeno en su complejidad real y en el que actúan, además, de manera más nítida, las academias o centros preuniversitarios.

Los profesores de educación básica, de IST y de universidades participaron en grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Asimismo, se consideró a los directivos de las instituciones mencionadas y a líderes educativos de cada una de las regiones priorizadas, quienes mantuvieron entrevistas semiestructuradas. De manera adicional, se desarrollaron grupos focales de directivos más profesores de las academias preuniversitarias. Por último, es preciso acotar que todos los despliegues empíricos o que demandaron un trabajo de campo (grupos focales y entrevistas semiestructuradas) transcurrieron de manera virtual, a raíz de la actual coyuntura por el COVID-19 y gracias al accionar de monitores responsables de cada región priorizada¹.

Todas las aproximaciones mencionadas confluyen al final en la parte 5, donde explicitamos una serie de conclusiones y recomendaciones. Es importante resaltar que cada parte asociada con los objetivos específicos bien podría ser considerada como un reporte por separado en

¹ Estas regiones priorizadas fueron Arequipa, Junín, Lima, Loreto y Piura.

el cual se encuentran evidencias e insumos para tomar muchas más decisiones, incluso por encima de las propias finalidades de este servicio. Del mismo modo, en las partes de enfoque, análisis y propositivas se proyecta el criterio experto de los especialistas de nuestro equipo consultor, quienes han estado, en su gran mayoría, relacionados directamente con estos objetos de estudio.

No obstante, esta consultoría (como en todo proceso investigativo) no ha estado exenta de limitaciones. En primer lugar, podemos destacar que no se ha considerado en los términos de referencia como sujetos a especialistas y funcionarios del Ministerio de Educación. En segundo lugar, muchos líderes educativos entrevistados y directivos de las instituciones de educación superior no percibían en su complejidad los problemas de articulación en los cuales los exámenes de admisión se configuran como condicionantes negativos para el sistema en su conjunto, hecho sintomático de la problemática caracterizada. Como tercera limitación sobresale el hecho de que muchos directivos de las instituciones contempladas no respondían a nuestras comunicaciones, ofrecieron información incompleta y/o no proporcionaron los documentos solicitados, como es el caso de los perfiles de ingreso y de sus propios exámenes de admisión. En este último punto llama la atención el hermetismo de las universidades públicas y la colaboración mucho más comprometida por parte de los IST.

A lo mencionado en el párrafo anterior, se suman nuestros despliegues remotos a través de correo electrónico, Zoom, WhatsApp y otras herramientas que supusieron mayores esfuerzos (multicanal en muchos casos), para contar con la disposición a colaborar de los actores; en ello, nos vimos enormemente favorecidos por los oficios que nuestros interlocutores del Minedu tuvieron a bien cursar a los directivos de las diferentes instituciones. Asimismo, desde la PUCP enviamos cartas, realizamos llamadas y enviamos correos electrónicos a muchos de los actores, así como a las autoridades, para poder levantar la información confidencial.

Por último, en este trabajo de consultoría se estima que una prueba nacional para el acceso a la educación superior es factible en la medida en que sea prescriptiva para los institutos superiores tecnológicos públicos y voluntaria en el caso de las universidades en general (públicas y privadas), en atención al ordenamiento jurídico; en este caso, el carácter voluntario podría ser el punto de partida para gestar acuerdos o convenios que permitan usar sus resultados como decisorios para el acceso o como insumo para determinarlo. Asimismo, esta prueba podría realizarse sin implicancias al egresar de la secundaria, lo cual constituiría un alcance para reflexionar sobre los logros en este nivel de estudios. En tal contexto, cabe mencionar que una prueba nacional podría contribuir a contrarrestar algunas inequidades y procesos de segregación al hacer posible el acceso de poblaciones vulnerables e históricamente excluidas de la educación superior.

PARTE 1. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS NACIONALES E INTERNACIONALES RELACIONADOS CON EL ANÁLISIS DE BRECHAS ENTRE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este marco contextual ofrece, en primer lugar, una revisión de los aspectos normativos y legales desde una perspectiva histórica con el fin de comprender el proceso vivido en el país. Esto será de mucha ayuda para el producto 3 (informe final), en el cual tendremos que atender con pertinencia a la cultura evaluativa peruana, que tiene ribetes marcados por lo técnico y legal, y sus respectivas implicancias.

1.1. El acceso a los IST

Del análisis de las diferentes leyes, normas y resoluciones se desprende que estos procesos son concebidos mayormente como despliegues administrativos y, por este motivo, se abocan a aspectos tales como la conformación de comisiones, las vacantes, el cuadro de ingresantes y las coordinaciones con las UGEL o las direcciones regionales de educación. Del mismo modo, hacen hincapié en la nota 11 para el ingreso, lo cual estaría permitiendo el acceso de postulantes que, en estricto, no contarían con las competencias requeridas para enfrentar con éxito los estudios superiores. Tal como se ha comprobado en el trabajo de campo, se ha encontrado en las normas la no alusión a la protección de datos personales al momento de difundir los resultados de los exámenes, que se publican en listas con las expresiones “ingresó” o “no ingresó”. Esto, que fue una práctica común en las universidades hasta 2015, se podría prestar a señalamiento social, estigmatización y estaría violando el derecho de los postulantes al exponer información sensible.

En este panorama, las propias comisiones institucionales se conforman desde una óptica administrativa y obviando los complejos procesos técnicos académicos que tendrían que vertebrar el diseño, construcción y sumministrazione de estos instrumentos. Se norma, así, que debe estar conformada por el director, el subdirector y el administrador

del instituto de educación superior o escuela y un representante de la Dirección Regional de Educación o de la UGEL. Esta comisión tiene como responsabilidad constituir los equipos de trabajo para que, a la luz de una matriz que está comprendida en esta norma, puedan elaborar o adaptar el examen. Al respecto, resaltamos que la idea de comisión se antepone a la continuidad necesaria para garantizar un aprendizaje sostenido de estos equipos en el tiempo; por tanto, no es recomendable la conformación de comisiones, sino más bien de cuadros estables de profesionales en constante preparación. Es probable que el espíritu de quienes elaboraron estas normas haya subestimado o no haya contemplado estos procesos desde una perspectiva técnica.

Cabría mencionar que esta comisión, en caso de formarse, podría estar más facultada para garantizar funcionalmente la limpieza del proceso que para velar por su calidad. Lamentablemente, no tenemos información de disposiciones legales referentes a los aspectos técnicos psicométricos que tendrían que orientar estas realizaciones especializadas. Además, es importante destacar que un examen de admisión supone una especialidad en medición y una evaluación educacional (con el dominio de criterios estadísticos, psicoeducativos y psicométricos), que están contemplados en los estándares internacionales de *testing* de la Asociación Americana de Psicología (APA); en consecuencia, al ser temas muy especializados que mayormente manejan los psicólogos, educadores, sociólogos o estadísticos entrenados para este fin, es poco probable que los funcionarios de esta comisión, quienes ocupan esas posiciones no necesariamente por tales competencias, sino por su capacidad de gestión, tengan formación suficiente para estos quehaceres.

De otro lado, los marcos regulatorios que rigen estos procesos y el análisis de los exámenes no remiten a pruebas basadas en normas (Esquivel, 2015), por lo que solo pueden ofrecer un puntaje de cada examen y de todos en su conjunto, pero sin responder si los estudiantes han logrado o no los respectivos desempeños o competencias; así, por ejemplo, no podrán indicar con solvencia si los postulantes cumplen un desempeño satisfactorio en cuanto a la comprensión de textos o de la inferencia de manera muy específica. Por este motivo, las pruebas referidas a normas no estandarizadas —como las que al parecer se aplican en gran parte de los IST— no se vinculan, en teoría, con perfiles de egreso ni de ingreso a la educación superior.

En cuanto a los contenidos, la normativa vigente sugiere dos exámenes de competencias y dos pruebas de conocimientos específicos, pero no indica una fuente, que bien podría ser el Currículo Nacional de Educación Básica; o algún estándar, como los mapas de progreso del Minedu. Cabe hacer hincapié en que el modelo de evaluación por criterios o evaluación referida a estándares (Popham, 1991) sí considera esto; además, las pruebas se trabajan por separado y sin juntarlas entre sí como se estaría haciendo en los IST en la actualidad.

Más recientemente, se observa que en la Resolución Viceministerial 20 del 9 de febrero de 2019 se aprueba la norma técnica denominada “Condiciones básicas de calidad para el procedimiento de licenciamiento de institutos de educación superior y las escuelas de educación superior tecnológica”. En este contexto, las condiciones básicas de calidad (CBC) señalan prescriptivamente la existencia de un acápite referido a la admisión, pero no indican las condiciones —tal y como suelen redactarse en los estándares o las condiciones de calidad— de lo que debe mediar en el diseño, construcción, validación y correcta aplicación de los instrumentos. Asimismo, no se hace alusión alguna a las fuentes del examen o los exámenes de admisión, que en estos casos podría ser el Currículo Nacional de Educación Básica o los aún inexistentes o mal entendidos perfiles de ingreso de las instituciones de educación superior.

1.2. El acceso a las universidades

En el Perú las universidades gozan por la Ley 30220 de autonomía para regir sus procesos de admisión. Este precepto ha estado presente en el anterior marco normativo, la Ley Universitaria de 1983, cuyo artículo único 21 expresa que las universidades pueden conducir estos procesos según sus estatutos y conforme a los reglamentos de cada facultad; por ese motivo, los legisladores de la época consideraron que cada institución podía evaluar los intereses vocacionales, aptitudes y rasgos de personalidad para el estudio de determinada carrera. En ese sentido, se puede rescatar de este marco legal la exploración de aspectos que van más allá de los conocimientos y, además, que introduce la intencionalidad (aunque no prescripción) de que los exámenes puedan considerar características diferentes según los tipos de carreras.

La manera en que esta ley de 1983 ha sido encarnada en las prácticas de las oficinas o departamentos de admisión fue estudiada y reseñada por Montes y Palomino (1992); Montes (1994); Palomino (2016); y Arregui, Melgar y Montes (2001) desde mediados de los años ochenta hasta la actualidad. Básicamente, los autores mencionados coinciden

en señalar que los exámenes de admisión a las universidades peruanas se han venido centrando en explorar conocimientos de corte memorístico y deslegitiman el currículo nacional al obedecer en gran medida a contenidos del primer año de la universidad, de ahí la necesidad de academias de preparación y, por tanto, el desánimo de los estudiantes de los últimos años de la secundaria. Otros aspectos analíticos de un pionero estudio empírico a inicios de los años noventa, desarrollado por Montes y Palomino (1992), se tratarán más adelante, dado que muchos de estos se mantienen vigentes hasta el día de hoy en la mayor parte de las universidades.

Regresando a la Ley Universitaria 30220 de 2014, se observa que consagran y reafirman los aspectos del marco anterior con una especificación de los ámbitos de proyección o cristalización de este precepto (la autonomía). Así, en su artículo 8, numeral 8.1, se enfatiza que en sus facultades correspondientes al régimen académico, las universidades determinan las formas de ingreso. Sin embargo, en el artículo 98 se aprecia un franco retroceso normativo con respecto a la ley anterior al establecer la exploración de conocimientos para definir el ingreso a las universidades, mientras que las aptitudes y las actitudes se presentan como algo complementario, de carácter opcional.

Además, en instituciones públicas (salvo en las áreas de arte), los exámenes tienden a ser únicos para todas las carreras, escritos, de selección de respuesta y con una combinación de pruebas de conocimientos con aptitudes. Asimismo, por lo general estos exámenes no consideran necesariamente el Currículo Nacional de Educación y con frecuencia comprenden contenidos propios del mundo universitario (Palomino, 2016; Montes, 2020a).

En este análisis se debe considerar a la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) como un nuevo actor regulador y supervisor, orientado al licenciamiento de universidades y de nuevos programas de estudio. En función de esto, las CBC se constituyen, en teoría, como los estándares de calidad básicos, movilizados de las universidades y las escuelas de posgrado (públicas y privadas) en las diferentes esferas asociadas a su funcionamiento. Sin embargo, estas CBC no determinan una característica o características, al menos generales, que indiquen claramente qué es un proceso de admisión de calidad. Al respecto, las CBC no llegan a estos procesos de admisión al menos en los aspectos básicos, tales como definir su finalidad, la fuente o sustento de las pruebas, el estudio de las propiedades psicométricas de las pruebas y el posible uso de sus resultados dentro de la universidad.

