

CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES EN UNA CARRERA UNIVERSITARIA DE ACCESO ACADÉMICO NO SELECTIVO Y CON ALTERNATIVAS DE FINANCIAMIENTO AMPLIO A LOS ESTUDIOS

GASTÓN QUINTELA DÁVILA / COSME FARFÁN SANHUEZA

Resumen:

Este artículo se orienta a desarrollar una tipología empírica del estudiantado tradicional y no tradicional en una carrera universitaria de acceso académico no selectivo y con alternativas de financiamiento amplio a los estudios. Los datos provienen de un instrumento aplicado a la carrera de Trabajo Social de una universidad chilena y, a partir de variables *dummy*, se desarrolló un análisis de conglomerados (a partir de k-medias). Los resultados muestran cinco conglomerados con una composición compleja relacionada con la heterogeneidad del estudiantado en un sistema universitario masificado, donde las variables relacionadas con la edad de acceso a los estudios y el desempeño de actividades laborales no determinan la conformación de los subgrupos; escenario que implicaría desafíos para las instituciones sobre implementar procesos académicos centrados en la diversidad de los actores como paradigma de la enseñanza y aprendizaje.

Abstract:

This article develops an empirical typology of traditional and non-traditional students in a university degree program with non-selective academic access and with a wide range of alternatives for financing their studies. The data come from an analysis tool applied to the Social Work degree program at a Chilean university. Based on dummy variables, a cluster analysis was carried out (using k-medians) and the results showed five clusters presenting a complex composition related to the heterogeneity of the student body in a highly overcrowded university system, where the variables concerning the age of access to the university and the performance in work activities do not determine the conformation of the subsets; this setting implies a challenge for the institution implementing academic processes centered on the diversity of actors as a paradigm of teaching and learning.

Palabras clave: estudiantes; educación superior; expansión educativa; política institucional; análisis estadístico.

Keywords: students; higher education; educational expansion; institutional policy; statistical analysis.

Gastón Quintela Dávila: académico de la Universidad Santo Tomás, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Carrera de Trabajo Social, Centro de Investigación CIELO. Santiago, Chile. CE: gastonquintelada@santotomas.cl / <https://orcid.org/0000-0002-6031-6512>

Cosme Farfán Sanhueza: académico de la Universidad Santo Tomás, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Carrera de Trabajo Social. Santiago, Chile. CE: cosmefarfansa@santotomas.cl / <https://orcid.org/0000-0001-8025-3443>

Introducción

Los actores que más se han beneficiado de la ampliación de la agenda de participación en la educación superior provienen de trayectorias y/o orígenes etiquetados como “no tradicionales” (Gilardi y Guglielmetti, 2011; Gill, 2021). Esto responde a que este nivel educativo, además de la provisión de profesionales para el mercado de trabajo y la creación de conocimiento relevante, tiene como función contribuir a la cohesión social y la reducción de las desigualdades (Valdés, 2019), lo que implica —en correspondencia con su dimensión social— una equidad en la participación que dé cuenta de la diversidad económica, social y cultural de las sociedades (Ariño, 2014). Las ventajas y desventajas de los individuos, producto de su adscripción social en el acceso, permanencia y logro en la educación superior, se consideran moralmente injustas (McCowan, 2015); por ello, son importantes tanto los debates sobre las desigualdades que son producto del esfuerzo y la capacidad de las personas y de aquellas que están condicionadas por factores asociados al origen social y cultural (Roemer, 1998; Van Parijs, 2004) como los estudios que permitan avanzar en el diseño de mecanismos de nivelación de oportunidades (Elster, 1994).

Los debates de política pública y las reflexiones académicas sobre la ampliación de la participación en la educación superior comenzaron internacionalmente en la segunda mitad del siglo XX (Outhred y Turner, 2023), con esperanzas de una mayor igualdad de oportunidades y prosperidad económica a través de la inversión en educación y capacitación (Enders, 2010). Con diversos énfasis, esto ha llevado a una masificación basada en nociones de justicia social, inclusión social e inversión en capital humano dentro de una economía global competitiva (Cupitt y Trinidad, 2017). El fundamento reside en el axioma de que los talentos están igualmente distribuidos, independientemente del origen social, económico, cultural o étnico; en consecuencia, las universidades han diseñado mecanismos de acceso para favorecer al estudiantado que tradicionalmente había estado excluido de la educación superior (García, Sepúlveda y González, 2018).

Este punto de partida normativo y político se fundamenta en recomendaciones de políticas globales (Sabzalieva, Gallegos, Yerovi, Chacón *et al.*, 2022), como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que señala “la educación superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza

gratuita” (Naciones Unidas, 1966:11); en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde se enuncia: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”; proyectando a 2030, “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Naciones Unidas, 2016:15), lo que deriva de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece que “la educación superior debe ser igualmente accesible para todos en base al mérito” (Naciones Unidas, 1948:54).

Este artículo se orienta a desarrollar una tipología empírica de estudiantes, mujeres y hombres,¹ de educación superior para un caso específico de una titulación universitaria, a partir de atributos de los actores relacionados con el origen social, cultural y étnico; rango etario de ingreso a los estudios; actividad principal y factores de riesgo para la permanencia en la universidad. Asimismo, analiza la configuración empírica de los conglomerados en función de las variables distintivas de estudiantado tradicional y no tradicional en un contexto de acceso académico no selectivo y con alternativas de financiamiento amplio a los estudios universitarios.

Masificación en educación superior

A partir de la aportación pionera de Trow (1970), que señalaba que en los países desarrollados se observaba un crecimiento de la educación superior, desde un sistema de élite (con una cobertura máxima del 15% de la cohorte de egreso de secundaria) a uno masificado (que cubre entre 15% y 50% de dicha cohorte) para posteriormente constituir un sistema universal, donde más de 50% de esta población accede a estudios superiores (tasa neta)) o sistemas de alta participación (Marginson, 2017), en el mundo se han experimentado procesos muy heterogéneos, especialmente en las estructuras organizativas de la educación y las formas de financiamiento (Marginson, 2016b). El resultado son sistemas de educación superior altamente segmentados y heterogéneos socialmente (Villalobos, Kuzmanic, Valenzuela y Quaresma, 2022; Kuzmanic, Valenzuela, Villalobos y Cuaresma, 2023).

Lo anterior ha generado un cambio en la composición del pregrado, incorporando a estudiantes que inicialmente no habrían considerado la opción de ingresar al nivel superior (Bowl y Bathmaker, 2016) y favoreciendo el mayor acceso de grupos sociales de menores ingresos económicos,

minorías étnicas, estudiantes universitarios de primera generación y otros colectivos infrarrepresentados de acuerdo con las realidades nacionales de los países (Araneda, Gairín, Pedraja y Ponce, 2018). Sin embargo, estos procesos de diversificación de las instituciones, la oferta formativa y el estudiantado han tenido como resultado el aumento en los indicadores de retraso y abandono de una carrera universitaria (Dubet, 2005; Boliver, 2011; Evans, Rees, Taylor y Fox, 2021).

Desde una mirada comparada, los diseños institucionales en educación superior resultan variados en sus estructuras y dinámicas; por ejemplo, en los objetivos, sistemas regulatorios, formas de financiamiento o grados de competencias entre los actores por los recursos públicos y el estudiantado (Marginson, 2016a); esta característica ha tenido como resultado la diversificación al interior de los sistemas nacionales, marcados por la estratificación en función de la selectividad académica y la percepción de prestigio.

La mayor participación de los colectivos infrarrepresentados es evaluada como positiva a nivel de las agendas públicas (Herrero-Olarte y Baena, 2022); no obstante, en la práctica la expansión de la educación superior ha sido segmentada, generando instituciones con mayor o menor apertura a este nuevo estudiantado (Courtois, 2017), que en ocasiones se vincula con el tipo de provisión (pública o privada), su relación con el capital cultural de padres y madres (Teixeira y Landoni, 2017) y la disponibilidad de recursos económicos (Cabrera, 2016).

En este escenario de diversificación y estratificación de las instituciones, el concepto de inclusión resulta contextual, es decir, relacionado con la percepción amplia de la inequidad en el acceso y permanencia en los estudios, incorporando elementos como la desigualdad de oportunidades y la discriminación social, así como las barreras culturales, dificultades de aprendizaje, expectativas y experiencias de desafío intelectual y desarrollo centrado en las potencialidades del estudiantado (García, Sepúlveda y González, 2018).

Estudiantes tradicionales y no tradicionales

La definición operativa del término estudiantado no tradicional depende del contexto, ya que la composición de grupos sociales o colectivos infrarrepresentados sería dinámica y específica por tipo de instituciones y temporalidades de acuerdo con las características de diversidad de las

sociedades (Brunner, Eigbrecht y Ehlers, 2021). En la literatura especializada se establece como característica distintiva del estudiantado no tradicional de educación superior a la mayor probabilidad de desempeñar una diversidad de roles además de cursar una carrera universitaria (Ross-Gordon, 2011).

