



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

**El ingreso a la educación superior y la inclusión educativa de
estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena,
Ecuador**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Previo a la obtención del grado académico de:

LICENCIADO(A) EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

AUTOR(A):

MATEO ESPINOZA PEDRO AARÓN
VERA MEJILLÓN EVELYN MERCEDES

TUTOR(A):

Lcdo. RIVERO PINO RAMÓN, Phd.

LA LIBERTAD – ECUADOR

2025

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

**El ingreso a la educación superior y la inclusión educativa de
estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena,
Ecuador**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Previo a la obtención del grado académico de:

LICENCIADO(A) EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

MATEO ESPINOZA PEDRO AARÓN

VERA MEJILLÓN EVELYN MERCEDES

LA LIBERTAD – ECUADOR

2025

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	III
ÍNDICE DE TABLAS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IV
DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD	V
DEDICATORIA	VI
AGRADECIMIENTOS	VII
CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN UIC ARTÍCULO ACADÉMICO	VIII
TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	IX
RESUMEN	X
ABSTRACT.....	X
1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Problematización del Tema.....	11
1.2. Objetivo general.....	12
1.3. Objetivos específicos	12
1.4. Justificación del tema.....	13
1.5. Marco normativo.....	14
1.6. Estado del arte.....	16
1.6.1. El ingreso a la educación superior	16
1.6.2. Inclusión educativa.	18
1.7. Fundamentación conceptual.....	20
1.7.1 El ingreso a la educación superior	20
1.7.2 Preparación de los estudiantes de bachillerato.....	20
1.7.3 Orientación vocacional	20
2. METODOLOGÍA	21
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	21
3.1. Análisis de los resultados generales.....	30
4. DISCUSIÓN	32
4.1. Plan de acción	33
5. CONCLUSIONES	35
6. RECOMENDACIÓN	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Tengo una percepción positiva del examen de ingreso.	22
Tabla 2 Mi preparación académica previa facilitó el acceso a la universidad.....	22
Tabla 3 Mi orientación vocacional es acorde con la carrera que curso.	23
Tabla 4 Creo que la política de gratuidad en la educación superior contribuye al acceso equitativo.....	24
Tabla 5 Participo en toma de decisiones sobre inclusión educativa en la universidad.	25
Tabla 6 Reconozco que mi derecho a la educación de calidad en la universidad está garantizado.	26
Tabla 7 El entorno educativo universitario ofrece oportunidades significativas para mi crecimiento personal	26
Tabla 8 Experimento situaciones estresantes en mi entorno educativo universitario que dificultan el cumplimiento de mis metas universitarias.	27
Tabla 9 Me siento comprometido/a con los valores y metas de mi institución educativa.	28
Tabla 10 Cuento con capacidades desarrolladas para incorporar el enfoque de inclusión educativa en mis prácticas cotidianas.	28
Tabla 11 En mi universidad la política educativa estudiantil es inclusiva.....	29
Tabla 12 Resultados de análisis de varianza Kruskal-Wallis por variable (p-valor < 0.05).....	31
Tabla 13 Línea de acción: Fortalecimiento académico preuniversitario	34
Tabla 14 Línea de acción: Fortalecimiento de la confianza en políticas institucionales	34
Tabla 15 Línea de acción: Fomento de la participación estudiantil y la gobernanza inclusiva	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estadísticos para cada columna agrupados por variable de grupo o factor	30
---	----

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD

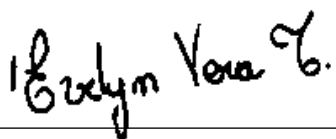
Quien suscribe; **MATEO ESPINOZA PEDRO AARÓN** con C.C. 240024380-0 Y **EVELYN MERCEDES VERA MEJILLÓN** con C.C. 092591575-3, estudiantes de la carrera de Gestión Social y Desarrollo, declaro que el Trabajo de Titulación; Proyecto de Investigación presentado a la Unidad de Integración Curricular, cuyo título es: **El ingreso a la educación superior y la inclusión educativa de estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador** , corresponde exclusiva responsabilidad del/de autor/la autora y pertenece al patrimonio intelectual de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

La Libertad, diciembre de 2025.

Atentamente,



Mateo Espinoza Pedro Aarón
C.C. 240024380-0



Vera Mejillón Evelyn Mercedes
C.C. 092591575-3

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por brindarme fortaleza, sabiduría y perseverancia para alcanzar este objetivo.

A mi familia, por su amor incondicional, apoyo constante y palabras de aliento en cada etapa de este proceso.

A mis padres, por ser mi principal motivación y ejemplo de esfuerzo y responsabilidad.

A quienes confiaron en mí y me acompañaron durante este camino académico, les expreso mi más sincero agradecimiento, ya que este logro también es de ustedes.

Mateo Espinoza Pedro Aarón

Dedico este trabajo a mi familia, pilar fundamental de mi vida, por su apoyo constante, paciencia y comprensión durante todo este proceso académico.

A mis padres, por inculcarme valores, disciplina y perseverancia, que han sido clave para alcanzar esta meta.

A mis docentes, por compartir sus conocimientos y guiarme con compromiso y vocación.

Finalmente, a todas las personas que creyeron en mí y me motivaron a no rendirme, mi más profundo agradecimiento por ser parte de este logro.

Vera Mejillón Evelyn Mercedes

AGRADECIMIENTOS

Mi reconocimiento sincero a quienes contribuyeron al desarrollo de este trabajo de investigación. A la universidad y a la carrera, por proporcionar los conocimientos y herramientas necesarias para mi formación profesional.

Al Dr. Ramón Rivero Pino, por su orientación técnica, observaciones oportunas y acompañamiento metodológico durante todo el proceso.

A los docentes, por compartir su experiencia y fomentar el pensamiento crítico.

A mi familia, por el respaldo brindado en los momentos de mayor exigencia académica.

Finalmente, agradezco a todas las personas e instituciones que facilitaron información y apoyo para la culminación de este estudio.

Mateo Espinoza Pedro Aarón

Deseo expresar mi gratitud a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo académico.

A la universidad, por ofrecer el espacio formativo y los recursos necesarios para el desarrollo de esta investigación.

Al Dr. Ramón Rivero Pino, por su acompañamiento constante, criterio profesional y aportes significativos.

A los docentes de la carrera, por su compromiso con la formación académica y ética.

A mi familia, por su comprensión y respaldo durante las etapas de mayor dedicación y esfuerzo.

Finalmente, extendiendo mi agradecimiento a quienes colaboraron directa o indirectamente en el cumplimiento de este objetivo académico.

Vera Mejillón Evelyn Mercedes



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD

CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN UIC ARTÍCULO ACADÉMICO

La Libertad, 10 de **septiembre** del 2025

Psic. Wilson Zambrano Vélez, Mgtr.
Director de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo- UPSE

En su despacho. -

En calidad de tutor(a) asignado(a) por la carrera de Gestión Social y Desarrollo, informo a usted que el (la) estudiante MATEO ESPINOZA PEDRO AARÓN con cédula de identidad No 240024380-0, y VERA MEJILLÓN EVELYN MERCEDES con cédula de identidad No 092591575-3 ha cumplido con los requisitos estipulados en el *Reglamento de Titulación de Grado y Postgrado de la UPSE y Protocolos Vigentes de la carrera de Gestión Social y Desarrollo*, para la implementación y desarrollo del Trabajo de Titulación, bajo la modalidad de Proyecto de Investigación, de título **“El ingreso a la educación superior y la inclusión educativa de estudiantes de la UPSE”**.

Por lo ante expuesto, recomiendo se apruebe el Trabajo de Titulación referido anteriormente, bajo el Reglamento de Titulación de Grado y Postgrado de la UPSE vigente que cita:

“Art 11. Actividades académicas del docente tutor. - El docente tutor realizará un acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo del proyecto del trabajo de integración curricular, quién presentará el informe correspondiente de acuerdo a la planificación aprobada por el Consejo de Facultad.”

Debo indicar que es de exclusiva responsabilidad del/la autor(a), cumplir con las sugerencias realizadas durante el proceso de revisión.

Para los fines académicos pertinentes, es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Atentamente,

Lcdo. Ramón Rivero Pino, Ph.D.
C.I 0933017485
DOCENTE TUTOR(A)

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Psic. Wilson Zambrano Vélez, Mgtr.
**DIRECTOR DE LA CARRERA DE
GESTIÓN SOCIAL Y
DESARROLLO**

Econ. Lilibeth Orrala Soriano, Mgtr.
**DOCENTE GUÍA DE LA CARRERA DE
GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO**

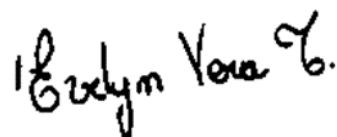
Lcdo. Ramón Rivero Pino, PhD.
**DOCENTE TUTOR(A) DE LA
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL
Y DESARROLLO**

Lcda. Katty Maricela Vera Meza, Mgtr.
**DOCENTE ESPECIALISTA DE LA
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y
DESARROLLO**



Mateo Espinoza Pedro Aarón

ESTUDIANTE



Vera Mejillón Evelyn Mercedes

ESTUDIANTE

El ingreso a la educación superior y la inclusión educativa de estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Access to higher education and educational inclusion of UPSE students.