Es importante destacar que una diferencia importante entre las instituciones de educación superior públicas y las privadas está dada por la mayor estabilidad del

personal de las oficinas o dependencias de admisión en estas últimas. En parte de las universidades privadas, como la Universidad de Piura, la Universidad del Pacífico o la PUCP, cuerpos especializados se preparan durante años en el diseño de pruebas, validación, procesamiento y políticas de reflexión sobre lo que los puntajes informan (Montes & Palomino, 1992; Universidad del Pacífico & Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017; y Montero, 2019).

Lo anteriormente mencionado no niega que se cuente con experiencias relevantes en este campo en el sector público, sino más bien apunta al hecho de que la falta de continuidad, debido a los cambios políticos —y por ende a la elevada rotación de estos cuadros profesionales encargados de elaborar y gestionar las pruebas—, no permite edificar sistemas sólidos que puedan robustecer las buenas prácticas desarrolladas. En este panorama, merece destacarse, las experiencias de mayor estabilidad de los cuadros profesionales que laboran en las instancias de admisión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional de Ingeniería. No obstante, la falta de continuidad del personal de estas oficinas de admisión en gran parte de las universidades públicas y privadas se pone de manifiesto al observar el evento denominado Calidad de las Pruebas de Admisión en la Universidad Peruana, que organizó la Asamblea Nacional de Rectores en 2005, pues muchas de las valiosas experiencias presentadas desde el sector público no se repiten en la actualidad (Asamblea Nacional de Rectores, 2005).²

En síntesis, se observa al día de hoy que no se cuenta con marco legal alguno que se constituya en un referente, así sea general, que pueda direccionar los procesos de admisión con sentido técnico y académico.

En este sentido, en la Ley Universitaria y en las CBC de la Sunedu no se registra criterio de calidad alguno ni definición de lo que se supone es un proceso de admisión a una

² También se debe considerar que muchas veces las tensiones políticas dentro de las instituciones públicas de educación superior y la gran demanda por alcanzar una vacante configuran problemáticas complejas en la esfera ética. Por ejemplo, uno de los casos más recientes fue denunciado por el propio rector de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, quien anuló el examen del año 2019 ante un proceso de sabotaje de un grupo de académicos y autoridades de esa misma casa superior de estudios. Puede revisarse el video y la descripción de la noticia en <https://noticia.educacionenred.pe/2018/08/unsu-anula-examen-amision-2019-i-domingo-19-agosto-unsu-edu-pe-157039.html>

universidad. Por tanto, se puede afirmar que las buenas experiencias se han construido sobre la base de iniciativas, voluntades y decisiones de las autoridades universitarias y sin casi participación alguna por parte de la Sunedu o el Ministerio de Educación. Este hecho nos conduce, al igual que en el caso de los IST, a un espacio históricamente desatendido.

1.3. Estudios y consultorías previos desarrollados en el Perú en relación con la posibilidad de una prueba de acceso a la educación superior

En este apartado destacamos los alcances y hallazgos de los tres principales estudios y consultorías oficiales que se han desarrollado acerca de este tema. De todos modos, hacemos hincapié en que los eventos, foros, encuentros y consultorías se han orientado casi en su totalidad al acceso a las universidades.

1.3.1. Exámenes de admisión de las universidades peruanas (Montes & Palomino, 1992)

En el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú (Lima) se gestaron reuniones de directores y promotores de las casi 1000 instituciones agremiadas (muchas de ellas en convenio con el Estado) en torno a los problemas de acceso a la educación superior con énfasis en las universidades. Así, la preocupación del consorcio, y no solo para sus colegios, se centraba en que estos exámenes condicionaban a las escuelas a sacrificar horas de clases para preparar a los estudiantes; también, la necesidad de recurrir a las academias preuniversitarias, con el gasto que eso suponía a los estudiantes de las familias más vulnerables.

Esta investigación, la primera de carácter empírico desarrollada en el país, se abocó al análisis de las preguntas de un grupo de 30 universidades nacionales y privadas del Perú (en ese momento aún no se liberalizaba la creación de universidades por medio del DL 882). Asimismo, se entrevistó a los responsables de las áreas de admisión y se visitaron academias preuniversitarias para conocer el tipo de preparación ofrecida. Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directores de instituciones educativas y

expertos conocedores del sector. Cabe señalar que, en cumplimiento de los preceptos éticos de la época, no se hizo mención o alusión alguna a las universidades, sino que se habló de las tendencias y las características generales de los exámenes revisados.

En este primer estudio (Montes & Palomino 1992) concluimos que, salvo raras excepciones, no se redactaban los ítems de acuerdo a especificaciones cuidadosamente preparadas ni perfiles apropiados para la realidad peruana. De igual modo, observamos que desde esos años ya se tomaba nota de que las pruebas no se investigaban adecuadamente, ya que estaban ausentes los criterios de validez y confiabilidad como cualidades que debe poseer todo instrumento de medición educacional. De manera sintética, los problemas encontrados en la construcción de las pruebas se relacionan con uso exclusivo de ítems de selección de respuesta, predominio de preguntas memorísticas-capciosas, escaso relacionamiento de las pruebas con el currículo nacional y la falta de estudios de validez predictiva en estos instrumentos.

1.3.2. Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria: experiencias internacionales y opciones para el Perú (2001)

Este estudio fue realizado en 1999, en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep) del Ministerio de Educación, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo. Ambos participaron en esta consultoría que se encargó al Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

En esta investigación se analizó el tipo de prueba aplicada al final del bachillerato para las características educacionales del país. Así, se presentaron dos opciones (Arregui, Melgar y Montes, 2001): *las pruebas tipo A*, que corresponden en teoría a los test tipo bachillerato alemán o bachillerato francés y se elaboran de cara a los currículos o planes de estudio nacionales. En este tipo de pruebas participan profesores especializados en esta clase de estudios conjuntamente con expertos. En cuanto a su naturaleza evaluativa, están más orientadas al desempeño; son pruebas de desarrollo, ensayo y argumentación. Las pruebas tipo B siguen el modelo del *scholastic aptitude test* (SAT) de los Estados Unidos, patrón que ha servido de base para las pruebas que se aplican en México, Colombia, Brasil y Chile.

Por lo expuesto, este grupo de expertos consideró que la prueba nacional podría tener las siguientes características:

- Sería una prueba anual única, aplicada a escala nacional. Que sea única no significa que conste de un solo examen, pues podría tener varias partes y tomarse en días diferentes.
- Sería una prueba mayormente estandarizada con preguntas de opción múltiple, aunque gradualmente incorporaría, en la medida de lo posible, preguntas de tipo ensayo y/o exámenes orales.
- Sería cuantitativa y daría puntajes integrales por áreas, de acuerdo a las necesidades individuales.
- Tendría carácter voluntario, aun cuando podría exigirse en ciertas circunstancias no relacionadas con la certificación individual de los estudios del bachillerato.
- Mediría niveles de competencia y habilidades para manejar con cierto nivel de complejidad cognitiva información general y específica, cuya retención memorística se procuraría que no devenga en factor de éxito en la resolución de los problemas o ítems incluidos en la prueba.

Con respecto a su ajuste al sistema educativo, se recomendó esta prueba, que bien podría ofrecer insumos para reflexionar sobre los logros del bachillerato (que en esos tiempos pretendía ser el final de la educación básica), bien podría ser un aporte para introducir mejoras en el sistema con el fin de favorecer el tránsito educativo de poblaciones que por razones de ruralidad y etnia, entre otras condiciones, se ven impedidas de avanzar en el sistema educativo. Asimismo, esta prueba se presentó como una posibilidad para que personas que optaron por otras legítimas vías (educación técnica, por ejemplo) o que no llegaron a terminar la educación básica pudieran acceder a la educación superior.

1.3.3. Diseño de un modelo estandarizado para una prueba de admisión a la educación superior (2017)

En el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (Procalidad), financiado por el Gobierno peruano y el Banco Mundial, se celebró un contrato con el consorcio formado por la Universidad del Pacífico y la Pontificia Universidad Católica de Chile (Centro de Medición MIDE UC) para realizar un estudio con miras a determinar la pertinencia de una prueba nacional para el acceso a las universidades peruanas. Esta consultoría es la segunda en su género en el país y se realiza 18 años después de la que lideró el Grade a finales de la década de los noventa.

Este informe (Universidad del Pacífico y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017) está acompañado de una presentación que se dio en el III Encuentro de Educación Superior, “El rol del Estado en el aseguramiento de la calidad y la pertinencia de la educación superior”, desarrollado el 13 y 14 de diciembre de 2017. De manera específica, el informe presenta las siguientes secciones: la descripción del plan de trabajo y el proceso desarrollado, la revisión de experiencias internacionales, la revisión del contexto local, las estrategias de implementación para el desarrollo de una evaluación que se usará como insumo en un sistema de admisión, y las especificaciones técnicas de ese examen.

Se asumió un modelo o encuadre de carácter inductivo en el que primero se levantaron las recomendaciones, las propuestas y los aportes de diferentes grupos de especialistas, funcionarios y profesionales especializados en medición educacional. Este proceso de campo se llevó a cabo mediante entrevistas y el desarrollo de grupos focales que se detallan en el documento. De esta manera, el modelo diseñado especifica tanto la estrategia de implementación de una evaluación al término de la secundaria como los dominios que se evaluarán mediante esta, los cuales se detallan a manera de especificaciones. Por su parte, las competencias evaluadas se determinaron gracias al concurso de los especialistas de las diferentes áreas de desarrollo de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación.

En cuanto al proceso mismo, se recomienda que las pruebas sean suministradas al final de la secundaria y reportadas por el Ministerio de Educación (que las aplicaría gratuitamente) a las universidades (o que sean extraídas por un sistema informático) en caso de que acepten los resultados en parte o como criterio único para el ingreso.

Por último, en este reporte se ofrece información con respecto a sus propiedades psicométricas y conceptuales. Básicamente, se enfatiza que estas pruebas sean por normas, sobre la base de contenidos del currículo nacional y de selección de respuesta. Del mismo modo, se aconseja asumir el modelo de la teoría de respuesta al ítem (IRT) y como propiedades métricas la validez, confiabilidad y ecuanimidad. Se recomienda la inclusión de ítems de anclaje para hacer comparaciones en el tiempo.

Es importante destacar las amplias coincidencias entre estos dos estudios, a pesar de los casi 18 años de diferencia que los separan.

1.4. Análisis bibliográfico especializado: brechas y revisión de experiencias internacionales de acceso a la educación superior

Los documentos revisados abordan diversas facetas de lo que se conoce como *brechas* desde una mirada a las políticas educativas en el Perú y también incluyen algunas reflexiones planteadas en otros países. Esto nos llevará al final de este texto a proponer de manera esquemática un modelo para reducir las brechas entre educación básica y educación superior asociadas al acceso, en el que otros componentes del sistema tendrían que movilizarse a propósito de lo que se desprende del modelo.

Ahora bien, acerca de una posible prueba nacional de acceso, un doble desafío consistirá en contribuir con ella a cerrar las brechas existentes y no promover (sin intención) otras como producto de la selectividad misma del examen, el formato de prueba y la manera en que se aplicará a los egresados de la educación secundaria. Este riesgo es latente siempre por las experiencias internacionales, en especial la de Chile. Por ese motivo, hoy en día son nociones tan relevantes las de justicia redistributiva, equidad, igualdad de género, reconocimiento y representación (Benavente & Valdés, 2014).

De otro lado, es importante resaltar que los resultados de las evaluaciones, sean estas informativas o con implicancias, son cada vez más usados como fuente empírica relevante para estudiar si realmente estos sistemas abren, cierran o mantienen brechas importantes en el sistema. En este contexto, el Perú arrastra una serie de pendientes de las décadas pasadas en cuanto a la equidad del sistema educativo en su conjunto, por lo que es muy importante atender a las diversas manifestaciones de este fenómeno en el momento de plantearnos una política de acceso tal como se propone en los ámbitos de esta consultoría.

