

Sujetos dividuales

Contradicciones en la administración de las trayectorias en la educación superior técnico-profesional

Nicole Vallejos

Investigadora independiente
na.vallejos.mena@gmail.com

Enzo Isola

Universidad Católica del Norte, Chile
enzo.isola@ucn.cl

DOI: 10.32995/0719-64232026v12n23-225

Fecha de recepción: 22/04/2026
Fecha de aceptación: 02/08/2026

Vallejos, Nicole e Isola, Enzo (2026). "Sujetos dividuales: contradicciones en la administración de trayectorias en la educación superior técnico-profesional". *Cuadernos de Teoría Social*, 12 (23): 260-296

Sujetos dividuales

Contradicciones en la administración de las trayectorias en la educación superior técnico-profesional

Nicole Vallejos
Enzo Isola

RESUMEN

Este artículo analiza las contradicciones que atraviesan la administración de las trayectorias estudiantiles en la educación superior técnico-profesional en un contexto de masificación y creciente heterogeneidad. A partir de una revisión crítica de la literatura y de una lectura cruzada de los conceptos de disciplina de Foucault y control de Deleuze, examinamos la expansión de sistemas de acompañamiento e intervenciones orientadas a identificar riesgos y promover la progresión estudiantil. Argumentamos que estos dispositivos operan mediante una doble lógica: descomponen al estudiante en indicadores, riesgos y capacidades susceptibles de intervención focalizada y, simultáneamente, lo recomponen como un individuo autónomo y responsable de gestionar su propia trayectoria. Denominamos sujeto dividual al resultado de esta superposición contradictoria entre dividualización e individualización. Sostenemos que los dispositivos contemporáneos de control, antes que reemplazar a los disciplinares, se superponen y reconducen. Esta contradicción permite problematizar los modos en que son nombrados y gestionados el estudiantado ES técnico-profesional, tomando la literatura como archivo de las transformaciones desarrolladas en este campo.

PALABRAS CLAVE

Educación superior técnico-profesional, control, disciplina, trayectorias estudiantiles, sujeto dividual

Dividual subjects

Contradictions in the Administration of Student Trajectories in Vocational Education

Nicole Vallejos
Enzo Isola

ABSTRACT

This article examines the contradictions shaping the administration of student trajectories in vocational education in the context of massification and increasing heterogeneity. Drawing on a critical review of the literature and a combined reading of Foucault's concept of discipline and Deleuze's idea of control, we examine the expansion of support systems and interventions aimed at identifying risks and promoting student progression. We argue that these devices operate through a double logic: they decompose students into indicators, risks, and capacities amenable to targeted intervention while simultaneously recomposing them as autonomous individuals responsible for managing their own trajectories. We propose the term *dividual subject* to describe the outcome of this contradictory overlap between *dividuation* and *individualization*. We argue that contemporary *dispositifs* of control, rather than replacing disciplinary ones, overlap with and redirect them. This contradiction makes it possible to problematize the ways in which students in vocational education are named and governed, treating the literature as an archive of the transformations that have unfolded within this field.

KEYWORDS

Vocational education, control, discipline, student trajectories, *dividual subject*

INTRODUCCIÓN

"Hey, conozco unos cuentos sobre el futuro. Hey, el tiempo en que los aprendí fue el más seguro" — Los Prisioneros (1986).

En los últimos 20 años, el campo de la Educación Superior (ES) ha experimentado un crecimiento sostenido, llegando a más que duplicar la tasa bruta de escolarización terciaria entre 2004 y 2024 (FIG. 1). Este aumento, uno de los más significativos en la historia de la escolarización terciaria en el país, ha masificado el acceso a la ES en un campo socialmente segmentado, económicamente financiarizado y verticalizado en cuanto a prestigio (Brunner, 2015; Gallardo & Moretti, 2021; Jáuregui & Williams, 2020). De este modo, la creciente incorporación de estudiantes de primera generación —también llamados "no tradicionales" (Brozina et al., 2025; Flanagan-Bórquez et al., 2023; González-Campos et al., 2026; Langrehr et al., 2015; Remenick, 2019)— ha introducido heterogeneidad en un campo históricamente asociado a sectores de élite (Brunner, 2015), sin que ello haya significado la desaparición de las desigualdades y formas de exclusión que atraviesan las trayectorias educativas (Donoso & Cancino, 2007).

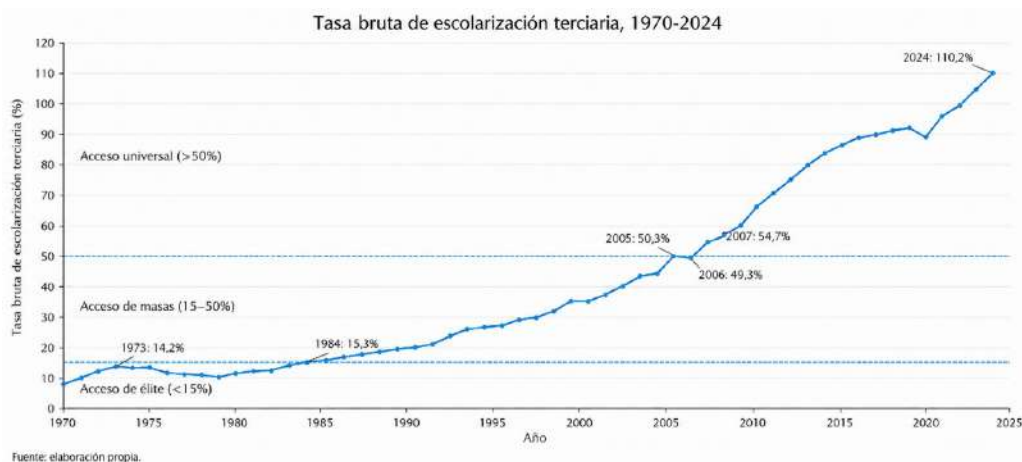


Figura 1. Tasa bruta de escolarización terciaria 1970-2024 (Trow, 2007; World Bank n/d)

Lo anterior se expresa, entre otras dimensiones, en diferencias de rendimiento (Manzi & Santelices, 2018; PNUD, 2017; Patterson et al., 2023), dificultades de integración a las culturas institucionales de la ES (González-Campos et al., 2026; Juárez & Gallardo, 2022; Tinto, 1975), suspensión y abandono de estudios (Donoso-Díaz et al., 2018; Manzi & Santelices, 2018). La expansión de la educación superior ha estado acompañada por una diferenciación institucional de las trayectorias educativas y de los perfiles sociales de quienes acceden a universidades y a instituciones técnico-profesionales. En este proceso, la educación superior técnico-profesional ha adquirido una particular relevancia en la incorporación de estudiantes con trayectorias educativas y condiciones de vida diversas. Los resultados de la Ficha de Caracterización Única (FCU) muestran que 7 de cada 10 estudiantes que ingresan a la ETP son primera generación de su familia en acceder a la educación superior y que más de la mitad compatibiliza sus estudios con trabajo remunerado (Subsecretaría de Educación Superior, 2025). A ello se suman estudiantes con responsabilidades familiares y de cuidado, configurando trayectorias en las que la experiencia educativa se articula con otras dimensiones de la vida adulta. En este contexto, la het-

erogeneidad del estudiantado no constituye únicamente una característica de quienes acceden a la educación superior, sino también una condición que desafía las formas tradicionales de organizar y acompañar sus trayectorias.

