

Artículo de Investigación

Estudiantes No Tradicionales y Educación Superior: Un Modelo para la Inclusión y el Éxito Académico

Non-Traditional Students and Higher Education: A Model for Inclusion and Academic Success

José González-Campos: Universidad Católica del Maule, Chile.

jgonzalezc@ucm.cl

Juan Elías Aspee¹: Universidad Viña del Mar, Chile

juan.elias.aspee@gmail.com

Jessica Medina: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

jessica.medina@pucv.cl

Catherine Araya-Pérez: Servicio Local de Educación Pública de Valparaíso-Juan Fernández, Chile.

cataevey@gmail.com

Cristián Carvajal-Muquillaza: Universidad de Playa Ancha, Chile.

cristian.carvajal@upla.cl

Karen Núñez-Valdés: Universidad de Las Américas, Chile.

k.nunez.valdes@gmail.com

Francisco Sotomayor-Lopez: Universidad de Valparaíso, Chile.

francisco.sotomayor@uv.cl

Fecha de Recepción: 25/10/2025

Fecha de Aceptación: 26/11/2025

Fecha de Publicación: 01/12/2025

Cómo citar el artículo

Gonzalez-Campos, J., Aspee, J. E., Medina, J., Araya-Pérez, C., Carvajal-Muquillaza, C., Núñez-Valdés, K. y Sotomayor-Lopez, F. (2026). Estudiantes No Tradicionales y Educación Superior: Un Modelo para la Inclusión y el Éxito Académico [Non-Traditional Students and Higher Education: A Model for Inclusion and Academic Success]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2235>

¹ **Autor Correspondiente:** Juan Elías Aspee. Universidad Viña del Mar (Chile).

Resumen

Introducción: Existe una interrelación poco explorada entre las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las características de los Estudiantes No Tradicionales (ENTs) en la educación superior, quienes enfrentan desafíos que requieren enfoques pedagógicos adaptados. **Metodología:** Se examina teóricamente la forma en que las creencias docentes influyen en el aprendizaje de los estudiantes, destacando su impacto en los ENTs. **Resultados:** El análisis revela que las creencias pedagógicas de los docentes afectan los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes. Los ENTs tienden a adoptar enfoques superficiales ante prácticas educativas que ignoran sus necesidades, mientras que ambientes inclusivos fomentan enfoques profundos y estratégicos que favorecen su rendimiento académico. Esto se sintetiza en un modelo conceptual y una modelación matemática hipotética. **Conclusión:** El estudio contribuye a llenar un vacío teórico al integrar estos tres elementos en un modelo unificado, proporcionando una base para futuras investigaciones y promoviendo la equidad y la retención estudiantil mediante estrategias pedagógicas inclusivas.

Palabras clave: teorías implícitas; enfoques de aprendizaje; estudiantes no tradicionales; educación superior.

Abstract

Introduction: There is a little-explored interrelationship between Implicit Theories of Teaching, Approaches to Learning, and the characteristics of Non-Traditional Learners (NTLs) in higher education, who face challenges that require adapted pedagogical approaches. **Methodology:** This paper theoretically examines how teachers' beliefs influence student learning, highlighting their impact on NTLs. **Results:** The analysis reveals that teachers' pedagogical beliefs affect students' approaches to learning. NTLs tend to adopt superficial approaches to educational practices that ignore their needs, while inclusive environments foster deep and strategic approaches that favor their academic performance. This is synthesized in a conceptual model and a hypothetical mathematical model. **Conclusion:** This study contributes to filling a theoretical gap by integrating these three elements into a unified model, providing a basis for future research and promoting equity and student retention through inclusive pedagogical strategies.

Keywords: implicit theories; learning approaches; non-traditional students; higher education.

1. Introducción

La educación superior enfrenta retos significativos en un contexto de creciente diversidad estudiantil. En el ámbito latinoamericano, Aspee, Sarzoza y González (2017) destacan tres características clave de la educación superior: diversidad institucional, masividad en la oferta y plazas de estudio, y alta competitividad. Estas dinámicas no difieren sustancialmente de las tendencias globales.

Por ejemplo, según datos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2024), en 2021, la educación superior en Iberoamérica (América latina y España) alcanzó 33,5 millones de estudiantes, con un crecimiento de matrícula del 30% desde 2012 (32% sólo en América Latina). Las mujeres representan más de la mitad de los estudiantes, y más del 50% asiste a instituciones privadas, salvo en países como Cuba, Uruguay y España, donde predomina la educación pública. La pandemia impulsó la educación a distancia, que alcanzó un 24% de matrícula, un aumento de 12 puntos desde 2012.

La tasa de asistencia en jóvenes de 19 a 23 años varía entre países, con Chile liderando con un

53% de su población en dicho rango de edad.