Mateo Espinoza Pedro Aarón (1), Vera Mejillón Evelyn Mercedes (2), Rivero Pino Ramón (3)

Código Orcid (1) <https://orcid.org/0009-0002-2015-2389>

Código Orcid (2) <https://orcid.org/0009-0007-7930-5462>

Código Orcid (3) <http://orcid.org/0000-0002-3035-2993>

Universidad Estatal Península de Santa Elena-Carrera Gestión Social y Desarrollo (1)

Universidad Estatal Península de Santa Elena-Carrera Gestión Social y Desarrollo (2)

Universidad Estatal Península de Santa Elena-Carrera Gestión Social y Desarrollo (3)

RESUMEN

El presente trabajo examina cómo se lleva a cabo el acceso a la educación superior y la inclusión en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), en el nuevo ámbito de autonomía institucional tras la eliminación del examen nacional “Transformar”. A través de un enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación descriptivo-correlacional y un paradigma positivista, se aplicó una encuesta en una muestra de 957 estudiantes para conocer su opinión. Los hallazgos muestran una paradoja; aunque la mayoría tiene una percepción positiva del examen de ingreso interno (64.99 %) y de su preparación académica anterior (71.99 %) todavía existen brechas al interior de este grupo social, lo cual planteó una importante reflexión sobre el lado opuesto: las experiencias, impresiones y dificultades que enfrentaron aquellos postulantes que no lograron pasar el proceso de ingreso a la UPSE. Se llega a la conclusión de que, más allá del acceso inicial, los retos se enfocan en la transición, el sentido de pertenencia y la apropiación activa de la inclusión, lo que requiere la creación de un plan de acción dirigido por una parte a quienes lograron el ingreso a instituciones universitarias y, por otra, a los estudiantes en edad de alcanzarlo, lo que requiere focalizar la atención en la preparación académica para el ingreso, la orientación vocacional, y las exigencias del proceso de nivelación.

Palabras Clave: *percepción, preparación académica, examen de ingreso, orientación vocacional, acceso equitativo.*

ABSTRACT

This paper examines how access to higher education and inclusion are implemented at the Santa Elena Peninsula State University (UPSE) in the new context of institutional autonomy following the elimination of the national “Transformar” exam. Using a quantitative approach, using descriptive-correlational research and a positivist paradigm, a survey was conducted with a sample of 957 students to determine their opinions. The findings reveal a paradox: Although the majority has a positive perception of the internal entrance exam (64.99%) and their previous academic preparation (71.99 %), there are still gaps within this social group, this raised an important reflection on the opposite side: the experiences, impressions and difficulties faced by those applicants who did not manage to pass the admission process to the UPSE, the conclusion is reached that, beyond the initial access, the challenges focus on the transition, the sense of belonging and the active appropriation of inclusion, which requires the creation of an action plan directed on the one hand to those who achieved admission to university institutions and on the other, to students of age to achieve it, which requires focusing attention on academic preparation for admission, vocational guidance, and the demands of the leveling process.

Keywords: *perception, academic preparation, entrance exam, vocational guidance, equitable access.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior global enfrenta la paradoja de su masificación: mientras crece la demanda, se complejiza la garantía de un acceso equitativo. Ecuador no es ajeno a este desafío. La eliminación del examen nacional “Transformar” en 2023 y el traspaso de la autonomía en los procesos de admisión a cada universidad han reconfigurado el panorama, generando un escenario de incertidumbre donde persisten barreras socioeconómicas, geográficas y académicas que comprometen la inclusión educativa. En este contexto crítico, la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), como principal institución de educación superior de la provincia, se erige como un caso de estudio determinante para analizar el impacto de estas políticas y diseñar respuestas efectivas.

Esta investigación se centra en diagnosticar, desde un enfoque cuantitativo y basado en evidencia empírica, los factores que limitan el ingreso inclusivo a la UPSE. A través del análisis de la percepción de sus estudiantes, se identifican los puntos críticos desde la preparación en bachilleratos y la orientación vocacional hasta la efectividad de las políticas de gratuidad, para finalmente proponer un plan de acción concreto. El objetivo último es trascender los diagnósticos y contribuir a la transformación de la UPSE en referente de equidad, asegurando que su puerta de entrada esté genuinamente abierta para todos los talentos de Ecuador y el mundo.

1.1. Problematización del Tema

El acceso a la educación superior y la inclusión educativa en América Latina se encuentran marcados por una contradicción entre los avances normativos y las dificultades en su implementación práctica. Si bien la región ha adoptado políticas innovadoras en materia de inclusión, la brecha entre la legislación y la realidad sigue siendo amplia, lo que limita el cumplimiento del ODS 4 (UNESCO, 2020). Entre los principales factores se destaca la persistente desigualdad socioeconómica, ya que el 10 % más rico concentra el 30 % de los ingresos, mientras el 20 % más pobre apenas accede al 6 %, situación que incide directamente en trayectorias académicas desiguales y en mayores tasas de abandono escolar entre estudiantes de bajos recursos (Banco Interamericano de Desarrollo, 2024). A ello se suma el crecimiento sostenido de la privatización educativa en la región, que convierte a la educación en un bien de mercado y profundiza la inequidad (Verger y otros, 2017).

En Ecuador, pese a los esfuerzos por reducir el abandono, más de 450 000 niños y adolescentes permanecen fuera del sistema educativo, lo que repercute en el acceso a la educación superior (Ministerio de Educación, 2025). El sistema de admisión universitaria ha experimentado cambios recientes: mientras en varios países de la región se mantienen pruebas estandarizadas para garantizar calidad y equidad (Tamayo y otros, 2021), Ecuador eliminó el examen nacional “Transformar” en 2023, otorgando a las universidades autonomía para definir sus propios procesos de ingreso mediante pruebas internas, entrevistas o promedios de bachillerato (Tenesaca y otros, 2023; Vaca y otros, 2024). Este cambio plantea interrogantes sobre su impacto en la equidad del acceso, especialmente en instituciones públicas.

En el caso de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), el ingreso se gestiona actualmente mediante un sistema que combina el promedio de bachillerato con una prueba institucional (Terán, 2024). No obstante, persisten barreras significativas para una inclusión efectiva, como las limitaciones económicas, la escasez de cupos frente a la alta demanda, la insuficiente orientación vocacional, así como retos en infraestructura, métodos inclusivos y apoyos específicos para estudiantes en situación de vulnerabilidad. Estas tensiones muestran que, a pesar de los avances normativos, la inclusión educativa en la UPSE y en el país continúa condicionada por factores estructurales y sociales que limitan su alcance real.

Ante esta realidad del ingreso a la educación universitaria se ha decidido responder en la presente investigación la siguiente pregunta: ¿Cómo contribuir desde la UPSE a mejorar el enfoque inclusivo del proceso de ingreso a la educación superior de estudiantes de la provincia de Santa Elena?

1.2. Objetivo general

Diseñar plan de acción para mejorar el enfoque inclusivo del proceso de ingreso a la Educación Superior de estudiantes de bachillerato de la provincia de Santa Elena.

1.3. Objetivos específicos

- Fundamentar conceptualmente la importancia del enfoque inclusivo en el proceso de ingreso a la Educación Superior.

- Identificar, según la percepción estudiantil, los factores críticos que afectan la inclusión en el proceso de ingreso a la educación superior en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE).

1.4. Justificación del tema

El acceso a la educación universitaria y la inclusión en el ámbito educativo son factores clave para lograr un desarrollo equitativo en la sociedad, sobre todo en lugares donde aún existen obstáculos socioeconómicos, geográficos o culturales. En lo que respecta a la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) que se sitúa en una zona con particularidades demográficas y requerimientos específicos, es importante analizar este asunto no solo por su efecto a nivel local, sino también por su capacidad de ofrecer información cuantificable que ayude a optimizar las políticas de acceso y permanencia de los estudiantes.

La relevancia de esta investigación se encuentra en su habilidad para examinar, desde una perspectiva cuantitativa, los elementos que afectan al ingreso y la inclusión educativa de los alumnos de la UPSE. En contraste, este estudio prioriza indicadores medibles sobre el ingreso a la universidad, la preparación académica, la orientación vocacional, lo que facilita la identificación de patrones y tendencias con mayor exactitud. El uso de información numérica en esta investigación no solo ayudará a la discusión académica sobre el ingreso a la educación universitaria, sino que también brindará apoyo concreto para las decisiones institucionales. En este contexto la inclusión en la educación continúa siendo un reto.