Como anotan los estudios realizados por el Grade, diversas investigaciones develan que las políticas requeridas posiblemente deberán incorporar estrategias que vayan más allá del sector objeto de análisis. Es decir, para enfrentar el problema que les ocupa, se requieren estrategias intersectoriales articuladas; de ser así, la articulación intersectorial redundaría en un mayor beneficio de cada uno de los sectores. Por ejemplo, y solo con la finalidad de ilustrar acerca de la necesidad de buscar también las soluciones en sectores diferentes donde se evidencian los problemas, en el artículo de Martín Benavides y Jimena Stuart (2016) se hace un balance de la investigación relacionada con la violencia infantil y las políticas y programas que buscan enfrentarla. Al respecto, se encuentra que la identificación de los factores de riesgo puestos en relieve por esta indagación hace evidente que solo las estrategias múltiples y articuladas tienen la posibilidad de reducir este problema.

Por esto, y volviendo al campo de las brechas educativas, es importante señalar que una prueba única de acceso haría su parte por reducirlas. Sin embargo, no sería suficiente para erradicar o regular otros condicionantes no controlables por el sistema educativo, como la pobreza, la escasez de servicios básicos, el incremento de la inversión en educación, entre otros. Ante este panorama, Benavides, León, Haag y Cueva (2015), a través del estudio *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*, hacen una reflexión de los tres enfoques teóricos vigentes que buscan explicar la mencionada expansión; a saber, el funcionalismo, la teoría institucionalista y las teorías del conflicto y de la reproducción social. El funcionalismo sostiene que el desarrollo económico produce la expansión de la educación superior; sin embargo, los estudios en diversas partes del mundo no han conseguido probar efectos significativos generados por la industrialización o el desarrollo económico. Por su parte, la teoría institucionalista ofrece la explicación más efectiva del fenómeno, en la que la expansión respondería a un cambio institucional

mundial, una tendencia que habría afectado a todos los países del planeta. Por último, para el modelo del conflicto, la creación de mayores niveles educativos estaría relacionada con el propósito de establecer nuevos tipos institucionales que permitan que los grupos de mayor estatus conserven su posición comparativamente superior y privilegiada.

Esto queda en evidencia con los recientes estudios en el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019) sobre los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares. En lo que respecta a la tasa de matrícula en la educación superior en la población de 17 a 24 años de edad se encontró que el quintil más rico evidenciaba 55 %, mientras que el quintil más pobre alcanzaba el 10,9 %. Otras brechas en esta misma línea en cuanto a lengua, remiten al conflicto socio-lingüístico —advertido por Alberto Escobar en su obra *Lenguaje y discriminación social en América Latina*—, que se refleja en las tasas netas de matrícula para la educación superior: quienes tienen como lengua el castellano presentan 32,7 % de asistencia, mientras que los hablantes de lenguas nativas tienen 17,5 %, lo cual supone 15,2 % menos asistencia de estudiantes en la educación superior entre quienes culturalmente pertenecen a comunidades o grupos nativos (originarios).

En este reporte del INEI (2019) se registra una tasa de asistencia en la educación superior (de 17 a 24 años) de 34,7 % entre los que residen en zonas urbanas; por otra parte, quienes residen en zonas rurales alcanzan el 16,1 %, lo cual supone 18,6 % en esta brecha, en desmedro de quienes viven en zonas no urbanas. Además, la tendencia en cuanto a las brechas (clásicas en cierta medida) se mantiene en las regiones naturales; así se tiene una tasa de asistencia de 33,8% en la costa, 30,3% en la sierra y 20,9% en la selva.

También, en el ámbito del gasto público, Guadalupe (2015) estudia el financiamiento público de la educación en general en el Perú durante las últimas siete décadas. Distingue tres momentos: un primer periodo de expansión del gasto estatal desde los años cincuenta hasta principios de los setenta, así como de expansión de la matrícula. Luego, en un segundo momento, están las siguientes cuatro décadas, caracterizadas por un exiguo financiamiento público en un periodo de grave crisis económica que, al mismo tiempo, no frenó la expansión masiva del sistema educativo en un contexto de crecimiento demográfico. El tercer periodo es de una recuperación de la inversión estatal por estudiante asociada a la expansión económica. En realidad, este tercer momento ha traído consigo una inversión que jamás hubo desde la década del cincuenta; sin embargo, a pesar de esto, persiste la percepción común de que esta mayor inversión continúa siendo insuficiente o que no se habría traducido en mejoras proporcionales en la calidad de la educación peruana.

Benavides (2007), en su estudio “Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú”, desarrolla el problema de la persistente desigualdad educativa en el país. Así, parte de considerar que la igualdad de resultados supone la igualdad de oportunidades en el acceso, pero no necesariamente la igualdad en los procesos educativos; empero, el logro de la equidad basada en la igualdad de resultados si puede implicar diseñar políticas no igualitarias para compensar diferencias iniciales. Precisamente, y en palabras del autor, esto no ha ocurrido en el Perú, donde la mayor igualdad de oportunidades en el acceso no ha llevado a una mayor igualdad de resultados.

Benavides señala que, para entender la persistencia de la desigualdad educativa en el Perú, es necesario plantear un argumento adicional, nuevamente proporcionado por la investigación comparada. El problema no es solo ignorar qué hacer para que el sistema educativo sea más equitativo ni tampoco es la cantidad de recursos disponibles; el problema puede tener que ver con la poca atención del Estado al hecho de que la escuela cumple roles contradictorios, sobre todo en sociedades con una gran desigualdad social, como la peruana. Se debe asumir que la escuela comporta la contradicción de ser una institución que simultáneamente promueve el logro de la igualdad entre las personas y la función de diferenciación entre ellas. Se podría afirmar que tiene una meta democrática y una meta de *eficiencia social* vinculada a su rol credencialista. Así, la educación es una mercancía que produce individuos con una ventaja competitiva para la lucha por las mejores posiciones.

En virtud de este marco referencial, ofrecemos a continuación un intento por modelar el problema de brechas entre la educación básica y la educación superior asociadas al acceso. Nótese, además, que estamos refiriéndonos al acceso y, de manera indirecta, a los impactos de un saludable modelo que ayude a cerrar brechas y condicione favorablemente la educación básica (en los últimos años de la secundaria), así como la calidad de los cuadros profesionales que se formarían en la educación superior, siempre y cuando esta última pueda brindar a los postulantes con las mayores probabilidades de éxito las oportunidades para aprender. Revisemos este esfuerzo del equipo de consultoría para aproximarnos a esta problemática en la que la prueba nacional podría ofrecer una contribución con más justificaciones para considerarla que para excluirla.

1.5. Modelo de brechas entre la educación básica y la educación superior asociadas al acceso de los egresados de la secundaria

Donde:

- Son dos niveles en la educación nacional implicados en esta brecha: la educación básica y la educación superior pública.
- Por parte de la educación superior, en este modelo están los institutos superiores tecnológicos públicos y las universidades públicas.
- En cada uno de estos niveles las preocupaciones por la calidad se mantienen presentes.
- Los IST y las universidades vienen atravesando procesos de calidad; sin embargo, en las CBC no se dan alcances para regir adecuados procesos de admisión.
- Los IST y las universidades públicas disponen de múltiples formas para seleccionar a los postulantes (examen ordinario) con tendencia casi exclusiva a los exámenes de selección de respuesta.
- En las universidades públicas se encuentran situaciones tan complejas como en los IST, donde las postulaciones repetidas configuran constantes para las carreras de mayor demanda. Por su parte, la tasa de admisión es bastante baja en las universidades privadas, a diferencia de las públicas, lo cual significa que estas últimas son más restrictivas debido a la gran cantidad de postulantes que buscan alcanzar una vacante (Díaz, 2008).
- Otras inequidades y brechas que se proyectan en los procesos educativos de la educación básica y la educación secundaria dependen más de condiciones multisectoriales y que están fuera del sistema educativo.
- Los exámenes de admisión a los institutos superiores tecnológicos públicos y universidades públicas carecen, salvo excepciones, de propiedades psicométricas (sobre todo, validez, confiabilidad y predictibilidad) y de sostenibilidad por parte de equipos estables.

- Los exámenes de admisión no orientados mayormente a la exploración de contenidos escolares (Currículo Nacional de Educación Básica) y con formatos de preguntas que distan del modelo evaluativo de la secundaria determinan la necesidad de academias y centros de preparación.
- Las academias preuniversitarias y los centros de preparación desarrollan acciones, salvo pocas excepciones en algunos centros pretecnológicos, en torno a la resolución de un examen de selección de respuesta (entrenamiento) y con débil perspectiva propedéutica.
- Con frecuencia, los contenidos y los formatos de los exámenes llegan a condicionar negativamente los últimos años de la secundaria.
- En vista de que no hay instalaciones en todas las localidades del país para rendir las pruebas de acceso, los estudiantes deben incurrir en gastos onerosos para trasladarse a las capitales de las regiones o las provincias principales, de modo que se crea una brecha adicional para los sectores más vulnerables.

1.6. Revisión bibliográfica de la admisión a la educación superior en el ámbito internacional

El presente análisis tiene por objetivo dar una mirada amplia a los sistemas de ingreso a las instituciones educativas de educación superior. Se examinarán las experiencias de seis países (Chile, Colombia, Brasil, México, Estados Unidos y Australia) en cuanto a nivel de centralización y selectividad de los sistemas de acceso a institutos superiores técnico-profesionales y universidades.

En este caso, el nivel de selectividad del país se entenderá como la cantidad de requisitos mínimos que exige su sistema de admisión para el ingreso a las IES, entre pruebas, entrevistas, monografías (o ensayos), *ranking* de notas, etc.; de este modo, un sistema que tenga mayor cantidad de requisitos será un sistema más selectivo. Cabe destacar que todos los casos revisados exigen como condición mínima haber acabado un nivel de educación básico para ingresar a la educación superior. En este aspecto también se revisarán cuestiones técnicas de las pruebas nacionales aplicadas en los países analizados, si es que corresponden.

El análisis en el informe final se organiza de modo que se describen los procesos de admisión, primero, a los institutos superiores técnico-profesionales y, después, a las universidades. Posteriormente, se efectúa un análisis crítico de los impactos favorables y desfavorables que producen en conjunto ambos sistemas de acceso a la educación superior de cada país. Este análisis se hace a la luz de la evidencia científica pertinente y los comentarios de actualidad de actores sociales del país respectivo.

Cabe destacar que, de los países analizados, varios cuentan con un marco de nacional de cualificaciones (MNC) para la educación técnico-profesional y/o para la educación universitaria. Este es un punto de referencia que permite estandarizar en todo el país las capacidades que se esperan que un estudiante desarrolle a lo largo de la educación terciaria en todo el país. Este sistema ha mostrado importantes beneficios al transparentar los perfiles de egreso de los estudiantes, además de permitir una mayor empleabilidad entre los egresados; sin embargo, a pesar de que en los casos estudiados el MNC es un importante avance en la centralización de los sistemas educativos superiores, no reglamenta la forma de ingreso a la educación superior. Por ello, los casos en que se observe una articulación entre el MNC y el sistema de acceso a las IES, serán mencionados.

De manera específica, esta revisión indica que las formas en que cada país asume el acceso a la educación corresponden a cambios operados históricamente por décadas y en los que aspectos tales como la propia organización del sistema, la idiosincrasia, las identidades relacionadas con lo territorial y el tipo de Estado suscitan realizaciones diferentes. Asimismo, los impactos negativos o no deseables están presentes en cada una de las experiencias revisadas, las cuales registran menos impacto negativo cuando la calidad de las pruebas constituye una buena pauta colegial; esto quiere decir que se relacionan estos instrumentos con lo más significativo del currículo y con la forma en que se evalúa. Sin embargo, y a pesar de que cada sistema tiene un ADN ajustado a cada realidad, se vislumbran múltiples regularidades que podrían ofrecer luces para modelar un sistema de prueba nacional como insumo (completo o parcial) para decidir el ingreso a la educación superior. Así, tenemos un conjunto de enseñanzas y lecciones valiosas para nuestro propio proceso:

- Los sistemas de acceso en países con bachilleratos tienden a ser más pedagógicos y comprenden elementos como cartas de recomendación de los directores del colegio, entrevista personal, ensayos y/o pruebas de respuesta extendida o llamadas de desarrollo.