Destacan especialmente las características relacionadas con responsabilidades familiares y/o laborales (Carvajal y Trigueros, 2018; Sánchez-Gelabert, 2020), donde las razones de un estudiante para trabajar responden tanto a necesidades económicas como al deseo de ganar autonomía personal y adquirir experiencia en el mundo laboral (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014); junto con provenir de distintos orígenes sociales y culturales, lo que se traduce en la variabilidad en los atributos relacionados con su género, edad, discapacidad, etnicidad, rendimiento académico y nivel socioeconómico (Bowl y Bathmaker, 2016); personas de mayor edad, particularmente mujeres, con razones de acceso tardío a los estudios relacionadas con proyectos vitales diversos, ingreso temprano al mercado de trabajo y estudios previos inconclusos (Treiniené, 2017); estudiantes matriculados a tiempo parcial o completo, con empleo a tiempo parcial o completo, con independencia financiera, con personas dependientes y en familias monoparentales (Engler, 2020; Sánchez-Gelabert y Elías-Andreu, 2017; Shillingford y Karlin, 2013). Estas características supondrían mayor riesgo de deserción de la universidad (Hoyt, Howell, Touchet, Young, *et al.*, 2010); no obstante, la falta de investigación sobre la persistencia del estudiantado no tradicional impide que las instituciones de educación superior tomen decisiones informadas respecto de las políticas y prácticas que favorecen la graduación y la retención (Bennett, Hsiao, Dees, Kim *et al.*, 2020).

Las clasificaciones de estudiantado no tradicional, en general, se pueden agrupar en dos categorías: *a)* grupos sociales infrarrepresentados y *b)* personas vulnerables o en algún tipo de desventaja (Brunner, Eigbrecht y Ehlers, 2021). Por ejemplo, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, la Declaración de Roma distingue entre estudiantes: *a)* infrarrepresentados, es decir, grupos con ciertas características que están en menor proporción que en el conjunto de la población (género, nacionalidad, pueblos indígenas, etc.); *b)* desaventajados, los cuales presentan desafíos específicos para el acceso en relación con sus pares (discapacidad, salud mental, estudiantes con hijos, etc.); y *c)* en condiciones de vulnerabilidad, que presentan también desafíos en el acceso, pero que

adicionalmente tienen la necesidad específica de protección durante sus estudios universitarios (riesgo de discriminación, enfermedad, etc.) (European Higher Education Area, 2020). Para el caso de Estados Unidos, el Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES, por sus siglas en inglés) clasifica a un estudiante como no tradicional si presenta alguna de estas siete características: inscripción tardía en la universidad, cursa estudios a tiempo parcial, trabaja a tiempo completo mientras estudia, tiene independencia financiera, con responsabilidades de cuidado, es madre soltera y no cuenta con diploma de escuela secundaria (Choy, 2002).

Los límites entre tradicional y no tradicional son difusos, por lo que un estudiante puede ser clasificado al mismo tiempo como tradicional, de acuerdo con algunos atributos, y no tradicional con otros; es decir, el constructo presentaría un alto grado de heterogeneidad interna y externa entre sistemas de educación superior (Schuetze y Slowey, 2002). Por otra parte, en atención a la consolidación de los procesos de masificación de la educación superior, se plantea una mirada crítica de la pertinencia actual del concepto de estudiante no tradicional, toda vez que, como resultado de su implementación, esta categoría sería la mayoría en las universidades, presentando un escenario de composición demográfica diversa (McCall, Western y Petrakis, 2020).

Esta heterogeneidad de las definiciones, que probablemente puede responder a la tensión entre las conceptualizaciones de atributos desde los aparatos de gestión de las instituciones y aquellas que son el resultado de la generación de conocimiento desde los cuerpos académicos, implica supuestos convergentes o divergentes en la problematización, que impactarían en el desarrollo de políticas públicas y diseños institucionales en educación superior (Ives y Castillo, 2020).

El caso de Chile

En los últimos 30 años la educación superior chilena ha transitado desde una provisión de élite a un sistema masificado (Brunner y Miranda, 2016), caracterizado por la incorporación de personas de mayor diversidad en sus atributos, como origen social, económico, étnico y de trayectorias familiares (Orellana, 2011). En el año 2000 la tasa neta² pasó del 21.9% de la población a 40.5% en 2020; para este último año, la matrícula correspondía a 1,221,017 estudiantes de educación superior (Servicio de Información de Educación Superior, 2021); asimismo, aproximadamente

el 40% del tramo etario de 25 a 34 años tiene un título de educación superior (OECD, 2015). Para 2022, la matrícula total del sistema de este nivel presentaba una leve disminución con 1,211.797 estudiantes, distribuidos en universidades (59.3%), institutos profesionales (30.5%) y centros de formación técnica (10.1%) (Servicio de Información de Educación Superior, 2023).

En términos comparados, Chile se ubica dentro de los países con mayores índices de desigualdad en el acceso a los estudios y provisión de calidad en educación superior, que impactan de forma directa en las oportunidades y beneficios económicos asociados a las credenciales educativas (OECD, 2021). Esta desigualdad implica que las personas infrarrepresentadas por razones socioeconómicas, de género, de etnia o provisión de la formación secundaria requieren mecanismos de financiamiento para facilitar el acceso y la permanencia en sus estudios (Espinoza, 2017). La articulación entre los programas de acción afirmativa de las instituciones y una política nacional de gratuidad de los estudios se ha orientado en esta dirección (Álvarez y Sepúlveda, 2021).

Las percepciones del estudiantado sobre esta política de equidad social de financiamiento de los estudios (gratuidad) se dirigen a entenderla como un mecanismo redistributivo de alivio financiero; por tanto, facilitador de la experiencia universitaria; también como la importancia de proyectar un nivel de rendimiento individual que permita terminar los estudios en la duración óptima de la carrera, ya que el beneficio solo cubre los años declarados en la malla curricular (Álvarez y Sepúlveda, 2021; Espinoza, Larrondo, Corradi, Barrezueta *et al.*, 2022).

A nivel internacional, estudios empíricos desde las perspectivas del estudiantado muestran que los programas o políticas de apoyo económico se orientan a una dimensión sentida y explicitada como factor de disminución del estrés financiero (Evans, Stansberry, Bullington y Burnett, 2020), elemento sustantivo para la evaluación de transición de la educación secundaria a la superior (Motsabi, Diale y Van Zyl, 2020), junto con favorecer el rendimiento académico y la continuidad en los estudios (Facchini, Triventi y Vergolini, 2021).

En el contexto chileno, las personas con títulos de educación superior logran una renta tres veces superior que aquellas con secundaria (OECD, 2015); la obtención de una credencial universitaria se vuelve relevante para la prosperidad económica, el éxito profesional y esencial para la movilidad

social en Chile (Abarca, 2017). La incorporación masiva de estudiantes no tradicionales de origen obrero ha propiciado una transición socioeconómica de una sociedad con predominio de trabajo manual a otra en la que el empleo intelectual se ha convertido en la principal opción de movilidad social (Fleet y Guzmán-Concha, 2017), como aspiración de bienestar a través de la educación superior, en el contexto de una sociedad que carece de derechos sociales garantizados (Orellana, Guzmán-Valenzuela, Bellei, Gareca *et al.*, 2017); sin embargo, este proceso no resultaría de forma mecánica y equitativa debido a sus capitales culturales diversos (Flanagan, Rojas, Guzmán-Concha y Varas, 2023).

Particularmente, se ha puesto el acento en la etiqueta de primera generación de educación superior (Ishitani, 2003) para referirse a estudiantes que presentan algunos atributos de este segmento no tradicional, centrando el análisis en la condición de primeros integrantes de un grupo familiar en acceder a estudios terciarios, la clase social de pertenencia (Castillo y Cabezas, 2010; Soto, 2016; Flanagan, 2017; Lizama, Gil y Rahmer, 2018) y su origen étnico (Segovia y Flanagan, 2019). La identificación de la categoría de estudiante de primera generación se ha vinculado como un resultado prototípico del proceso de masificación de la educación superior (Ghiardo y Dávila, 2020).

Determinantes del acceso

A partir de los trabajos sobre políticas públicas del nivel superior, el acceso a los estudios se entiende desde una mirada que articula elementos objetivos, como las condiciones económicas o programas gubernamentales, y experiencias subjetivas, como las biografías del estudiantado, relacionadas con el rendimiento académico o la orientación de las familias para la continuidad de estudios (Walker, 2019). En este sentido, la equidad en la educación superior estaría condicionada por los diseños de las instituciones sobre los requisitos académicos de acceso (niveles de selectividad), las políticas nacionales de acción afirmativa, los programas de apoyo financiero y la disponibilidad de programas de tutorías académicas (Wanti, Wesselink, Biemans y Den Brok, 2022).

