

II. Percepciones de desigualdad para indígenas ante la estandarización de pruebas para el ingreso a educación superior

ADRIANA PÉREZ VARGAS¹

GERSON NEGRÍN NIETO²

TANIA LESLIE GALINDO QUINTANILLA³

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.02>

Resumen

Ingresar a la educación superior implica someterse a un proceso de selección mediante pruebas estandarizadas, comúnmente diseñadas por el Consejo Nacional de Evaluación (Ceneval). Las juventudes de comunidades indígenas aspiran a instituciones que aplican este tipo de pruebas y, en ocasiones, no alcanzan el puntaje adecuado. Se realizó un estudio basado en la metodología cualitativa de tipo descriptivo con jóvenes indígenas que no aprobaron el examen para licenciaturas como Derecho y Medicina. Las personas informantes consideraron que no tenían la preparación adecuada para presentar este tipo de evaluaciones, ya que prácticamente compiten con personas egresadas de otras instituciones, tanto públicas como privadas, a quienes perciben de una mejor calidad educativa. Igualmente, manifestaron otros factores que también influyeron en sus resultados; entre estos, los nervios y el miedo anticipado a no aprobar el examen de selección debido a la gran

¹ Doctora en Educación. Docente en la licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8654>

² Doctor en Estudios de Género y Prevención de la Violencia. Docente en la licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3811-747X>

³ Maestra en Gestión del Turismo Regional Sustentable. Docente en la licenciatura en Desarrollo Turístico de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4410-2186>

cantidad de aspirantes que demandan dichos programas educativos. Se afirma que hay jóvenes que debieron renunciar a sus planes académicos y dedicarse a trabajar porque, en sus representaciones, la universidad es una oportunidad para pocas personas, principalmente en carreras que se ofrecen en instituciones en donde el acceso está condicionado por aprobar una prueba estandarizada.

Palabras clave: *aptitud; bienestar; estratificación social; evaluación.*

Introducción

Ser profesionista para algunas personas puede ser un sueño; para otras, ya está marcado en su trayectoria de vida por las circunstancias socioeconómicas de las que forman parte. En México, durante el camino para alcanzar un nivel educativo se va gestando una problemática social puesto que, sólo dos de cada 10 logran el ingreso a una institución universitaria y sólo ocho de cada 100 concluyen los estudios. Ello es reflejo de la cobertura educativa en dicho nivel, el cual para el país es sólo del 32%, asegura la Fundación EBC (2023). Adicional a ello, se puede considerar una situación de desventaja el empleo de pruebas estandarizadas —comúnmente diseñadas por el Consejo Nacional de Evaluación [Ceneval]— para la selección en las convocatorias de nuevo ingreso. Se calcula que más de 300 instituciones de educación superior (IES) aplican estos exámenes a fin de ofrecer igualdad de condiciones a la totalidad de aspirantes (Ceneval, s.f.).

Tan solo la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) agrupa a 211 instituciones de educación superior, públicas y particulares (Vals, 2023). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), en México hay 3762 instituciones —tanto públicas como privadas— que imparten programas reconocidos, ofreciendo un total de 37953 programas educativos.

Si bien se ha incrementado el número de instituciones de educación superior que permitan ofrecer oportunidades educativas a un mayor porcentaje de jóvenes, los espacios aún no son suficientes para atender la demanda de quienes desean ingresar a este nivel educativo. En ese sentido, se

acude a la aplicación de exámenes debido a que las solicitudes sobrepasan las designaciones en las carreras disponibles, sobre todo en aquellas más populares (Durán, 2019; Hernández *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2020).