- En el caso de países con bachilleratos, las pruebas constituyen una buena pauta por su vinculación más cercana al currículo.
- Los países que no cuentan con bachilleratos optan, al menos, por una prueba de aptitudes o por pruebas de conocimientos o contenidos curriculares. En otros casos, la combinación de ambas es una forma habitual.
- Por lo general, en países que no cuentan con bachilleratos se aplican pruebas de selección de respuesta, donde los estudiantes deben marcar en el cuadernillo o en una tarjeta de respuestas la alternativa correcta.
- Las pruebas de selección de respuesta condicionan la existencia de centros de preparación en la medida que estas se abocan a aspectos memorísticos y se concentran en la resolución de complicados ejercicios matemáticos.
- En el caso de los países sin bachillerato, como el Perú, destaca de modo favorable que los egresados de la secundaria puedan rendir la prueba en varias oportunidades (dejando pasar dos o tres años desde la primera ejecución). Por otra parte, en sistemas más deterministas, como en Chile, solo se rinde una vez la prueba de selección universitaria (PSU).
- Estas pruebas de países como el nuestro pueden considerarse como criterio único o como insumo para decidir el ingreso a la luz de otras pruebas especiales o de criterios para compensar a poblaciones vulnerables.

Esta revisión nos permite vislumbrar el gran atraso y olvido de estos problemas de acceso en el sistema peruano, independientemente de que se tenga o no una prueba nacional.

PARTE 2. COMPARAR LAS COMPETENCIAS DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA CON LOS PERFILES DE INGRESO DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (UNIVERSIDADES E INSTITUTOS)

Con el fin de analizar la relación entre los perfiles de egreso de la secundaria y los perfiles de ingreso de la educación superior (tecnológica y universitaria), se pensó apelar a medios sistemáticos para apreciar y comparar realizaciones de naturaleza curricular. Para esto, un análisis de correspondencias hubiera hecho posible conocer este fenómeno en casos en los que se expliciten los perfiles de ingreso en la educación superior. Del mismo modo, se propuso establecer comparaciones entre los perfiles de ingreso de las instituciones de educación superior y el requerimiento de sus exámenes de admisión.

En el presente caso, no recibimos respuesta acerca de perfiles por parte de las autoridades respectivas. Ante esto, efectuamos búsquedas de los perfiles en las páginas web de las instituciones de educación superior, pero solo encontramos documentos que, a pesar de llevar el título de “Perfiles de ingreso”, se dedicaban a detallar los requisitos para poder inscribirse en un determinado IST o universidad. Así, en estas redacciones se consideraba en el perfil el haber terminado el quinto grado de educación secundaria, haber aprobado el examen de admisión, haber llenado las fichas correspondientes o haber transitado por el control médico pertinente, entre otros. De este modo, se observa algo sintomático vinculado al descuido o escaso interés por estos procesos que parten de los propios perfiles.

En cuanto a las instituciones de educación secundaria, tal como señalamos, no recibimos los perfiles de egreso y las búsquedas en el ciberespacio fueron infructuosas. Sin embargo, en el apartado siguiente referiremos de una mejor manera la relación entre los exámenes de admisión y el Currículo Nacional de Educación Básica con fin de que se comprenda en detalle esta problemática y lo que transmiten estos documentos al sistema en su conjunto, así como sus impactos en la calidad de la educación superior.

PARTE 3. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE ADMISIÓN DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA ÓPTICA DE SUS CONTENIDOS Y CONDICIONAMIENTOS HACIA LA EDUCACIÓN BÁSICA

También se sometió a evaluación exámenes de admisión de IST y de universidades públicas. Para estos efectos, se usó, a manera de rúbrica, una taxonomía (o clasificador) propuesta por el Centro de Medición MIDE de la Pontificia Universidad Católica de Chile sobre la base de la célebre clasificación del dominio cognoscitivo de Benjamin Bloom, uno de los psicólogos educacionales más representativos del siglo XX, y los desarrollos más recientes de Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths y Wittrock (2001). Así, esta versión simplificada comprende tres categorías: habilidades básicas (conocer y recordar), habilidades intermedias (comprender y aplicar) y habilidades avanzadas (analizar y producir). Tal taxonomía cognitiva integra tanto la habilidad como el contenido, es decir: qué se espera que el evaluado sepa (contenido) y qué se espera que haga con aquello que sabe (habilidad). Dicha taxonomía y su presentación en el párrafo siguiente remiten a una lógica progresiva y de naturaleza inclusiva, en la cual los niveles inferiores son el soporte de los que siguen más adelante (Centro de Medición MIDE, 2013).

Se observa que entre los 1720 ítems predominan los que exploran habilidades básicas relacionadas con recordar y retener información, y la mayor parte de estos reactivos conducen a aspectos escasamente relevantes para inferir buen desempeño en la educación superior. Véase a continuación:

3.1. Análisis de los ítems de los exámenes de admisión de las universidades en estudio

Del 100 % de los ítems analizados (880), el 82 % de ellos (724 ítems) exploran habilidades básicas, asociadas a retener información y tener que evocarla. Cabe acotar que en este escenario se encontró gran cantidad de preguntas que exploraban sutilezas y aspectos que no revestían mayor importancia como para ser recordados.

También es preciso señalar que solo el 2 % de los ítems (16) exploran habilidades avanzadas, que en estricto serían las más adecuadas para reforzar lo más valioso del currículo nacional (condicionando, a su vez, buenos hábitos de estudio y de preparación) y, al mismo tiempo, garantizarían una selección más acertada (predictiva).

De manera específica, se observó que en la región de Loreto el 92 % de los ítems correspondían a habilidades básicas; mientras que en Lima se apreciaron los porcentajes más bajos de estos ítems (habilidades básicas) con un 70 % y 67 % respectivamente en los dos tipos de exámenes que se aplicaron. Lo anterior no significa que en Lima los exámenes sean mejores, dado que tales porcentajes convierten a estos instrumentos en marcadamente memorísticos y alejados sustancialmente de las intencionalidades formativas del currículo nacional.

Distribución de los ítems, de acuerdo al tipo de habilidades, en cada una de las universidades según región

HABILIDADES COGNITIVAS EN EXÁMENES									
N.º	REGIÓN	Habilidades básicas		Habilidades intermedias		Habilidades avanzadas		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Examen de ingenierías		85 %	10	13 %	2	3 %	80	100 %
	Examen de áreas biomédicas		88 %	8	10 %	2	3 %	80	100 %
	Examen de ciencias sociales		84 %	11	14 %	2	3 %	80	100 %
2	Junín								
	Examen único		79 %	16	20 %	1	1 %	80	100 %
3	Lima								
	Examen de áreas A, B y D A: Ciencias de la salud B: Ciencias básicas D: Ciencias económicas y de la gestión		70 %	28	28 %	2	2 %	100	100 %
	Examen de áreas C y E C: Ingenierías E: Humanidades, ciencias jurídicas y sociales		67 %	26	26 %	7	7 %	100	100 %
4	Loreto								
	Examen único		92 %	5	8 %	0	0 %	60	100 %
5									
	Examen de ciencias			17	17 %	0	0 %	100	
	Examen de ciencias de la salud			7	7 %	0	0 %	100	
	Examen de letras			12	12 %	0	0 %	100	
Total				140	16 %	16	2 %	880	

3.2. Análisis de los ítems de los exámenes de admisión de los IST en estudio

La realidad en los IST es similar a la observada en las universidades. Así, de los 840 ítems analizados, 88 % de ellos (739 ítems) corresponden a habilidades básicas y el 12 % restante obedece a habilidades intermedias; por consiguiente, no hay ítems relacionados con habilidades avanzadas. Por otro lado, las preguntas que apelan a las habilidades básicas en los IST fluctúan entre el 83 % y el 100 %. En cuanto a regiones, Piura es el que cuenta con mayor proporción de los ítems asociados a “retener información”.

Distribución de los ítems, de acuerdo al tipo de habilidades, en cada uno de los IST según región

HABILIDADES COGNITIVAS EN EXÁMENES									
N.º	REGIÓN	Habilidades básicas		Habilidades intermedias		Habilidades avanzadas		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Arequipa								
	IST A	53	88 %	7	12 %	0	0 %	60	100 %
2	Junín								
	IST A	51	85 %	9	15 %	0	0 %	60	100 %
	IST B	47	94 %	3	6 %	0	0 %	50	100 %
	IST C	55	92 %	5	8 %	0	0 %	60	100 %
3	Lima								
	IST A	90	90 %	10	10 %	0	0 %	100	100 %
	IST B (computación)	34	85 %	6	15 %	0	0 %	40	100 %
	IST B (enfermería)	34	85 %	6	15 %	0	0 %	40	100 %
	IST B (contabilidad)	38	95 %	2	5 %	0	0 %	40	100 %

4	Loreto								
	IST A	68	68 %	32	32 %	0	0 %	100	100 %
	IST B	83	83 %	17	17 %	0	0 %	100	100 %
5	Piura								
	IST A	80	100 %	0	0 %	0	0 %	80	100 %
	IST B	59	98 %	1	2 %	0	0 %	60	100 %
	IST C	47	94 %	3	6 %	0	0 %	50	100 %
Total		739	88 %	101	12 %	0	0 %	840	100 %

En ambos casos, universidades e IST, los exámenes concuerdan más con el currículo nacional. Sin embargo, la manera memorística con que se exploran y las preguntas en un gran porcentaje asociadas a sutilezas sin mayor importancia los convierten en evaluaciones escasamente pertinentes para condicionar la educación básica, garantizar mejores prospectos para la educación superior y desperfilar la necesidad de incurrir en gastos onerosos en academias o centros de preparación para rendir una de estas pruebas. Cabe precisar que en los exámenes encontramos ítems que, por ejemplo, interrogaban respecto a “¿Cuántas patas tiene una araña?”, “¿En qué continente está ubicado Ecuador?”, “Cuando producimos sonidos, ¿las cuerdas vocales pueden vibrar o no vibrar? Marque la alternativa que presenta una consonante que se produce sin vibración”, o “¿Cuántos isómeros de cadena ramificada tiene el n-heptano?”. Por otro lado, hubo un examen donde se hacían varias preguntas en las que, por ejemplo, se pedía al estudiante que convirtiera complejos números romanos a números naturales.

En síntesis, los exámenes de admisión exploran contenidos o aspectos relacionados con el currículo nacional; sin embargo, se centran en aspectos escasamente relevantes y predominan en todos ellos (de IST y universidades en estudio) los ítems que apuntan a las habilidades básicas. Esto se agrava con el tipo de preguntas, el formato de selección de respuesta y la tendencia al memorismo y las interrogantes capciosas. Por este motivo, dichos exámenes no constituirían una adecuada pauta para la secundaria ni tampoco permitirían seleccionar con solvencia a los postulantes con las probabilidades más elevadas de tener éxito en la educación superior. Del mismo modo, no suponen un buen insumo para establecer programas remediales, destinados a los ingresantes.

PARTE 4. CARACTERIZAR LAS PERCEPCIONES DE LOS DIFERENTES ACTORES (ESTUDIANTES, DOCENTES, AUTORIDADES E INVESTIGADORES) RELEVANTES EN ESTOS DOS NIVELES CON RESPECTO A LAS DIFERENTES BRECHAS Y LAS POSIBLES FORMAS DE ENFRENTAR ESTA SITUACIÓN

En este apartado se presentan los resultados de los estudios cuantitativos y cualitativos. Cabe señalar que en el caso de los estudios cuantitativos nos orientamos al 100 % de los actores: estudiantes y profesores; de esta manera, la intencionalidad de alcanzar a las poblaciones en su conjunto garantizó una elevada tasa de respuestas. En el caso de los estudios cualitativos, actuamos bajo supuestos de muestreo intencionado y con miras a garantizar participantes a la luz de criterios de inclusión y exclusión orientados a conformar, por ejemplo, grupos focales en atención a las características representativas de los actores en el marco del estudio. A continuación, se desarrollan cada una de estas dimensiones.

4.1. Estudios cuantitativos

Este cuestionario se aplicó a través de un formulario digital al 100 % de las instituciones que fueron seleccionadas en cada una de las macrorregiones, las cuales ofrecieron las facilidades (correos electrónicos y teléfonos celulares) para contactar con sus profesores y estudiantes a fin de que puedan recibir el enlace del cuestionario respectivo.

Es importante resaltar que la idea era enviar el enlace para que respondieran este cuestionario el 100 % (pretensión de diseminación) de los actores pertenecientes a las instituciones seleccionadas y según las condiciones expresadas en este documento. Esta opción se sustenta en que la tasa de respuesta siempre está entre 18 % y 25 % en el mejor de los casos. De todos modos, a propósito de esto, el cuestionario fue anónimo y por tanto se incrementaron las observaciones verdaderas y se redujeron los sesgos propios de los instrumentos donde se solicita el nombre o el DNI.