La viabilidad de este estudio es posible tanto en términos de recursos tecnológicos como financieros y humanos, ya que la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) tiene la información institucional, los recursos tecnológicos y el apoyo de técnicos capacitados en saberes cuantitativos. Al depender sobre todo de datos existentes y recursos económicos, se asegura su realización sin necesidad de gastos elevados.

La investigación se enmarca en la línea de investigación “Identidad Cultural e Inclusión Social” y con la sublínea “Inclusión Social” de la carrera de Gestión Social y Desarrollo de UPSE, justamente porque examinará las oportunidades y desigualdades relacionadas con el proceso de admisión y la incorporación de estudiantes a la universidad. Consiguientemente, este propósito pertenece al proyecto de investigación institucional de la UPSE: “Inclusión educativa universitaria. Estrategia científico-académica para instituciones que forman parte de REDUPIES, 2023-2025”. Este vínculo no solo respalda su relevancia académica, sino que también facilita la comparación de resultados con otras instituciones.

1.5. Marco normativo

Las normativas y políticas públicas son instrumentos clave para garantizar el derecho a la educación superior. A través de ellas se materializan los principios y valores que buscan promover la inclusión y la igualdad de oportunidades. Estas regulaciones no solo establecen los mecanismos de acceso, sino que también cumplen funciones esenciales para proteger a grupos históricamente excluidos. En este sentido, la articulación de la normativa internacional, nacional y local evidencia el compromiso, tanto del Estado como de las instituciones académicas, para reducir las brechas existentes y asegurar que la educación superior sea un espacio de equidad.

En el ámbito internacional, diversos convenios y declaraciones han sentado las bases para la inclusión en la educación superior:

- Convenio 169 de la OIT (1989): Este convenio, centrado en la protección de los pueblos indígenas y tribales, subraya la necesidad de que los sistemas educativos sean accesibles para estas comunidades. El Artículo 26 establece que se deberán adoptar medidas para “garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006): Este documento resulta de suma importancia al obligar a los Estados a garantizar la accesibilidad académica. Su Artículo 24.5 dicta que: “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”.

A nivel de Ecuador, la política educativa se concreta en las regulaciones emitidas por organismos rectores como la SENESCYT y el CES.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Consejo de Educación Superior, 2010), en su Artículo 71, es un pilar de la política de inclusión, ya que establece que el Estado “debe garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica, de movilidad o discapacidad”.

La (SENESCYT, 2019), en su rol de rectoría de la política pública, ha concretado este principio. El Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, en su Artículo 13, establece un mecanismo de acción afirmativa al dictar que “Las instituciones de educación superior públicas deberán analizar la situación de las personas que ingresan en el marco de las políticas de acción afirmativa, quienes deberán obtener de manera prioritaria las becas a las que hace referencia el artículo 77 de la Ley Orgánica de Educación Superior”.

Por su parte, (Consejo de educación superior (CES), 2013) refuerza la inclusión más allá del ingreso a la universidad. El Reglamento de Régimen Académico, en su Artículo 54, garantiza la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos que “tienen derecho a incorporarse de manera incluyente a carreras y programas que garanticen su plena participación en las actividades académicas, en el marco de la igualdad de oportunidades”.

En el contexto local, la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) ha internalizado estos principios a través de su propia normativa.

Plan de Igualdad de la UPSE (2024-2026): Este documento institucional es un claro ejemplo de cómo la normativa internacional se traduce a nivel local.

1.6. Estado del arte

1.6.1. El ingreso a la educación superior

El acceso a la educación superior se encuentra atravesado por factores estructurales que generan desigualdades persistentes, tanto en Ecuador como en otros países de la región. En este sentido, diversos estudios coinciden en señalar que el nivel socioeconómico y la ubicación geográfica condicionan de manera significativa las oportunidades educativas. Un ejemplo de ello es la investigación de Morales et al. (2024), realizada en dos unidades educativas de Loja, donde se evidenció que los estudiantes de familias con mayores ingresos alcanzaban un rendimiento académico bueno o excelente en un 80 %, frente al 50 % de aquellos provenientes de hogares de bajos ingresos. Adicionalmente, el 55 % de los estudiantes rurales señalaron la falta de recursos escolares como una barrera para su aprendizaje, casi el doble de lo reportado en el sector urbano. Estos hallazgos muestran que las brechas socioeconómicas y territoriales se gestan desde la educación básica, limitando posteriormente la preparación para ingresar a la educación superior.

Tales disparidades se confirman en el análisis de Stefos y Chávez (2023), quienes, a partir de datos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo del INEC, evidenciaron que el acceso a la educación universitaria se concentra en áreas urbanas y en población mestiza. En esta misma línea, el estudio de (Pincay Arango y Bustamante Sage, 2024), con una muestra de 78 estudiantes, reveló que, si bien las barreras afectan a todos los grupos, su impacto es más fuerte en las minorías étnicas: el 64,3 % de los estudiantes pertenecientes a estas comunidades reportaron obstáculos en su ingreso, frente al 57,8 % de los estudiantes mestizos. Estas cifras ponen de relieve la urgencia de políticas inclusivas que atiendan de manera diferenciada a los sectores históricamente marginados.

La situación en áreas rurales resulta particularmente crítica. La investigación de González (2024), realizada en el cantón Salitre, mostró que factores como los ingresos familiares, la dificultad de acceso geográfico y la escasez de becas constituyen barreras estructurales que limitan las oportunidades de los jóvenes rurales para acceder a la educación universitaria. En un enfoque complementario, Lizcano-Chapeta et al. (2025) identificaron los obstáculos que enfrentan los jóvenes afroecuatorianos para ingresar, mantenerse y desarrollarse en la educación superior, resaltando la necesidad de medidas de apoyo académico y emocional, así como de reformas a la Ley Orgánica de Educación Superior orientadas a mejorar la equidad.

Ahora bien, más allá de las condiciones materiales, el proceso de acceso también está mediado por factores de orientación vocacional y expectativas sociales. El estudio de Ordoñez et al (2025) subraya que para un 85,2 % de los estudiantes la obtención de un título profesional representa una meta esencial, aunque las decisiones vocacionales tienden a estar guiadas por la oferta académica y las perspectivas laborales antes de que por una vocación auténtica. Esta tendencia refleja cómo las dinámicas del mercado laboral terminan condicionando la elección educativa.

A nivel global, los organismos internacionales advierten sobre la persistencia de mecanismos de exclusión. Según la (UNESCO, 2025), los sistemas de admisión y becas basados únicamente en el rendimiento académico resultan restrictivos, en particular para quienes intentan retomar sus estudios tras una pausa o provienen de la formación técnica. A ello se suma la brecha digital evidenciada durante la educación virtual, que afectó sobre todo a estudiantes rurales y de bajos ingresos, incrementando la deserción.

Por otro lado, el contexto latinoamericano enfrenta retos vinculados al crecimiento de la privatización en la educación superior. De acuerdo con la (OECD, 2024), en países como Colombia y Chile la proporción de graduados en universidades públicas ha disminuido desde 2013, lo que refleja una mayor inclinación hacia instituciones privadas. Si bien esta expansión busca responder a la demanda, también plantea interrogantes sobre la equidad y la sostenibilidad del acceso para los sectores vulnerables.

Finalmente, el estudio de Gaete-Rengifo y Parra-Díaz (2025), desarrollado en la región de la Araucanía (Chile), muestra que incluso en los programas de preparación académica temprana persisten enfoques limitados en la evaluación de competencias, priorizando aspectos específicos por encima de habilidades generales. Este hallazgo sugiere que las estrategias pedagógicas orientadas a la transición hacia la educación superior deben ser revisadas para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes.

En conjunto, la evidencia revisada pone de manifiesto que las barreras de acceso y permanencia en la educación superior no son producto de un único factor, sino de la interacción entre condiciones socioeconómicas, pertenencia étnica, ubicación geográfica, criterios de admisión y modelos pedagógicos.

1.6.2. Inclusión educativa.

La inclusión educativa en Ecuador ha estado históricamente vinculada principalmente a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales, lo que ha derivado en modelos de atención que tienden a encasillar a estudiantes en función de un problema o patología, bajo una lógica de homogeneidad que traza una línea divisoria entre lo “normal” y lo “diferente” Arciniegas (2024). No obstante, en los últimos años, la concepción de inclusión se ha ampliado para reconocer también la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica, integrando a estudiantes que enfrentan distintos tipos de desigualdades en el acceso y la permanencia en la educación superior (Rivero et al., 2024).