El crecimiento y la diversidad de la población estudiantil han dado lugar a un grupo cada vez más visible: los estudiantes no tradicionales o ENTs (Abbate, 2008). Este grupo, que puede caracterizarse por edades superiores a la media, responsabilidades familiares y laborales, y/o trayectorias educativas no lineales, requiere entornos pedagógicos adaptados a sus necesidades específicas (Sutherland *et al.*, 2024). Sin embargo, las prácticas educativas convencionales y las estructuras institucionales frecuentemente no logran satisfacer estas necesidades, afectando negativamente el rendimiento académico, la persistencia y el éxito profesional de los ENTs (Abbate, 2008). Esta problemática cobra relevancia en un contexto donde la inclusión educativa es esencial para promover la equidad y la justicia social (Mercado-Guerra, Calderón-Carvajal y Palominos-Urquieta, 2022).

En este contexto, las Teorías Implícitas de Enseñanza (creencias) que tienen los docentes respecto de los propios estudiantes desempeñan un papel crucial en el proceso formativo. Estas teorías, que reflejan las creencias y concepciones de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje, pueden ser receptivo-reproductivas, privilegiando la transmisión de conocimiento, o constructivistas, que enfatizan la participación del estudiante (Alves y Pozo, 2020; Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos y Pozo, 2006). Recientes estudios han evidenciado que estas creencias influyen en variables como la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, subrayando la importancia de reflexionar sobre cómo las teorías implícitas pueden favorecer o limitar la inclusión de ciertos grupos estudiantiles (Vilca-Rodríguez y Torres-Orihuela, 2023).

Por otra parte, los enfoques de aprendizaje, definidos como las disposiciones estratégicas y motivacionales de los estudiantes hacia el aprendizaje, también son determinantes en el éxito académico. Estos enfoques pueden ser superficiales, centrados en la memorización y el cumplimiento mínimo, o profundos, enfocados en la comprensión y el pensamiento crítico (Biggs, 1987; Zakariya y Massimiliano, 2022). La evidencia indica que los ENTs, al enfrentarse a entornos que no consideran sus particularidades, suelen adoptar enfoques superficiales, lo que afecta su rendimiento y compromiso académico; por el contrario, en ambientes inclusivos que valoran sus experiencias y ofrecen apoyos pedagógicos adecuados, estos estudiantes tienden a adoptar enfoques profundos y estratégicos (Sutherland *et al.*, 2024; Alves y Pozo, 2020).

En particular, se ha demostrado que las Teorías Implícitas de Enseñanza impactan de manera significativa en las prácticas pedagógicas y, por ende, en los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes. Incluso, autores como Rivas-Valenzuela, Rivera García y Trigueros-Cervantes (2021) señalan que esta teoría ha sido un gran aporte para atender la diversidad en el aula y mejorar las relaciones sociales entre los estudiantes, resaltando su contribución por sobre otras teorías similares. Cuando estas concepciones no consideran las particularidades de los ENTs, se corre el riesgo de perpetuar enfoques superficiales que limitan su potencial de aprendizaje (Vilca-Rodríguez y Torres-Orihuela, 2023; Makuc, 2020). Esto es especialmente crítico para los ENTs, quienes presentan un mayor riesgo de desacople académico, manifestado en peores rendimientos, extensión de los tiempos de estudio o deserciones.

A pesar de la abundancia de investigaciones sobre las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las características de los ENTs, persiste un vacío teórico significativo: la falta de un marco integrador que explique cómo interactúan e influyen mutuamente estos tres componentes.

Esta laguna limita el desarrollo de estrategias educativas e institucionales efectivas para promover la inclusión y el éxito académico de los ENTs. Por tanto, contar con esta integración teórica puede ser un importante aporte para las instituciones de educación superior.

Así, el presente trabajo contribuye a ocupar el vacío teórico mediante la integración de las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las características de los ENTs en un marco de análisis unificado. Esta integración busca comprender cómo las creencias pedagógicas de los docentes y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se interrelacionan y cómo este conocimiento puede advertir prácticas pedagógicas más inclusivas y eficaces en este grupo particular de estudiantes. En última instancia, esta contribución es esencial para desarrollar intervenciones educativas que consideren la compleja realidad de los ENTs y fomenten su éxito académico. Esta comprensión es esencial para transformar las prácticas educativas y responder a la creciente diversidad en la educación superior, promoviendo la equidad y mejorando las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes.

2. Marco metodológico

El marco metodológico adopta un enfoque teórico-analítico centrado en integrar las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las características de los Estudiantes No Tradicionales en un modelo conceptual comprensivo, traducido en una propuesta hipotética de modelación matemática. A través de una revisión narrativa de literatura académica, se seleccionan fuentes clave, incluyendo estudios seminales, revisiones sistemáticas y trabajos empíricos, priorizando aquellos que exploren conexiones entre estos constructos.

Esta investigación es de tipo teórica, ya que integra distintos marcos conceptuales, los que se unen para contribuir en una propuesta que beneficiaría a algunos perfiles de estudiantes que ingresan a la educación superior. Su objetivo general es: Proponer un marco conceptual integrador que articule las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las características de los Estudiantes No Tradicionales para contribuir al desarrollo teórico y práctico en la creación de entornos inclusivos en la educación superior.