Adicionalmente, los estudiantes en ETP tienen en promedio 10 puntos porcentuales menos de retención de primer año que los estudiantes universitarios (72% versus 82%, respectivamente); si se observa este indicador hacia el final de la carrera, vemos que solo cerca del 50% de los estudiantes permaneció en su carrera y logró titularse (SIES, 2023). Si bien los establecimientos de ES han desarrollado desde hace al menos una década mecanismos de alerta temprana, programas, becas y otras formas de asistencia (Casanova Cruz et al., 2021; Liz-Domínguez, et al., 2019), en la ES técnico-profesional estos dispositivos adquieren particular relevancia ante estos resultados académicos. En este contexto, la gestión institucional de las trayectorias oscila entre dispositivos que individualizan los riesgos y una multiplicidad de intervenciones que requieren del propio estudiante la capacidad de articular y gestionar respuestas frente a ellos.

La literatura reciente en ES ha dado cuenta de una creciente "plataformización" de los establecimientos (Hautz & Lipp, 2026; Jinés Dávila, 2026; Sellar & Thompson, 2016), expresada en el desarrollo de sistemas de gestión estudiantil, registro y actualización de indicadores de riesgo y progresión, así como en la expansión de dispositivos de comunicación digital. Lo anterior se inscribe en transformaciones relativamente recientes en el aseguramiento de la calidad, acreditación y políticas de inclusión, donde los establecimientos ES han adoptado mayores compromisos institucionales. Estos dispositivos y plataformas buscan captar la creciente heterogeneidad estudiantil y hacer visibles aquellas condiciones —socioeconómicas, educativas, trayectorias de vida, entre otras— que pueden comprometer la continuidad y progresión curricular. Articulando con ello, por una parte, a un ideal del estudiante como sujeto autónomo y autorregulado (Simón-Grábalos et al., 2025); por otra, a un objeto de observación e intervención focalizada mediante indicadores que se actualizan periódicamente (Casanova Cruz

et al., 2021; Liz-Domínguez, et al., 2019). Para los establecimientos de ES técnico-profesional, donde se concentra una proporción significativa de estudiantes provenientes de sectores de ingresos medios y bajos, estos dispositivos se han vuelto relevantes tanto para la gestión de las trayectorias como para responder a las crecientes exigencias de rendición de cuentas (Flórez Petour et al., 2018; Flórez Petour, 2022; Falabella & De la Vega, 2016).

En este contexto, el ideal del estudiante autónomo, frecuentemente asociado al estudiante "tradicional", no solo resulta excepcional en el contexto de masificación del acceso a la ES —particularmente en la educación técnico-profesional—, sino que entra en tensión con una gestión estudiantil mediada por la tutela de indicadores y alertas de riesgos (Shafiq et al., 2022). Ciertamente, la identificación de componentes de riesgo académico es relevante para la progresión curricular de un estudiantado crecientemente heterogéneo y desigualmente familiarizado con las expectativas institucionales de la ES. No obstante, investigaciones recientes han advertido que estos mecanismos, por una parte, son sintomáticos de formas contemporáneas de control caracterizadas por intervenciones automatizadas, focalizadas y fragmentarias (Jinés Dávila, 2026), por otra, el redoble del tutelaje como medio para la individuación disciplinar (Hautz & Lipp, 2026). Antes que establecer una oposición absoluta entre disciplina y control, en este artículo sostenemos que la administración de trayectorias en la ES técnico-profesional permite observar su superposición contradictoria: mientras el riesgo académico es individualizado y atribuido a un sujeto responsable de gestionar su trayectoria, su administración institucional opera mediante la fragmentación del estudiante en indicadores, alertas, capacidades y factores de riesgo.

A partir de una revisión crítica de la literatura en ES técnico-profesional, este trabajo problematiza los actuales mecanismos de administración de trayectorias educativas en términos de contradicción en su propio despliegue. Mientras que los sistemas de gestión estudiantil se concentran en identificar atributos específicos como medio de intervención focalizado, su

realización depende de la ejecución de habilidades vinculadas a la disciplina académica que suelen darse por sentadas en la ES al estar más bien asociadas a la educación escolar. En términos conceptuales, interrogamos estos mecanismos a partir de una lectura cruzada entre los conceptos de control y disciplina desarrollados por Deleuze (2023) y Foucault (2009, 2017), con la finalidad de interrogar las maneras en que estos, para llevarse a cabo, se superponen, tensionan y erosionan. En ese sentido, proponemos el concepto de sujetos dividuales como clave de lectura para comprender los modos en que el estudiantado ES técnico-profesional es responsabilizado en términos de autonomía individual y, simultáneamente, administrado como una multiplicidad divisible de riesgos, capacidades e indicadores.

Así, este artículo se estructura en tres apartados. En primer lugar, se propone una lectura cruzada de los conceptos de disciplina y control para problematizar los modos en que el sujeto de la educación terciaria es producido y administrado. En segundo lugar, mediante una revisión crítica de la literatura sobre ES se examinan: (a) las tensiones que la figura del estudiante "no tradicional" introduce en los modelos institucionales de gestión de trayectorias; (b) la expansión de dispositivos, intervenciones y plataformas de acompañamiento, y (c) la contradicción entre la responsabilización individual del estudiante y su administración dividual mediante indicadores, alertas y atributos fragmentados. Se desarrolla el concepto de sujeto dividual para dar cuenta de cómo la gestión contemporánea de las trayectorias estudiantiles en la educación superior técnico-profesional produce estudiantes interpelados como individuos autónomos y responsables de su progresión que, simultáneamente, son descompuestos y administrados a partir de riesgos, capacidades, indicadores y alertas. En tercer y último lugar, se discuten los límites de la responsabilización individual del riesgo académico y la necesidad de superar enfoques centrados exclusivamente en la focalización y fragmentación de las trayectorias educativas.

ADMINISTRAR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS: CONTROL Y DISCIPLINA EN LA ES

En la actualidad, la expansión sostenida del acceso en ES ha sido posible, entre otros procesos, gracias a la expansión de la oferta privada, el desarrollo de sistemas de becas y créditos y, más recientemente, la implementación de la gratuidad ha permitido el ingreso de grupos socioeconómicos históricamente menos representados. Como resultado, los establecimientos de ES tienen estudiantes cuyas trayectorias educativas, condiciones socioeconómicas, experiencias laborales y responsabilidades familiares son más heterogéneas que aquellas asociadas al modelo histórico de una educación superior de élite (Brunner, 2015). Lo anterior adquiere particular relevancia en la ES técnico-profesional, donde, a pesar de que los estudiantes denominados "no tradicionales" representan la mayor parte de la matrícula, persiste un ideal de estudiante autónomo que reproduce expectativas históricamente elitistas (Flanagan-Bórquez et al., 2023; González-Campos, 2026; Ogren, 2003).

La heterogeneidad del estudiantado de ES en general, y de la educación técnico-profesional en particular, no constituye un fenómeno reciente. La expansión gradual de la escolarización a fines del primer tercio del siglo XX y el desarrollo de una formación superior orientada a sectores técnicos y profesionales ampliaron progresivamente las posibilidades de acceso más allá de los grupos tradicionales. La creación de la Universidad Técnica del Estado en 1947, a partir de distintas escuelas técnicas e industriales distribuidas a lo largo del país, formó parte de este proceso y contribuyó a institucionalizar una vía de formación superior vinculada al desarrollo técnico e industrial. Particularmente, desde los años 60 la ES experimentó un intenso ciclo expansivo que la acercó al umbral de una educación superior de masas (Brunner & Miranda, 2016). Este proceso fue interrumpido durante la primera década de la dictadura, cuando la matrícula se contrajo y las universidades fueron intervenidas (Poo, 2016), para retomarse bajo

condiciones radicalmente distintas tras la reforma de 1981 y la posterior expansión de la oferta privada universitaria y técnico-profesional. Fue a partir de mediados de la década de 1980 que la matrícula en ES inició una fase expansiva que no solo se mantiene hasta la actualidad, sino que se ha profundizado de manera sostenida.