Pese a estos avances conceptuales, desde el ámbito institucional persisten importantes desafíos; así, la falta de una visión compartida sobre lo que significa la inclusión universitaria y las limitaciones financieras, sumadas en ocasiones a la escasa voluntad política, dificultan el diseño y la implementación de políticas y programas eficaces. Esta situación impacta en la participación social estudiantil, que resulta fragmentada y limitada (Vera, 2024). Sin embargo, la participación activa de los estudiantes es crucial para que los procesos inclusivos se materialicen. Como señala (Vera, 2024), es necesario consolidar una cultura universitaria que valore la diversidad y promueva oportunidades equitativas, garantizando que todos los estudiantes puedan involucrarse plenamente en la vida académica.

De acuerdo con el estudio de Pozo (2024), titulado “El grupo como base en la inclusión educativa de los estudiantes universitarios”, se examinó la integración educativa en el marco del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. La investigación, basada en una revisión de literatura, aplicó la teoría del cono invertido de Enrique Pichón Rivièrre para analizar la dinámica de grupo en el ámbito universitario.

El autor concluye que la afiliación a grupos y el sentido de pertenencia son fundamentales para la formación de la identidad y el crecimiento personal del estudiante. En este contexto, la investigación subraya la necesidad de que las instituciones de educación superior promuevan entornos donde los estudiantes puedan interactuar, intercambiar experiencias y ofrecerse apoyo mutuo. Este hallazgo resalta que la inclusión va más allá de la matrícula, pues requiere la creación de un ambiente social que fomente la pertenencia y el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otro lado, dentro del análisis llevado a cabo por los autores Bartolomé et al. (2021) basado en un enfoque teórico esencial sobre la inclusión educativa y el contexto de las políticas educativas relacionadas con este tema, analiza y valora distintas iniciativas llevadas a cabo por universidades del país para asegurar procesos inclusivos, adoptando una visión integral de los diversos sectores universitarios. En esta investigación se resaltan las experiencias exitosas de cuatro instituciones que, teniendo en cuenta sus características especiales y las necesidades particulares de su entorno, han creado y puesto en práctica mecanismos eficaces para fomentar la inclusión educativa en sus modelos de gestión institucional.

En relación con el análisis realizado por los autores Mejía-Elvir y Seguel-Arriagda (2025) se buscó revisar la integración de estudiantes trans en las universidades, utilizando un enfoque sistemático que sigue las pautas de Prisma. Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en las bases de datos Wos, Scopus y Scielo, donde se encontraron inicialmente 227 publicaciones. Los resultados indican que algunas instituciones de educación superior han incentivado la creación de espacios inclusivos, promoviendo una cultura empática y comprensión. Además, los temas más recurrentes abarcan trayectorias académicas exitosas, actitudes y conocimientos sobre diversidad sexual, políticas educativas inclusivas, discriminación, uso de un lenguaje inclusivo e integración en el currículo.

El artículo que presentaron Charrupe-Rodríguez et al. (2024) acerca del rol de la familia en los procesos de inclusión educativa, se basa en un proyecto de investigación aplicada que llevó a cabo un plan de formación con el objetivo de fortalecer la participación de las familias en los procesos de inclusión educativa en una institución pública de Cúcuta. Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción y se aplicó una técnica de grupo focal a 90 participantes que están familiarmente ligados a estudiantes de transición, primero y segundos grados. Como resultado se implementaron estrategias pedagógicas que incorporen elementos epistemológicos, curriculares y didácticos para fomentar la inclusión educativa desde la perspectiva familiar, destacando la relevancia de involucrar a las familias en los procesos educativos inclusivos en el ámbito de la educación pública.

1.7. Fundamentación conceptual

1.7.1 El ingreso a la educación superior

Según Cobos et al. (2022), el acceso a la educación superior se concibe como una “garantía de derechos para ingresar en calidad de estudiantes o trabajar en la educación superior” (p. 195). Esta perspectiva trasciende la simple entrada a las instituciones y la enmarca como un derecho fundamental. En esencia, el acceso a la educación universitaria es el proceso formal a través del cual un individuo inicia su formación académica de tercer nivel, que abarca no solo la matrícula, sino también los mecanismos de evaluación, como los exámenes de admisión, que son requeridos para la aceptación en universidades, institutos técnicos y tecnológicos.

1.7.2 Preparación de los estudiantes de bachillerato

Vaca et al. (2024), conceptualizan el Bachillerato General Unificado (BGU) como el nivel educativo que sirve de nexo estratégico entre la educación básica y la educación superior. Con una duración de tres años, su propósito fundamental es preparar a los estudiantes para los estudios universitarios y técnicos, dotándolos de una cultura general integral. Esta preparación va más allá de la mera transferencia de conocimientos, ya que su diseño curricular, organizado en unidades y trimestres, está orientado a la consecución de un perfil de egreso que habilite a los jóvenes a transitar con éxito hacia la formación de tercer nivel.

1.7.3 Orientación vocacional

La orientación vocacional se conceptualiza como un proceso estratégico y sistemático cuyo objetivo principal es guiar a los estudiantes en la toma de decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. Como señalan Rodríguez y Villegas-Ricaurte (2025), la orientación vocacional constituye una “prioridad en el propósito de guiar a los estudiantes en la elección de su futuro académico y profesional” (p. 2). Su relevancia radica en que va más allá de un simple consejo; es un proceso que busca alinear las aptitudes, intereses y valores de un individuo con las demandas y oportunidades del mercado laboral y la oferta educativa.

2. METODOLOGÍA

El estudio se enmarcó en un paradigma de investigación positivista, sustentado en que la realidad es observable y medible de manera objetiva. Bajo un enfoque cuantitativo, se optó por un diseño descriptivo-correlacional con el propósito de analizar la relación entre variables como la accesibilidad y la inclusión educativa en la universidad. Esta elección metodológica permitió examinar los datos de forma numérica y establecer patrones y tendencias a través de técnicas de estadísticas.

Para la recolección de datos (encuestas), se aplicó un instrumento como el cuestionario autoadministrado mediante Google Forms, estructurado con preguntas sociodemográficas y una escala de Likert que evaluó dimensiones como percepción de inclusión, preparación académica y orientación vocacional. La población comprendió un total de 10 000 estudiantes universitarios matriculados a partir del tercer semestre en la UPSE. La muestra real superó la exigencia muestral que era de 370 con un total de 957 estudiantes participantes, lo que permitió alcanzar más representatividad y confiabilidad de los resultados obtenidos.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el marco de la presente investigación se establecieron dos variables de análisis. La primera corresponde al Ingreso a la Educación Superior, definida a partir de indicadores que permiten valorar tanto la preparación previa del estudiante como las condiciones institucionales y de política Educativa que inciden en su acceso. Esta variable se operacionalizó mediante los siguientes ítems: percepción positiva del examen de ingreso (Q01), influencia de la preparación académica previa en el acceso a la universidad (Q02), correspondencia entre la orientación vocacional y la carrera cursada (Q03), y valoración de la política pública de gratuidad como mecanismo de acceso equitativo (Q04).

De manera complementaria, la segunda variable corresponde a la Inclusión Educativa, orientada a examinar el grado en que el entorno universitario garantiza procesos equitativos, participativos y de acompañamiento a los estudiantes. Para su análisis se consideraron los siguientes indicadores: participación en procesos de toma de decisiones relacionados con inclusión educativa (Q06), reconocimiento del derecho a una educación de calidad (Q12), existencia de oportunidades significativas de crecimiento personal en el entorno universitario (Q13), presencia de situaciones estresantes que afectan el cumplimiento de metas académicas (Q14), nivel de compromiso con los valores y metas institucionales (Q15), desarrollo de

capacidades para incorporar el enfoque inclusivo en las prácticas cotidianas (Q19), y percepción de políticas estudiantiles inclusivas en la universidad (Q25).

Tabla 1 Tengo una percepción positiva del examen de ingreso.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	36	3,76%
Poco de acuerdo	89	9,30%
Indiferente	210	21,94%
De acuerdo	446	46,60%
Muy de acuerdo	176	18,39%
Total general	957	100,00%

Los hallazgos muestran que la mayoría de los participantes en la encuesta (64.99 %) tiene una opinión favorable sobre el examen de admisión, mientras que un 13.06 % lo ve de forma desfavorable. Esto podría sugerir que, en líneas generales, los estudiantes reciben el proceso de evaluación de manera positiva, aunque hay un pequeño grupo que tiene una visión crítica al respecto. La existencia de un 21.94 % de respuestas neutras indica que una parte considerable de la muestra no tiene una posición definida, lo que puede ser resultado de falta de información, experiencias recientes o desconocimiento acerca del efecto del examen.