Su diseño y elaboración sigue los estándares psicométricos de la APA y los criterios éticos de esta misma organización internacional; por consiguiente, cuenta con validez de contenido. Se realizaron pruebas piloto con grupos similares a los que conforman la población a la que se le suministró.

En cuanto a su estructura, el cuestionario posee al menos tres secciones: una de datos referenciales para poder establecer posteriormente los análisis por subpoblaciones según sexo, carrera y otros; otra sección donde se plantean preguntas referidas al proceso de acceso y selección para la educación superior (tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los profesores); y la tercera sección en la que se pregunta de manera específica sobre las competencias de egreso y/o de ingreso para el acceso a la educación superior (según sea el actor, se orienta la pregunta). En esta sección, por ejemplo, a los estudiantes de secundaria se les preguntó cuán desarrollado o logrado tenían ese set de competencias; por su parte, los estudiantes de la educación superior respondieron ese mismo listado de competencias, las que están siendo esperadas desde este nivel.

Plan de análisis

Las encuestas virtuales se realizaron a través de la aplicación SurveyMonkey, la cual generó la base de datos de cada uno de los actores. Al finalizar la fase de recolección de información, estas bases de datos se exportaron a archivos de formato CSV para poder ser analizadas en el *software* R versión 4.0.2. El análisis se efectuó a partir de la estructura de las encuestas anteriormente descritas. Se utilizaron estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes absolutos y promedios) para identificar las tendencias de respuestas por cada pregunta analizada.

Asimismo, donde se pidió a los sujetos correspondientes que calificaran las competencias necesarias para el egreso o ingreso a la educación superior, se recurrió al análisis de clases latentes. Esta metodología permite clasificar a los individuos en perfiles de respuestas con el objetivo de identificar si los actores forman subpoblaciones que representen mejor las percepciones de las competencias encuestadas. Para determinar la cantidad correcta de perfiles por extraer con cada una de las preguntas, se utilizaron metodologías tanto estadísticas (AIC, BIC y entropía) como de conveniencia interpretativa. El porcentaje de pertenencia a estos perfiles generados se comparó según la región de proveniencia del actor encuestado y el género con estadísticas de asociación de chi-cuadrado. Además, se comparó el porcentaje de pertenencia según la edad de los participantes con la estadística de contraste de t de Student.

Resultados principales

El trabajo de campo o empírico arrojó importantes evidencias para nutrir la parte final, referida a las conclusiones y propuestas. De manera específica, los estudios cuantitativos permiten comprender que las personas tienden a percibir de manera diferenciada el paso de la educación básica a la educación superior. A continuación, se ven algunos hallazgos que revisten mayor relevancia.

En los actores de las IEBR

Estudiantes

- El 72,16 % de los estudiantes del último año de educación secundaria indicaron que tenían pensado postular a una institución de educación superior universitaria y el 13,96 % estimó que postularía a un IST. En este ámbito, el 53,86 % de todos estos actores consideraron que se matricularían en una academia o centro preuniversitario y un 25,95 % precisó que postularía directamente, sin recurrir a una preparación en estos centros.
- Del porcentaje de estudiantes que señaló que no accedería a los estudios superiores, el 44 % consideró que no lo haría por motivos económicos. Asimismo, un porcentaje similar sostuvo que no se sentía preparado para ello.
- Solamente el 23,11 % de los estudiantes han realizado alguna forma de simulacro de examen de admisión a un IST. De este porcentaje, el 45,73 % sintió los simulacros algo difíciles y el 27,44 % los encontró algo fáciles.
- En una escala de 1 (nada o muy fácil) a 6 (muy preparado o muy difícil) los estudiantes opinaron sentirse más preparados para rendir exámenes de IST públicos (3,1), seguido de rendir exámenes de universidades privadas (2,95). Asimismo, indicaron sentirse menos preparados para rendir el examen de una universidad privada (2,75).
- En cuanto a la preparación ofrecida por el colegio con miras a rendir adecuadamente un examen de admisión, los estudiantes consideraron que era un aporte mayor para enfrentar el instrumento de las universidades públicas (3,24), seguido de los IST (3,16).

- En una misma escala, de 1 a 5, los escolares opinaron que las competencias más desarrolladas en el colegio eran el cuidado del medioambiente (4,16), el respeto y tolerancia hacia los demás (4,11) y la expresión oral en castellano (4,08). Desde una mirada más crítica, las competencias menos desarrolladas en el colegio fueron la expresión oral en inglés (2,87) y la comprensión lectora en inglés (3,08).
- En cuanto al logro de las competencias de los estudiantes, se determinaron dos perfiles estadísticamente diferentes. El primer perfil consideró que la formación escolar les permitió desarrollar casi todas las competencias, mas no las competencias de lectura y expresión oral en inglés; este perfil representa al 50,47 % de los estudiantes encuestados. En el caso del segundo perfil, estos escolares consideraron que las competencias desarrolladas gracias a su formación escolar eran el trabajo en equipo, el respeto y tolerancia hacia los demás, el cuidado del medioambiente y la expresión oral en castellano; este segundo perfil representa el 49,53 % de la población de estudiantes encuestados.

Profesores

- La mayoría de los docentes señalaron los problemas económicos como la razón principal de que los estudiantes no siguieran estudios superiores (94,46 %). Como segunda razón, consideraron que los estudiantes preferían trabajar inmediatamente (60,9 %) en vez de continuar estudios superiores.
- En una escala de 1 a 5, estimaron que sus estudiantes de quinto de secundaria estaban más preparados para responder satisfactoriamente el examen de admisión de un IST privado (3,57) o público (3,54). Cuando evaluaron el examen de admisión a la universidad pública, señalaron que el nivel de preparación de sus estudiantes era menor (3,09).
- En lo que respecta al logro de competencias al terminar la secundaria (escala de 1 a 5) las competencias con mayor nivel de logro en los escolares fueron el desarrollo de habilidades sociales (3,28), el ejercicio de la ciudadanía y civismo (3,20), y el respeto y tolerancia hacia los demás (3,21). Desde una mirada más crítica, las competencias con bajos niveles de logro fueron la comprensión lectora en inglés (2,30) y la comunicación y expresión oral en inglés (2,26).
- En cuanto al logro de competencias de sus estudiantes, se determinaron dos perfiles para los docentes de IEBR: el perfil 1 consideró que los estudiantes presentaban un nivel adecuado de logro en las competencias de habilidades sociales, civismo, identidad personal y respeto y tolerancia por los demás (64,36 %). El perfil 2

mantuvo el consenso acerca de que los estudiantes habían desarrollado adecuadamente todas las competencias del currículo (35,64 %) con un logro relativamente menor en la comprensión escrita y expresión oral en inglés. Lo cual se asemeja a lo observado en los perfiles de los estudiantes de las IEBR. Los profesores más jóvenes se ubican en el primer perfil y los que tienen más años de experiencia en el segundo.

En los actores de los IST

Estudiantes

- El 43,12 % de los estudiantes reconocieron haber asistido a un centro pretecnológico o alguna academia para rendir el examen de admisión.
- La mayoría de los estudiantes de IST decidieron seguir estudios superiores para realizarse personalmente (62,43 %), por la necesidad de apoyar económicamente a su familia (54,76 %) o para poder trabajar (53,44 %). Otra motivación no menos importante fue seguir aprendiendo (36,77 %).
- El 93 % de los estudiantes solo necesitaron postular una vez para ingresar a su IST actual.
- El 96,3% también estaba interesado en seguir estudios en alguna universidad. De ese porcentaje, el 76,98 % consideró que no pudo acceder a estos estudios por los problemas económicos.
- El 33,33 % de los estudiantes sostuvieron que el examen de admisión a su IST fue algo difícil y el 30,16 % manifestó que fue algo fácil. Además, el 32,01 % indicó que sus estudios secundarios fueron algo útiles para rendir el examen de admisión y el 32,28 % determinó que fueron bastante útiles.
- La mayoría señaló que saber realizar y/o solucionar problemas matemáticos era la competencia más útil para responder el examen de admisión (52,65 %); seguido de conocer la historia del Perú y el mundo (48,94 %), así como comprender textos en castellano (45,24 %). Desde una mirada más crítica, las competencias consideradas menos útiles fueron el dominio del idioma inglés (expresión oral 3,7 % y comprensión lectora 19,31 %), así como las habilidades para apreciar y crear obras de arte (9,26 %).
- Se determinaron dos perfiles diferenciados en cuanto a la valoración de las competencias de la secundaria para rendir adecuadamente el examen de admisión: el

perfil 1 consideró que la única competencia útil para responder el examen de admisión de un IST era el saber resolver y realizar problemas matemáticos, perfil que representó el 83,33 % de la muestra. Para el segundo perfil, las competencias más valoradas para rendir óptimamente el examen de admisión a IST fueron las habilidades sociales, la tolerancia y el civismo, el conocimiento de historia, la capacidad de comprensión de textos y la capacidad oral en castellano, así como las habilidades matemáticas, habilidades tecnológicas y el aprendizaje autónomo. Este segundo perfil representó el 16,67 % de la muestra.

- Respecto de las competencias más útiles para tener un buen desempeño en el primer año de estudios, se determinaron dos perfiles. El perfil 1 consideró que casi todas las competencias eran útiles para tener un desempeño satisfactorio en el primer ciclo de estudios en su IST, a excepción de las competencias de comprender textos en inglés, hablar adecuadamente en inglés y ser capaz de apreciar y hacer obras de arte. Este perfil representó el 53,44 % de los estudiantes encuestados. En el caso del segundo perfil, estos estudiantes consideraron como competencias importantes el reconocimiento de fortalezas; la capacidad para trabajar en equipo, la convivencia y participación como ciudadanos con el fin de buscar lo mejor para la sociedad, así como el respeto y tolerancia, el cuidado del medioambiente, la comprensión de textos, y hablar adecuadamente en castellano. Este segundo perfil representó el 46,56 % de la muestra de estudiantes de IST.

Profesores

- La mayoría de los docentes consideraron que la razón principal de que los estudiantes no siguieran estudios superiores en IST eran los problemas económicos (78,2 %). Del mismo modo, el segundo motivo más frecuente fue que preferían trabajar inmediatamente (66,35 %).
- 39,81 % estimó que los exámenes de admisión de sus institutos educativos eran algo difíciles y 37,44 % indicó que eran algo fáciles.
- En cuanto a las competencias más relevantes para rendir el examen de admisión, los docentes señalaron que eran razonamiento matemático (73,93 %), seguido de comprensión lectora en castellano (63,98 %), así como manejo de entornos virtuales y TIC (54,5 %). Por otro lado, percibieron que las competencias menos útiles eran la comprensión lectora en inglés (6,64%), la comunicación y expresión oral en inglés (5,21 %), y la apreciación y producción artística (3,32 %).
- En cuanto a lo anterior, se diferenciaron dos perfiles. El primero, se compuso de

docentes que consideraban la comprensión lectora en castellano y el razonamiento lógico-matemático como las competencias más útiles para responder el examen de admisión a IST (69,19 %). El perfil 2 consideró más importantes las competencias de habilidades sociales, respeto y tolerancia hacia los demás y el manejo de las TIC (30,81 %). En cuanto al primer perfil, se observó que los docentes no creían que conocer la historia del Perú fuera una competencia de utilidad para el examen de admisión, a diferencia de los estudiantes de las IST. El segundo perfil concordó más con lo encontrado en los estudiantes de estas instituciones educativas.

- En cuanto a las competencias logradas que exhibieron sus estudiantes al ingresar, se encontraron dos perfiles. El perfil uno consideraba que los estudiantes habían logrado casi todas las competencias por las que fueron consultados, a excepción de las habilidades en inglés (52,13 % de la muestra). En el caso del segundo perfil, señalaron que los estudiantes tenían un logro mínimo o bajo en las competencias consultadas (47,87 %). Esto indica que aproximadamente la mitad de los docentes piensa que los estudiantes que ingresan al IST no se encuentran preparados para los estudios superiores, mientras que la otra mitad cree que cuentan con todas las competencias necesarias logradas.