En el campo de investigación sobre las desigualdades educativas se han propuesto diversos marcos interpretativos que permitan comprender las razones y los contextos que determinan las inequidades en el nivel superior; recorren un continuo conceptual desde perspectivas de la reproducción

social, que otorgan escaso margen de acción a los sujetos en sus trayectorias vitales, hasta perspectivas hiperracionalistas, que conceptualizan individuos irreales, cuyas decisiones ocurren en contextos con información completa, con capacidades ilimitadas de cómputo y de resultados óptimos (Torrents y Troiano, 2021).

Desde un enfoque que reconoce la capacidad de agencia de los individuos, pero al mismo tiempo incorpora en su análisis elementos que estructuran y limitan los espacios de las decisiones educativas (Boudon, 1981, 1983; Gambetta, 1987; Breen y Goldthorpe, 1997), se asume que las trayectorias educativas corresponderían a una serie de espacios de decisión en el tiempo (Mare, 1980), con individuos que presentan preferencias por la continuidad de estudios, relacionadas con la movilidad social a través de las credenciales educativas (Engler, 2020) y donde las decisiones pueden estar condicionadas por factores estructurales y subjetivos, destacando la percepción sobre las limitaciones de orden económico (Breen, 2001), las habilidades académicas y el apoyo familiar (Jackson, 2013).

A nivel individual, el énfasis conceptual está en la percepción subjetiva sobre la probabilidad de no lograr completar con éxito los cursos de acción, es decir, el riesgo de consecuencias negativas en las decisiones de continuidad de los estudios (Deil-Amen y Goldrick-Rab, 2009). Tal situación puede ser de diversa naturaleza: económica, derivada de la incapacidad de costear los estudios; académica, relacionada con el rendimiento como parámetros objetivos en la selectividad y umbrales de aprobación; y social, entendida como el riesgo de pérdida de identidad en la articulación entre aspiraciones y motivaciones de los individuos (Archer, Leathwood y Hutchings, 2002).

En resumen, la mayor o menor participación en la educación superior de determinados colectivos de estudiantes estaría en parte explicada por la configuración de los diseños institucionales en relación con las barreras de selectividad académica y oportunidades de financiamiento.

En este sentido, el objetivo de la investigación refiere a desarrollar una tipología empírica de estudiantado de educación superior en función de variables distintivas del tradicional y no tradicional en una carrera universitaria de acceso académico no selectivo y con alternativas de financiamiento amplio a los estudios. En consecuencia, la pregunta de investigación se enuncia: ¿cómo se configuran los conglomerados en función de los atributos de estudiantado tradicional y no tradicional de educación superior en un

contexto de acceso académico no selectivo y con alternativas de financiamiento amplio a los estudios?

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma empírico analítico, mediante un estudio no experimental seccional transversal, de alcance exploratorio (López-Roldán y Fachelli, 2015), considerando la medición de variables *dummy*, análisis de clasificación jerárquico y k-medias. La población corresponde a 693 estudiantes de la carrera universitaria de Trabajo Social, con un muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional (Martínez, 2019), considerando como variables de estratificación las carreras-sede³ y cohortes de ingreso a la universidad.⁴ La muestra inicial fue de 248 personas (95% de confiabilidad, 50/50 de heterogeneidad y de 5% de error); logrando efectivamente 287 respuestas válidas con encuestas completas, lo cual permitió ajustar el margen de error a 4.3%, manteniendo la proporcionalidad en las variables de estratificación. El trabajo de campo se efectuó en diciembre de 2020.

La muestra analizada pertenece a una institución de educación superior privada creada en 1988, con acceso abierto en términos de selectividad académica (Weller, 2020),⁵ que solicitaba como requisito de admisión la rendición de la prueba de selección universitaria (PSU) sin puntaje mínimo de aprobación; presentando opciones de financiamiento a través de créditos con garantía estatal,⁶ becas públicas y privadas, además de recursos propios del estudiante. En este sentido, las restricciones objetivas de ingreso por rendimiento académico y recursos económicos resultaban relativamente menores, existiendo un amplio acceso para distintos grupos sociales. La recolección de información se realizó mediante un cuestionario por internet, con marco muestral y muestreo probabilístico, de tipo autoaplicado por los estudiantes y con la orientación de guías docentes (Baxter, Courage y Caine, 2015).

El instrumento se denominó “Caracterización del estudiantado no tradicional en educación superior” (en adelante, CENT-ES), con preguntas cerradas de selección múltiple, las cuales responden a tres dimensiones que sintetizan criterios utilizados en la literatura especializada para construir las definiciones para estudiantado tradicional y no tradicional de este nivel educativo (Carvajal y Trigueros, 2018; Sánchez-Gelabert y Elías-Andreu, 2017; Pillera y Corsini, 2018). Antes de su aplicación, el

cuestionario fue sometido al proceso de entrevista cognitiva con población estudiantil equivalente, con el objetivo de identificar posibles problemas de medición, especificación, efectos de contexto; además de recoger y analizar sugerencias de los participantes (Balza, Cusatis, McDonnell, Basir, *et al.*, 2022).

A partir del instrumento CENT-ES se construyeron 23 variables *dummy* o ficticias, es decir, para variables cualitativas las categorías se transforman en dicotómicas que informan de la ausencia (0) o presencia (1) del atributo medido; por ejemplo, la variable nominal *modalidad de educación secundaria cursada* permitió generar dos variables *dummy*: educación secundaria técnico profesional (0-1) y educación secundaria científico humanista (0-1). Entonces, a nivel agregado se obtiene la frecuencia y porcentaje de presencia del atributo.⁷ La tabla 1 muestra las variables incorporadas en el análisis (frecuencia/%), las cuales se pueden agrupar en tres criterios:

- 1) *Origen social, cultural y étnico* (9), contiene variables que informan sobre la diversidad de orígenes del estudiantado, poniendo atención a la modalidad de educación secundaria cursada, dependencia administrativa del establecimiento de secundaria, nivel educativo y ocupación de padres y madres, pertenencia a pueblos originarios y sexo de los estudiantes.
- 2) *Rango etario y actividad principal* (2), incluye variables relacionadas con la edad de ingreso a la educación superior de los estudiantes (umbral de 23 años) y la distinción de la actividad principal durante el periodo en la universidad (estudiante o trabajador).
- 3) *Estudios sobre permanencia académica* (12), agrupa variables sobre características del estudiantado que han sido etiquetadas por la literatura especializada como factores de riesgo para la permanencia en la universidad, como cursar estudios en modalidad vespertina, compatibilizar estudio y trabajo, estado civil casado, madres o padres con hijos, personas dependientes en lo económico y de cuidados personales, hogar independiente de padres y madres, no ingresar a los estudios superiores inmediatamente concluida la educación secundaria, financiamiento de los estudios a través del crédito con aval del Estado y recursos familiares, estudios superiores previos incompletos y rendición de la selectividad (PSU).

TABLA 1

Variables incorporadas en el análisis de conglomerados

	Frecuencia	Porcentaje
Criterio 1: Origen social, cultural y étnico		
Educación media técnico profesional	226	78.7
Educación media dependencia administrativa municipal	113	39.4
Educación media particular subvencionada	165	57.5
Ocupación de madre en labores del hogar	142	49.5
Ocupación de padre en personal administrativo, servicios, comercio, industrial o agrícola	129	44.9
Nivel educativo superior de la madre	84	29.3
Nivel educativo superior del padre	101	35.2
Sexo femenino	235	81.9
Pertenencia a pueblos indígenas	41	14.3
Criterio 2: Rango etario y actividad principal		
Acceso a educación superior con 23 años o más	123	42.9
Actividad principal de estudiante	255	88.9
Criterio 3: Estudios sobre permanencia académica		
Jornada vespertina	54	18.8
Conciliación entre estudio y trabajo	132	46.0
Estado civil de estudiante (casado, conviviente o divorciado)	26	9.5
Estudiantes con hijos	45	15.7
Personas bajo dependencia económica	50	17.4
Personas bajo cuidado y protección	65	22.6
Estudiante en hogar independiente	71	24.7
Ingreso a educación superior sobre dos años de egreso de educación secundaria	112	39.0
Financiamiento con Crédito con Aval del Estado (CAE)	120	41.8
Financiamiento de estudios con recursos familiares	100	34.8
Prueba de selección universitaria rendida	275	95.8
Estudios previos de educación superior	69	24.0

Fuente: elaboración propia.

Se utilizó el análisis de conglomerados (clústeres) con el objetivo de identificar grupos similares de estudiantes a partir de sus atributos; es decir, dada una muestra de individuos de los cuales se dispone de una serie de observaciones, este tipo de análisis permite clasificarlos en grupos lo más homogéneo posible en su interior (Hennig, Meila, Murtagh y Rocci, 2015). Esta técnica ha sido ampliamente utilizada para la caracterización del estudiantado de educación superior y la distinción entre perfiles tradicionales y no tradicionales (Ammon, Bowman y Mourad, 2008; Saenz, Hatch, Bukoski, Kim *et al.*, 2011; Organista-Sandoval, McAnally-Salas y Henríquez-Ritchie, 2012; Chang, Ji, Liu, Xiao, *et al.*, 2020). Para los procedimientos de análisis de datos se utilizó el programa SPSS, versión 19.