Para alcanzar el objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- a. Describir y sintetizar los constructos teóricos de Teorías Implícitas de Enseñanza, Enfoques de Aprendizaje y las características de los Estudiantes No Tradicionales en educación superior, identificando puntos de convergencia en la literatura.
- b. Proponer un modelo conceptual que relacione las creencias pedagógicas, las estrategias de aprendizaje y las particularidades de los estudiantes no tradicionales, planteando componentes hipotéticos de interacción.

3. Desarrollo

3.1. Análisis y síntesis teórica

3.1.1. Teorías implícitas

Las Teorías Implícitas de Enseñanza, también conocidas como creencias subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, desempeñan un papel fundamental en la configuración de las prácticas pedagógicas.

Estas teorías incluyen enfoques que van desde modelos receptivo-reproductivos, enfocados en la memorización, hasta enfoques constructivistas, que promueven un aprendizaje activo y crítico (Alves y Pozo, 2020; Scheuer *et al.*, 2006).

En el ámbito universitario, investigaciones recientes destacan las implicaciones de estas creencias en el rendimiento académico y las habilidades de los estudiantes. Makuc (2020) y Vilca-Rodríguez y Torres-Orihuela (2023) encontraron que las teorías receptivo-reproductivas predominan en estudiantes y profesores, asociándose con un bajo rendimiento en comprensión lectora y escritura.

Por otro lado, las creencias interpretativas han sido señaladas como una tendencia relevante en ciertos contextos educativos. Alves y Pozo (2024) identificaron una inclinación hacia estas teorías en la evaluación del aprendizaje en Brasil, subrayando la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques constructivistas. De manera similar, García Yáñez *et al.* (2020) observaron que los profesores de medicina universitarios tienden a adoptar creencias interpretativas, aunque persisten contradicciones con enfoques tradicionales.

Las teorías implícitas también influyen en aspectos como la motivación y las emociones en la educación. Alves y Pozo (2020) encontraron que los profesores universitarios atribuyen la motivación de sus estudiantes a factores contextuales, promoviendo un enfoque más personalizado en la enseñanza. Este hallazgo es consistente con Costa y Faria (2020), quienes al evaluar las teorías implícitas de inteligencia emocional, mostraron que un enfoque dinámico en la educación puede beneficiar el desarrollo de habilidades emocionales y académicas.

Diversos estudios han explorado las implicaciones de las teorías implícitas en diferentes contextos educativos, que pueden ser luces para la educación superior. Por ejemplo, Villamizar Acevedo (2018) observó que en niños escolarizados predomina la creencia en la inteligencia como modificable, favoreciendo su desarrollo cognitivo. En tanto, Makuc (2020) enfatizó que las teorías lineales de comprensión lectora son comunes en la formación inicial de profesores, lo que refleja una resistencia a modelos interactivos. Asimismo, Rivas-Valenzuela *et al.* (2021) encontraron que el Aprendizaje-Servicio fomenta creencias pedagógicas orientadas a la gestión emocional y la diversidad.

En cuanto a las disciplinas específicas, Sandoval Cruz *et al.* (2023) evidenciaron una combinación de teorías receptivas y transaccionales en futuros docentes de inglés, mientras que Hernández Moreno *et al.* (2020) destacaron la influencia de las emociones en las creencias matemáticas de los profesores. En Educación Física, Urrea Tobar *et al.* (2019) identificaron que las percepciones del rol docente están marcadas por experiencias previas. Finalmente, en el área de la escritura académica, Navarro y Mora-Aguirre (2019) y Errázuriz-Cruz (2020) documentaron una transformación parcial de las teorías implícitas durante la formación universitaria.

Las investigaciones mencionadas, permiten visualizar cómo las Teorías Implícitas de Enseñanza atraviesan y condicionan diversos aspectos del proceso educativo, desde la comprensión lectora y la motivación hasta la inclusión y la gestión emocional en el aula. Este panorama subraya la importancia de promover una reflexión crítica y una formación docente que fomente creencias más dinámicas, capaces de responder a las demandas actuales de la educación.

3.1.2. Enfoques de aprendizaje

La investigación sobre los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios es de interés debido a su impacto significativo en el rendimiento académico y la adaptación al contexto educativo. Los enfoques de aprendizaje fueron desarrollados en el siglo pasado por investigadores como Marton y Säljö (1976) y Biggs (1987), y se refieren a las estrategias y motivaciones que los estudiantes emplean al aprender. Estos enfoques pueden clasificarse en:

- Enfoque profundo: Los estudiantes que adoptan este enfoque buscan comprender los conceptos, analizar críticamente la información y relacionarla con conocimientos previos. Este enfoque se asocia con una motivación intrínseca y un interés genuino en el aprendizaje.
- Enfoque superficial: Caracterizado por el esfuerzo mínimo necesario para cumplir con los requisitos académicos, este enfoque se centra en memorizar hechos o procedimientos sin buscar un entendimiento más allá de lo inmediato. A menudo está impulsado por una motivación extrínseca, como obtener calificaciones o evitar el fracaso.