En este sentido, la OCDE (2019) señala que, en México, existe un desequilibrio entre la demanda y la oferta al no contar con suficientes espacios en instituciones públicas para la totalidad de jóvenes que desean continuar sus estudios superiores. De acuerdo con la ANUIES (2020), en el periodo 2017-2018 se ofrecieron 890 000 espacios en el nivel pregrado; sin embargo, quienes solicitaron el ingreso fueron 1 360 000. Es así que, mientras para algunas personas se les cumple el deseo de continuar sus estudios, para otras implica enfrentar enojo, desánimo y otros sentimientos por no aprobar el examen de ingreso, lo cual requerirá una nueva toma de decisión ante estos resultados.

La no aprobación de las evaluaciones de ingreso fue un tema al que en 2019 el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, se refirió como un proceso con el cual no simpatiza, porque los exámenes de admisión limitan a las personas para continuar sus estudios superiores. Así, la juventud mexicana debería tener oportunidades para cursar una formación universitaria, sin importar su origen sociocultural. Particularmente las poblaciones indígenas son quienes enfrentan más rezago en este nivel educativo. En el periodo escolar 2012-2016 sólo 34.2% de las y los jóvenes en edad de cursar la educación superior continuaba sus estudios (INEE, 2019a, p. 97), por lo que más del 65% realizaba otras actividades, ajenas a su desarrollo educativo (UNICEF, 2020; INEE, 2019b). Para 2018 se consideraba que sólo representaban el 1% de la matrícula universitaria (Notimérica, 2018).

Ante esas consideraciones, el presente estudio se enfocó en las percepciones que tienen las y los jóvenes de las comunidades indígenas maya-chontales, cuando no aprueban los exámenes de selección de ingreso a la carrera e institución deseadas. El proyecto se basó en la metodología cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo a fin de analizar —con entrevistas a profundidad como técnicas de recolección de información— las ideas que surgen después de no aprobar este tipo de procesos de selección.

Jóvenes que no ingresan a la ES en México

Posterior a la conclusión de la formación media, quienes aspiran a ingresar a una institución de educación superior para continuar el proceso académico formativo para obtener un título profesional, se someten a una serie de requisitos. Uno de ellos: aprobar un examen de selección. Estas pruebas estandarizadas —aunque se realizan con la finalidad de ofrecer igualdad de condiciones a la totalidad de aspirantes—, no dejan de ser estrategias de selección desiguales para quienes viven en condiciones sociales, culturales y contextuales diferentes (Guzmán y Serrano, 2011; Bringas y Pérez, 2014; Didier, 2019; Sánchez *et al.*, 2020; Araiza *et al.*, 2022). Los procesos académicos varían en el país y los resultados de aprendizaje no serán iguales puesto que influyen múltiples factores en el desarrollo y adquisición de las competencias escolares. Así, al aplicarse un examen generalizado provocará desigualdades puesto que jóvenes en situación de desventaja posiblemente no tendrán ciertos conocimientos en comparación con quienes estudiaron en zonas urbanas, donde hay mayor diversidad de escuelas, considerando tanto las públicas como las privadas.

En México, la proporción de jóvenes que ingresa a la educación superior es baja (22.6%) en relación con el promedio estimado de la OCDE (44.1%). Además, se encuentra por debajo de países como Chile (29.9%), Colombia (28.1%) y Costa Rica (28.0%) (OCDE, 2019). Ello debería ser preocupante porque la educación es un derecho universal y no se está atendiendo adecuadamente, lo cual impacta en el desarrollo social y económico. En cuanto a la intención de ingreso, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística ([INEGI], 2019), evidencia que el 19.9% de quienes presentaron un examen no obtuvo la puntuación adecuada, por lo que se rechazaron. Adicional a ello, se estima que el 32% de la población en edad universitaria ni siquiera intenta solicitar un espacio debido a la falta de recursos económicos con los cuales enfrentar los procedimientos administrativos.

En este sentido, la OCDE (2019) revela que las y los jóvenes que logran ingresar a la universidad, mayormente, provienen de familias con ingresos superiores al salario mínimo y —aunque también hay jóvenes de escasos recursos— la proporción es menor.