En los actores de las universidades

Estudiantes

- El 91,90 % reconoció haber asistido a un centro preuniversitario o alguna academia para rendir el examen de admisión. Además, el 19,97 % acudió a sesiones de tutoría o clases externas como refuerzo durante sus estudios en secundaria.
- La mayoría de los universitarios decidieron seguir estudios en una universidad para realizarse personalmente (75,14 %), seguido de la necesidad de trabajar (7,23 %), la motivación de seguir aprendiendo (53,91 %) y apoyar económicamente a su familia (48,46 %).
- El 30,17 % de los estudiantes encuestados sostuvieron haber postulado a la universidad dos veces, mientras que el 29,90 % solo necesitó hacerlo una vez. Cabe señalar que un alto porcentaje, 24,44 %, necesitó postular tres veces para ingresar a la universidad.
- El 56,42 % de los universitarios indicaron haber estado interesados en seguir estudios en algún instituto superior. De esa proporción, el motivo de no seguir estudios en algún instituto fue el deseo de realizar una carrera profesional de cinco años (34,64 %).

- El 42,88 % percibió que el examen de admisión a la universidad pública era algo difícil y para el 36,17 % fue algo fácil.
- Los estudiantes señalaron que sus estudios secundarios fueron entre poco (36,87 %) y algo útiles (27,09 %) para rendir el examen de admisión.
- La mayoría consideró que saber realizar o solucionar problemas matemáticos, así como el aprendizaje autónomo, eran las competencias más útiles para responder el examen de admisión (72,63 %). Otras competencias casi igualmente valoradas fueron saber reconocer las fortalezas personales y aspectos por mejorar (69,83 %), y comprender textos en castellano (68,16 %). Desde una mirada crítica, las competencias menos útiles, según los universitarios, fueron saber desarrollar negocios personales o proyectos sociales (7,12 %) y habilidades para apreciar y hacer obras de arte (6,28 %).
- Se diferenciaron dos perfiles, de cara a las competencias útiles para enfrentar el examen de admisión. El perfil 1 consideró como competencias útiles para rendir el examen de admisión solamente el reconocimiento de fortalezas personales, la comprensión de textos en castellano, la resolución de problemas matemáticos y el aprendizaje autónomo (64,94 %). En el perfil 2, estos estudiantes reconocieron las fortalezas personales, conocer la historia del Perú y el mundo, la comprensión lectora en castellano e inglés, además de habilidades de expresión oral en castellano, saber resolver problemas matemáticos, comprender y explicar los avances en ciencia y tecnología, y el aprendizaje autónomo (35,06 %). En el perfil 1 se encontraron resultados similares a lo observado con los estudiantes escolares, debido a que estos tuvieron en cuenta las competencias de reconocimiento de fortalezas; sin embargo, los universitarios consideraron una mezcla de las habilidades metacognitivas junto con las habilidades académicas como necesarias para el ingreso a la universidad, lo que también se pudo observar en los estudiantes de IST.
- En cuanto a las competencias útiles para tener un buen desempeño en el primer año de estudios en la universidad, se determinaron dos perfiles. El primero consideró que casi todas las competencias eran útiles, con excepción de la apreciación y producción artística (46,93 %). En cambio, el segundo perfil manifestó un mayor número de competencias poco útiles para el primer ciclo; en específico, valoró menos el conocimiento de la historia del Perú y el mundo, el cuidado del medioambiente, el desarrollo de un negocio personal o proyecto social, la comprensión y expresión oral en inglés, la apreciación de obras de arte, la comprensión de los avances tecnológicos y el desarrollo de soluciones usando la tecnología (53,07 %).

Profesores

- La mayoría consideró los problemas económicos como la razón principal para que los estudiantes no siguieran estudios superiores en la universidad (81,54 %); un segundo motivo sería que los estudiantes preferían trabajar inmediatamente (51,08 %) y como tercer motivo, señalaron que los estudiantes no se sentían preparados para afrontar estos estudios (46,92 %).
- Percibieron que los exámenes de admisión de sus universidades eran difíciles (42,46 %) o algo difíciles (32,46 %).
- Las competencias más útiles, según los docentes universitarios, para el examen de admisión eran el razonamiento matemático (84,15 %), la comprensión lectora en castellano (76,77 %) y el aprendizaje autónomo (44,15 %). Por otro lado, las competencias menos importantes eran la apreciación y producción artística (3,69 %), la gestión de proyectos y/o emprendimientos económicos o sociales (5,08 %), y la comunicación y expresión oral en inglés (5,69 %).
- En cuanto a las competencias útiles para el examen de admisión se determinaron dos perfiles. En el primero, los docentes consideraron que las competencias más útiles para rendir el examen de admisión a la universidad eran la formación y afirmación de la identidad personal, el desarrollo de habilidades sociales, la comprensión lectora del castellano, el razonamiento lógico-matemático, la investigación y el aprendizaje autónomo (28,92 %). En el caso del segundo perfil, se consideraron como competencias muy importantes el razonamiento lógico-matemático y la comprensión lectora en castellano (71,08 %).
- En cuanto al logro de competencias en los recién ingresantes (en una escala de 1 a 5) este se situó entre un nivel básico y un nivel intermedio. Así, las competencias con un nivel intermedio fueron el manejo de entornos virtuales y TIC (3,07) y el respeto y tolerancia por los demás (3,00). En el lado opuesto, las competencias con el nivel de logro más bajo fueron la comprensión lectora en inglés (2,14) y la comunicación y expresión oral en inglés (2,01).
- En alusión a lo anterior, se diferenciaron dos perfiles: el perfil 1 consideró que los estudiantes habían logrado casi todas las competencias (49,75 %) y el perfil 2 señaló que los estudiantes que ingresaron recientemente a la universidad solo habían logrado las competencias de manejo de las TIC (50,25).

4.2. Estudios cualitativos

Los estudios de corte cualitativo ofrecieron información en profundidad para comprender las percepciones acerca de las brechas entre la educación básica y la educación superior. Asimismo, se pudieron conocer las diferentes posiciones (dependiendo de los actores) con respecto al examen de admisión, la preparación y su valía para emprender con éxito la educación superior. Además, se reportaron otros aspectos para comprender las situaciones y proyectos de vida asociados a las elecciones tomadas por estudiantes de la educación básica y la educación superior. Por último, participaron de estas técnicas estudiantes, profesores, directivos y líderes de opinión de las cinco regiones priorizadas.

En el cuadro que sigue a continuación se presenta a los actores y las temáticas que se abordaron en los grupos focales.

Actores y temáticas para los grupos focales (*focus groups*)

Temáticas (focos de atención)	ESTUDIANTES		PROFESORES	
	Educación secundaria (Quinto de secundaria)	Educación superior (Universidad pública e IST)	Educación secundaria	Educación superior (Universidad pública e IST)
	Percepciones referidas al acceso a la educación superior: facilidades, obstáculos, ventajas percibidas, barreras; expectativas de postulación; conocimientos y percepciones con respecto al examen que enfrentarán; percepciones acerca de las academias preuniversitarias y su necesidad; percepciones evaluativas de sus competencias de cara al éxito universitario.	Percepciones referidas al acceso a la educación superior: facilidades, obstáculos, ventajas captadas, barreras; expectativas de postulación-realidad; experiencias de postulación y de posibles academias preuniversitarias que enfrentarán; percepciones evaluativas de sus competencias de egreso de la secundaria de cara al éxito universitario; percepciones en relación con la exigencia de los estudios superiores.	Brechas percibidas entre la educación básica y la educación superior: distancias, barreras, segregación, situaciones de ventaja o desventaja; expectativas formativas y competenciales de sus estudiantes del quinto grado de secundaria en relación con la educación superior; balance de las competencias de egreso con respecto a las de ingreso (examen) y de los estudios (exigencia); percepción de los exámenes de admisión en función de las competencias de la EBR.	Brechas percibidas entre la educación básica y la educación superior: distancias, barreras, segregación, situaciones de ventaja o desventaja; expectativas competenciales con respecto a quienes provienen de la secundaria; percepciones evaluativas en relación con los exámenes de admisión, apreciación de examen de admisión y exigencia en la educación superior; examen ideal para acceder a la educación superior; papel de las academias preuniversitarias.

Del mismo modo, para las entrevistas a las autoridades y los líderes educativos de las regiones priorizadas se trabajó en torno a los siguientes ejes temáticos.

Aspectos temáticos para la realización de las entrevistas semiestructuradas a autoridades y líderes educativos de las regiones priorizadas

DIRECTIVO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE EDUCACIÓN BÁSICA	DIRECTIVO DE ACADEMIA PREUNIVERSITARIA	DIRECTIVOS DE IST	AUTORIDADES UNIVERSITARIAS	PERSONAS REPRESENTATIVAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Expectativas formativas y competenciales sobre los estudiantes del quinto grado de secundaria de cara a la educación superior. 2. Balance de las competencias de egreso con respecto a las de ingreso (examen) y de los estudios (exigencia). 3. Percepción acerca de los exámenes de admisión en función de las competencias de la EBR. 4. Examen ideal para acceder a la educación superior. 5. Papel de las academias preuniversitarias o los centros preuniversitarios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepciones respecto al papel e importancia que juegan las academias preuniversitarias dentro del sistema educativo. 2. Justificación de su necesidad o existencia. 3. Competencias de egreso de la educación secundaria y las que se piden en los exámenes de admisión a la educación superior. 4. Percepciones evaluativas sobre su papel formativo. 5. Examen ideal de admisión para la educación superior y de qué manera esto impactaría en las acciones de preparación que llevan a cabo. 6. Modelo ideal para ellos de acceso a la educación superior. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expectativas competenciales con respecto a quienes provienen de la secundaria. 2. Percepciones evaluativas acerca de los exámenes de admisión. 3. Qué comunican sus exámenes de admisión a la educación básica; apreciación de examen de admisión y de la exigencia en la educación superior. 4. Examen ideal para acceder a la educación superior. 5. Modelo ideal para acceso a la educación superior en el Perú. 6. Papel de las academias preuniversitarias y la necesidad de los nuevos estudiantes de estos servicios. 7. Existencia y forma de elaborar perfiles de ingreso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expectativas competenciales con respecto a quienes provienen de la educación secundaria. 2. Percepciones evaluativas con respecto a los exámenes de admisión; apreciación de examen de admisión y de la exigencia en la educación superior. 3. Qué comunican sus exámenes de admisión a la educación básica. 4. Examen ideal para acceder a la educación superior. 5. Papel de las academias preuniversitarias. 6. Modelo ideal para acceso a la educación superior en el país. 7. Existencia y forma de elaborar perfiles de ingreso (los que rinden la prueba y los que no la pueden rendir). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción sobre las brechas entre la educación básica y la educación superior. 2. Problemas identificados; el papel que debería desplegar cada parte para enfrentar esos problemas. 3. Cómo sería un examen ideal y un proceso para el acceso a la educación superior. 4. Problemas que encuentra en ambas partes involucradas en las competencias necesarias para realizar con éxito los estudios superiores. 5. Aspectos normativos y/o de política educativa que tendrían que modificarse o actualizarse para que se haga realidad ese modelo ideal de acceso a la educación superior.

Con el fin de facilitar la lectura de estos resultados, se presentan a continuación según el tipo de institución.

4.2.1. Estudios cualitativos en actores de instituciones de educación básica

Grupos focales en estudiantes de educación básica

Se pudo registrar que hay estudiantes que desean ambos tipos de estudios: universitarios y tecnológicos. Evalúan la alternativa de estudiar en un instituto tecnológico como la más óptima porque les permite viabilizar su proyecto personal en situaciones de crisis en menor tiempo que siguiendo estudios en la universidad e integrarse pronto al mercado laboral. Es importante destacar que la pandemia también ha dado espacio y tiempo para que los estudiantes de EBR conozcan y valoren los estudios tecnológicos, ya que han podido observar ofertas vía internet.

Con respecto al examen de admisión en general, este es percibido como complicado. Tales problemas tienen que ver con la estructura (cantidad de preguntas), no saber el tipo de pregunta que se formulará o el tipo de materia especializada que se expondrá en el examen.

Sobre las academias o centros preuniversitarios, su primera función es preparar a los estudiantes para el examen de admisión a los estudios superiores, sobre todo, realizar actividades como simulacros; y en segundo lugar, reforzar los conocimientos adquiridos en los colegios. Estas instituciones que preparan al estudiante, en su imaginario, les ofrecen conocimientos más avanzados, muy diferentes de los ofrecidos por la escuela. En la percepción de los estudiantes, la academia cubre el tipo de conocimientos que la EBR no les ha podido enseñar o impartir. Se observa aquí que se culpa también a las escuelas por no alinearse a las pruebas de admisión.