Con base a los autores indicados precedentemente Valle Arias *et al.* (2000) categorizaron a los estudiantes universitarios en tres grupos:

- a) aquellos que utilizan escasamente ambos enfoques;
- b) quienes predominan en un enfoque profundo; y
- c) quienes se inclinan por un enfoque superficial.

Los estudiantes con un enfoque profundo destacaron en autoconcepto académico, capacidad percibida, persistencia, metas de aprendizaje, preferencia por tareas difíciles, expectativas de éxito y rendimiento académico. Este análisis inicial ha servido como base para investigaciones posteriores, subrayando la importancia de promover un enfoque profundo para mejorar el rendimiento y desarrollo personal. Más adelante Valle *et al.* (2010) incorporaron el concepto de aprendizaje autorregulado, que considera a los estudiantes como agentes activos de su propio proceso de aprendizaje, capaces de gestionar recursos motivacionales y cognitivos.

Este enfoque destaca la importancia de que los estudiantes planifiquen, monitoreen y ajusten sus estrategias según las demandas del entorno. En tanto, León Urquijo *et al.* (2014) ofrecieron una perspectiva adicional al analizar las estrategias de aprendizaje en un modelo educativo basado en competencias, destacando el uso combinado de técnicas de memorización y aprendizaje significativo, con menor uso de estrategias de organización.

Ahora bien, los enfoques evidenciados por los estudiantes parecen ser permeables a diferentes factores. Por ejemplo, Freiberg-Hoffmann *et al.* (2017) encontraron diferencias significativas en estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje según la carrera y etapa académica de los estudiantes, destacando la necesidad de adaptar las metodologías pedagógicas a las particularidades de cada disciplina y nivel académico.

Así, los estudiantes en etapas iniciales suelen emplear más el estilo pragmático y el enfoque superficial, lo que enfatiza la importancia de intervenciones específicas y adaptativas. Además la innovación metodológica también desempeña un papel crucial.

Pezoa-Fuentes y Mercado-Guerra (2020) reportaron un aumento en la adopción de un enfoque profundo tras implementar metodologías activas en estudiantes de ingeniería comercial (formación en administración y economía). En paralelo, Vallejo Ruíz y Torres Soto (2020) destacaron perfiles diferenciados en estudiantes de pedagogía, reforzando la importancia de estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo. Estos hallazgos subrayan cómo las metodologías activas pueden transformar los enfoques de aprendizaje hacia una mayor profundidad.

No obstante, la permeabilidad de los enfoques no está del todo zanjada en la literatura. Tal es así que Montealegre Lynett *et al.* (2014) concluyeron que, por ejemplo, las variables socioculturales tienen poca influencia en los enfoques de aprendizaje, lo que sugiere un carácter universal de estos, aunque se debe considerar el contexto cultural en las estrategias pedagógicas.

Otro aspecto para considerar es la integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC). En este aspecto, Díaz-García *et al.* (2020) investigaron la relación entre competencias TIC y enfoques de aprendizaje, destacando la necesidad de formar a los estudiantes en competencias pedagógicas y éticas para fomentar un aprendizaje profundo. En tanto, Mercado-Guerra *et al.* (2022) encontraron que los espacios formativos prácticos favorecen este enfoque en estudiantes de pedagogía, resaltando el impacto positivo de las TIC cuando se combinan con estrategias pedagógicas adecuadas.

La persistencia académica también está relacionada con los enfoques de aprendizaje, puesto que un enfoque profundo y una visión positiva del futuro aumentan la probabilidad de persistencia, mejora el rendimiento y en general la forma en que se enfrentan los desafíos académicos (Ramudo Andión *et al.* 2020; Zamora *et al.*, 2020). Tal es así que las investigaciones indican que los estudiantes con enfoques profundos tienden a obtener mejores resultados académicos que estudiantes con enfoques más superficiales (Lindblom-Ylänne, Parpala y Postareff, 2019; Parpala *et al.*, 2022).

Por su parte, estudios recientes, como los de Zakariya y Massimiliano (2022) y Simón *et al.* (2023), han validado instrumentos para medir estos enfoques y evidenciado la influencia del entorno pedagógico. Lo propio ocurre con Freiberg-Hoffmann *et al.* (2021) que desarrollaron una versión breve del cuestionario R-SPQ-2F, útil para medir enfoques de aprendizaje y diseñar intervenciones pedagógicas efectivas.