Es a partir de esta última fase expansiva que la ES ha incorporado un creciente número de estudiantes, con ello intensificando un proceso histórico de ampliación y diversificación del acceso por medio de mecanismos de mercado. Durante la década del 2010, las modificaciones al sistema ES estuvieron orientadas por el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas, las cuales contribuyeron a la regulación de un mercado educativo socioeconómicamente estratificado y verticalizado en cuanto al prestigio (Brunner, 2015; Gallardo & Moretti, 2021; Jáuregui & Williams, 2020). En ese contexto, a medida que la permanencia, progresión y titulación se convirtieron en objetos explícitos de gestión y acreditación, los establecimientos comenzaron a desarrollar mecanismos destinados a conocer con creciente detalle las trayectorias de sus estudiantes, identificar anticipadamente posibles dificultades y desplegar intervenciones diferenciadas sobre ellas (Kuh, 2008; Gardner et al., 2010; Himmel, 2002).

En este contexto, la heterogeneidad deja de ser una característica más o menos identificable y pasa a ser un objeto de conocimiento e intervención para los establecimientos ES. El conjunto de dispositivos, intervenciones y plataformas desarrollados para promover el "éxito estudiantil" (Aranda-Guirriman et al., 2020; Macías Galeas, 2025; Remenick, 2019) no se limitan a registrar trayectorias y condiciones de origen, sino que las hacen visibles mediante categorías que permiten distinguir desempeños, identificar desviaciones y anticipar riesgos. En particular, sobre estos, se asume al estudiante como sujeto autónomo capaz de gestionar sus propios déficits. Perspectivas recientes han interpretado lo anterior desde alternativas que oponen, por una parte, procesos de dividualización de los sujetos a partir de plataformas e indicadores que fragmentan la experiencia estudiantil (Jinés

Dávila, 2026), por otra, el despliegue individualizante del poder disciplinar posibilitado por mecanismos de detección de riesgos y herramientas de seguimiento (Hautz y Lipp, 2026). Sin embargo, una lectura cruzada de los conceptos de control y disciplina desarrollados por Foucault y Deleuze permite dar cuenta de un espacio de superposición entre la individualización disciplinar y el control individual.

Para Foucault (2009, 2017), la expansión de instituciones como la escuela forma parte del desarrollo de tecnologías disciplinares orientadas a organizar cuerpos, tiempos y conductas mediante procedimientos de observación, ejercicio, examen y normalización. La disciplina no opera exclusivamente mediante la prohibición o la coerción, sino que produce capacidades y disposiciones específicas: regularidad, cumplimiento de tiempos, organización de actividades, corrección de conductas y ajuste a determinadas normas de desempeño. En este marco, el examen ocupa un lugar central al combinar observación jerárquica y juicio normalizador, haciendo del individuo simultáneamente objeto de conocimiento y efecto de una relación de poder. De ese modo, la educación escolar participa en la producción de sujetos capaces de desenvolverse dentro de temporalidades, reglas y expectativas institucionalmente organizadas. En la ES, buena parte de estas disposiciones —organización del tiempo, cumplimiento de plazos, autorregulación del estudio, reconocimiento de dificultades y búsqueda oportuna de apoyos— tienden a darse por sentadas más que a ser explícitamente enseñadas. La pregunta que emerge en un contexto de acceso masificado es, entonces, qué ocurre cuando la idealización de estas disposiciones, antes que estar homogéneamente distribuidas, se convierten en formas de exclusión al interior educación superior.

La respuesta institucional a esta imposibilidad no ha consistido únicamente en abandonar tales expectativas. Por el contrario, la expansión de dispositivos de acompañamiento, seguimiento y alerta busca identificar de manera cada vez más precisa las situaciones en que aquellas capacidades parecen fallar o resultar insuficientes, desplegando intervenciones orientadas

a restituir la continuidad esperada de la trayectoria. La paradoja consiste en que estas intervenciones requieren, a su vez, de las mismas capacidades de autorregulación que pretenden apoyar: responder mensajes, asistir a tutorías, interpretar alertas, solicitar beneficios, reorganizar tiempos y adoptar decisiones sobre la propia trayectoria. Es precisamente en este desplazamiento donde el concepto deleuziano de control permite ampliar el problema.

Mientras que la disciplina foucaultiana individualiza al sujeto mediante el examen y su inscripción en un campo de comparación, las sociedades de control descritas por Deleuze (2023) operan mediante formas continuas de modulación que descomponen al individuo en informaciones, posiciones y atributos susceptibles de actualización permanente. En este contexto, el individuo deviene "dividual", esto es, una multiplicidad de datos que puede ser clasificada, combinada e intervenida sin necesidad de remitirse permanentemente a una totalidad individual coherente. Para Deleuze, la pregunta por el control no implica una superación de la disciplina descrita por Foucault, sino que implica la realización de su crisis, es decir, la imposibilidad de sostener procesos de homogenización e individualización. En ese sentido, el control surge como una ortopedia focalizada que, sin embargo, depende de algún tipo de disciplinamiento previo. Es por esto que sostenemos que la dividualización no reemplaza la individualización, toda vez que la gestión de las trayectorias descompone al estudiante para administrarlo, pero lo recompone como individuo cuando atribuye la responsabilidad de responder a los riesgos identificados.

Para esto, tomamos la literatura en ES técnico-profesional como archivo del despliegue de procesos de transformación movidos por la expansión del acceso y participación. Metodológicamente, esta revisión no busca reconstruir exhaustivamente la producción sobre educación superior técnico-profesional, sino problematizar cómo se conceptualiza, clasifica e interviene la heterogeneidad estudiantil. Para ello, organizamos la literatura en torno a dos ejes analíticos: por una parte, los trabajos que problematizan la figura del estudiante "no tradicional" y las capacidades de autonomía y

autorregulación que se le atribuyen; por otra, aquellos que examinan dispositivos de acompañamiento, sistemas de alerta, plataformas e intervenciones orientadas a la permanencia y progresión. A partir de esta lectura analizamos las categorías y operaciones mediante las cuales estos dispositivos convierten al estudiante en objeto de conocimiento e intervención institucional. En este sentido, la revisión se utiliza como una estrategia de problematización que permite identificar, en un mismo campo empírico, operaciones donde se cruzan la individualización disciplinar y dividualización asociada al control.

DÉFICIT Y NORMALIZACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIANTE "NO TRADICIONAL"

La creciente diversidad de perfiles en la Educación Superior (ES) constituye una realidad ampliamente documentada tanto a nivel internacional como nacional (Brozina et al., 2025; Flanagan-Bórquez et al., 2023; González-Campos et al., 2026; Langrehr et al., 2015; Remenick, 2019). Este escenario muestra que la ampliación de las oportunidades de acceso, si bien ha incrementado significativamente la participación en la ES, está lejos de resolver las desigualdades educativas históricas y, en algunos casos, ha contribuido a hacerlas más visibles (González-Campos et al., 2026). La expansión del sistema ha supuesto, por tanto, no solo un aumento cuantitativo de la matrícula, sino también una transformación de la composición social y de las trayectorias de quienes ingresan.