La desigualdad social se manifiesta —principalmente— hacia grupos históricamente vulnerados, como las poblaciones indígenas y las rurales, que se ubican en zonas de alta marginación. Para esas personas, acceder e incrementar los niveles educativos formales reconocidos en el país representan mayores obstáculos [Negrín *et al.*, 2023].

Por lo tanto, para quienes no aprueban el examen de selección representa inequidad debido a la estandarización en la evaluación, cuando las condiciones económicas y sociales en las que desarrollan muchas veces son distintas (Didier, 2019; Durán, 2019; Guzmán y Serrano, 2011; Vinacur, 2016). Incluso, se considera que las instituciones de educación media superior de donde egresan las y los aspirantes juegan un papel importante para la aprobación de estos exámenes (Guzmán, 2012; Sánchez *et al.*, 2020). Es decir, acorde con la categoría *calidad*, no todas las escuelas a nivel bachillerato tienen las mismas cualidades; por lo tanto, la preparación que ofrecen varía. Así, al enfrentar un examen de selección, las juventudes provenientes de zonas rurales e indígenas competirán con quienes egresaron de instituciones ubicadas en contextos más favorecidos. Esa calidad, en cierta forma, influirá de forma decisiva en los resultados (Araiza *et al.*, 2022).

Esto es respaldado por el INEE (2017), donde se menciona que —en 2017, mediante el examen PLANEA— se evaluó a estudiantes del último año escolar del nivel medio superior y los resultados revelaron que el 66% no estaba logrando un aprendizaje significativo en matemáticas, mientras que el 34% enfrentaba la misma situación en lengua y comunicación.

Desigualdad hacia la población indígena

Quienes buscan ingresar a las instituciones de educación superior provienen de diversos contextos culturales y económicos. Por lo tanto, someterlos a pruebas de admisión es un reto mayúsculo para quienes provienen de espacios en situación de desventaja, como es la población indígena. Se considera esta desigualdad acorde con la condición socioeconómica de las familias, el territorio y también por el entorno en que se gestó el proceso académico. Así, las personas indígenas serán las más desfavorecidas porque

son quienes menores ingresos económicos tienen, ya que sus localidades carecen de servicios básicos y sus escuelas se encuentran rezagadas; presentan carencias, son multigrados y hasta se deben adaptar a una lengua distinta a la materna porque sus docentes no poseen la habilidad de ofrecer el servicio más que en español.

En México, el 21.5% de sus habitantes se identifica como indígena y más de las tres cuartas partes viven en pobreza, en comparación con los no indígenas OCDE (2019). Por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020) refiere que para 2016 la tasa de pobreza extrema entre los indígenas fue de 34.8%, es decir, aproximadamente seis veces la tasa de los no indígenas. Así, el hecho de no contar con las oportunidades suficientes, junto con las condiciones sociales y económicas que les anteceden desde sus familias (Juárez, 2020; Olivera y Dietz, 2018; Vera *et al.*, 2017), impiden que la población indígena alcance niveles formativos superiores.

En lo que se refiere a educación, la población indígena tiene los índices más bajos en acceso a las escuelas (OCDE, 2019). Entre las personas de 25 a 64 años, sólo 6.6% había completado la educación superior y sólo 9.7% había completado la educación media superior, en comparación con el 18.7% y 19.6%, respectivamente, en el resto de la población. Por ello, estas poblaciones son las que más rezago enfrentan debido a sus condiciones económicas y culturales. Así, se puede afirmar que las y los jóvenes de comunidades indígenas no deberían someterse a procesos de evaluación estandarizados y pensados desde entornos con mejores oportunidades (Mainieri, 2017), porque lo más probable es que sus resultados sean inferiores.