El desarrollo de modelo constó de cuatro pasos (Picón, Varela y Real, 2008): *a)* determinación del número de grupos a través del análisis de conglomerados jerárquico,⁸ considerando 23 variables *dummy*,⁹ *b)* obtención de los centroides¹⁰ iniciales y las medias correspondientes, *c)* aplicación del método de k-medias para generar grupos homogéneos de estudiantes y *d)* análisis de las características distintivas de los grupos empíricos. A partir del análisis del dendograma se exploraron de dos a seis conglomerados y se identificaron las variables de mayor contribución para los agrupamientos.¹¹ Finalmente, se presenta una solución de cinco conglomerados en función de criterios metodológicos¹² y, al mismo tiempo, de la interpretación de los datos en relación con el sustento conceptual de la investigación.

De acuerdo con el planteamiento de la investigación se enuncia la siguiente hipótesis:

Los conglomerados empíricos se configuran como una combinación compleja de atributos de los sujetos en la muestra analizada, donde los criterios tradicionales de edad del estudiantado y desempeño de actividades laborales no determinan de manera exclusiva la agregación de los grupos y su traducción mecánica en estudiantes tradicionales y no tradicionales de educación superior.

Este trabajo se desarrolló adhiriendo el estándar ético de la Declaración de Singapur sobre Integridad de la Investigación (Resnik y Shamoo, 2011),¹³ contando con la aprobación del Comité de Ética Científica de la institución de educación superior respectiva.

Resultados

Solución del modelo

A partir de los resultados del procedimiento de k-medias es posible afirmar que 21 de las 23 variables introducidas en el modelo aportan significativamente en la conformación de cinco conglomerados (en adelante se identificarán con una letra mayúscula “C” y un número correlativo) para la muestra de 287 estudiantes (tabla 2). Los valores del estadístico F de Fisher para el análisis de la varianza nos permiten identificar las variables que se mantienen relativamente constantes en sus valores, es decir, corresponden a características igualmente homogéneas entre los conglomerados, y cuáles resultan distintivas en sus proporciones, aportando de forma relevante para la diferenciación de estos agrupamientos.

TABLA 2

ANOVA para variables clasificatorias (5 conglomerados)

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Criterio 1: Origen social, cultural y étnico						
Educación media técnico profesional	1.891	4	0.144	282	13.2	0.00
Educación media dependencia administrativa municipal	13.773	4	0.048	282	289.5	0.00
Educación media particular subvencionada	12.997	4	0.064	282	201.9	0.00
Ocupación de madre en labores del hogar	0.636	4	0.245	282	2.6	0.04
Ocupación de padre en personal administrativo, servicios, comercio, industrial o agrícola	1.079	4	0.237	282	4.6	0.00
Nivel educativo superior de la madre	1.045	4	0.196	282	5.3	0.00
Nivel educativo superior del padre	0.646	4	0.223	282	2.9	0.02
Sexo femenino	0.339	4	0.146	282	2.3	0.06
Pertenencia a pueblos indígenas	0.215	4	0.122	282	1.8	0.13
Criterio 2: Rango etario y actividad principal						
Acceso a educación superior con 23 años o más	5.365	4	0.173	282	31.0	0.00
Actividad principal de estudiante	3.721	4	0.048	282	77.4	0.00

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Criterio 3: Estudios sobre permanencia académica						
Jornada vespertina	5.497	4	0.077	282	70.9	0.00
Conciliación entre estudio y trabajo	3.084	4	0.209	282	14.8	0.00
Estado civil de estudiante (casado, conviviente o divorciado)	1.830	4	0.058	282	31.6	0.00
Estudiantes con hijos	6.909	4	0.037	282	189.0	0.00
Personas bajo dependencia económica	6.456	4	0.055	282	117.7	0.00
Personas bajo cuidado y protección	4.665	4	0.112	282	41.6	0.00
Estudiante en hogar independiente	3.301	4	0.143	282	23.1	0.00
Ingreso a educación superior sobre dos años de egreso de educación media	5.327	4	0.167	282	32.0	0.00
Financiamiento de con Crédito con Aval de Estado (CAE)	8.253	4	0.131	282	63.2	0.00
Financiamiento de estudios con recursos familiares	4.593	4	0.166	282	27.7	0.00
Prueba de selección universitaria rendida	0.446	4	0.034	282	12.9	0.00
Estudios previos de educación superior	1.981	4	0.158	282	12.6	0.00

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 presenta los pesos absolutos y relativos para los cinco conglomerados empíricos: C1: frec. 86/30.0%, C2: frec. 88/30.7%, C3: frec. 58/20.2%, C4: frec. 30/10.5% y C5: frec. 25/8.7%. Destaca que algunas de las variables relacionadas con el origen social, cultural y étnico del estudiantado (criterio 1) presentan proporciones con variaciones menores en los cinco conglomerados. En este sentido, la muestra se caracteriza por personas de sexo femenino (81.9%); que han rendido la prueba de selección universitaria (95.8%), aun cuando no es un requisito de acceso a los estudios en la institución analizada; provienen de la educación media técnico profesional (78.7%) (una formación secundaria pensada para acceso de forma preferente al mercado de trabajo); una porción minoritaria declara pertenecer a alguno de los pueblos indígenas (14.3%); y la mitad de las madres de los estudiantes desarrollan labores domésticas en el hogar (49.5%).

TABLA 3
Resultados de análisis de conglomerados (k-medias)

Conglomerados	1	2	3	4	5	Total
Frecuencia	86	88	58	30	25	287
Porcentaje	30.0	30.7	20.2	10.5	8.7	100.0
Criterio 1: Origen social, cultural y étnico				%		
Educación media técnico profesional	94.2	70.5	84.5	40.0	88.0	78.7
Educación media dependencia administrativa municipal	0.0	98.9	0.0	33.3	64.0	39.4
Educación media particular subvencionada	93.5	0.0	96.6	63.3	32.0	57.5
Ocupación de la madre en labores del hogar	46.5	45.5	43.1	60.0	76.0	49.5
Ocupación de padre en personal administrativo, servicios, comercio, industrial o agrícola	38.4	56.8	55.2	26.7	24.4	44.9
Nivel educativo superior de la madre	44.2	19.3	34.5	23.3	8.0	29.3
Nivel educativo superior del padre	48.8	25.0	32.8	33.3	32.2	35.2
Sexo femenino	87.2	77.3	81.0	70.0	96.0	81.9
Pertenencia a pueblos indígenas	7.0	17.0	13.8	20.0	24.0	14.3
Criterio 2: Rango etario y actividad principal				%		
Acceso a educación superior con 23 años o más	11.6	39.8	48.3	86.7	96.0	42.9
Actividad principal de estudiante	98.8	98.9	94.8	23.3	84.0	88.9
Criterio 3: Estudios sobre permanencia académica				%		
Jornada vespertina	4.7	10.2	3.4	93.3	44.4	18.8
Conciliación entre estudio y trabajo	23.3	46.6	50.0	96.7	52.0	46.0
Estado civil de estudiante (casado, conviviente o divorciado)	1.2	1.1	1.7	43.3	40.0	9.1
Estudiantes con hijos	2.3	1.1	0.0	56.7	100.0	15.7
Personas bajo dependencia económica	0.0	2.3	8.6	70.0	88.0	17.4
Personas bajo cuidado y protección	18.6	8.0	6.9	46.7	96.0	22.6
Estudiante en hogar independiente	8.1	21.6	13.8	63.3	72.0	24.7
Ingreso a educación superior sobre dos años de egreso de educación media	15.1	25.0	48.3	96.7	80.0	39.0
Financiamiento de estudios con crédito con aval de Estado (CAE)	1.2	40.9	94.8	33.3	70.0	41.8
Financiamiento de estudios con recursos familiares	66.3	40.9	1.7	13.3	8.0	34.8
Prueba de selección universitaria rendida	100.0	98.9	100.0	76.7	84.0	95.8
Estudios previos de educación superior	5.8	19.3	34.5	60.0	36.0	24.0

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, podemos inferir que una proporción cercana a 7 de cada 10 estudiantes podrían ser etiquetados como de primera generación de sus familias en educación superior, de acuerdo con los niveles de escolaridad máxima de secundaria de sus madres (70.7%) y padres (64.8%). Las variables de mayor relevancia en la diferenciación de los conglomerados corresponden a haber cursado la educación secundaria pública (C2 y C5) y privada subvencionada (C1 y C3), la declaración de actividad principal de estudiante universitario (C1, C2, C3 y C5), cursar la carrera de Trabajo Social en jornada vespertina, tener hijos y personas bajo dependencia económica (C4 y C5), junto con financiar sus estudios superiores con créditos privados con garantía estatal (C3 y C5).