Estos "nuevos perfiles" incluyen, entre otros, a estudiantes que son primera generación en acceder a estudios superiores, personas con responsabilidades parentales, estudiantes de mayor edad, integrantes de grupos históricamente marginados y personas provenientes de sectores socialmente desfavorecidos (Araneda-Guirrman et al., 2018). Para agrupar estas trayectorias, la literatura ha recurrido ampliamente al concepto de estudiantes "no tradicionales", especialmente en el norte global (González-Campos et

al., 2026), mientras que en América Latina ha adquirido particular relevancia la categoría de estudiantes de “primera generación” (Flanagan-Bórquez et al., 2023). Ambas denominaciones establecen, de manera explícita o implícita, una distinción respecto de un estudiante considerado “tradicional”.

Una parte importante de la investigación se ha concentrado en identificar los desafíos que estos estudiantes enfrentan al ingresar y permanecer en la ES. Entre ellos se encuentran una preparación insuficiente para responder a determinadas exigencias de rendimiento, menor confianza académica y un acceso más limitado a información y orientaciones sobre las dinámicas propias de este nivel educativo debido al bajo capital social o referentes familiares que hayan cursado la ES (Flanagan-Bórquez et al., 2023; Smucker et al., 2026). Estas diferencias se vinculan, a su vez, con desigualdades estructurales asociadas a las trayectorias educativas previas y a las condiciones de las instituciones escolares de origen (Flanagan-Bórquez, 2017). Como consecuencia, diversos estudios han documentado mayores dificultades para la permanencia, el avance curricular y la culminación de los estudios entre estudiantes de primera generación y otros grupos históricamente subrepresentados (Juárez & Gallardo, 2022; Manzi & Santelices, 2018; PNUD, 2017; Patterson et al., 2023; Venegas-Muggli, 2020).

En Chile, Gallardo y Moretti (2021), al observar trayectorias de estudiantes provenientes de grupos socioeconómicos bajos que ingresan mediante vías de admisión especial a universidades selectivas, muestran cómo estas pueden producir desajustes entre las expectativas institucionales y la formación previa. Los autores destacan la ambivalencia que emerge entre ser reconocido como un estudiante con mérito y, simultáneamente, experimentar la percepción de no contar con las competencias que se presuponen necesarias para desenvolverse en este nuevo espacio. La tensión, por tanto, no radica únicamente en las capacidades individuales, sino también en el encuentro entre trayectorias educativas diferenciadas y culturas institucionales construidas históricamente en torno a determinados supuestos sobre quienes las habitan.

Esta heterogeneidad también se expresa en estudiantes adultos o de mayor edad, particularmente aquellos provenientes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos. En la educación técnico-profesional, su experiencia suele estar atravesada por mayores responsabilidades laborales y familiares, que pueden dificultar la continuidad de los estudios y generar tensiones entre las demandas académicas y otras obligaciones cotidianas. A ello se agregan condiciones institucionales, como una oferta limitada de servicios de cuidado o de alternativas curriculares flexibles, que pueden restringir sus posibilidades de adaptación (Venegas-Muggli, 2020), resaltando el encuentro entre experiencias de vida diversas y una institucionalidad que no siempre se encuentra diseñada para ellas.

En paralelo, un estudio de Araneda-Guirriman et al. (2018), realizado en instituciones públicas y privadas chilenas, identifican un consenso respecto de la existencia de un estudiantado percibido como "diferente" al que habría ocupado históricamente las aulas universitarias. En los discursos analizados, la condición de primera generación aparece asociada a diferencias respecto del capital cultural que se presupone necesario para desenvolverse en la ES, expresadas, por ejemplo, en hábitos y comprensión de lectura, brechas formativas en lenguaje y matemática, y menor disponibilidad de redes y referentes vinculados con la experiencia universitaria.

Estos antecedentes permiten observar que la masificación del sistema no solo ha transformado a quienes ingresan a la ES, sino también las formas en que las instituciones interpretan esa diversidad. Las dificultades de adaptación, desempeño o integración pueden ser traducidas en falta de preparación, autonomía, hábitos de estudio, capital social, entre otros. Esta forma de entender la heterogeneidad ha estado acompañada por la proliferación de estrategias institucionales orientadas a favorecer la permanencia y el éxito académico. Sistemas de alertas tempranas, tutorías, nivelaciones, modelos de acompañamiento y otros dispositivos de apoyo forman parte de un repertorio cada vez más extendido para identificar dificultades e intervenir sobre las trayectorias estudiantiles. Si bien estas iniciativas consti-

tuyen apoyos necesarios y han demostrado ser relevantes para favorecer la permanencia, también pueden reproducir una lógica centrada en el déficit o la carencia (Wade-Berg et al., 2023). La diversidad corre así el riesgo de ser traducida principalmente como un conjunto de atributos individuales que deben ser identificados, registrados e intervenidos, reforzando la distinción entre un estudiante considerado "tradicional" —implícitamente autónomo, informado y preparado para gestionar las exigencias institucionales— y otro definido por su distancia respecto de dicha imagen

Lo anterior ha llevado a que la categoría "no tradicional" ha comenzado a ser cuestionada. Una revisión sistemática de Langrehr et al. (2015), que analiza investigaciones desarrolladas durante más de dos décadas, advierte que la literatura tiende a abordar a los estudiantes "no tradicionales" mediante subgrupos definidos por características sociodemográficas específicas —como edad, género, responsabilidades familiares o condición laboral—, sin desarrollar suficientemente marcos que permitan comprender la interacción entre estas dimensiones. Más recientemente, Flanagan-Bórquez et al. (2023) muestran, a partir de la literatura sobre estudiantes de primera generación, que termina funcionando como una categoría que reúne experiencias, condiciones de vida y posiciones sociales considerablemente diferentes, dificultando su comprensión como un grupo homogéneo. Puntualiza que esta conceptualización no solo dificulta reconocer las diferencias entre trayectorias, sino que puede contribuir a traducir desigualdades estructurales e institucionales en características o problemas individuales. La cuestión, entonces, no es únicamente que existan múltiples perfiles estudiantiles, sino que estos perfiles son frecuentemente definidos a partir de su distancia respecto de un modelo previo de estudiante. Brozina et al. (2025) llega a una conclusión similar, señalando que el concepto continúa utilizándose como una categoría amplia para agrupar trayectorias muy heterogéneas, dificultando tanto la comparación entre estudios como la generalización de sus resultados. Adicionalmente, afirma que la literatura latinoamericana en particular ha tendido a enfatizar en las características

del individuo y sus barreras, situándolas como factor determinante de la permanencia y del éxito académico.

Este supuesto también puede ser problematizado históricamente. Ogren (2003), al examinar las *State normal schools* estadounidenses de fines del siglo XIX y comienzos del XX, muestra que estudiantes que hoy serían considerados "no tradicionales" ya formaban parte de la educación superior de ese período. Esto permite cuestionar la idea de que lo "no tradicional" constituye necesariamente una novedad producida por la masificación contemporánea. Más bien, la categoría puede estar describiendo al estudiante desde una norma institucional acerca de quién se supone que debe habitar la educación superior y cómo debería desenvolverse en ella.