La tabla revela que esta percepción positiva está fuertemente influenciada por el grupo de edad más joven, que tiene entre 17 y 21 años. Este segmento, al estar más familiarizado con los modelos de evaluación estandarizados de la educación secundaria, percibe el examen como un proceso justo y manejable. En contraste, la minoría que se muestra en desacuerdo o es indiferente probablemente está compuesta por estudiantes de mayor edad, quienes, al haber pasado más tiempo fuera del sistema escolar, perciben el examen como una barrera significativa que no refleja su experiencia o sus habilidades.

Tabla 2 Mi preparación académica previa facilitó el acceso a la universidad.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	28	2,93%
Poco de acuerdo	86	8,99%
Indiferente	154	16,09%

De acuerdo	475	49,63%
Muy de acuerdo	214	22,36%
Total general	957	100,00%

Los aciertos indican que la gran mayoría de los alumnos (71.99 %) atribuye su ingreso a la universidad, al menos en parte, a la formación académica que recibieron previamente, lo que enfatiza la relevancia de contar con una educación sólida antes de la admisión. En disconformidad, el 11.92 %, indica lo contrario de la afirmación anterior: aun cuando ingresaron, consideran que su preparación previa no fue buena. El 16.09 % de respuestas neutrales indica que un grupo de individuos no ve una relación clara entre su preparación y el acceso a la universidad.

El análisis demográfico proporciona una comprensión más profunda de estos hallazgos. La opinión mayoritariamente favorable sobre la preparación académica se alinea con la demografía de la muestra, predominantemente compuesta por estudiantes de los cantones urbanos de Santa Elena. La calidad educativa percibida en estas zonas les confiere una ventaja, mientras que la minoría que se sintió insuficientemente preparada probablemente proviene de las zonas rurales o de otras provincias, lo que evidencia una desigualdad geográfica en el acceso a una formación de calidad. Estos datos sugieren que la percepción de la preparación académica no es uniforme, sino que está condicionada por el entorno socio-geográfico del estudiante.

Tabla 3 Mi orientación vocacional es acorde con la carrera que curso.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	54	5,64%
Poco de acuerdo	85	8,88%
Indiferente	201	21,00%
De acuerdo	404	42,22%
Muy de acuerdo	213	22,26%
Total general	957	100,00%

Los datos indican que la gran mayoría de los estudiantes (64.48 %) opina que su guía vocacional se alinea con su campo de estudio, lo que indica una buena elección académica.

No obstante, un 14.52 % manifiesta desacuerdo, lo que indica una posible falta de conexión y un significativo 21.00 % se muestra indiferente, sugiriendo áreas de oportunidad para el adecuado mejoramiento en los procesos de orientación vocacional.

Un aspecto crucial que este estudio revela es la conexión entre la falta de alineación vocacional y la identidad étnica. La elección de carrera para jóvenes de etnias minoritarias a menudo está influenciada por factores externos, como la presión familiar o la percepción de las oportunidades laborales, en lugar de intereses genuinos. Esto puede llevar a una brecha vocacional que genera frustración y estrés, incluso si logran ingresar a la universidad. El notable 21.00 % de respuestas neutrales sugiere que una parte de la población estudiantil no tiene una posición definida, lo que puede deberse a la falta de información o a un proceso de orientación vocacional superficial.

Tabla 4 Creo que la política de gratuidad en la educación superior contribuye al acceso equitativo.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	230	24,03%
Poco de acuerdo	241	25,18%
Indiferente	236	24,66%
De acuerdo	160	16,72%
Muy de acuerdo	90	9,40%
Total general	957	100,00%

Los datos indican una percepción predominante crítica hacia la política de gratuidad en educación superior, donde el 49.21 % de los encuestados manifiestan escepticismo sobre su contribución real al acceso equitativo. Este dato contrasta relativamente con el limitado 26.12% que respalda la medida, mientras que el 24.66 % restante adopta una postura neutral, reflejando una implementación que no logra transmitir claridad ni confianza en sus mecanismos.

El análisis demográfico proporciona una comprensión más profunda de esta desconfianza.

La opinión negativa está fuertemente relacionada con el área de residencia y la identidad étnica de los estudiantes. Es probable que el escepticismo sea significativamente más pronunciado en estudiantes de cantones no urbanos y en etnias minoritarias, para quienes la gratuidad de la matrícula no elimina los costos indirectos de la educación superior, como el transporte, la vivienda o los materiales de estudio. Esto evidencia que la gratuidad por sí sola no es suficiente para garantizar un acceso justo, ya que las barreras económicas persisten para los grupos más vulnerables.

Tabla 5 Participo en toma de decisiones sobre inclusión educativa en la universidad.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	162	16,93%
Poco de acuerdo	197	20,59%
Indiferente	294	30,72%
De acuerdo	215	22,47%
Muy de acuerdo	89	9,30%
Total general	957	100,00%

El análisis de los datos revela que la participación estudiantil en los procesos de inclusión es un punto crítico. Aunque solo un 37.77% de los encuestados se siente incluido, la cifra de exclusión es casi idéntica, con un 37.52% que manifiesta no sentirse parte de la toma de decisiones. Esta dualidad sugiere una brecha significativa en los mecanismos de participación.

Un dato relevante que refuerza esta brecha es el 30.72% de respuestas neutrales, lo que puede interpretarse como apatía o como una falta de comprensión sobre los procesos de inclusión. Estos sentimientos de desconexión y exclusión son más probables en estudiantes de etnias minoritarias y en aquellos que provienen de otras provincias, quienes pueden sentir una falta de representación en los espacios de decisión. La falta de un sentido de pertenencia en estos grupos hace que su voz no sea escuchada, lo que afecta directamente su compromiso con la universidad.

Tabla 6 Reconozco que mi derecho a la educación de calidad en la universidad está garantizado.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	13	1,36%
Poco de acuerdo	53	5,54%
Indiferente	161	16,82%
De acuerdo	442	46,19%
Muy de acuerdo	288	30,09%
Total general	957	100,00%

Los análisis demostraron una percepción positivamente un (76.28%) respecto a la garantía del derecho a la educación universitaria de calidad, reflejando una valoración positiva de la robustez institucional y el cumplimiento de marcos normativos. No obstante, la presencia de un (6.9%) de desacuerdo sugiere posibles deficiencias en las implementaciones efectivas de derechos, mientras que (16.82%) de respuestas neutrales podría indicar la falta de claridad en la comunicación institucional o una experiencia educativa que no logra consolidar la Certeza jurídica y pedagógica en el estudiantado.

Tabla 7 El entorno educativo universitario ofrece oportunidades significativas para mi crecimiento personal

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	17	1,78%
Poco de acuerdo	62	6,48%
Indiferente	176	18,39%
De acuerdo	461	48,17%
Muy de acuerdo	241	25,18%
Total general	957	100,00%

Aunque el análisis inicial resalta el 73.35% de estudiantes satisfechos, el hallazgo más significativo radica en el 18.39% de respuestas indiferentes. Esta cifra no solo refleja una falta de opinión, sino que sugiere una desconexión profunda entre la universidad y una parte considerable de su estudiantado. Esta desconexión plantea un desafío. El crecimiento personal y la inclusión no se garantizan solo con la existencia de oportunidades, sino con la participación activa de los estudiantes. El alto porcentaje de indiferencia indica que la universidad podría estar

fallando en su misión de involucrar a todos los miembros de su comunidad, lo que requiere una revisión de sus estrategias de comunicación y de las actividades que ofrece.

La percepción positiva de las oportunidades se correlaciona con la demografía mayoritaria de la muestra: estudiantes jóvenes de la provincia de Santa Elena. Los estudiantes más jóvenes suelen tener más tiempo y menos responsabilidades externas para aprovechar estas oportunidades. La minoría que no está de acuerdo con la afirmación o se muestra indiferente probablemente está compuesta por estudiantes de mayor edad, que no pueden participar debido a compromisos laborales o familiares que limitan su capacidad para involucrarse en actividades extracurriculares.

Tabla 8 Experimento situaciones estresantes en mi entorno educativo universitario que dificultan el cumplimiento de mis metas universitarias.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	69	7,21%
Poco de acuerdo	177	18,50%
Indiferente	358	37,41%
De acuerdo	251	26,23%
Muy de acuerdo	102	10,66%
Total general	957	100,00%

Un 36.89% de los estudiantes experimenta estrés que dificulta el cumplimiento de sus metas universitarias, lo que contrasta con el 37.41% de respuestas neutrales, una cifra notable que podría indicar la normalización del estrés o el desconocimiento de sus consecuencias. Estos hallazgos demuestran que el estrés académico no es un problema aislado, sino que está entrelazado con factores demográficos y el sentido de pertenencia.