Respecto de los estudiantes no tradicionales, Sutherland *et al.* (2024) y Alves y Pozo (2020) sugieren que los estudiantes no tradicionales tienden a adoptar enfoques profundos en entornos inclusivos y adaptables, aunque falta investigar cómo interactúan las teorías implícitas de los docentes con las necesidades de estos estudiantes. Los enfoques de aprendizaje son fundamentales para el éxito académico y dependen tanto de las disposiciones personales de los estudiantes como del entorno pedagógico. Por ende, promover estrategias que estimulen un aprendizaje profundo es esencial para mejorar los resultados académicos y atender a las necesidades diversas de los estudiantes en contextos educativos contemporáneos.

3.1.3. Estudiantes no tradicionales

Los estudiantes universitarios no tradicionales son aquellos que se desvían del perfil típico de un estudiante joven a tiempo completo. Este concepto abarca diversas características demográficas, contextuales y académicas según las investigaciones, aunque no existe un consenso universal sobre su definición exacta.

Generalmente, se incluyen estudiantes con edades superiores a la media, quienes combinan responsabilidades laborales y familiares con sus estudios, tienen un origen socioeconómico bajo o acceden a la educación superior a través de vías no tradicionales.

El concepto de estudiante no tradicional varía según el contexto geográfico y académico, siendo una categoría que incluye múltiples dimensiones. En términos generales, los estudiantes no tradicionales suelen definirse a partir de características que los diferencian del perfil tradicional de ingreso a la educación superior. Estas dimensiones incluyen:

- i. Edad avanzada: Por lo general, sobre 23 años al momento de matricularse (Wild, Rahn, y Meyer, 2023; Hunter-Johnson, 2021). Este perfil se caracteriza por estudiantes que no siguen el camino académico tradicional de los jóvenes de 18 a 22 años, lo que a menudo conlleva mayores desafíos en términos de adaptación a un entorno educativo diseñado para estudiantes más jóvenes.
- ii. Trayectoria de acceso no estándar: Muchos de estos estudiantes acceden a la universidad a través de vías alternativas, como formación profesional previa o programas de acceso especial (Wild *et al.*, 2023). Esta trayectoria refleja un enfoque no convencional para ingresar a la educación superior, lo que a veces crea desventajas en cuanto a la integración y el sentido de pertenencia en un entorno educativo predominantemente juvenil.
- iii. Contexto socioeconómico: Es común que provengan de entornos de clase trabajadora, con ingresos más bajos o de minorías étnicas subrepresentadas (Fikrat-Wevers *et al.*, 2023; Sutherland *et al.*, 2024). Las desigualdades sociales y económicas afectan su acceso a la educación superior y sus posibilidades de éxito académico, que los expone a barreras adicionales tanto en el aula como en el acceso a recursos y redes profesionales.
- iv. Rol múltiple: Suelen combinar estudios con empleo a tiempo parcial o completo, así como responsabilidades familiares (Suárez-Cretton y Castro Méndez, 2022). Este rol múltiple aumenta significativamente las demandas sobre su tiempo y energía, lo que puede generar niveles más altos de estrés y menor tiempo disponible para actividades académicas, afectando su rendimiento y compromiso con los estudios.
- v. Primera generación en acceder a la universidad: A menudo, son los primeros de su familia en participar en educación superior (Sutherland *et al.*, 2024). La falta de un modelo familiar previo puede generar tanto oportunidades como desafíos, ya que estos estudiantes carecen de apoyo familiar directo para navegar en el sistema educativo y suelen estar más expuestos a la inseguridad y la falta de confianza.
- vi. Modalidades flexibles de aprendizaje: Prefieren métodos de estudio que permitan mayor flexibilidad, como programas a distancia o combinados (Sutherland *et al.*, 2024). La flexibilidad es clave para estos estudiantes, ya que les permite equilibrar de manera más efectiva sus responsabilidades laborales y familiares con sus estudios.

Por su parte, la literatura también indica que los estudiantes no tradicionales enfrentan desafíos significativos que impactan su rendimiento académico y en sus tasas de retención. Entre los hallazgos más relevantes se incluyen:

- a. Mayor necesidad de organización y adaptabilidad: Deben gestionar múltiples responsabilidades y tolerar altos niveles de estrés (Suárez-Cretton y Castro Méndez, 2022).
- b. Preferencia por asignaturas relacionadas con su experiencia previa: Tienen menos inclinación hacia disciplinas STEM y eligen áreas relacionadas con su formación laboral previa (Wild *et al.*, 2023).
- c. Barreras tecnológicas y digitales: Se enfrentan a dificultades para adquirir y utilizar tecnologías educativas debido a limitaciones en sus experiencias previas (Sutherland *et al.*, 2024).
- d. Niveles elevados de abandono: Presentan mayores tasas de deserción en comparación con estudiantes tradicionales, influenciadas por responsabilidades adicionales y falta de apoyo institucional (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).
- e. Resiliencia como recurso protector: Exhiben altos niveles de resiliencia, lo cual actúa como un factor clave para enfrentar las adversidades y mejorar su rendimiento académico (Suárez-Cretton y Castro Méndez, 2022; Quintiliani *et al.*, 2022).