Desde una perspectiva similar, Nguyen y Kramer (2023) proponen el concepto de "neotradicional" para referirse a una nueva normalidad en la ES: estudiantes que desempeñan múltiples roles y cuyas trayectorias se encuentran atravesadas por diversas circunstancias vitales. La paradoja es que, aunque estos estudiantes no corresponden a la imagen histórica sobre la cual se construyeron buena parte de las instituciones y sus dispositivos, actualmente representan una proporción significativa —e incluso mayoritaria en algunos contextos— de la matrícula. Lo que alguna vez fue definido como excepción comienza así a constituir una característica habitual del sistema.

En este escenario, el problema no radica únicamente en la existencia de estudiantes diferentes al modelo tradicional, sino en la persistencia de un modelo institucional que continúa definiendo la diferencia a partir de esa referencia. La heterogeneidad contemporánea de la ES tensiona, de este modo, la idea de un estudiante ideal capaz de desenvolverse autónomamente frente a las exigencias académicas, administrativas y sociales de la institución. Al mismo tiempo, los dispositivos destinados a identificar y atender sus dificultades introducen nuevas formas de clasificación, seguimiento e intervención sobre sus trayectorias. Desde esta perspectiva, abordar la progresión estudiantil supone desplazar la mirada desde las características individuales

de quienes ingresan a la ES hacia las formas en que las instituciones reconocen, clasifican y responden a trayectorias cada vez más diversas. Esto implica preguntarse no solo qué dificultades presentan los estudiantes, sino también qué concepciones de estudiante, autonomía y éxito académico subyacen a los dispositivos institucionales diseñados para acompañarlos.

LOS SISTEMAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y LA MODULACIÓN DE LA HETEROGENEIDAD

Ante este crecimiento desigual y segmentado de la educación superior (Jáuregui & Williams, 2020), así como ante la presencia de un estudiantado cada vez más heterogéneo, las instituciones de ES han sido llamadas a responder a esta realidad mediante una actualización de sus formas de gestión. En este contexto, es posible observar un tránsito desde enfoques basados principalmente en apoyos focalizados o segmentados hacia el desarrollo de condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje que buscan atender de manera más amplia la diversidad del estudiantado (Castro et al., 2016; Jáuregui & Williams, 2020; Onrubia, 2009). Estas acciones han adquirido relevancia como estrategias para mejorar los resultados académicos y promover mayores niveles de equidad entre los estudiantes (Foster & Indle, 2019; Patterson et al., 2023; Villano et al., 2018).

En este marco se ha desarrollado una amplia variedad de investigaciones, prácticas y estrategias institucionales orientadas a abordar las dificultades asociadas a la permanencia y progresión estudiantil. Los Sistemas de Alertas Tempranas (SAT) constituyen un ejemplo paradigmático de estas estrategias, al permitir realizar seguimiento de las trayectorias académicas, identificar tempranamente situaciones de riesgo y activar intervenciones específicas (Casanova Cruz et al., 2021; Liz-Domínguez et al., 2019). Estas alertas se construyen principalmente a partir del análisis de indicadores académicos y de caracterización, así como de patrones de comportamiento e interacción registrados en plataformas académicas y otras actividades

estudiantiles, con el propósito de anticipar posibles dificultades en las trayectorias (Núñez Villalobos, 2025). En este sentido, los SAT se han consolidado como una de las estrategias más extendidas para apoyar la toma de decisiones institucionales y orientar las acciones de acompañamiento (Abdulkareem et al., 2022; Liz-Domínguez et al., 2019).

Junto con estos sistemas se ha configurado una red cada vez más amplia de servicios y apoyos orientados a responder a las distintas dimensiones asociadas al éxito estudiantil y a las características de un estudiantado crecientemente diverso (Karp et al., 2021; Wade-Berg et al., 2023). Así, estudiantes con brechas académicas, primera generación en acceder a estudios superiores o que compatibilizan sus estudios con responsabilidades laborales y de cuidado se han convertido en destinatarios relevantes de distintas formas de intervención institucional (Brozina et al., 2024; Chung et al., 2014). Nivelaciones, tutorías, acompañamiento académico, apoyos socioeducativos y mecanismos de seguimiento forman parte de un repertorio institucional que busca responder a las distintas condiciones que pueden afectar las trayectorias estudiantiles.

En este escenario, la literatura sobre estudiantes "no tradicionales" y de primera generación descrita en el capítulo anterior también ha contribuido a identificar características y condiciones asociadas a determinadas trayectorias académicas, alimentando los sistemas de detección de riesgos y el diseño de dispositivos de apoyo. De este modo, la producción de conocimiento sobre las dificultades y factores asociados a la permanencia no solo permite describir las experiencias de determinados grupos de estudiantes, sino que también participa en la construcción de categorías, indicadores y mecanismos mediante los cuales las instituciones observan y gestionan sus trayectorias. Comprender los sustentos y principios que descansan en la creación de estos dispositivos permite, por tanto, aproximarse a las nociones de "estudiante" y de "éxito" que orientan la gestión institucional de la progresión.

Una de las tradiciones teóricas más influyentes para comprender la permanencia y el abandono en educación superior corresponde a la teoría

de la integración de Tinto (1975, 1987). Desde esta perspectiva, la permanencia se explica, en buena medida, por los procesos de integración académica y social del estudiante a la institución. Posteriormente, el modelo incorporó con mayor énfasis elementos como el compromiso y las metas individuales, ampliando la comprensión de los factores asociados a la permanencia (Flanagan-Bórquez et al., 2023). Esta perspectiva tuvo una importante influencia en las formas en que las instituciones comenzaron a comprender y abordar las dificultades de adaptación a la educación superior, promoviendo mecanismos orientados a reducir los desajustes entre las trayectorias previas de los estudiantes y las exigencias académicas e institucionales. Sin embargo, esta perspectiva ha sido objeto de importantes críticas, particularmente por la forma en que puede asumir como deseable la adaptación del estudiante a la cultura universitaria dominante. Desde esta mirada, el éxito dependería, en parte, de la capacidad del estudiante para integrarse a normas, prácticas y expectativas institucionales previamente establecidas, cuestión que se vuelve problemática cuando se trata de personas cuyas trayectorias sociales, educativas y culturales se alejan del modelo históricamente esperado (Flanagan-Bórquez et al., 2023).

A pesar de estas críticas, esta tradición contribuyó a instalar una preocupación central en la gestión institucional contemporánea: identificar qué condiciones, características y comportamientos hacen más probable una trayectoria exitosa y, a partir de ello, desarrollar mecanismos capaces de intervenir oportunamente ante posibles dificultades. Esta preocupación adquiere particular relevancia durante el primer año de estudios, período en el que históricamente se concentran importantes tasas de abandono (Van der Zanden et al., 2018). En ese sentido, la pregunta acerca de qué debería ser capaz de hacer un estudiante para desenvolverse exitosamente en la educación superior se ha vuelto central para una parte importante de la investigación y de las prácticas institucionales. Esta interrogante no es meramente descriptiva: también contiene un horizonte normativo, en tanto supone identificar un conjunto de capacidades, disposiciones y comportamientos que caracterizarían al estudiante capaz de progresar.

A medida que se incorporan nuevos hallazgos sobre las experiencias de los estudiantes en educación superior, y particularmente sobre aquellos considerados "no tradicionales", se amplía también el repertorio de factores asociados al éxito y, con ello, las formas de definir al estudiante esperado. Mientras las competencias académicas y, especialmente, los antecedentes escolares —como el rendimiento previo o los resultados en pruebas de selección— han sido históricamente utilizados para identificar posibles riesgos académicos futuros, progresivamente se han incorporado otras dimensiones vinculadas al desempeño y la permanencia. Conocer la institución, solicitar ayuda oportunamente, gestionar el tiempo, regular el propio aprendizaje, establecer metas, persistir frente a las dificultades, relacionarse con otros, desarrollar sentido de pertenencia, gestionar las emociones, utilizar plataformas y recursos digitales, tomar decisiones sobre la propia trayectoria e incluso proyectar la empleabilidad aparecen como capacidades relevantes para desenvolverse exitosamente en la educación superior.