Descripción de los conglomerados

Se utiliza una combinación de tres variables relevantes para asignar etiquetas a cada subgrupo. A continuación, se describen sus principales características.

C1. Estudiantado menor de 23 años, de primer acceso a la universidad y con dedicación preferente a los estudios (frec. 86/30.0%): este subgrupo presenta las mayores frecuencias relativas para la primera experiencia en la universidad (94.2%), soltería (98.8%), sin hijos (97.7%), cursando estudios en la modalidad diurna (95.3%), con acceso a la educación superior con menos de 23 años (88.4%) y en los dos primeros años después del egreso de la educación media (84.9%); una proporción importante de los encuestados declara que su actividad principal corresponde a estudiante (98.8%) y solamente la cuarta parte expresa conciliar los estudios con actividades remuneradas (23.3%). Estos estudiantes viven con sus padres (91.9%), financian sus carreras, en una importante proporción, con recursos familiares (66.3%), provienen de la educación particular subvencionada (93.5%) y técnico profesional (94.2%) y cerca de la mitad de las madres y padres cuentan con educación superior (44.2 y 48.8%, respectivamente).

C2. Estudiantado de jornada diurna, egresado de la educación municipal y que concilia los estudios con actividades laborales (frec. 88/30.7%): en este subgrupo se observan importantes pesos relativos en la jornada diurna (80.7%), donde la mitad reparte sus tiempos entre los estudios y las actividades remuneradas (46.6%), principalmente solteros (98.9%), sin hijos (98.9%), su actividad principal corresponde a estudiante (98.9%) y esta carrera es la primera experiencia en la universidad (80.7%); aproximadamente 6 de cada 10 han ingresado a la educación superior con menos de

23 años (60.2%) y en los dos primeros años después del egreso del nivel medio (75.0%). Este subgrupo financia los estudios con crédito privado con garantía estatal (40.9%) y recursos familiares (40.9%), cursaron la educación media de provisión municipal (98.9%) en la modalidad técnico profesional (70.5%), una proporción importante vive en el hogar familiar (78.4%) y sobre tres cuartas partes de madres y padres no cuentan con estudios superiores (80.7 y 75.0%, respectivamente).

C3. Estudiantado de jornada diurna, proveniente de la educación secundaria privada subvencionada y que financia sus estudios con crédito privado con garantía estatal (frec. 58/20.2%): este subgrupo se caracteriza por cursar sus estudios en jornada diurna (96.6%), de estado civil soltero (98.3%) y sin hijos (100%), declara que su actividad principal corresponde a estudiante (94.8%) y la mitad concilia las responsabilidades académicas con actividades laborales (50%); ingresaron a la universidad con 23 años o más (48.3), después de dos años de la educación secundaria (48.3%) y un tercio ha cursado estudios universitarios previos (34.5%). La fuente principal de financiamiento de la educación superior corresponde a crédito privado con garantía estatal (94.8%), en su mayoría egresaron de la educación privada subvencionada (96.6%) en la modalidad técnico profesional (84.5%), viven en el hogar familiar (86.2%) y aproximadamente un tercio de las madres y padres cuenta con educación superior (34.5 y 32.8%, respectivamente).

C4. Estudiantado de jornada vespertina, con acceso tardío a la educación superior y de actividad principal de trabajador (frec. 30/10.5%): este subgrupo se conforma principalmente por estudiantes de jornada vespertina (98.3%) que desarrollan actividades remuneradas (96.7%), con ingreso a la universidad sobre dos años de la educación secundaria (96.7%) y con edad de 23 años o más (86.7%); su actividad principal corresponde a trabajador (76.7%), donde 6 de cada 10 tienen estudios superiores previos (60%), tienen hijos (56.7%) y son casados o divorciados (56.7%). Una proporción relevante de estos estudiantes han conformado un hogar independiente (63.3%), con personas económicamente dependientes (70%) y bajo cuidado y protección (46.7%); aproximadamente dos tercios egresaron de la educación secundaria privada subvencionada (63.3%) y de la modalidad científico humanista (60%).

C5. Estudiantado independiente económicamente, con hijos y con dedicación preferente a los estudios (frec. 25/8.7%): este subgrupo se caracteriza

por una relación de 6 a 7 de cada 10 estudiantes que cursan la educación superior en jornada diurna (66.6%), como primera experiencia universitaria (64.4%), solteros (60%) e independientes económicamente (72%); cuentan con hijos (100%) y personas bajo su cuidado y protección (96%); declaran que su actividad principal corresponde a estudiante universitario (84%), con acceso a la carrera sobre los 23 años (96%) y la mitad concilia las actividades académicas con trabajo remunerado (52%). Financian sus estudios con crédito privado con garantía estatal (70%), han egresado de la educación secundaria pública (64%) y de modalidad técnico profesional (88%); sus madres desarrollaban labores al interior del hogar (76%) y una pequeña proporción de ellas con estudios superiores (8%).

Discusión y conclusiones

El objetivo de la investigación se orientó al desarrollo de una tipología de estudiantado de educación superior en función de variables distintivas del tradicional y no tradicional en una carrera universitaria de acceso académico no selectivo y con alternativas de financiamiento amplio a los estudios. En términos generales, los resultados muestran una configuración de cinco conglomerados distintivos, que indica una articulación compleja de los atributos del estudiantado, por tanto, es un hallazgo relevante que muestra que esta clasificación empírica no es equivalente a una tipología dicotómica homogénea tradicional/no tradicional, elemento que ha sido puntualizado en otras investigaciones (Bowl y Bathmaker, 2016) y que aporta a la reflexión sobre la pertinencia y utilización de esta conceptualización en educación superior (McCall, Western y Petrakis, 2020).

Dentro de estos conglomerados existen algunas características transversales. Por una parte, la importante proporción de estudiantes de primera generación en la universidad, lo que resulta coherente desde la perspectiva de masificación en la educación superior, evidenciada en algunos estudios previos (Flanagan, 2017; Lizama, Gil y Rahmer, 2018). Por la otra, la presencia de trayectorias educativas singulares: han cursado la secundaria técnico profesional que está orientada al ingreso temprano al mercado de trabajo, lo cual supone un matiz particular de los resultados de la investigación, donde el estudiantado potencialmente evaluaría menores restricciones de acceso académico y mayores alternativas de financiamiento, provocando la decisión educativa de continuar en la universidad (Breen, 2001; Jackson, 2013).

Al analizar la importante proporción del estudiantado femenino —que *a priori* correspondería a un indicador de población infrarrepresentada en la educación superior (Araneda *et al.*, 2018)—, lo particular de la muestra para una disciplina con mayoría de mujeres (Trabajo Social) permite ejemplificar que la conceptualización del estudiantado no tradicional resulta altamente contextual a los diseños institucionales de las universidades y las características de las profesiones (García, Sepúlveda y González, 2018). En este sentido, la existencia de otras disciplinas que comparten el atributo de población femenina —como las ciencias de la educación o algunas carreras de relacionadas con la salud— nos permite inferir que estos resultados, aunque circunscritos a un caso particular, pueden tener un espacio de generalización.

Respecto de las variables con mayor influencia en la diferenciación de los conglomerados, destacan aquellas relacionadas con el origen social del estudiantado, como el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos de secundaria y la forma de financiamiento de los estudios superiores, así como las variables que reflejan trayectorias vitales previas a los estudios, como tener hijos y personas bajo dependencia económica. La distinción de la actividad principal del estudiantado y la proporción en la jornada vespertina son variables que efectivamente determinan conglomerados, pero al mismo tiempo están presentes con distintos pesos relativos en el conjunto de la muestra. En cuanto a la composición de los subgrupos, el cursar los estudios en jornada diurna, con actividad principal de estudiante, solteros, sin hijos y que viven en el hogar familiar son características comunes a los conglomerados 1, 2, 3, vinculadas a los estudiantes tradicionales de educación superior. Entre estos últimos hay diferencias en las proporciones que refieren la dedicación preferente a los estudios *vs.* conciliar actividades laborales, cursar la educación secundaria en provisión municipal *vs.* particular subvencionada, fuentes de financiamiento de los estudios, junto con el nivel educativo de las madres y padres. En otras palabras, las diferencias se circunscriben en los atributos adscritos al origen social.

Algunas de las características del estudiantado no tradicional, que corresponden a grupos sociales infrarrepresentados y en condiciones de vulnerabilidad o desventaja, resultan similares a las observadas en investigaciones previas (Ross-Gordon, 2011; Carvajal y Trigueros, 2018; Sánchez-Gelabert, 2020) y se encuentran presentes en los conglomerados

4 y 5. En el primero, se observa un perfil clásico de estudiante trabajador que cursa sus estudios en modalidad vespertina, es responsable de una familia nuclear con hijos, con personas bajo su dependencia económica y de cuidados. En el segundo comparten características sobre la independencia económica, con la presencia de hijos, acceso la carrera por sobre los dos años de egreso de secundaria; se diferencian principalmente por estudiar en la jornada diurna y una proporción importante son de primera experiencia en la universidad, lo que supone una variante diferenciadora en el contexto del campo de estudio. En este sentido, las diferencias en estos conglomerados se podrían relacionar con la flexibilidad en los horarios de las ocupaciones laborales, que posibilitarían estudiar en ambas jornadas, y con las oportunidades previas de acceso a la educación superior, que se vinculan a los escenarios de mayor participación en el acceso de sistema masificados (García, Sepúlveda y González, 2018).