En tanto, el análisis del comportamiento académico y las decisiones de los estudiantes no tradicionales se ha abordado desde diversas perspectivas teóricas:

- i. Teoría persona-objeto del interés (PIO): Explica la elección de asignaturas como una valoración cognitiva y emocional positiva, vinculada a su experiencia previa (Wild *et al.*, 2023). Los estudiantes no tradicionales tienden a seleccionar áreas de estudio que se alinean con sus intereses y experiencias previas, lo que les permite sentir una conexión más fuerte con su educación y mejorar su rendimiento académico.
- ii. Modelo de aprendizaje de las 3P: Destaca las interacciones entre las percepciones del estudiante, el contexto pedagógico y los resultados académicos (Li, Burke y Plunkett, 2022). Para los estudiantes no tradicionales, el contexto pedagógico debe ser flexible y sensible a sus necesidades, y sus percepciones del aprendizaje son cruciales para su éxito académico.
- iii. Teoría de la transición de Schlossberg: Enfoca las transiciones educativas como procesos individuales influenciados por factores internos y externos, especialmente útiles para comprender a estudiantes adultos (Hunter-Johnson, 2021). Los estudiantes no tradicionales pasan por transiciones significativas al regresar a los estudios, lo que requiere apoyo personalizado durante todo el proceso.
- iv. Perspectiva de Bourdieu sobre capital cultural: Analiza cómo las desigualdades sociales afectan el acceso y éxito académico de estudiantes de entornos desfavorecidos (Fikrat-Wevers *et al.*, 2023). El capital cultural, o la falta de éste, influye en las experiencias académicas de los estudiantes no tradicionales, ya que las normas y expectativas culturales de las instituciones educativas pueden ser ajenas o excluyentes para ellos.
- v. Perspectiva crítica de la educación: Los estudiantes no tradicionales enfrentan barreras adicionales vinculadas a su posición en la sociedad (por ejemplo, género, etnia, discapacidad).

La educación superior, muchas veces, no ha sido diseñada para abordar las complejidades de sus experiencias, lo que refuerza las desigualdades existentes y limita sus oportunidades de éxito (González Monteagudo, 2010).

Así las cosas, los estudiantes no tradicionales representan un grupo heterogéneo con características y necesidades particulares que requieren atención específica en las instituciones de educación superior. Si bien enfrentan desafíos importantes, su resiliencia, motivación intrínseca y capacidad de adaptación destacan como fortalezas clave aunque al mismo tiempo sus características se pueden expresar como vulnerabilidades. Por ello, resulta fundamental implementar políticas inclusivas, programas de apoyo y modalidades flexibles de aprendizaje que maximicen su éxito académico y personal.

La literatura destaca la necesidad de rediseñar las prácticas educativas universitarias para ser más inclusivas. Por ejemplo, Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) identificaron un predominio del perfil facilitador de la inclusión entre profesores principiantes, subrayando la importancia de la formación en diversidad e inclusión. Esto va en la línea de lo planteado por Urrea Tobar *et al.* (2019), quienes argumentan que los modelos de formación docente deben incorporar atributos personales y profesionales para promover una enseñanza integral y adaptada a las necesidades de los estudiantes.

3.2. Modelo de integración

A pesar de los avances en la comprensión de los factores que influyen en el rendimiento académico, sigue existiendo una brecha en la integración conceptual de las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las características de los Estudiantes No Tradicionales, que hasta la fecha del presente trabajo se entienden como constructos escasamente relacionados, y cuando lo están se hace de forma bipartita y no tripartita. Este estudio, con base al marco previo, pretende contribuir a llenar esta brecha, ofreciendo una perspectiva comprensiva y tripartita que permita diseñar prácticas pedagógicas más inclusivas y efectivas, con el fin de mejorar la equidad y el éxito académico en la educación superior.

Así las cosas, la relación entre las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las características de los ENTs constituye un campo emergente en la educación superior. Las creencias docentes y las disposiciones de los estudiantes influyen mutuamente en contextos de aprendizaje, siendo esta interacción crucial para desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a la creciente heterogeneidad de las aulas universitarias.

Las creencias implícitas de los docentes sobre la enseñanza determinan, de forma consciente o inconsciente, sus decisiones pedagógicas. Estas creencias influyen en la percepción de las capacidades y necesidades de los estudiantes, incluidas las particularidades de los ENTs. De acuerdo con Alves y Pozo (2024), los docentes que comprenden las dificultades específicas que enfrentan los ENTs, como la doble o triple presencia (Suárez-Cretton y Castro-Méndez, 2022), están más predispuestos a ajustar sus prácticas pedagógicas, generando entornos de aprendizaje más flexibles y comprensivos. Por el contrario, creencias restrictivas que no consideran la complejidad de las experiencias de los ENTs suelen promover enfoques pedagógicos centrados en la memorización y el aprendizaje superficial, reforzando las barreras educativas.