Grupos focales en profesores de educación básica

Según refieren los docentes, la mayoría de los estudiantes desean seguir estudios superiores y la universidad pública surge como la alternativa anhelada

por todos. Los que optan por IST prefieren los privados, mejor valorados por su prestigio. Todos son conscientes de que deben trabajar para solventar sus estudios (incluidos los de la academia), por lo que suelen postular a partir del segundo año de haber egresado de la educación básica.

Se observan diferencias según el centro de estudios elegido. Los estudiantes tienden a ingresar más pronto a los IST que a la universidad, lo cual, suponen los docentes, se debe a la menor dificultad de sus exámenes de admisión y la menor cantidad de postulantes que se disputan una vacante. Además, consideran que los estudiantes con formación técnica tienden a conseguir trabajo más rápido y ahorran para luego prepararse y postular a los estudios superiores. Asimismo, refieren que quienes optan por la universidad demoran más en ingresar, por lo que requieren mayor tiempo de preparación para los exámenes de admisión (dada la diferencia en los contenidos recibidos en la educación básica). Reconocen, además, las bondades de la formación por competencias, pero son conscientes de que no están trabajando conocimientos y contenidos demandados en los exámenes de admisión, lo cual es percibido como una desventaja para los postulantes. Todos coinciden en señalar la desarticulación entre lo aprendido en la educación básica y los exámenes de admisión; en consecuencia, sus estudiantes requieren preparación en academias o centros preuniversitarios, que son “males necesarios”, según sus propias palabras.

Entrevistas a directivos de instituciones de educación básica

Dan a conocer el deseo de los estudiantes por los estudios superiores; no obstante, en las entrevistas mencionan como limitaciones las dificultades económicas, un examen de admisión con demandas distantes de lo aprendido en la EBR y la poca oferta local de centros de estudios superiores acreditados, lo que eleva la competencia por una vacante. En menor medida aluden a los docentes poco preparados (para la enseñanza de competencias o para la formación técnica) y otros desactualizados con la consiguiente repercusión en la formación de los estudiantes, sobre todo en los de formación técnica.

Todos coinciden en la falta de articulación entre la educación básica y los exámenes de admisión para la educación superior. Así, se resiente la continuidad en lo aprendido en las instituciones educativas, “enseñanza por competencias”, “se les prepara para la vida”, frente al énfasis en conocimientos de asignaturas y priorización de datos memorísticos.

Asimismo, consideran que los exámenes de admisión tienen como función principal dificultar el acceso a los centros de estudios (por sus pocas vacantes) a través de preguntas complejas y memorísticas. Los exámenes de admisión de los IST tienen un patrón similar a los de las universidades, pero con menor dificultad.

Todos demandan modificaciones en los exámenes de admisión para una mayor concordancia con lo aprendido en la etapa escolar, lo que sí no explicitan es en qué tendría que consistir esto.

4.2.2. Estudios cualitativos en actores de IST

Grupos focales en estudiantes de IST

Para la mayoría, la universidad fue la primera opción, pero esto se frustró al no alcanzar el puntaje de ingreso requerido. El IST surge, así, como segunda opción para el desarrollo profesional en casi todos los casos, hecho que les permitió construir un proyecto personal e independizarse pronto de la familia. La elección del instituto se dio principalmente por recomendación del soporte escolar o amical. Los estudiantes valoran las facilidades que pueden ofrecer los IST para que ellos trabajen y estudien al mismo tiempo, así como el menor tiempo que se emplea para conseguir un título y poder trabajar. Por otro lado, hay estudiantes que reaccionan positivamente a la adquisición de sus competencias en la EBR, sobre todo, en lo que se refiere a matemáticas (trigonometría o álgebra) o a la redacción de textos. Asimismo, resaltan las tareas grupales o las exposiciones, las cuales tienen relación con el desarrollo de capacidades interactivas.

Los estudiantes de IST entienden que el fin del examen de admisión es seleccionar a los que poseen mayor capacidad para resolverlo, dadas las vacantes limitadas, porque los centros de estudios superiores no cuentan con capacidad para recibir a todos los estudiantes que terminan la EBR.

Los estudiantes perciben que el rol de la academia tiene relación con las carencias del Estado y su política educativa. Su existencia es positiva porque cubre el déficit formativo de la EBR; “refresca” los conocimientos en momentos en que

“toman conciencia” de no haberlos aprovechado; además, enseñan técnicas como la mnemotecnia u otras prácticas que entrenan para responder con mayor rapidez los exámenes de admisión.

Grupos focales en docentes de IST

Al margen de la región, coinciden en que la mayoría de los estudiantes han ingresado con dificultades en el campo académico (comunicación, comprensión lectora, matemática, análisis y síntesis, etc.) y estas son mayores entre los que proceden de zonas rurales y comunidades. Ellos mismos atribuyen como posibles causas sus problemas para desplazarse, la falta de materiales para desarrollar las clases, así como la probable diferencia en programas curriculares para las zonas rurales, entre otros.

La educación básica es objeto de serias críticas al no cumplir con la adecuada formación en conocimientos y habilidades, y más bien estimular la persistencia del aprendizaje mecánico. Algunos responsabilizan de esto al currículo nacional, a los docentes poco comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes y a las carencias económicas de los jóvenes.

De todos modos, son un tanto críticos con sus propios exámenes de admisión y en lo que respecta al formato de prueba. Asimismo, estos docentes están mucho más empapados del currículo nacional, a diferencia de sus pares de las universidades, quienes al parecer lo desconocen ampliamente en elementos, filosofía y finalidad.

Entrevistas a directivos de IST

Estos actores consideran que la EBR viene desarrollando con acierto el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), enfocado en la adquisición de competencias que permiten formar personas preparadas para la vida. Sin embargo, la EBR revela amplias deficiencias en los egresados que no están preparados académicamente, problema que para ellos es estructural y generado desde los primeros años de formación escolar. Asimismo, estiman que se ha dejado de lado su articulación con la educación superior.

Con respecto a los egresados de secundaria técnica, algunos directivos revelan experiencias positivas. Señalan que han desarrollado destrezas manuales y conocimientos que les permiten adaptarse mejor a las tareas técnicas y al manejo de herramientas, por lo que se adaptan y progresan más rápido que los egresados de secundaria no técnica.

Cabe señalar que no explicitan lo que se podría hacer para superar esa débil articulación entre educación básica y los IST. De todos modos, manifiestan una preocupación por el nivel de preparación con el que ingresan sus estudiantes; asimismo, responsabilizan de esto a la educación básica y es ahí donde se abstraen de sus propios exámenes de admisión y el impacto que tienen. Por ende, no se registraron discursos consistentes asociados a qué forma podrían asumir los exámenes de admisión ideales o más acordes para sus instituciones.

4.2.3. Estudios cualitativos en actores de universidades

Grupos focales en estudiantes universitarios

La decisión de seguir estudios superiores se debió a lo siguiente: a) cumplir expectativas externas, como las familiares; b) la influencia de sus docentes. Por otro lado, las expectativas personales fueron: a) obtener éxito económico y profesional; b) obtener reconocimiento social y prestigio; c) cumplir con la vocación.

Consideran que los estudios superiores son sinónimo de universidad, de ahí que son pocos los que ven los IST u otros centros de estudio como alternativas. Al respecto, señalan tener poco conocimiento acerca de los IST en general; de manera específica, desconocen los programas que ofrecen los IST y la demanda laboral de estos profesionales.

En cuanto a las barreras u obstáculos en el proceso de examen de admisión para seguir estudios superiores, los entrevistados señalan la falta de orientación en cuanto a los trámites realizados para la inscripción (dificultad planteada en mayor medida por quienes proceden de provincias alejadas); otro tema es la necesidad de viajar desde provincias hasta la capital para rendirlo. Finalmente, el costo del examen de admisión es para muchos una barrera, más si se toma en cuenta que se postula más de una vez y a más de una universidad.

Grupos focales en profesores universitarios

En relación con las competencias para rendir el examen de admisión, señalan que los postulantes en general carecen de adecuada formación académica (conocimientos), evidencian falta de desarrollo del pensamiento crítico-analítico y predominio de aprendizajes mecánicos. Todo esto interfiere, según su parecer, en los puntajes obtenidos en los exámenes de admisión, así como en el posterior desempeño en los primeros semestres de estudios. De esta manera, se aprecia que tienden a responsabilizar de esto a los profesores de educación básica.

Consideran, además, que no hay una adecuada articulación entre lo aprendido en la educación básica y lo evaluado en los exámenes de admisión. Mencionan, también, que quienes logran ingresar generalmente requieren algún tipo de reforzamiento o acompañamiento de los docentes, lo que suele darse por la buena disposición y no como un esfuerzo institucionalizado.

Entrevistas a directivos de universidades

La mayor parte de los directivos coinciden en que existe una brecha entre la EBR y la educación superior. Actualmente, la EBR desarrolla un currículo enfocado en competencias, valioso para la formación integral de los estudiantes; no obstante, observan que deja de lado brindar mayores conocimientos que consideran útiles para un adecuado desenvolvimiento académico y social en la universidad.

Si bien la mayoría de los entrevistados identifican que en la EBR no se logran los conocimientos necesarios para acceder a estudios superiores, rescatan que sí se adquieren competencias y habilidades académicas, así como habilidades blandas, que servirán de base para el desarrollo en distintas áreas del conocimiento y para desenvolverse social y personalmente.

Los directivos entrevistados señalan que con los exámenes de admisión se pretende seleccionar a los estudiantes que reúnen las competencias adecuadas para seguir estudios superiores, pero este objetivo se ve sobrepasado al filtrar a quienes tienen más conocimientos, ya que se han convertido en pruebas altamente competitivas por la alta demanda de postulantes y el bajo número de vacantes.

4.2.4. Estudios en directivos y profesores de academias preuniversitarias

Grupos focales en directivos y docentes de las academias preuniversitarias

Los representantes de academias consideran que la EBR tanto en colegios públicos como en privados dirige a los estudiantes hacia la universidad, por tanto, no les presentaría otras propuestas de la educación superior ni cultivaría el interés vocacional en otras áreas, como el arte, la música o el deporte.

Los entrevistados dan a conocer que un gran problema de la EBR son las deficiencias de la plana docente, que no está debidamente capacitada, motivada o que, en muchos casos, carece de vocación. Así también, la infraestructura no es siempre la adecuada, faltan equipos y materiales para la enseñanza.

Para otros, el principal problema de la EBR es que no cuenta con un currículo acorde con las exigencias de la educación superior, ya que de un lado se desarrollan competencias, mientras que de otro se evalúan conocimientos. Por esta razón, los egresados de EBR requieren reforzamiento, nivelación e incluso el aprendizaje de nuevos temas.

4.2.5. Estudio en líderes educativos

Entrevistas a líderes educativos de las regiones priorizadas

Aun cuando los entrevistados dan cuenta de sus diferentes posiciones, tienden a coincidir en que la EBR no está cumpliendo con la promesa de ofrecer a los estudiantes las competencias establecidas en el currículo nacional. Estiman, así, que al egresar de la secundaria los jóvenes “no estarían preparados para la vida” en tanto no están listos para trabajar ni para aprobar con eficiencia un examen de admisión para estudios superiores.

Señalan mayores deficiencias en las zonas rurales en cuanto a los desempeños académicos (resultados de aprendizaje). Además, dan a conocer que las enseñanzas estarían más orientadas a la realidad de las ciudades y no del campo, de forma que estimulan las migraciones sin las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos y con la cuota de marginalidad y pobreza que ello representa.

Todos coinciden en la inexistencia de una adecuada articulación entre la EBR y la educación superior. Al respecto, mencionan que urge gestar procesos de reflexión a propósito del currículo nacional (junto con los directivos de las universidades y los IST) con el objeto de identificar las competencias que se necesitarían para seguir los estudios superiores.

La falta de articulación se evidencia en los exámenes de admisión que, en el criterio de estos líderes, cumplen la función de selección más que de verdaderas evaluaciones. Refieren que las universidades estarían más abocadas a la selección según el perfil de estudiante que desean tener, por lo que obvian la historia y formación escolar del postulante.

PARTE 5. ESTIMAR LA PERTINENCIA TÉCNICA, LEGAL, PEDAGÓGICA Y SOCIAL DE UNA PRUEBA ESTANDARIZADA PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ (CONCLUSIONES Y PROPUESTAS)

Por último, en la parte final de este informe deslizamos, a manera de conclusiones y recomendaciones, una serie de reflexiones, criterios decisionales y algunas opciones que como equipo consultor recomendamos. En este escenario, hacemos una clara distinción entre IST y universidades, dadas las tradiciones de estas últimas y sus marcos regulatorios propios. Adicionalmente, ofrecemos sugerencias orientadas a que una prueba nacional contribuya a reducir las brechas, las inequidades y las exclusiones que median entre estos dos niveles en el acceso a la educación superior. Se opta, así, por recomendar una prueba de legitimación progresiva y de naturaleza voluntaria en sus inicios.