Si se vuelve sobre las variables que articulan la hipótesis del artículo, en primer término, la conciliación entre estudios y trabajo es una situación que aplica aproximadamente en la mitad de la muestra analizada con diferentes pesos relativos en todos los conglomerados; es decir, presente en grupos con diferentes jornadas de estudios, con accesos temprano o tardío a la universidad o actividad principal de estudiante o trabajador.

Si la revisión de la literatura permite identificar como uno de los criterios principales para establecer la distinción entre tradicional y no tradicional que los estudiantes desempeñen múltiples roles junto a sus estudios (Ross-Gordon, 2011), entonces esta característica, en lo que se refiere a las actividades laborales, plantea una particularidad que tensiona seguir asumiendo esta definición como un atributo diferenciador o entenderlo como elemento común a la condición de estudiante universitario en la sociedad actual. Esta se distingue por la incorporación de los jóvenes a patrones más marcados de necesidad de titularidad en la participación en el consumo capitalista y, por tanto, las estrategias de acceso y permanencia en el sistema universitario posibilitarían no depender necesariamente de sus familias de origen y así emprender sus propias formas de acceso a bienes y servicios (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014), desplazando y articulando su proyecto académico como uno más en su trayectoria vital, lo que ha sido planteado en otras investigaciones que han analizado los procesos de masificación desde la mirada del estudiantado (Dubet, 2005).

En segundo lugar, la edad de acceso a los estudios sobre los 23 años es una característica presente especialmente en tres de los cinco conglomerados. Uno (C4) corresponde a personas que cursan los estudios en jornada vespertina y con responsabilidades familiares, lo que podríamos clasificar de manera fundada como estudiantado no tradicional. No obstante, los otros dos conglomerados se distinguen por una dedicación preferente a los estudios, cursados en jornada diurna, con presencia de estudios terciarios previos (C3), o independientes económicamente y con hijos (C5); variables que permiten inferir un estudiantado con trayectorias vitales y académicas diversas que escapan a una clasificación binaria de tradicional y no tradicional de educación, lo cual se podría explicar por perfiles de estudiantes con amplio acceso a la educación superior y menores restricciones objetivas.

Estos hallazgos permiten inferir que un diseño institucional en educación superior con requerimientos relativamente bajos en lo académico y con oportunidades universales de financiamiento puede generar percepciones subjetivas del estudiantado sobre el acceso amplio a los estudios y con limitaciones estructurales relativamente menores. El resultado es una población universitaria altamente diversa en sus atributos personales y trayectorias académicas. Esto implicaría nuevos desafíos para las instituciones de educación superior: comprender la complejidad de la composición del alumnado en un sistema masificado y, al mismo tiempo, implementar procesos formativos y estrategias de permanencia estudiantil que problematicen e incorporen la diversidad como un eje integrador de los actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje; repensado alternativas programáticas a las tradicionales de naturaleza focalizada y complementaria a los estudios que están centradas en colectivos y necesidades específicas.

Esta heterogeneidad del estudiantado, que se entremezcla con sus trayectorias educativas, demanda mayor flexibilidad en los diseños institucionales en términos de reconocer y adecuarse a las diversidades de talentos que están distribuidos independientemente del origen de partida y superar las caracterizaciones administrativas que buscaban reducir la complejidad de las trayectorias a un pequeño número de variables abordables desde la gestión académica y pedagógica, en circunstancias en que los desafíos involucrados resultan de mayor orden y dinámica, como los modelos de formación, mecanismos de retención, tipos de currículos y características del cuerpo académico. En definitiva, un diseño institucional orientado

desde un paradigma de la diversidad (Ariño, 2014) posibilitaría a las instituciones desarrollar capacidades efectivas de garantizar el principio de equidad (Naciones Unidas, 2016) respecto de las diferencias presentadas por los estudiantes al ingreso al sistema.

En relación con las limitaciones de este trabajo es posible señalar que la combinación de las condiciones de baja selectividad en el acceso a las titulaciones y amplias alternativas de financiamiento de los estudios pueden resultar infrecuentes en el nivel universitario en términos comparados, lo cual refiere a un contexto particular para el análisis e implicaciones. Sin embargo, en sistemas educativos que consideran diferentes alternativas de formación profesional superior, esta configuración puede resultar equivalente y, por tanto, los hallazgos en términos aplicados pueden tener mayor relevancia. Por otro lado, dado que los sistemas universitarios en su conjunto a menudo resultan altamente heterogéneos en la composición social del estudiantado, pero al mismo tiempo segmentados o escalonados en un continuo de instituciones en función de la mayor o menor selectividad en lo académico y los costos económicos involucrados en los estudios, es preciso puntualizar que la titulación y universidad analizada corresponden a una institución privada del alcance nacional con más de 30 años de antigüedad, la cual puede catalogarse como una de las de mayor inclusión social del sistema y, por tanto, representante de un subgrupo específico orientado a brindar oportunidades de acceso a amplios sectores de la sociedad.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Se define como la razón entre la población perteneciente a un cierto grupo etario que asiste a un establecimiento educacional en determinado nivel educacional y la población que pertenece a dicho grupo de edad, expresada como porcentaje, en este caso entre 19 y 24 años (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021).

³ Sedes de las ciudades de Arica, La Serena, Viña del Mar, Santiago, Concepción y Los Ángeles.

⁴ Referidas a 2020 (primer año), 2019 (segundo año), 2018 (tercer año) y 2017-2011 (cuarto año y más).

⁵ Estas instituciones se caracterizan por la eliminación de barreras de acceso a la educación

superior por motivos relacionados con el origen social, cultural, étnico, económico, género y otros atributos que producen exclusión o infrarrepresentación en relación con el conjunto de la sociedad.

⁶ Este crédito permite financiar una parte o el total del costo anual de una carrera universitaria en instituciones acreditadas y adscritas al sistema de crédito para estudios superiores chileno; desde 2014 este beneficio se otorga de manera universal a quien lo solicita sin considerar requisitos socioeconómicos de los estudiantes.

⁷ Con el objetivo de construir un modelo parsimonioso, las variables *dummy* seleccionadas para el análisis de conglomerados equivalen a una fracción de las categorías del conjunto de

variables cualitativas disponibles del instrumento CENT-ES.

⁸ Se utilizó el método de agrupamiento del vecino más lejano, junto con la medida de distancia euclídea al cuadrado.

⁹ Las variables presentan la misma escala de medida (0 a 100), sin la existencia casos perdidos y atípicos.

¹⁰ En el caso del método k-medias, los centroides iniciales son los puntos de partida postulados para comenzar el proceso iterativo de asignar elementos a los aglomerados y ajustar sus ubicaciones.

¹¹ Esto refiere al análisis del estadístico F dentro del análisis unidireccional de la varianza (ANOVA).

¹² La solución de cinco conglomerados responde al análisis de la forma de los agrupamientos a partir del dendograma y de las varianzas explicadas de cada solución.

¹³ Siguiendo los principios de *a)* honestidad en todos los aspectos de la investigación, *b)* responsabilidad en la ejecución de la investigación, *c)* cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y *d)* buena gestión de la investigación en nombre de otros.