De este modo, el repertorio de capacidades asociadas al éxito estudiantil se ha ampliado considerablemente. Ya no parece suficiente con el dominio de contenidos disciplinares: la alfabetización digital, la escritura académica, la comprensión lectora, el razonamiento matemático, la búsqueda efectiva de información o el pensamiento crítico también se presentan como requerimientos relevantes para desenvolverse en la educación superior. Del mismo modo, aunque los aspectos académicos continúan siendo centrales, la literatura ha enfatizado que los estudiantes obtienen mejores resultados cuando combinan el desarrollo de competencias disciplinares con habilidades sociales y emocionales (Teakel et al., 2025; Fadji & Eloff, 2024; Simhi et al., 2024; CIAE-DEMRE, 2020; Araneda-Guirriman et al., 2020).

En línea con ello, han adquirido mayor presencia distintos diagnósticos e instrumentos orientados a identificar niveles de motivación, *engagement*, autoeficacia, resiliencia, confianza académica, sentido de pertenencia o autodeterminación, entre otros constructos. Más allá de las diferencias

conceptuales entre ellos, su incorporación resulta significativa, porque permite observar cómo determinadas características de los estudiantes comienzan a ser conceptualizadas, medidas y gestionadas institucionalmente. En este sentido, estos constructos no solo describen dimensiones relevantes de la experiencia estudiantil, sino que también contribuyen a configurar una determinada idea de qué características requiere un estudiante para desenvolverse exitosamente en la educación superior.

Los cursos de preparación y nivelación, especialmente al inicio del proceso formativo, constituyen otra expresión de esta tendencia. Estos dispositivos buscan atender tempranamente brechas en habilidades psicoeducativas, autorregulación y efectividad académica, favoreciendo la adquisición de herramientas consideradas necesarias para enfrentar las exigencias de la educación superior (Bailey et al., 2015; Tinto, 2012; Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Cifuentes et al., 2022). La preocupación por estudiantes que presentan dificultades para navegar y comprender las reglas, expectativas y dinámicas de la educación superior, así como por aquellos que cuentan con menores herramientas para gestionar su aprendizaje, ha contribuido a posicionar constructos como el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica. En particular, el aprendizaje autorregulado refiere a los procesos mediante los cuales los estudiantes participan activamente en la gestión de su aprendizaje, estableciendo metas, monitoreando su progreso y regulando o ajustando sus estrategias cognitivas, motivacionales y conductuales en función de dicha evaluación (Simon-Grabalos et al., 2025; Zimmerman, 2002). La expansión de estas dimensiones permite observar, así, una transformación en la propia concepción de lo que significa ser un estudiante capaz de progresar.

Este desplazamiento resulta relevante, porque transforma también la forma en que se conceptualizan las dificultades estudiantiles. El estudiante que inicialmente podía aparecer como "deficitario" en términos de conocimientos o preparación académica comienza progresivamente a ser pensado como un sujeto que necesita desarrollar un conjunto cada vez más amplio

de capacidades para desenvolverse exitosamente en la educación superior. A ello se agregan transformaciones y condiciones sociales más amplias. La pandemia, la precariedad económica, el desempleo y la incertidumbre han impactado no solo en la disponibilidad de recursos materiales, sino también en dimensiones vinculadas al bienestar, la salud mental y las posibilidades de sostener las trayectorias educativas, contribuyendo a otorgar mayor centralidad a aspectos que anteriormente permanecían invisibilizados o eran considerados externos al proceso de aprendizaje.

La incorporación de estas dimensiones puede entenderse como un avance importante en la medida en que permite reconocer que la experiencia estudiantil no se reduce al dominio de contenidos académicos. Sin embargo, esta ampliación también plantea una tensión. En la medida en que el éxito estudiantil comienza a asociarse con la posesión o desarrollo de un conjunto cada vez más amplio de competencias, capacidades y comportamientos, las dificultades de progresión pueden comenzar a interpretarse como distancias respecto de esas capacidades esperadas.

Así, frente a una dificultad de progresión, pueden aparecer explicaciones centradas en que el estudiante no posee suficiente autonomía, no cuenta con adecuados hábitos de estudio, no gestiona eficazmente su tiempo, no desarrolla estrategias de aprendizaje, no solicita apoyo oportunamente o no demuestra suficiente compromiso. Estas interpretaciones pueden ser pertinentes para comprender determinadas experiencias individuales y orientar acciones de apoyo. Sin embargo, cuando se convierten en el principal marco para explicar las dificultades de progresión, corren el riesgo de desplazar la atención desde las condiciones institucionales y estructurales que configuran las trayectorias hacia las características y capacidades que los estudiantes deberían desarrollar.

En este sentido, la expansión de los constructos asociados al éxito estudiantil no solo amplía las dimensiones que las instituciones consideran relevantes para el acompañamiento; también contribuye a establecer marcos normativos sobre el estudiante esperado o ideal. Se configura así un re-

pertorio cada vez más amplio de capacidades que estos deberían poseer, desarrollar o al menos demostrar para ser considerado capaz de desenvolverse exitosamente en la ES. El problema, por tanto, no radica necesariamente en la existencia de estas competencias ni en el valor que puedan tener para la experiencia estudiantil. La cuestión que interesa problematizar es qué ocurre cuando estas capacidades son convertidas en condiciones individuales para explicar la progresión. En ese escenario, la responsabilidad por la trayectoria puede recaer crecientemente sobre el estudiante, quien aparece como principal responsable de adquirir las herramientas necesarias para responder a las exigencias institucionales.

De este modo, puede reproducirse una lógica fragmentada e individualizante de acompañamiento, en la que frente a cada dificultad se identifica una capacidad ausente o insuficientemente desarrollada y se diseña una intervención específica para compensarla: una nivelación para la brecha académica, un taller para la gestión del tiempo, una intervención para fortalecer la autorregulación, una estrategia para desarrollar la pertenencia o un apoyo para mejorar el bienestar. El riesgo es que esta acumulación de respuestas termine configurando una suerte de "ortopedia" institucional, orientada a corregir déficits particulares del estudiante sin necesariamente interrogar las condiciones institucionales, pedagógicas y sociales que producen o profundizan esas dificultades.

Desde esta perspectiva, analizar las nociones de competencias, capacidades y características asociadas al estudiante exitoso permite abrir una pregunta más amplia sobre la gestión de la progresión estudiantil: ¿Hasta qué punto las instituciones están ampliando sus capacidades de acompañamiento y, al mismo tiempo, aumentando las exigencias que definen al estudiante que debe ser acompañado? Esta tensión resulta especialmente relevante para comprender los límites de los dispositivos de apoyo y la necesidad de avanzar desde una lógica centrada exclusivamente en las capacidades individuales hacia una comprensión holística de la progresión estudiantil y el aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La masificación de la educación superior ha ampliado y diversificado las trayectorias de quienes acceden a ella sin eliminar las desigualdades socioeducativas que atraviesan su permanencia y progresión. A partir de una lectura cruzada de Foucault y Deleuze, hemos problematizado las respuestas institucionales desarrolladas frente a esta heterogeneidad no para evaluar la eficacia de dispositivos particulares, sino para interrogar las categorías, supuestos y operaciones mediante las cuales el estudiante es producido como objeto de conocimiento e intervención. Desde esta perspectiva, la administración contemporánea de las trayectorias aparece como un espacio de superposición contradictoria entre tecnologías disciplinares de individualización y mecanismos de control orientados a la modulación continua.