Por otro lado, los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes también están modulados por las creencias docentes y el contexto educativo. Los estudiantes con un enfoque profundo buscan comprender genuinamente el contenido, mientras que aquellos con un enfoque superficial priorizan la memorización para cumplir con requisitos académicos inmediatos (Biggs, 1987). En el caso de los ENTs, factores como el estrés, las limitaciones de tiempo y las responsabilidades laborales y familiares pueden obstaculizar la adopción de un enfoque profundo. No obstante, un entorno pedagógico inclusivo, que contemple las realidades de los ENTs y emplee metodologías activas y flexibles, fomenta la transición hacia enfoques de aprendizaje más profundos (Kember *et al.*, 2020; Pezoa-Fuentes y Mercado-Guerra, 2020).

Finalmente, las características distintivas de los ENTs influyen directamente en su proceso de aprendizaje. Aspectos como la edad avanzada, las trayectorias no tradicionales de acceso a la universidad, el contexto socioeconómico y los roles múltiples como trabajadores y cuidadores afectan sus enfoques de aprendizaje y rendimiento académico (Wild *et al.*, 2023). Los ENTs suelen requerir mayor flexibilidad y apoyo emocional debido a los elevados niveles de estrés derivados de sus múltiples responsabilidades (Sutherland *et al.*, 2024; Suárez-Cretton y Castro-Méndez, 2022). No obstante, cuando estos estudiantes encuentran un entorno pedagógico sensible a sus circunstancias, sus fortalezas, como la resiliencia, la motivación intrínseca y la capacidad de adaptación, se potencian, mejorando significativamente su desempeño académico (Quintiliani *et al.*, 2022).

Considerando todo lo anterior, la integración de las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las Características de los ENTs ofrece un marco holístico para abordar la educación superior inclusiva. La integración de estos tres constructos puede modelarse de forma encadenada, considerando que:

- A. Las teorías implícitas de enseñanza influyen en las estrategias pedagógicas utilizadas para guiar a los estudiantes.
- B. Los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes son el resultado de la interacción entre sus disposiciones personales (por ejemplo, motivación, contexto previo) y las características del entorno pedagógico.
- C. Las características de los ENTs desempeñan un papel crucial en la forma en que estos estudiantes se adaptan y participan en el proceso de aprendizaje, destacando la necesidad de un entorno flexible y sensible a sus contextos.

Es posible expresar la relación encadenada de estos constructos en una sola ecuación matemática, hipotética, especialmente si tratamos la relación como un tipo de función o mapeo entre las variables. De esta manera, si las teorías implícitas (a) afectan a los enfoques de aprendizaje (b), y los enfoques de aprendizaje (b) afectan al rendimiento académico (c), la relación se puede escribir de la siguiente manera: $c = g(f(a)) + ec$, donde $f(a) = b + eb$, donde eb representa la parte de b que no es explicada por a, ec es la parte de c que no es explicada por $b + eb$. Ahora si g y f son funciones lineales, el modelo podría ser expresado como $c = g(f(a)) + e$. Esta propuesta solo materializa matemáticamente la integración conceptual ya indicada. Además, eventualmente este modelo debe ser replicado según características de los ENTs, para establecer perfiles y calidades de ajustes que den evidencia de la potencia de la relación en cada característica.

De esta manera afirmamos que la integración de las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las Características de los ENTs es esencial para el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas que maximicen el éxito académico de todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan desafíos adicionales como es el caso de los ENTs. Al considerar tanto las creencias docentes como las disposiciones y realidades de los estudiantes, las instituciones de educación superior pueden crear entornos más equitativos, adaptados a las necesidades de los ENTs y, por lo tanto, mejorar su rendimiento y persistencia en el ámbito académico. Claro está que la integración planteada es una tesis que requiere contrastación empírica. Las propuestas matemáticas son un buen inicio para tal efecto.

4. Conclusión

A partir del análisis teórico realizado, se indica que las Teorías Implícitas de Enseñanza, los Enfoques de Aprendizaje y las características de los Estudiantes No Tradicionales están profundamente interconectados, influyendo significativamente en los procesos educativos. En primer lugar, las teorías implícitas de enseñanza prevalentes entre los docentes tienden a ser de tipo receptivo-reproductivas o interpretativas en contextos menos inclusivos, lo que limita el potencial de los estudiantes para adoptar enfoques de aprendizaje profundo.

Sin embargo, en entornos donde se valoran las teorías constructivistas, se fomenta un aprendizaje activo y autodeterminado (Alves y Pozo, 2020; Scheuer *et al.*, 2006). En segundo lugar, la relación entre las características de los ENTs, como su doble o triple presencia y sus trayectorias educativas interrumpidas, y los enfoques de aprendizaje adoptados, confirma que estos estudiantes son más propensos a utilizar enfoques profundos o estratégicos cuando el contexto educativo es flexible y se adapta a sus necesidades (Makuc, 2020; Sutherland *et al.*, 2024). Y en tercer lugar, se concluye que las prácticas pedagógicas transformadas, basadas en la integración de estas teorías, pueden mejorar significativamente el rendimiento académico y la persistencia formativa de los ENTs (Kember *et al.*, 2020; Alves y Pozo, 2024).