Adicional a las precariedades familiares y comunitarias, es real que en contextos de marginación la infraestructura educativa requiere de mejoras; lo mismo que los contenidos en los planes de estudios, que deben ser acorde a las realidades del estudiantado (Juárez, 2020). Si bien se espera que todas las escuelas se apeguen al mismo currículo, habría que ofrecer un enfoque incluyente en el diseño de los programas educativos, adaptado a los contextos y con una mirada intercultural. En consecuencia, deberían considerarse estos aspectos en el diseño de los exámenes de ingreso a las universidades públicas, a fin de reducir los índices de jóvenes indígenas que se rechazan por no contar con el puntaje mínimo en el Examen Nacio-

nal de Ingreso II del Ceneval, y así abrir la oportunidad a más personas proveniente de dichos contextos socioeconómicos vulnerados que enfrentan la negativa de aceptación (Araiza, 2022).

Metodología

Los maya-chontales —o denominados *yoko yinikob*— del municipio de Centro, se localizan principalmente en dos localidades: Villa Tamulté de las Sabanas, con una población de 6 522 personas y, la ranchería Buena Vista primera sección, con 3 342 habitantes (INPI, s.f.). Esta zona indígena está ubicada a 38 kilómetros de la ciudad de Villahermosa. Su cercanía con la capital del estado de Tabasco permite que sus habitantes frecuenten los servicios que ofrece la ciudad, entre ellos, la educación superior.

Una de las características de esta comunidad es el esfuerzo por preservar sus tradiciones y cultura, que mantienen a través de diversas prácticas y por la transmisión generacional. Así, se busca conservar la riqueza como pueblo indígena y el orgullo que ello representa (Frías, 2020).

El enfoque cualitativo fue utilizado para hacer esta investigación porque permite profundizar en las experiencias individuales y los significados que construyen a partir de su realidad (Creswell, 2014). Ello permitió tener un acercamiento a las percepciones que construyen las y los jóvenes que no aprobaron los exámenes de selección para ingresar a la educación superior en la institución deseada.

Como técnica se empleó el estudio de caso simple para conocer y comprender la realidad que experimentan las y los jóvenes indígenas maya-chontales de Tamulté de las Sabanas, Centro, Tabasco, que en 2019 no ingresaron a una institución superior por no obtener el puntaje mínimo en los exámenes de selección. El caso se va construyendo conforme se va penetrando en el mismo (Simons, 2011), por lo que es importante la profundidad con la que se aborde.

Además, se empleó la entrevista a profundidad como la herramienta de recolección de la información que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1990), es un encuentro que tiene la intención de generar una conversación entre quien investiga y la persona participante. Para seleccionar a quienes fun-

gieran como informantes se empleó la técnica de bola de nieve, ya que, a partir de un estudiante identificado que egresó en 2019 del Colegio de Bachilleres plantel 25 y que presentó el examen de selección de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y no lo aprobó, se buscaron más jóvenes que también intentaron ingresar en dicha institución y experimentaron el rechazo. En total se entrevistaron seis jóvenes que presentaron examen de selección para las licenciaturas en Médico Cirujano y Derecho. La nomenclatura de identificación fue A (aspirante), seguido del número que identifica al sujeto. Por ejemplo, A-1.

Resultados

El deseo de jóvenes indígenas por acceder a educación superior no es correspondiente a la realidad, pues se enfrentan a una brecha marcada por diversas situaciones contextuales y culturales (Guerrero *et al.*, 2016). Estas aspiraciones van acompañadas por expectativas que se lograrán al concluir la licenciatura, que se construyen sin siquiera saber si aprobarán el examen de selección. Ello se manifiesta en las narrativas de tres participantes.

A-1. Desde antes que saliera de la prepa, me imaginaba en la universidad y pues hacer mi carrera, trabajar como médico ayudando a las personas, teniendo mi consultorio o trabajando en un hospital. Uno se imagina su futuro.

A-3. Yo, desde que estaba chico, siempre dije que quería ser doctor. Aunque uno todavía no esté en la universidad se lo imagina; yo me imaginaba dando consulta y que me dijeran doctor.

A-6. Tenía muchos sueños. Desde que estaba en la secundaria dije que quería ser abogado para apoyar a las personas porque hay mucha injusticia. Yo pensaba que, cuando saliera de la universidad, iba a tener mi propio despacho y apoyaría a mis padres.