La figura del estudiante "no tradicional" permite observar una primera dimensión de esta tensión. Aunque las trayectorias heterogéneas constituyen crecientemente la normalidad de la educación superior técnico-profesional, continúan siendo interpretadas desde su distancia respecto de un estudiante ideal, autónomo, autorregulado y capaz de gestionar las exigencias académicas e institucionales. Los sistemas de acompañamiento responden a esta distancia ampliando la capacidad institucional de identificar dificultades, pero para hacerlo descomponen al estudiante en riesgos, competencias, indicadores y atributos susceptibles de intervenciones focalizadas. Así, mientras las desigualdades y diferencias son traducidas en componentes cada vez más específicos de la trayectoria, la responsabilidad de articular las respuestas frente a ellos continúa recayendo sobre el estudiante.

Hemos llamado sujeto dividual al resultado de esta superposición contradictoria. Dividual, no solamente porque puede ser fragmentado en datos, riesgos y capacidades susceptibles de actualización e intervención, sino porque esa fragmentación coexiste con su permanente recomposición como sujeto individualizado y responsable de su propia progresión. En ese sentido, la gestión contemporánea de trayectorias educativas en ES téc-

nico-profesional implica una doble operación: la necesidad de intervenir, pero, al mismo tiempo, condiciona al estudiante como responsable su propio “déficit”. La idea de sujeto dividuo permite observar esta articulación inestable, por un lado, exponiendo la necesidad de avanzar hacia lógicas de acompañamiento, por otro, reproduciendo idealizaciones elitistas sobre lo que puede ser o no una trayectoria educativa exitosa y, por ende, la posibilidad de lograrla situadamente.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDULKAREEM SHAFIQ, D., MARJANI, M., AHAMED ARIYALURAN HABEEB, R., & ASIRVATHAM, D. (2022). Student retention using educational data mining and predictive analytics: A systematic literature review. *IEEE Access*, 10, 72480–72503.
- ARANEDA-GUIRRIMAN, C. A., GAIRÍN SALLÁN, J., PEDRAJA-REJAS, L., & RODRÍGUEZ-PONCE, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: Aproximaciones desde Chile. *Interciencia*, 43(12), 864–870.
- ARANEDA-GUIRRIMAN, C. A., OBREGÓN, A. F., PÉREZ, P. A., & CATARI-VARGAS, D. A. (2020). Percepción de los estudiantes tutorados sobre el programa de tutores pares y su relación con el desempeño académico: Evidencia desde el norte de Chile. *Formación Universitaria*, 13(3), 19–30. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300019>
- BAILEY, T. R., JAGGARS, S. S., & JENKINS, D. (2015). *Redesigning America's community colleges: A clearer path to student success*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674425934>
- BROZINA, C., CHEW, A., BAKA, S., & JOHRI, A. (2025). Synthesizing personas and scenarios through participatory design to create support systems for academic success of nontraditional students in engineering. *Frontiers in Education*, 10, Article 1666839. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1666839>
- BROZINA, C., JOHRI, A., & CHEW, A. (2024). A systematic review of research on nontraditional students reveals inconsistent definitions and a need for clarity: Focus on U.S.-based studies. *Frontiers in Education*, 9, Article 1434494. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1434494>

- BRUNNER, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte, En A. Bernasconi (ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones UC, Santiago de Chile, pp. 21-107
- BRUNNER, J. J., & MIRANDA, D. A. (EDS.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) & Universia.
- CASANOVA CRUZ, D., MIRANDA DÍAZ, C., & YÁÑEZ CORVALÁN, A. M. (2021). Sistema de alerta temprana: Centinela, una experiencia para la retención estudiantil en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Calidad en la Educación*, (55), 156–174. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1056>
- CASTRO, M. P., ARANDA, C., CASTRO PEREIRA, C., LIZAMA BUCAREY, C., DE TORRES, H., & WILLIAMS, J. (2016). Fundamentos y discusión de la acción afirmativa "cupo de equidad" (2010-2012) de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López & E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 197–215). Ediciones El Desconcierto.cl.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN AVANZADA EN EDUCACIÓN & DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN, MEDICIÓN Y REGISTRO EDUCACIONAL [CIAE-DEMRE]. (2020). *Manual de buenas prácticas de retención en educación superior: Significaciones, implicaciones y desafíos*. Universidad de Chile.
- CHUNG, E., TURNBULL, D., & CHUR-HANSEN, A. (2014). Who are "non-traditional students"? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224–1238. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1944>

- CIFUENTES GÓMEZ, G., GUZMÁN, P., & SANTELICES, M. V. (2022). Transitioning to higher education: Students' expectations and realities. *Educational Research*, 64(4), 424–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2087712>
- DELEUZE, G. (2023). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones*. Pre-Textos. (Obra original publicada en 1990)
- DONOSO, S., & CANCINO, V. (2007). *Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior por tipo de institución*. Consejo Superior de Educación de Chile.
- DONOSO-DÍAZ, S., NEIRA, T., & DONOSO, G. (2018). Sistemas de alerta temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la educación superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944–967. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601494>
- FADIJI, A. W., & ELOFF, I. (2024). Student wellbeing and academic support in higher education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1119110. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1119110>
- FALABELLA, A., & DELA VEGA, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395–413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- FLANAGAN-BÓRQUEZ, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: Realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87–104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- FLANAGAN-BÓRQUEZ, A., ROJAS-MURPHY TAGLE, A., GUZMÁN-VALENZUELA, C., & VARAS-AGUILERA, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 363–390.

- FLÓREZ PETOUR, M. T. (2022). Voice and voicelessness in the construction of assessment policies: Participation as a relevant dimension in the potential impact on teaching and learning. *Journal of Education*, (87), 115–134. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i87a06>
- FLÓREZ PETOUR, M. T., ROZAS ASSAEL, T., GYSLING, J., & OLAVE ASTORGA, J. M. (2018). The consequences of metrics for social justice: Tensions, pending issues, and questions. *Oxford Review of Education*, 44(5), 651–667. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1500356>
- FOSTER, E. & SIDDLE, R. (2019). The effectiveness of learning analytics for identifying at-risk students in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2019.1682118
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2017). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- GALLARDO, G., & MORETTI, R. (2021). ¿Merezco entrar aquí? Estudiantes y universidades ante los desafíos de la admisión inclusiva. En R. Moretti & J. Contreras (Eds.), *Mérito y meritocracia: Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 141–165). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- GARDNER, J. N., BAREFOOT, B. O., & CUTRIGHT, M. (2010). *The first-year experience in American higher education: Findings from two decades, 1998–2009*. National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina.
- GONZÁLEZ-CAMPOS, J. A., ARAYA-PÉREZ, C. E., & CARVAJAL-MUQUILLAZA, C. M. (2026). Desmontando el discurso sobre los estudiantes no tradicionales en educación superior. *Formación Universitaria*, 19(3), 39–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062026000300039>
- HAUTZ, H., & LIPP, S. (2026). Algorithmic governmentality and student subjectivities: A critical examination of learning analytics in higher

education. *Learning, Media and Technology*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17439884.2026.2618762>

HIMMEL, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91–108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>

JÁUREGUI JINÉS, G., & WILLIAMS KUDIN, J. (2020). El desarrollo del dispositivo de consejería en la Universidad de Chile. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 7–16. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n102>

JINÉS DÁVILA, G. (2026). El estudiante dividual: Dataficación, control y fragmentación de la subjetividad en la universidad plataformizada. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (21). <https://doi.org/10.25965/trahs.7825>

JUÁREZ URIBE, M. J., & GALLARDO, G. (2022). Desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: Perspectivas de profesionales en programas inclusivos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 76–101. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.640>

KARP, M., MCFARLANE, B., LINDERMAN, D., O'SHEA, J., RICHBURG-HAYES, L., & ACKERSON, S. (2021). Effective advising for postsecondary students (WWC Practice Guide). Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. WWC | Effective Advising for Postsecondary Students.