El análisis demográfico demuestra que la alta tasa de estrés está directamente relacionada con el sexo y la edad. El estudio demuestra consistentemente que las mujeres reportan mayores niveles de estrés académico debido a las presiones sociales y el manejo de múltiples responsabilidades. De manera similar, los estudiantes de mayor edad que combinan estudios con trabajo o responsabilidades familiares enfrentan un estrés más intenso, lo que se refleja en una mayor incidencia de respuestas afirmativas en este ítem. En conjunto, estos datos sugieren la necesidad de que las políticas de bienestar estudiantil consideren las particularidades de estos grupos.

Tabla 9 Me siento comprometido/a con los valores y metas de mi institución educativa.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	7	0,73%
Poco de acuerdo	40	4,18%
Indiferente	154	16,09%
De acuerdo	483	50,47%
Muy de acuerdo	273	28,53%
Total general	957	100,00%

Aunque los datos indican que una fuerte mayoría de los estudiantes (79%) se siente identificada y comprometida con los principios de la institución, la presencia de un 16.09% de respuestas neutrales sugiere que un sector significativo de la población estudiantil no ha logrado formar un vínculo completo con la universidad. Esta falta de conexión, aunque no es un rechazo directo, es un dato relevante que requiere atención, ya que podría impactar en la participación estudiantil a largo plazo.

El análisis demográfico demuestra que la neutralidad en el compromiso puede estar asociada al área de residencia y a la identidad étnica. Los estudiantes que provienen de otras provincias o pertenecen a etnias minoritarias pueden sentir un menor sentido de pertenencia a la universidad. Esto se debe a que, a menudo, enfrentan una falta de representación o redes de apoyo que les permitan sentirse plenamente parte de la comunidad. Esta desconexión se traduce en un menor compromiso y, por ende, en un menor sentido de pertenencia, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias de inclusión más profundas.

Tabla 10 Cuento con capacidades desarrolladas para incorporar el enfoque de inclusión educativa en mis prácticas cotidianas.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	25	2,61%
Poco de acuerdo	74	7,73%
Indiferente	213	22,26%
De acuerdo	476	49,74%
Muy de acuerdo	169	17,66%
Total general	957	100,00%

El análisis de este ítem revela una visión mayoritariamente favorable sobre las habilidades de los estudiantes para aplicar la educación inclusiva, con un 67.4% que afirma sentirse capacitado. Este hallazgo demuestra que existe una base sólida de individuos con potencial para generar cambios significativos dentro de la universidad. Sin embargo, la presencia de una brecha significativa es innegable. Un 10.34% de los encuestados no se siente capacitado, y un notable 22.26% se muestra apático. Esta apatía no es solo una falta de opinión; sugiere una carencia de comprensión del concepto o de su relevancia en la trayectoria académica.

El análisis demográfico proporciona una posible explicación a esta indiferencia. Es probable que la apatía esté relacionada con el área de residencia, ya que los estudiantes de zonas rurales o con menos acceso a información pueden no tener una comprensión clara de lo que implica la inclusión educativa. Esta falta de conocimiento se refleja en una respuesta neutra, lo que resalta la urgente necesidad de desarrollar programas de concienciación y formación para convertir esta indiferencia en un compromiso activo y bien informado.

Tabla 11 En mi universidad la política educativa estudiantil es inclusiva.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	18	1,88%
Poco de acuerdo	42	4,39%
Indiferente	222	23,20%
De acuerdo	449	46,92%
Muy de acuerdo	226	23,62%
Total general	957	100,00%

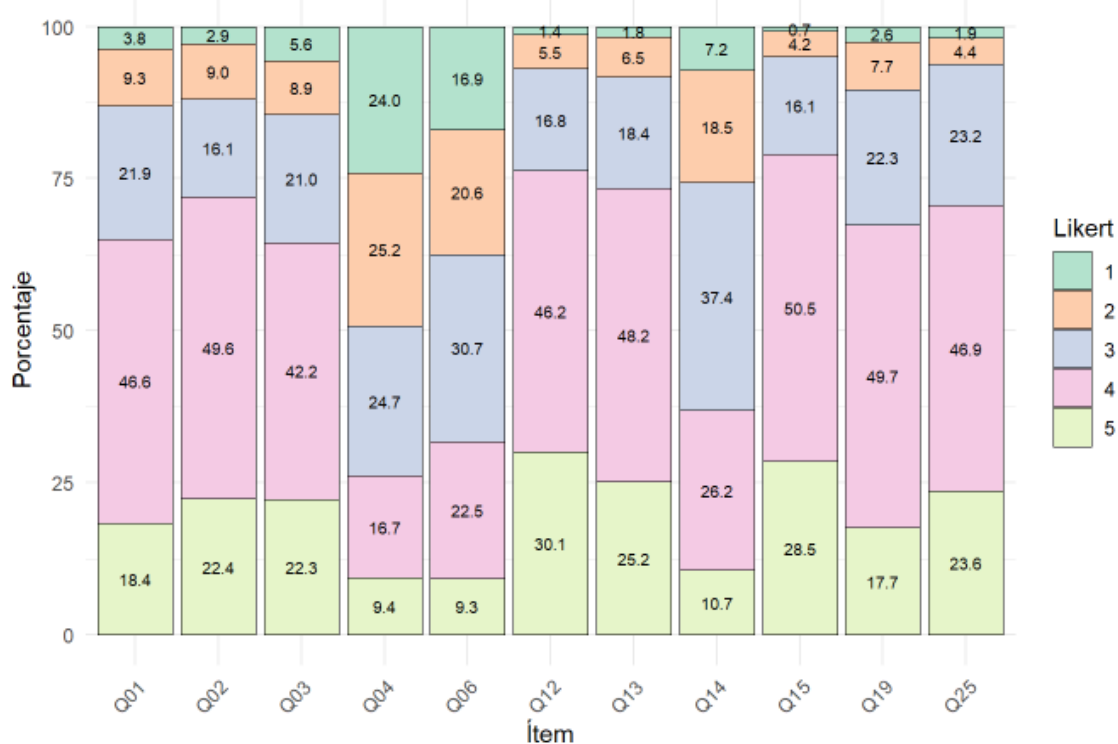
Los hallazgos de este estudio demuestran que las políticas de inclusión estudiantil son percibidas de manera mayoritariamente positiva, ya que un 70.54% de los participantes las valora favorablemente. En contraste, solo un 6.27% las considera excluyentes. Sin embargo, el dato más revelador es el 23.20% de respuestas neutrales, lo que indica que una parte del alumnado no logra identificar claramente estas políticas o no está al tanto de su aplicación.

El análisis demográfico sugiere que esta falta de conocimiento o indiferencia no es apatía, sino una señal de que estas políticas no han logrado conectar con toda la población estudiantil. Las respuestas neutrales y en desacuerdo están más presentes en estudiantes de etnias

minoritarias y aquellos de otras provincias, quienes pueden sentir que las políticas actuales no abordan sus necesidades específicas de manera efectiva.

3.1. Análisis de los resultados generales

Figura 1 Estadísticos para cada columna agrupados por variable de grupo o factor



El análisis de la tabla de estadísticos descriptivos revela tendencias claras y significativas en la percepción de los estudiantes. En la mayoría de los ítems (1, 2, 3, 6, 7, 9, 10 y 11), la mediana se ubica en 4 (“De acuerdo”) y la moda también en “De acuerdo”. Este patrón indica que, en un plano general, los estudiantes perciben positivamente aspectos como la preparación académica, la orientación vocacional y las políticas de inclusión de la universidad. Estos datos demuestran que la institución cumple su función de ofrecer un entorno educativo sólido. La tabla también revela la variabilidad en las respuestas de los estudiantes, ya que en todas las variables se obtuvieron valores en todo el rango de la escala de Likert, desde 1 (mínimo) hasta 5 (máximo). Esto confirma que las opiniones y experiencias no son homogéneas, y que existen grupos de estudiantes con visiones muy diferentes sobre la política de gratuidad y la participación estudiantil.