Las juventudes participantes en el estudio evidenciaron el deseo de continuar sus estudios y están conscientes de que, para poder ingresar a la

universidad y a la carrera que desean, tienen que presentar un examen de selección con el que se determina su acceso. Ingresar a una universidad representó un reto, pues consideraron que no tenían la preparación adecuada para presentar este tipo de evaluaciones donde prácticamente compiten con personas egresadas de otras instituciones, tanto públicas como privadas, a las que perciben de una mejor calidad educativa. Igualmente, manifestaron otros factores que también influyeron en sus resultados; entre estos, los nervios y el miedo anticipado a no aprobar el examen de selección debido a la gran cantidad de aspirantes que demandan dichos programas educativos.

A-2. Intenté ingresar porque algunos de aquí de la comunidad han pasado el examen, no muchos, pero sí hay quien lo ha pasado. Entonces eso me motivó. Pero ya estando allá, pues me di cuenta que mucho de lo que venía en el examen yo no lo sabía, creo que no lo pasan los que están mejor preparados y nosotros aquí no creo que tengamos la misma preparación.

Para otras personas informantes, el factor *suerte* así como las relaciones y vínculos con personas de poder influyeron en la selección para gozar de un espacio en la institución elegida. Es decir, el examen no significa como tal el factor decisivo sino más bien el tener una red de apoyo. A partir de ello, cuando perciben que otras personas de su comunidad no aprueban la evaluación, optan por no volver a intentar el proceso de ingreso y frustrar la trayectoria de formación profesional. Así, la opción para sus vidas se reduce a incorporarse al mercado laboral sólo con el nivel medio superior.

A-3. Creo que es la suerte, porque ninguno de los compañeros de mi salón que presentamos para Medicina aprobamos. Una vecina que presentó para Derecho sí lo aprobó y tenía calificación más baja que nosotros. También creo que sean las relaciones que tenga su familia porque como luego se dice que muchos entran por *palanca*.

A-5. Muy pocos de nuestra comunidad presentan el examen y lo aprueban, porque en ese examen vienen cosas muy difíciles que, yo que recuerde, no vemos en la escuela. Por eso muchos de nosotros lo reprobamos. Quienes están preparados claro que lo pasan.

A-6. Ya muchos ni siquiera lo intentan porque saben que no lo van a aprobar. Por eso mejor saliendo de la prepa buscan un trabajo. Mi prima así lo hizo porque su hermano lo intentó varias veces y no lo pasó.

Igualmente, estas personas indígenas consideraron que las oportunidades para acceder a la educación superior son inequitativas para su población, porque la formación que reciben —posiblemente— no es de la misma calidad que jóvenes de otras instituciones. En ese sentido, presentar este tipo de evaluaciones los pone en desventajas pese a que se proyecten con una profesión, incluso desde antes de cursar su bachillerato o desde la infancia. Desde sus representaciones sociales, esa intención les provoca *echarle ganas* para obtener mejores calificaciones que, al intentar ingresar a la universidad, pareciera no son de utilidad. Es decir, desde sus narrativas expresan que no sólo es necesario el promedio, sino también necesitan un conocimiento que muchas veces no se les ha transmitido en los niveles educativos previos.

Ante ese escenario, hubo jóvenes que, apoyados por sus familiares, decidieron ingresar a una institución privada que tiene extensión en la Rancharía Buena Vista y ofrece carreras con flexibilidad, de tal modo que pueden estudiar y trabajar. Esta ha sido una opción, aunque no ofrezcan la licenciatura que deseaban estudiar como parte de su vocación.

A-1. Yo deseaba entrar a la universidad y estudiar. Desde que estaba chico, siempre dije que le iba a echar ganas a la escuela y me esforcé por tener las mejores calificaciones; hasta salía en el cuadro de honor. Pero al final me di cuenta que, aunque saliera en el cuadro de honor, no tenía el conocimiento necesario porque reprobé el examen.