Referencias

- Abarca, Erika (2017). "Access to higher education in Chile: A literature review", *SSRN*, diciembre, núm. 1, pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3545433>
- Álvarez, Carolina y Sepúlveda, Leandro (2021). "La experiencia universitaria de estudiantes con gratuidad en contexto de pandemia COVID-19", *Última Década*, núm. 56, pp. 176-212. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362021000200176>.
- Ammon, Bridget; Bowman, Jamillah y Mourad, Roger (2008). "Who are our students? Cluster analysis as a tool for understanding community college student populations", *Journal of Applied Research in the Community College*, vol. 16, núm. 1, pp. 29-41.
- Araneda, Carmen; Gairín, Joaquín; Pedraja, Liliana y Ponce, Emilio (2018). "Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile", *Interciencia*, vol. 43, núm. 12, pp. 864-870. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/339/33958034010/html/> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Archer, Louise; Leathwood, Carole y Hutchings, Merryn (2002). "Higher education: A risky business", en A. Hayton y A. Paczuska (eds.), *Access, participation and higher education*, Londres: Kogan, pp. 107-123.
- Ariño, Antonio (2014). "La dimensión social de la educación superior", *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1, pp. 17-41. <https://doi.org/10.7203/RASE.7.1.10187>
- Balza, Joanna; Cusatis, Rachel; McDonnell, Siobhan; Basir, Mir y Flynn, Kathryn (2022). "Effective questionnaire design: How to use cognitive interviews to refine questionnaire items", *Journal of Neonatal-Perinatal Medicine*, vol. 15, núm. 2, pp. 345-349. <https://doi.org/10.3233/NPM-210848>
- Baxter, Kathy; Courage, Catherine y Caine, Kelly (2015). *Understanding your users: a practical guide to user research methods*, Amsterdam: Morgan Kaufmann.
- Bennett, Christopher; Hsiao, E-Ling; Dees, Dianne; Kim, Daesang y Bochenko, Michael (2020). "The impact of TRIO student support services on academic performance of non-traditional students at a public state college in Georgia", *Journal of Adult and Continuing Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 157-174. <https://doi.org/10.1177/1477971420915938>

- Boliver, Vikki (2011). "Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education", *Higher Education*, vol. 61, núm. 3, pp. 229-242. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9374-y>
- Boudon, Raymond (1981). *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp.
- Boudon, Raymond (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona: Laia.
- Bowl, Marion y Bathmaker, Ann-Marie (2016). "Non-traditional' students and diversity in higher education", en J. E. Cote y A. Furlong (eds.), *Routledge handbook of the sociology of higher education*, Abingdon: Routledge, pp. 142-152. <https://doi.org/10.4324/9781315772233-13>
- Breen, Richard (2001). *A rational choice model of educational inequality*, Working Papers, núm. 166, Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www2.march.es/es/bibliotecas/publicaciones/visor/fjm-pub/923/8/> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Breen, Richard y Goldthorpe, John H. (1997). "Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory", *Rationality and Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 275-305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Brunner, José Joaquín y Miranda, Daniel (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*, Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo/Universia. Disponible en: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Brunner, Marina; Eigbrecht, Laura y Ehlers, Ulf-Daniel (2021). *Stronger together, towards inclusive student engagement of non-traditional students in professional higher education*, Bruselas: InclusiPHE Consortium. Disponible en: <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2021/11/Stonger-Together-Towards-inclusive-student-engagement-of-non-traditional-students-in-Professional-Higher-Education.pdf> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Cabrera, Francisco-Javier (2016). "La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile", *Estudios Sociológicos*, vol. 34, núm. 100, pp. 107-143. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59844201005> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Carvajal, Rosa y Trigueros, Carmen (2018). "Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile", *Educação e Pesquisa*, vol. 44, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743>
- Castillo, Jorge y Cabezas, Gustavo (2010). "Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa", *Calidad en la Educación*, núm. 32, pp. 44-76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Chang, Wenbing; Ji, Xinpeng; Liu, Yinglai; Xiao, Yiyong; Chen, Bang; Liu, Houxiang y Zhou, Shenghan (2020). "Analysis of university students' behavior based on a fusion k-means clustering algorithm", *Applied Sciences*, vol. 10, núm. 18, pp. 1-28. <https://doi.org/10.3390/app10186566>
- Choy, Susan (2002). *Findings from the condition of education 2002, nontraditional undergraduates*, Washington: National Center for Education Statistics-US Department

- of Education. Disponible en: <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf> (consulta: 7 de enero de 2025)
- Courtois, Aline (2017). "It doesn't really matter which university you attend or which subject you study while abroad. The massification of student mobility programmes and its implications for equality in higher education", *European Journal of Higher Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 99-114. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1373027>
- Cupitt, Cathy y Trinidad, Sue (2017). "What is widening participation and why does it matter?", en M. Shah y G. Whiteford (eds.), *Bridges, pathways and transitions*, Cambridge: Chandos Publishing, pp. 17-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-101921-4.00002-6>
- Deil-Amen, Regina y Goldrick-Rab, Sara (2009). *Institutional transfer and the management of risk in higher education*, WISCAPE Working Paper, Wisconsin: Wisconsin Center for the Advancement of Postsecondary Education, pp. 1-53. Disponible en: <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/43571/WP014.pdf?isAllowed=y&sequence=1> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Dubet, François (2005). "Los estudiantes", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, pp. 1-78. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i1.148>
- Elster, Jon (1994). *Justicia local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*, Barcelona: Gedisa.
- Enders, Jurgen (2010). "Higher education and the labor market", en P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier, pp. 365-369. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00827-7>
- Engler, Agnes (2020). "Non-traditional students in higher education", *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 9, núm. 3, pp. 560-564. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.45>
- Espinoza, Óscar (2017). "Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado", *Universidades*, núm. 74, pp. 7-30. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2017.74.484>
- Espinoza, Óscar; Larrondo, Yahira; Corradi, Bruno; Barrezueta, Karina; Martínez, Luisa y González, Luis Eduardo (2022). "¿Contribuye la gratuidad a la permanencia en la educación superior? Percepciones de estudiantes acerca de su experiencia universitaria", *Calidad en la Educación*, núm. 57, pp. 67-100. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000200067 (consulta: 7 de enero de 2025).
- European Higher Education Area (2020). *Comunicado Ministerial de Roma*, Roma: European Higher Education Area. Disponible en: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2021/ANECA-comprometida-con-el-comunicado-de-Roma-2020-sobre-el-EEES> (consulta: 7 de enero de 2025)
- Evans, Ceryn; Rees, Gareth; Taylor, Cris y Fox, Stuart (2021). "A liberal higher education for all? The massification of higher education and its implications for graduates' participation in civil society", *Higher Education*, vol. 81, núm. 3, pp. 521-535. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00554-x>

- Evans, Rebecca; Stansberry, Don; Bullington, Kim y Burnett, Dana (2020). "First in college: A qualitative exploration of experiences of first-generation students", *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges*, vol. 23, núm. 1, pp. 7-38. Disponible en: <https://commons.vccs.edu/inquiry/vol23/iss1/5/> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Facchini, Marta; Triventi, Moris y Vergolini, Loris (2021). "Do grants improve the outcomes of university students in a challenging context? Evidence from a matching approach", *Higher Education*, vol. 81, núm. 5, pp. 917-934. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00586-3>
- Flanagan, Andrea (2017). "Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos", *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 183, pp. 87-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Flanagan, Andrea; Rojas, Andrés; Guzmán-Concha, Carolina y Varas, Pilar (2023). "Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 97, pp. 363-390. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000200363 (consulta: 7 de enero de 2025)
- Fleet, Nicolás y Guzmán-Concha, Carolina (2017). "Mass higher education and the 2011 student movement in Chile: Material and ideological implications", *Bulletin of Latin American Research*, vol. 36, núm. 2, pp. 160-176. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/blar.12471>
- Gambetta, Diego (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- García, Catalina; Sepúlveda, Evelyn y González, Pablo (2018). "Prácticas y transformaciones institucionales para avanzar hacia una inclusión de excelencia en educación superior", en I. Sánchez (ed.), *Ideas en educación II: definiciones en tiempos de cambio*, Santiago de Chile: Ediciones UC, pp. 513-543. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmr60>
- Ghiardo, Felipe y Dávila, Óscar (2020). "Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales", *Última Década*, vol. 28, núm. 53, pp. 40-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100040>
- Gilardi, Silvia y Guglielmetti, Chiara (2011). "University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition", *Journal of Higher Education*, vol. 82, núm. 1, pp. 33-53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Gill, Ashley (2021). "Difficulties and support in the transition to higher education for non-traditional students", *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 26, núm. 4, pp. 410-441. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980661>
- Hennig, Christian; Meila, Marina; Murtagh, Fionn y Rocci, Roberto (eds.) (2015). *Handbook of cluster analysis*, Nueva York: Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/b19706>
- Herrero-Olarte, Susana y Baena, José Jaime (2022). "Los límites al acceso a la educación superior dentro de la comunidad andina: más allá de la cuestión económica", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 11, núm., 1, pp. 215-233. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.012>