KUH, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.

LANGREHR, K. J., PHILLIPS, J. C., MELVILLE, A., & EUM, K. (2015). Determinants of nontraditional student status: A methodological review of

the research. *Journal of College Student Development*, 56(8), 876–881.
<https://doi.org/10.1353/csd.2015.0090>

LIZ-DOMÍNGUEZ, M., CAEIRO-RODRÍGUEZ, M., LLAMAS-NISTAL, M., & MIKIC-FONTE, F. A. (2019). Predictors and early warning systems in higher education: A systematic literature review. En M. Caeiro-Rodríguez, Á. Hernández-García & P. J. Muñoz-Merino (Eds.), *Learning Analytics Summer Institute Spain 2019: Learning analytics in higher education* (Vol. 2415, pp. 84–99). CEUR Workshop Proceedings.

LOS PRISIONEROS. (1986). El baile de los que sobran [Canción]. En *Pateando piedras*. EMI Odeón Chilena.

MACÍAS GALEAS, I. P. (2025). Más allá de la tecnología: Gestión académica y sistemas de alerta temprana en la retención estudiantil en la educación superior virtual. *ULEAM Bahía Magazine*, 6(11), 127–137.
<https://doi.org/10.56124/ubm.v6i11.014>

MANZI, J., & SANTELICES, M. V. (2018). Acceso y retención en la educación superior: Dilemas y propuestas para avanzar en equidad. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 375–412). Ediciones Universidad Católica de Chile.

NGUYEN, T. D., & KRAMER, J. W. (2023). Constructing a clear definition of neotraditional students and illuminating their financial aid, academic, and non-academic experiences and outcomes in the 21st century. *Journal of Student Financial Aid*, 52(1), Article 2. <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1766>

NÚÑEZ VILLALOBOS, D. A. (2025). Modelo predictivo basado en aprendizaje automático para la retención estudiantil en educación superior. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1307>

- OGREN, C. A. (2003). Rethinking the "nontraditional" student from a historical perspective: State normal schools in the late nineteenth and early twentieth centuries. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640–664. <https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780862>
- ONRUBIA, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49–62). Horsori.
- PATTERSON, C., YORK, E., MAXHAM, D., MOLINA, R., & MABREY, P. (2023). Applying a responsible innovation framework in developing an equitable early alert system: A case study. *Journal of Learning Analytics*, 10(1), 24–36. <https://doi.org/10.18608/jla.2023.7795>
- PINTRICH, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- POO, X. (2016). *La dictadura de los sumarios (1974–1985): Universidad de Chile intervenida*. Editorial Universitaria.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO [PNUD]. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD/Uqbar Editores.
- REMENICK, L. (2019). Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 113–130. <https://doi.org/10.1177/1477971419842880>
- SELLAR, S., & THOMPSON, G. (2016). The becoming-statistic: Information ontologies and computerized adaptive testing in education. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 16(5), 491–501. <https://doi.org/10.1177/1532708616655770>

- SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR [SIES]. (2023). *In-forme retención de 1er año de pregrado: Cohortes 2018-2022*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/21395>
- SHAFIQ, D. A., MARJANI, M., HABEEB, R. A. A., & ASIRVATHAM, D. (2022). Student retention using educational data mining and predictive analytics: A systematic literature review. *IEEE Access*, 10, 72480–72503. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3188767>
- SIMHI, M., GILBAR, O., SCHIFF, M., PAT-HORENCZYK, R., & BENBENISHTY, R. (2024). Social support and academic experience among higher education students. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.13153>
- SIMÓN-GRÁBALOS, D., FONSECA, D., ALÁEZ, M., ROMERO-YESA, S., & FRESNEDA-PORTILLO, C. (2025). Systematic review of the literature on interventions to improve self-regulation of learning in first-year university students. *Education Sciences*, 15(3), Article 372. <https://doi.org/10.3390/educsci15030372>
- SMUCKER, S., BAIRD, J., MACDONNELL, J., & BOWDEN, R. (2026). Unlocking potential: The value of extended induction programs for underrepresented students in higher education. *Student Success*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.63608/ssj.3922>
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2025). *Informe Ficha de Caracterización Única (FCU) 2025*. Ministerio de Educación.
- TEAKEL, S., LINDEN, K., & BRADSHAW, E. R. (2025). Empowering first-year social work students: Improving student success and retention with a discipline-specific tutor to provide feedforward on assessments. *Social Work Education*, 44(3), 466–484. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2324917>

- TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- TINTO, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- TINTO, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- TROW, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- VAN DER ZANDEN, P. J. A. C., DENESSEN, E., CILLESSEN, A. H. N., & MEIJER, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57–77. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- VENEGAS-MUGGLI, J. I. (2020). Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: The role of sociodemographic characteristics. *Studies in Continuing Education*, 42(3), 316–332. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652157>
- VILLANO, R., HARRISON, S., LYNCH, G., & CHEN, G. (2018). Linking early alert systems and student retention: A survival analysis approach. *Higher Education*, 76(5), 903–920. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0249-y>
- WADE-BERG, J. A., BAXTER, D., WRIGHT, L. S., PORTER, K., DYESS, S., & SWAHN, M. H. (2023). Designing an innovative ecosystem for student success: Kennesaw State University Wellstar College of Health and

Human Services' conceptual model. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(9). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i9.6146>

WORLD BANK. (n.d.). *School enrollment, tertiary (% gross) – Chile* [Data set; indicator SE.TER.ENRR]. *World Development Indicators*. Revisado el 10/09/2026, de <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations=CL>

ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

NOTA

Enzo Isola agradece al proyecto ANID/Anillos ATE240007 y al proyecto “Nueva Escuela Andina: Formación HASS-STEM en Laboratorios Naturales para la Comuna de San Pedro de Atacama” por el financiamiento recibido para la escritura de este artículo.

SOBRE EL AUTOR/A

Nicole Vallejos, Magíster en Estudios de Género y Cultura (U. Chile). En los últimos años su trabajo ha estado centrado en la comprensión de procesos socioeducativos al interior del sistema de educación superior, en particular la educación técnico-profesional desde la interrogante por brechas y sesgos de género en carreras STEM, inclusión y salud mental, así como progresión estudiantil y sistemas de alertas tempranas.

Enzo Isola, Investigador Posdoctoral en IIAM-UCN. Su trabajo ha girado en torno a comprender la relación entre conocimiento experto, minería del litio y procesos de etnificación en la cuenca del Salar de Atacama. Asimismo, mediante su participación en el proyecto Nueva Escuela Andina, ha problematizado el cruce entre desigualdades socioeducativas, etnicidad y marginalización económica.