A-2. Mi mamá siempre me decía que me esforzara en la escuela porque sólo así saldría adelante. Yo estaba convencida en que pasaría el examen porque estudié mucho. Siempre tuve buenas calificaciones, pero pues yo creo que, no sé si es la suerte, las palancas o que aquí en las escuelas no nos preparan los suficiente. Eso me desanimó porque de nada sirvió tanto esfuerzo, sino quedaron truncados mis sueños.

A-4. Yo siento como si nos pusieran a competir con gente que está mejor preparada que nosotros. Tienen una educación mejor y nosotros... aquí es

diferente. La verdad, creo que muy pocos de nosotros, aunque tengamos ese deseo de estudiar no tenemos esa oportunidad porque nos esforzamos y queremos estudiar y no pasamos el examen. Y quizá el que lo pasa hasta luego deja tirada la carrera, porque así he escuchado casos. Pero mientras, al que quiere, lo dejan fuera.

A-6. Mi familia me dijo que no me diera por vencida, que lo volviera a intentar. Pero como también hay una universidad privada en Buena Vista decidí trabajar y estudiar y ahora estoy estudiando Pedagogía. Así lo hicieron algunos de mis compañeros que tampoco pasaron el examen, porque pensamos que, si lo intentamos y no lo pasamos, vamos a perder tiempo y el dinero que pagamos en la ficha.

Finalmente, es necesario repensar el ingreso a la universidad como un sistema del que un examen escrito de conocimientos es solo un elemento del proceso y no debería centrarse en ello todo el peso para la selección. Por el contrario, debería reflexionarse sobre los otros aspectos, además de los académicos, que permitan favorecer la incorporación de las personas aspirantes a los diversos programas de estudios, incluidos los de alta demanda (Juarros, 2006; Patterson *et al.*, 2018, citados en Sánchez, 2020).

Conclusión

Las juventudes indígenas —se puede afirmar— tienen aspiraciones y deseos por continuar sus estudios a nivel licenciatura. Ello es un factor que les ha motivado para obtener calificaciones superiores. Sin embargo, desde sus experiencias el contexto en el que viven es un impedimento para lograr el ingreso a las universidades públicas de renombre, puesto que enfrentan diversas desigualdades, incluidas las competencias académicas en las que se forman. Esa representación la evidencian a partir de los puntajes menores que reciben en las pruebas estandarizadas al intentar evaluarse con sus similares de otras instituciones para ingresar a nivel superior. Así, desde sus experiencias, las universidades deberían considerar otros aspectos en el proceso de selección que les garantice un escenario más equitativo.

Igualmente, se detectó que el rechazo a sus aspiraciones de ingreso no

sólo influye en sus personas, sino también en otros miembros de la comunidad. Ejemplo de ello es cuando más jóvenes consideran que también vivirán esa situación de no aprobar el proceso de selección y, en consecuencia, ni siquiera intentan la postulación en la licenciatura que desean dentro de la oferta de la UJAT. Así, sus alternativas son buscar instituciones privadas o universidades que no apliquen este tipo de pruebas.

Lo anterior es un reflejo que la desigualdad sigue manifiesta hacia la población indígena. En específico, en el derecho a la educación superior con los casos estudiados se puede afirmar que hay jóvenes que debieron renunciar a sus planes académicos y dedicarse a trabajar porque en sus representaciones, la universidad es una oportunidad para pocas personas, principalmente en carreras que se ofrecen en instituciones en donde el acceso está condicionado por aprobar una prueba estandarizada.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020). *Anuario Educación Superior 2019-2020*. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Araiza, M., De la Torre, H. y Valdivia, M. (2022). Examen de ingreso a educación superior, promotor de desigualdades sociales: el caso de la Universidad Politécnica de Sinaloa (UPSIN), generación 2014-2018. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), 1-9. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1507.
- Bringas, M. y Pérez, J. (2014). El examen de ingreso al nivel superior: ¿Admisión o decepción? *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 103-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134007>.
- Centro de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (s.f.). *Instituciones*. Ceneval. <https://ceneval.edu.mx/instituciones-exani/>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (Coneval) (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020 Tabasco*. Coneval. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Tabasco_2020.pdf
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (Diseño de la investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos)* (4ª ed.). SAGE.
- Didier, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: cuando el neoliberalismo se sienta en las