Tabla 12 Resultados de análisis de varianza Kruskal-Wallis por variable (p-valor < 0.05)

Variable	Chi_Squared	Df	p_value	Bonferroni_p	Holm_p	BH_p
Q02	24.741	6	0.0004	0.0004	0.0004	0.0004
Q03	38.989	6	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
Q12	16.063	6	0.0134	0.0069	0.0069	0.0069
Q13	24.441	6	0.0004	0.0001	0.0001	0.0001
Q15	34.984	6	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
Q19	36.091	6	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000

El análisis de la varianza aplicado a la percepción del proceso de ingreso resulta primordial porque permite ir más allá de la simple observación de tendencias y brinda un respaldo estadístico para validar las diferencias detectadas entre grupos de estudiantes. Cuando el valor de significancia es menor a 0.05, se confirma que las diferencias no responden al azar, sino que reflejan realidades concretas dentro de la población estudiantil, lo que constituye una base científica sólida para afirmar que la experiencia del ingreso no es homogénea. En este sentido, los datos muestran que la edad desempeña un papel determinante: el ítem referido a la percepción del examen de ingreso presenta una significancia de 0.00, lo que evidencia que los estudiantes más jóvenes tienden a sentirse mejor preparados, mientras que los de mayor edad perciben la prueba como un obstáculo. De manera similar, la orientación vocacional aparece atravesada por factores como la identidad étnica y el género; la significancia de 0.03 confirma que las diferencias en este aspecto no son fortuitas, más bien que expresan la influencia de elementos sociales y culturales en la elección de carrera y en el grado de alineación vocacional que experimenta cada estudiante. Finalmente, la percepción de la política de gratuidad también refleja una disparidad profunda, pues el valor de significancia de 0.00 indica que no todos los grupos la interpretan del mismo modo, revelando que las políticas institucionales tienen un impacto diverso y no uniforme en la comunidad estudiantil. De este modo, el análisis de varianza no solo ofrece evidencia empírica de las desigualdades percibidas en el proceso de ingreso, proporciona también visibilidad cómo la edad, el género, la identidad étnica y las condiciones institucionales configuran de manera diferenciada la experiencia académica inicial.

4. DISCUSIÓN

Los descubrimientos de este estudio, provenientes del análisis cuantitativo de la percepción de 957 estudiantes de la UPSE, proporcionan una visión empírica esencial para discutir sobre el actual estado del ingreso a la educación superior y la inclusión educativa. Los resultados revelan tanto semejanzas como diferencias significativas con las opiniones de otros autores, ampliando la comprensión del caso particular de la UPSE en el nuevo contexto de autonomía universitaria después del transformar.

Primero la percepción mayoritaria positiva de 64.99% hacia el examen de ingreso implementados por la UPSE destaca de manera notable frente a la crítica predominante hacia los sistemas de admisión estandarizados que se consideran una barrera, como indica la literatura en contextos similares de (Brunner, 2025; Tamayo et al., 2021). Este descubrimiento sugiere que, en el contexto local inmediato que sigue a la eliminación del examen nacional, los estudiantes ven el mecanismo interno como un filtro legítimo y accesible. Sin embargo, esta aparente aceptación requeriría un análisis más profundo. El 13.06% con una percepción negativa y, sobre todo el elevado porcentaje de indiferencia 21.94% pueden ser entendidos a partir de los postulados de Terán (2024), quien señala las representaciones sociales que aún permanecen indefinidas en relación con el nuevo proceso. Esto señala que, aunque el examen en si no se considere una barrera severa, existe una notable falta de claridad o conexión con él, lo que podría disminuir su eficacia como herramientas de selección justa y equitativa.

En segundo lugar, una gran mayoría de estudiantes 71.99% opinan que su formación académica anterior fue muy importante para acceder a la universidad. Este resultado respalda empíricamente la idea del Bachillerato General Unificado, tal como lo describen Vaca et al. (2024) y Lizcano-Chapeta et al. (2025) quienes reconocen que la preparación académica puede ser un factor de desigualdad significativos en áreas rurales y para grupos minoritarios. La discrepancia sugiere que, aunque el sistema de bachillerato puede estar beneficiando a una gran parte de la población estudiantil de la UPSE, hay un riesgo latente de que no esté logrando cerrar las brechas para aquellos estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos o de bachilleratos técnicos, cuya preparación podría no coincidir con lo que exigen el examen de admisión general.

Respecto a la orientación profesional, el 64.48% de los alumnos encuestados siente que hay una alineación entre su orientación y la carrera que están estudiando. Este dato es positivo y podría parecer contradictorio con los hallazgos preocupantes de Ordóñez et al. (2025), quienes sostienen que la elección de carrera en Ecuador está más determinada por las opciones académicas y las expectativas laborales que por una verdadera vocación. Sin embargo, un 14.52% que no está de acuerdo y un 21% que se muestra indiferente sugiere que una parte considerable del estudiantado tiene dudas o discrepancias. Esto apoya la idea de Rodríguez y Villegas-Ricaurte (2025) sobre la necesidad urgente de enfatizar la orientación vocacional, indicando que, a pesar de ciertos avances, los métodos de la UPSE para facilitar una decisión informada fundamentada en habilidades e intereses son aún insuficientes para una significativa cantidad de sus postulantes, lo que pone en riesgo su continuidad y éxito académico.

Por último, los aspectos más preocupantes surgen al examinar las políticas de equidad y participación. La marcada división de opiniones y el alto grado de pesimismo 49.21% en desacuerdo sobre cómo la política de gratuidad favorece el acceso equitativo se relaciona directamente con las barreras socioeconómicas señaladas por González (2024). Esto sugiere que, a pesar de que se trata de un derecho constitucional, los alumnos consideran que los gastos indirectos (preparación para el examen, materiales y transporte) siguen siendo obstáculos significativos. Al mismo tiempo, la baja percepción de participación solo 31.77% en la toma de decisiones sobre inclusión demuestra una desconexión entre la institución y sus estudiantes. Este descubrimiento es relevante en el contexto del marco normativo de la UPSE (Plan de Igualdad 2024-2026) y de los principios de inclusión analizados por Bartolomé et al. (2021) y Mejía-Elvir y Seguel-Arriagda (2025), quienes subrayan que una inclusión auténtica requiere de mecanismos participativos en la gobernanza. La carencia de tales canales de participación limita la efectividad de cualquier política inclusiva, debido a que no se desarrollan a partir de las necesidades reales de la comunidad a la que se desea atender.

4.1. Plan de acción

Basado en la evidencia cuantitativa recopilada en el presente estudio, que identificó los factores críticos que afectan la inclusión en el proceso de ingreso a la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), se propone el siguiente plan de acción. Su objetivo es transformar los hallazgos de la investigación en estrategias concretas, medibles y viables que permitan a la institución avanzar hacia un modelo de acceso más equitativo, participativo y de apoyo para toda su comunidad estudiantil.

Objetivo Estratégico General: Fortalecer la equidad y la inclusión en el proceso de ingreso y permanencia de los estudiantes en la UPSE, eliminando las barreras académicas y de participación identificadas.

Objetivo Específico: Reducir las brechas de conocimiento de los estudiantes de nuevo ingreso para asegurar una base académica homogénea y disminuir la deserción temprana.

Tabla 13 Línea de acción: Fortalecimiento académico preuniversitario

Acción Específica	Responsable Principal	Indicadores	Plazo Sugerido
Diseñar e implementar un programa de articulación y nivelación obligatorio y gratuito para fortalecer las competencias académicas básicas de los bachilleres admitidos.	Administración de la UPSE	- 95% de los nuevos estudiantes completan satisfactoriamente el programa. - Reducción del 15% en la tasa de reprobación en asignaturas del primer semestre. - Aprobación del programa por parte del Consejo Superior Universitario.	Diseño: 4 meses. Implementación: A partir del próximo ciclo de admisión.

Objetivo Específico: Reconstruir la confianza de la comunidad estudiantil en la política de gratuidad y comunicar de manera efectiva su alcance y beneficios.

Tabla 14 Línea de acción: Fortalecimiento de la confianza en políticas institucionales

Acción Específica	Responsable Principal	Indicadores	Plazo Sugerido
Desarrollar y ejecutar una campaña de comunicación continua sobre la política de gratuidad, utilizando testimonios, datos y guías claras.	Dirección de Comunicación y Vinculación de la UPSE	- Incremento del 20% en la percepción positiva sobre la equidad de la política de gratuidad en la encuesta anual. - Publicación de al menos 10 testimonios de éxito y 5 infografías explicativas por semestre.	Lanzamiento: 3 meses. Ejecución: Permanente, con evaluación semestral.

Objetivo Específico: Institucionalizar la participación estudiantil en la toma de decisiones relacionadas con las políticas de admisión, bienestar e inclusión.