En el siguiente cuadro se resume la propuesta desprendida de los análisis realizados como equipo consultor.

Recomendaciones preliminares de cara a una prueba nacional de acceso a la educación superior en el Perú

CARACTERÍSTICA	RECOMENDACIONES
Naturaleza de la prueba nacional para el acceso a la educación superior	En los institutos superiores tecnológicos públicos podría ser de naturaleza prescriptiva y en los privados voluntaria. En las universidades públicas y privadas podría ser voluntaria y progresiva, tanto si se usan los resultados como criterios únicos o como insumos en el marco de otras pruebas.
Momento de aplicación y carácter	Al finalizar el quinto grado de secundaria (censal), sin implicancia alguna para obtener la certificación final de la educación básica. En el Perú no se cuenta con un bachillerato en el que pueda instaurarse una prueba única nacional con implicancias.
Población que se examina	Estudiantes de colegios públicos y privados de todo el Perú.
Consideración como requisito universal	Que las universidades (privadas o públicas) y los IST asuman que haber rendido esta prueba es un requisito de postulación, tal como lo puede ser el DNI, el certificado de secundaria y otros.
Apertura	Egresados de secundaria de años anteriores podrían rendir la prueba una vez al año.
Financiamiento y costo	Financiado por el Minedu y sin costo para los estudiantes de las instituciones de educación básica públicas y privadas.
Reexamenación	Una vez al año y con un pago que corresponda a los costos administrativos básicos. Se exoneraría del pago de este concepto a las poblaciones vulnerables.
Soporte informático de reportes	Que los examinados y las instituciones de educación superior accedan a los reportes ajustándose a criterios éticos preestablecidos. Los examinados podrán usar sus reportes para otros fines, como becas o en el campo del trabajo.
Ámbitos que se miden	Segmentos que exploren contenidos escolares (en niveles elevados del dominio cognoscitivo), los cuales se desprenden de las competencias de egreso del currículo nacional.
Formato de ítem	Selección de respuesta entre cinco alternativas.
Marco legal	Modificación de la Ley de Institutos Superiores y Escuelas de Educación Superior, lo cual supone derogar normativas y resoluciones de menor jerarquía. En las universidades se destaca la celebración de convenios específicos.
Características psicométricas	Ajustadas a los estándares de la APA y otras pautas recientes.
Instancia encargada de liderar el proceso	Una instancia de la Unidad de Medición de la Calidad del Minedu o, en su defecto, una unidad aparte.
Insumos adicionales	Incluir como insumo o aporte para decidir el ingreso a los IST las calificaciones de educación secundaria. En el caso de las universidades, si bien son autónomas, también esto se podría gestar.

5.1. Acerca del contenido de la prueba nacional

La experiencia internacional es bastante variada con respecto a pruebas de acceso orientadas a los contenidos escolares (competencias, habilidades o destrezas contempladas en el currículo nacional) o que se centran en aspectos aptitudinales (razonamiento). En otros casos, se presentan figuras mixtas que comprenden contenidos escolares y secciones que exploran lo aptitudinal. En este panorama, se estima que la prueba (o mejor dicho cuadernillo o formato de prueba) estaría en mejores condiciones de posicionarse si se centrara en contenidos escolares y aptitudes que el currículo nacional espera en sus competencias de egreso; por consiguiente, no consideramos saludable anteponer contenidos a aptitudes o razonamiento. Además, una prueba de conocimientos muy bien concebida y focalizada en incluir ítems que apunten a los niveles superiores del dominio cognoscitivo se acercaría más a una prueba de aptitudes, competencias o razonamiento, muy representativa de lo que el currículo aspira a todo nivel.

5.2. Discriminación positiva en favor poblaciones vulnerables

Otra de las ventajas de instaurar una prueba nacional para acceder a la educación superior radica en la posibilidad de que esta permita tomar decisiones en beneficio de grupos vulnerables, compensar deficiencias aún presentes en el sistema educativo y acercar a los jóvenes de las zonas rurales a estos estudios. A propósito de lo mencionado, ahí se encuentran mecanismos de discriminación positiva en favor de jóvenes de comunidades nativas de la Amazonía, madres adolescentes, víctimas del terrorismo, personas con diversidad funcional. Esto es importante pues se podría apostar por compensar con puntajes adicionales a poblaciones en riesgo, vulnerables o con interés de aplicar algún mecanismo que promueva su mayor incorporación a la educación superior.

5.3. Transitabilidad y la existencia de una prueba nacional

Una prueba nacional para el acceso a la educación superior podría jugar un papel fundamental para aquellos egresados de la secundaria técnica o de otras modalidades técnico-productivas, e incluso para personas que no concluyeron la educación básica

y que ya se encuentran trabajando. En este y otros casos la prueba nacional podría ser el requisito para acceder a los IST (y otros institutos) y escuelas superiores. De esta forma, ya no habría necesidad alguna de regularizar esta situación vía inscripción en la educación básica regular, lo cual supondría regresar a las aulas innecesariamente, hecho que podría corresponder a una situación de discriminación y exclusión justo contra quienes optaron, debido a sus condiciones económicas apremiantes, por alternativas más orientadas al mundo del trabajo.

5.4. Niveles del dominio cognoscitivo

Se espera siempre que las pruebas de admisión (y las que permitirían apreciar el logro estudiantil en la educación básica) apelen a los niveles superiores del dominio cognoscitivo y escapen en su gran mayoría del primer nivel, que exige evocar información tal y como fue aprendida. La experiencia internacional indica que la retención de información no necesariamente es considerada un insumo para inferir éxito en los estudios superiores, dada la escasa demanda cognitiva (habilidades básicas), más asociada al estudio estereotipado que a la comprensión de los contenidos.

A propósito de lo anterior, se debe tener en cuenta que en este primer nivel (habilidades básicas), que caracteriza a los exámenes de admisión analizados, gran parte de los ítems exploran aspectos muy sutiles, rebuscados, capciosos o irrelevantes. Por ello, nos encontraríamos ante una prueba con baja capacidad descriptiva, pobre potencial inferencial predictivo y que es un distorsionador de los últimos años de la educación secundaria al condicionar de manera negativa la preparación y los propios hábitos o enfoque de estudio, en vista de que una cosa es prepararse para un examen marcadamente memorístico y otra muy diferente resolver preguntas que planteen mayor demanda cognitiva (comprender, analizar o evaluar el conocimiento); además, se debe considerar que los exámenes o test transmiten las formas de preparación en consonancia con ellos. De esta manera, una prueba alejada de aspectos memorísticos tendría mayor impacto en las escuelas, en el trabajo de los docentes, el afronte de los padres de familia (o tutores) y el énfasis que pondrán los estudiantes para prepararse.

En síntesis, no es suficiente propugnar que en lo más relevante las pruebas tengan como fuente el currículo nacional para enfrentar con éxito los estudios superiores, sino que también se debe procurar que estos instrumentos transmitan una buena pauta pedagógica al explorar niveles superiores del dominio cognoscitivo.

5.5. Aspectos normativos y panorama de la prueba nacional

Instaurar una prueba nacional para el acceso a la educación superior se perfilaría como una posibilidad para los IST (y para los otros institutos y escuelas) desde el punto de vista legal, pues su relación de dependencia directa con el Minedu ayudaría a gestar una norma especial en esta línea que respalde una prueba nacional en la que se tengan en cuenta las necesidades de estas instituciones de educación superior.

En este caso, dicha norma especial o resolución ministerial tendría que garantizar la calidad óptima de los instrumentos (en formato y contenido), de modo que estos permitan seleccionar a los postulantes con las mayores probabilidades de éxito y ser una pauta favorable para los últimos años de la secundaria al sustentarse de manera significativa en el Currículo Nacional de Educación Básica.

En alusión a lo anterior se tendría que prestar atención al enfoque de esta prueba y, en especial, a sus finalidades. Al respecto, se encuentran las siguientes posibilidades: que sirva para el acceso a la educación superior; que combine el acceso a la educación superior con reportar al sistema sobre los aprendizajes (competencias) conquistados. En este escenario, y en vista de que la fuente de la prueba sería el currículo nacional, se recomienda la segunda opción, que se discutirá más adelante.

El caso de las universidades públicas y privadas es bastante especial, dado que la Constitución Política del Perú promulgada en 1993 establece en su artículo 18 la autonomía de estas instituciones y la capacidad de autogobernarse (dentro del marco del sistema) en aspectos normativos, administrativos, académicos y económicos. Del mismo modo, la Ley Universitaria 30220 reconoce en su artículo 8 la autonomía de las universidades, validada en la Constitución Política, y explicita cómo el precepto del autogobierno se desenvuelve en estas instituciones; específicamente, habla de la autodeterminación de los regímenes normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico, y en todos los casos hace alusión a que en cada uno de estos aspectos es formalmente dependiente del régimen normativo.

5.6. Medidas inmediatas que se podrían asumir

En cuanto a medidas inmediatas, e independientemente de optar por una prueba nacional al finalizar la educación básica, consideramos que el Minedu podría ofrecer asistencia técnica, manuales, capacitación, bancos de preguntas y referencias a los IST; y se podrían enriquecer las CBC con una serie de estándares para que puedan diseñar sus pruebas de admisión con mayor solvencia. Asimismo, sería necesario organizar con cierta regularidad seminarios o foros sobre la admisión a los IST, en los que el desarrollo de perfiles y el alineamiento de las pruebas sean aspectos vertebrales.

Por su parte, en las universidades se podrían establecer vínculos con la Sunedu con el fin de que en las CBC se incorporen estándares asociados a las pruebas y propiciar (desde esta instancia) el establecimiento de programas orientados a profesionalizar las oficinas de admisión. Por último, en ambos tipos de instituciones sería bueno contar con perfiles de las personas que tendrán a su cargo estas oficinas tan importantes.

REFERENCIAS

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. & Wittrock, M. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Arregui, P., Melgar, E. Montes, I. et al. (2001). *Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria: experiencias internacionales y opciones para el Perú*. Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep).
- Benavente, R. & Valdés, M. (2015). *Políticas públicas para la igualdad de género: un aporte a la autonomía de las mujeres*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/37226/S1420372_es.pdf
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-483). Lima: Grade.
- Benavides, M., León, J. Haag, F. & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación* (Documento de investigación, 78). Lima: Grade.
- Centro de Medición MIDE UC. (2013). Construcción de ítems Taxonomía de Habilidades Cognitivas. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de https://mideuc.cl/useruploads/Taxonomia_hab_cognitivas.pdf
- Díaz, J. (2008). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade.
- Esquivel, J. (2015). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín & F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-143). Fundación Santillana. Metas Educativas. Recuperado de <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/EVAL.pdf>
- Guadalupe, C. (2015). Aprendizajes de la ECE y sus perspectivas. En *Políticas Educativas. Tarea, 89* (pp. 9-15). Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89_09_Cesar_Guadalupe.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Indicadores de educación por departamento 2008-2018*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1680/
- Montero, T. (2019). *Evolución del sistema de acceso a las universidades peruanas entre las décadas de 1950 y 1970 en el contexto de los cambios histórico sociales en el Perú*. (Tesis para optar por el grado académico de magíster en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13833>

- Montes, I. (1994). *Propuesta de un sistema nacional de evaluación del rendimiento escolar*. Lima: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Montes, I. & Palomino, E. (1992). Las universidades peruanas: métodos de selección y su condicionamiento en la educación peruana. Suplemento Especial. *Periódico Educativo Signo*, 10. Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú.
- Palomino, E. (2016). *Revisando la educación en el Perú del siglo XXI: cuestionado políticas educativas y curriculares en la educación básica y en la educación universitaria*. Lima: Palabra.
- Popham, J. (1991). *Evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Universidad del Pacífico & Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017). *Diseño de una prueba estandarizada para una prueba para la admisión a la educación superior*. Recuperado de http://cdn02.pucp.education/academico/2018/11/29171817/na_prueba_unica_291118.pdf

IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS BRECHAS ENTRE EDUCACIÓN BÁSICA E INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR



PERÚ

Ministerio
de Educación