- aulas. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (10) ,87-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=636369216005>.
- Durán, F. (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad en la Educación*, (50), 180-215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.723>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020). *Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor: informe anual de UNICEF 2019*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-de-unicef-2019>.
- Fundación EBC (2023). *Problemática educativa*. <https://fundacionebc.org/problematica-educativa/>.
- Frías, A. (2016). Actores, rituales, identidad y representaciones sociales en comunidades indígenas de Tabasco. *Cinzontle*, 8(17). <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2561>.
- Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., Fraine, B. y Cueto, S. (2016). *Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education (Aspiraciones educativas de los jóvenes del Perú y sus percepciones sobre las barreras a la educación superior)* (Documento de trabajo, 148). Young Lives. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/education-aspirations-among-young-people-in-peru-and-their-perceptions-of-barriers-to-higher-education/>.
- Guzmán Gómez, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), 131-164. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000100004&lng=es&tlng=es.
- Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 49(157), 31-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es.
- Hernández Madrigal, M., Ramírez Flores, É. y Gamboa Cerda, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Innovación Educativa*, 18(76), 149-170. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100149&lng=es&tlng=es.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2019). *Mujeres y hombres en México 2019*. https://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2019.pdf.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Informe de resultados PLANEA EMS 2017: el aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México: lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf>.
- (2019a). *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>.
- (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (s.f.). *Chontales de Tabasco: etnogra-*

- ña. Atlas de los pueblos indígenas de México. INPI. <https://atlas.inpi.gob.mx/chontales-de-tabasco-etnografia/>.
- Juárez Bolaños, D. (2020). Ensayo sobre el estado de la situación educativa en México y propuestas de mejora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1135-1219. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000401135&lng=es&tlng=es.
- Juarros, M. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 3(5), 69-90.
- Mainieri Hidalgo, A. M. (2017). Innovaciones en modelos de admisión: estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualizaciones Investigativas en Educación*, 17(3), 1-41. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30215>.
- Negrín Nieto, G., Jiménez Miranda, A. y De la Cruz Herrera, E. A. (2023). Comportamiento del abandono escolar en la UIET: periodo 2017-2022. *Emerging Trends in Education*, 6(11) 1-13. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5613>.
- Notimérica (2018, 9 de agosto). Indígenas, sólo el 1% de la matrícula universitaria en México. <https://www.iis.unam.mx/blog/wp-content/uploads/2018/08/35.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *El futuro de la educación superior en México: fortalecimiento de la calidad y la equidad*. OCDE.
- Olivera Rodríguez, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Antropologica*, 35(39), 7-39. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.001>.
- Sánchez, M., García, M., Martínez, A. y Buzo, E. (2020). El examen de ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México: evidencias de validez de una prueba de alto impacto y gran escala. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 107-128. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.006>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vals, J. (2023). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la evolución de la educación superior en un mundo que se transforma. *Revista de Evaluación e Investigación Educativa*, (7), 12-21.
- Vera, N., Rodríguez, C., Calderón, N. y Pacheco, C. (2017). La percepción de alumnos indígenas sobre el contexto socioescolar en bachillerato rural, un estudio longitudinal. En *Educación superior intercultural, trayectorias, experiencias y perspectivas* (pp. 279-301). CONACYT.
- Vinacur, T. (2016). ¿Los alumnos de las escuelas privadas están mejor preparados para ingresar a la universidad? *Revista Colombiana de Educación*, (70), 175-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413644492009>.