Tabla 15 Línea de acción: Fomento de la participación estudiantil y la gobernanza inclusiva

Acción Específica	Responsable Principal	Indicadores	Plazo Sugerido
<p>Crear y formalizar mediante reglamento una "Mesa de Inclusión Educativa" con representación estudiantil paritaria, presupuesto asignado y poder consultivo vinculante</p>	<p>Decanato de Bienestar Estudiantil</p>	<p>- Reglamento de la Mesa aprobado y en vigor. - Realización de un mínimo de 4 reuniones ordinarias al año. - Al menos el 80% de las nuevas políticas de bienestar estudiantil incluyen recomendaciones validadas por la Mesa. - Aumento del 25% en la percepción de inclusión en la toma de decisiones.</p>	<p>Constitución y Reglamento: 6 meses. Operación: Permanente.</p>

5. CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió cumplir con el primer objetivo específico a través de la sistematización conceptual de las variables seleccionadas, lo que, a su vez, facilitó desentrañar la compleja dinámica que configura la inclusión en el proceso de ingreso a la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), identificando los factores críticos que la determinan. La inclusión no depende de un único elemento, sino de una interconexión de barreras socioeconómicas, deficiencias en la preparación académica secundaria y limitaciones en las políticas institucionales. A través de la evaluación cuantitativa de la percepción estudiantil, se validó la influencia de estos factores y se revelaron discrepancias significativas. Si bien una mayoría de los estudiantes (71.99 %) considera que su formación previa fue una ventaja, la desconfianza generalizada hacia la política de gratuidad con un 49.21 % de escepticismo sobre su equidad y la sensación de exclusión en la toma de decisiones institucionales percibida por el 37.52 %, demuestran que las barreras más significativas son de carácter estructural y sistémico. Estos hallazgos, obtenidos mediante instrumentos validados, dieron respuesta al segundo objetivo, al dimensionar el impacto de las barreras desde la perspectiva de la comunidad estudiantil.

Finalmente, la evidencia cuantitativa recopilada ha servido como fundamento para la elaboración de un plan de acción estratégico. Dicho plan no solo responde a las debilidades identificadas, como la falta de orientación vocacional y la escasa participación estudiantil, sino que también establece una serie de indicadores medibles para monitorear su progreso.

De esta manera, se atiende el objetivo general transformando el diagnóstico en una hoja de ruta concreta y verificable, orientada a fortalecer los mecanismos de apoyo y a construir un entorno universitario más equitativo.

6. RECOMENDACIÓN

Al Vicerrectorado Académico de la UPSE: Valorar la pertinencia de implementar el plan de acción propuesto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciniegas Sigüenza, M. L. (2024). CAPÍTULO I: ¿CÓMO COMPRENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA CONTEMPORANEIDAD? En R. Rivero Pino, *Repensar la inclusión educativa universitaria: Para una teoría acerca de la inclusión educativa universitaria (Volumen 1)* (págs. 21-33). EDICIONES UO.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2024: la medición de los aprendizajes*. Banco Interamericano de Desarrollo División de Educación. <https://doi.org/https://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2025/04/el-estado-de-la-educacion-en-america-medicion-de-los-aprendizajes.pdf>
- Bartolomé, D., Martínez, L., & García, V. V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana; algunas iniciativas. *Espacios*. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n09/a21v42n09p05.pdf>
- Brunner, J. J. (2025). Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: Marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30692434/Tendencias_recientes-libre.pdf?1391784553=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTendencias_recientes_de_la_educacion_sup.pdf&Expires=1747967774&Signature=bXbnfMJwhdxS4h9doyy4L9W~ALNgvluBAR-Azs0n4
- Charrupe-Rodríguez, A. M., Mora-Ramírez, M. A., & Suárez-Hernández, Y. K. (2024). El rol de la familia en los procesos de inclusión educativa. *Corporación Universitaria Minuto de Dios*. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/3934/3286>.
- Cobos Alvarado, E. F., Rivero Pino, R., Montenegro Hidalgo, V., Andino Espinoza, S., Suárez Pico, B., Salomón Andrade, O., . . . Padilla Buele, E. M. (2022). Características generales del estudio. Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación. En R. R. Pino, *Desarrollo de capacidades para la inclusión educativa iniversitaria*. Feijóo. https://www.researchgate.net/publication/365129911_Libro_Desarrollo-de-Capacidades
- Consejo de educación superior (CES). (2013). *REGLAMENTO DE REGIMEN ACADEMICO CONSEJO EDUCACION SUPERIOR*. Consejo de Educación Superior. <https://doi.org/https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Consejo de Educación Superior. (2010). *LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR, LOES*. Consejo de Educación Superior. <https://doi.org/https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Gaete-Rengifo, R. M., & Parra-Díaz, J. A. (2025, 04). Evaluación del desarrollo de competencias de un programa de preparación para el ingreso a la educación superior. *Electrónica Educare*, 1-21. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/18496/33080>

- González Fernández, R. X. (2024). Factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación superior en la zona rural del cantón Salitre (Guayas, Ecuador). *INVECOM*. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v4n2/2739-0063-ric-4-02-e040244.pdf>
- Lizcano-Chapeta, C. J., Barrett-Gamboa, E. M., Arce-Chiriboga, A. M., & Isea-Arguelles, J. J. (2025). Barreras y estrategias para el acceso de los jóvenes afroecuatorianos a la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(S1), 117-123. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/154/135>
- Mejía-Elvir, P., & Seguel-Arriagda, A. (2025). El estudiantado trans en la Universidad: una revisión sistemática de estudios de inclusión educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 262-278. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/6120/3909>
- Ministerio de Educación . (2025). *Ministerio de Educación* . Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Morales Mina, J. H., Alvarado Guapulema, P. A., & Camacho Herrera , O. (2024). La influencia del nivel socioeconómico de las familias en el rendimiento académico de los estudiantes: un análisis comparativo en entornos urbanos y rurales. *Redilat*, 5(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2845>
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Pincay Arango, S., & Bustamante Sage, F. (2024). Análisis de las barreras de acceso a la Educación Superior: Percepciones de los estudiantes en la Universidad Central del Ecuador. *Revista Social Fronteriza*, 4(5). [https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)470](https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)470)
- Pozo Chele, J. L. (2024). El grupo como base en la inclusión educativa de los estudiantes universitarios. En Y. Santana González, *Análisis teórico de la inclusión educativa desde el desarrollo personal*. <https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/view/1852/113/205005>
- Rivero Pino, R., de Armas, Y. H., & Paz Enrique, L. E. (2024). CAPÍTULO III. DE LA INCLUSIÓN SOCIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO EN AMÉRICA LATINA. En R. Rivero Pino, *Repensar la inclusión educativa universitaria: Para una teoría acerca de la inclusión educativa universitaria* (págs. 49-70). EDICIONES UO.
- Rodríguez Revelo, E., & Villegas-Ricaurte, V. (2025). La orientación vocacional en el sistema no universitario del ecuador: percepción de los estudiantes. *European Public & Social Innovation Review*. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/2018/1533>
- SENESCYT. (2019). *REGLAMENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE NIVELACIÓN Y ADMISIÓN*. SENESCYT. https://doi.org/https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-12/Documento_Reglamento-Sistema-Nacional-Nivelaci%C3%B3n-Admisi%C3%B3n.pdf

- Stefos, E., & Chávez Morales, C. E. (2023). Brechas educativas en Ecuador: El caso de la población con estudios universitarios. *Revista Científica*, 8(28), 230-244. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.28.12.230-244>
- Tamayo Guajala, L. P., Tinitana Ordoñez, G. A., Apolo Castillo, J. E., Martínez Avelino, E. I., & Zambrano Pérez, V. L. (2021). Examen para el ingreso a la Educación Superior. *Sociedad & Tecnología*, 473-448. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/162/450>.
- Tenesaca Simancas, V. R., Garcés Ortega, C. E., Gualpa Cando, S. P., & Santacruz Quintero, D. (2023). El perfil de salida del bachillerato ecuatoriano y su conexión en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 88-109. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/5273/4399>.
- Terán Valverde, R. A. (2024). Representación social estudiantil sobre el examen de ingreso a la educación superior. Implicaciones para la inclusión educativa universitaria UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/12644/1/UPSE-TGS-2025-0004.pdf>.
- UNESCO. (2020). *nforme de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. <https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNESCO. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos*. UNESCO. <https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578.locale=en>
- Universidad estatal península de Santa Elena. (2024-2026). *Plan de igualdad*. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.upse.edu.ec/images/2024/11_NOVIEMBRE/Plan_de_Igualdad_2024-2026-signed-signed.pdf
- Vaca Almeida, S. M., Guerrero Torres, A. d., García Paredes, C. O., & Gil Troya, L. d. (2024). El Bachillerato como preparación para la Educación Superior en Ecuador. *Revista social fronteriza*. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/435/803>.
- Vera Meza, K. M. (2024). CAPÍTULO VII. PARTICIPACIÓN SOCIAL ESTUDIANTIL EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: AVANCES Y DESAFÍOS. En R. Rivero Pino, *Repensar la inclusión educativa universitaria: Para una teoría acerca de la inclusión educativa universitaria (Volumen 1)* (págs. 129-142). EDICIONES UO.
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Internacional de la Educación. <https://doi.org/http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5417>