- Hoyt, Jeff; Howell, Scott; Touchet, Joel; Young, Summer y Wygant, Steve (2010). "Enhancing nontraditional student learning outcomes in higher education", *PAACE Journal of Lifelong Learning*, vol. 19, núm.1, pp. 23-37 <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/5740>
- Ishitani, Terry (2003). "A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: time-varying effects of pre-college characteristics", *Research in Higher Education*, vol. 44, núm. 4, pp. 433-449. <https://doi.org/10.1023/A:1024284932709>
- Ives, Jillian y Castillo, Milagros (2020). "First-generation college students as academic learners: A systematic review", *Review of Educational Research*, vol. 90, núm. 2, pp. 139-178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>
- Jackson, Michelle (2013). "How is inequality of educational opportunity generated? The case for primary and secondary effects", en M. Jackson (ed.), *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*, Redwood City: Stanford Scholarship, pp. 1-33. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.003.0001>
- Kuzmanic, Danilo; Valenzuela, Juan Pablo; Villalobos, Cristóbal y Cuaresma, María (2023). "Socioeconomic segregation in higher education: Evidence for Chile (2009-2017)", *Higher Education Policy*, vol. 36, núm. 2, pp. 329-350. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6>
- Lizama, Octavio; Gil, Francisco Javier y Rahmer, Beatriz (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*, Santiago de Chile: Editorial USACH.
- López-Roldán, Pedro y Fachelli, Sandra (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mare, Robert (1980). "Social background and school continuation decisions", *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370, pp. 295-305. <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>
- Marginson, Simon (2016a). "Global stratification in higher education", en S. Slaughter y B. Taylor (eds.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development*, col. Higher Education Dynamics vol 45, s.l.e.: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_2
- Marginson, Simon (2016b). "High participation systems of higher education", *The Journal of Higher Education*, vol. 87, núm. 2, pp. 243-271. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- Marginson, Simon (2017) "Elite, mass, and high-participation higher education", en J. C. Shin y P. Teixeira (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1-9. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_50-1
- Martínez, Ciro (2019). *Estadística y muestreo*, 14ª ed., Bogotá: Ecoe Ediciones.
- McCall, Deanna; Western, Deborah y Petrakis, Melissa (2020). "Opportunities for change: What factors influence non-traditional students to enroll in higher education?", *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 60, núm. 1, pp. 89-112.
- McCowan, Tristan (2015). "Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior", en C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (eds.), *Equidad en la*

- educación superior: desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*, Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile/El Buen Arte, pp. 15-38.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2021) “Tasa neta de asistencia (educación superior)”, *Ministerio de Desarrollo Social y Familia* (sitio web). Disponible en: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/fichaIndicador/627/1>
- Motsabi, Soraya; Diale, Boitumelo y Van Zyl, André (2020). “The academic persistence of first year generation african students (FYFGAS): A framework for higher education in South Africa”, *Journal of Student Affairs in Africa*, vol. 8, núm. 2, pp. 73-85. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v8i2.4449>
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, París: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, París: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Naciones Unidas (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content> (consulta: 7 de enero de 2025).
- OECD (2015). *OCDE360: Chile 2015*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264236233-es>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Orellana, Víctor (2011). “Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior”, en M. Jiménez y F. Lagos (eds.), *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes*, Santiago de Chile: Aequalis/Foro de la Educación Superior, pp. 79-139.
- Orellana, Víctor; Guzmán-Valenzuela, Carolina; Bellei, Cristián; Gareca, Benjamín y Torres, Francisca (2017). *Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación*, col. Cuadernos de Investigación: Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior núm. 7, Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Disponible en: https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Orellana.pdf (consulta: 7 de enero de 2025).
- Organista-Sandoval, Javier; McAnally-Salas, Lewis y Henríquez-Ritchie, Patricio (2012). “Clasificación de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad pública, con base a variables de desempeño académico, uso de tecnología digital y escolaridad de los padres”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 1, pp. 34-55. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100003&lng=es&tlng=es (consulta: 7 de enero de 2025).
- Outhred, Rachel y Turner, Fergal (2023). “Delivering on the promises of tertiary education in low- and middle-income countries: risks, sustainability and inclusion”, en R. J. Tierney, F. Rizvi, y K. Ercikan (eds.), *International Encyclopedia of Education*,

- 4ª ed., Oxford: Elsevier, pp. 126-135. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12062-7>
- Picón, Eduardo; Varela, Jesús y Real, José (2008). “Clasificación y segmentación post hoc mediante el análisis de conglomerados”, en J.-P. Lévy y J. Varela (eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, Madrid: Pearson, pp. 417-450.
- Pillera, Giuseppe y Corsini, Cristiano (2018). “Non-traditional students, point of view about internships in pedagogical professions: Comparison with other students, key factors and drawbacks”, en B. Merrill, M. T. Padilla-Carmona y J. González-Monteagudo (eds.), *Higher Education, Employability and Transitions to the Labour Market*, Sevilla: EMPLOY Project/Universidad de Sevilla, pp. 81-106.
- Planas-Coll, Jordi; Enciso-Ávila, Isabel-María (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 5, núm. 12, pp. 23-45. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977002> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Resnik, David y Shamoo, Adil (2011). “The Singapore statement on research integrity”. *Accountability in Research*, vol. 18, núm. 2, pp.71-75. <https://doi.org/10.1080/08989621.2011.557296>
- Roemer, John (1998). “Igualdad de oportunidades”, *Isegoría*, núm. 18, pp. 71-87. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1998.i18.146>
- Ross-Gordon, Jovita (2011). “Research on adult learners: supporting the needs of a student population that is no longer nontraditional”, *Peer Review*, vol. 13, núm. 1, pp. 26-29.
- Sabzalieva, Emma; Gallegos, Daniela; Yerovi, Clarisa; Chacón, Eglis; Mutize, Takudzwa; Morales, Diana y Cuadros, José Andrés (2022). *El derecho a la educación superior: una perspectiva de justicia social*, París: Unesco. Disponible en: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp. (consulta: 7 de enero de 2025).
- Sáenz, Victor; Hatch, Deryl; Bukoski, Beth; Kim, Suyun; Lee, Kye-Hyoung y Valdez, Patrick (2011.) “Community college student engagement patterns: A typology revealed through exploratory cluster analysis”, *Community College Review*, vol. 39, núm. 3, pp. 235-267. <https://doi.org/10.1177/0091552111416643>
- Sánchez-Gelabert, Albert (2020). “Non-traditional students, university trajectories, and higher education institutions: A comparative analysis of face-to-face and online universities”, *Studia Paedagogica*, vol. 25, núm. 4, pp. 51-72. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-3>
- Sánchez-Gelabert, Albert y Elías-Andreu, Marina (2017). “Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios”, *Estudios sobre Educación*, vol. 32, pp. 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Schuetze, Hans y Slowey, Maria (2002). “Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education”, *Higher Education*, vol. 44, núms. 3-4, pp. 309-327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>
- Segovia, Francisca y Flanagan, Andrea (2019). “Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, pp. 745-764. Disponible en: <https://www.scielo.org>.

- mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300745 (consulta: 7 de enero de 2025).
- Servicio de Información de Educación Superior (2021). *Informe 2021: Matrícula de pregrado en educación superior*, Santiago de Chile: Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Servicio de Información de Educación Superior (2023). *Informe 2022: Matrícula en educación superior en Chile*, Santiago de Chile: Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf (consulta: 7 de enero de 2025).
- Shillingford, Shani y Karlin, Nancy (2013). "The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students", *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, vol. 25, núm. 3, pp. 91-102. <https://doi.org/10.1002/nha3.20033>
- Soto, Valentina (2016). "Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 1157-1173. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562.
- Teixeira, Pedro y Landoni, Pablo (2017). "The rise of private higher education", en P. Teixeira, K. Sunwoong, P. Landoni y G. Zulfiqar (eds.), *Rethinking the public-private mix in higher education: global trends and national policy challenges*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 21-34. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-911-9_2
- Torrents, Dani y Troiano, Helena (2021). "El riesgo estimado en las elecciones educativas y las diferencias según origen formativo familiar en la educación superior", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 174, pp. 147-168. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.174.147>
- Treiniené, Daiva (2017). "The concept of nontraditional student", *Vocational Training: Research and Realities*, vol. 28, núm. 1, pp. 40-60. <https://doi.org/10.2478/vtrr-2018-0004>
- Trow, Martin (1970). "Reflections on the transition from mass to universal higher education", *Daedalus*, vol. 99, núm. 1, pp. 1-42. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/20023931> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Valdés, Manuel (2019). "Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios", *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 201-219. <https://doi.org/10.7203/rase.12.2.14460>
- Van Parijs, Philippe (2004). "Est-il juste que l'Université soit gratuite ?", *Éthique et Économique*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-8. Disponible en: <http://ethique-economique.org/> (consulta: 7 de enero de 2025).
- Villalobos, Cristóbal; Kuzmanic, Danilo; Valenzuela, Juan Pablo y Quaresma, María (2022). "Percepciones sociales de los estudiantes de educación superior de élite: un estudio del caso chileno", *Psykhé*, vol. 31, núm. 2, pp. 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22549>

- Walker, Melanie (2019). "The achievement of university access: Conversion factors, capabilities and choices", *Social Inclusion*, vol. 7, núm. 1, pp. 52-60. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1615>
- Wanti, Megan; Wesselink, Renate; Biemans, Harm y Den Brok, Perry (2022). "Determining factors of access and equity in higher education: A systematic review", *Equity in Education & Society*, vol. 1, núm. 2, pp. 279-296. <https://doi.org/10.1177/27526461221092429>
- Weller, Martin (2020). "Open and free access to education for all", en D. Burgos (ed.), *Radical solutions and open science. An open approach to boost higher education*, Singapore: Springer, pp. 1-16. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4276-3_1

Artículo recibido: 11 de mayo de 2024

Dictaminado: 2 de diciembre de 2024

Segunda versión: 10 de enero de 2025

Aceptado: 16 de enero de 2025