Se recalca que las teorías implícitas de enseñanza influyen en los enfoques de aprendizaje adoptados por los ENTs, ya que un marco docente con prácticas constructivista facilita la adopción de estrategias más reflexivas y efectivas. Además, se valida que los estudiantes no tradicionales recurren a enfoques estratégicos o profundos en entornos educativos que valoran la acomodación pedagógica, como la flexibilidad académica y horaria. Por último, se ratifica que la integración de estas dimensiones en un modelo teórico contribuye al diseño de entornos educativos más inclusivos y efectivos.

En síntesis, el estudio aporta un marco conceptual que conecta las creencias pedagógicas, las estrategias de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes no tradicionales, proponiendo un camino teórico-práctico para transformar las prácticas educativas en la educación superior. Esta integración teórica representa un avance significativo hacia la construcción de una educación más equitativa y centrada en el estudiante, alineada con los desafíos contemporáneos de la inclusión y la diversidad en las aulas universitarias.

Aunque el marco se limita a una integración conceptual sin datos empíricos directos, ofrece una base para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas. La propuesta aborda un vacío teórico en la literatura al conectar estos tres constructos y contribuye al diseño de entornos educativos flexibles y adaptativos que promuevan el éxito académico y la inclusión. Tal es así, que los autores consideran que un paso absolutamente ineludible es poder someter a contrastación empírica la integración presentada (con base o no a las ecuaciones propuestas), de manera de conocer si dicha relación es real o no, y de serlo, en qué medida se expresa, si es que lo hace. El desafío queda abierto.

5. Referencias

- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 7-35. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160302.pdf>
- Alves, I. P. y Pozo J. I. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la educación*, 53, 252-283, 2020. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.871>
- Alves, I. y Pozo, J. (2024). Teorias implícitas de professores universitários de cursos de formação docente sobre avaliação da aprendizagem. *Revista Meta: Avaliação*, 16(50), 132-155. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i50.4300>
- Aspee, J., Sarzoza, S. y Gonzalez, J. (2017). Exclusividad universitaria en países miembros de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. *Revista Políticas Educativas*, 11(1), 1-22. <http://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/77072>
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf>
- Costa, A. y Faria, L. (2020). Construção e Validação da Escala de Teorias Implícitas de Inteligência Emocional (TIIE) no Contexto Escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 54(1), 57-68. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.05>
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>
- Fikrat-Wevers, S., De Leng, W. E., van den Broek, W. W., Woltman, A. M. y Stegers-Jager, K. M. (2023). The added value of free preparatory activities for widening access to medical education: a multi-cohort study. *BMC Medical Education*, 23, 196. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04191-7>
- Freiberg-Hoffmann, A., Berenguer, D., Fernández Liporace, M. y Ledesma, R. (2017). Estilos, Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios de Buenos Aires. *Revista PSICODEBATE: Psicología, Cultura y Sociedad*, 17(1), 9-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054697>
- Freiberg-Hoffmann, A., Merino-Soto, C., Huaire-Inacio, E. J. y Fernández-Liporace, M. (2021). Versión breve del Cuestionario Revisado de Proceso de Estudio-2 Factores: Un análisis psicométrico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 14(2), 1-22. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i2.1656>
- García Yáñez, Y., Moreno-Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S. y Jiménez Rodríguez, M. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Investigación En Educación Médica*, 9(33), 62-71. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19173>
- González Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado*, 14(3), 131-147. <http://hdl.handle.net/11441/17063>

- Hernández Moreno, A., Arellano García, Y. y Martínez Sierra, G. (2020). Creencias matemáticas profesadas e implícitas de profesores universitarios de matemáticas. *Educación matemática*, 32(2), 99-121. <https://doi.org/10.24844/em3202.04>
- Hunter-Johnson, Y. (2021). A Leap of Academic Faith and Resilience: Nontraditional International Students Pursuing Higher Education in the United States of America. *Journal of International Students*, 12(2). <https://doi.org/10.32674/jis.v12i2.1986>
- Kember, D., Webster, B. J. y Chan, W. S. C. (2020). Refocusing the 3P model to incorporate a learning and teaching environment and graduate attributes. *Educational Psychology*, 40(5), 592-607. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732304>
- León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E. y Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 123-144. <https://acortar.link/sSVNvB>
- Li, B., Burke, J. y Plunkett, M. (2022). Deep or surface learning? Perceptions of Chinese international and local students in Australian universities. *Issues in Educational Research*, 32(1), 149-181. <http://www.iier.org.au/iier32/li.pdf>
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A. y Postareff, L. (2019). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Studies in Higher Education*, 44(12), 2183-2195. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1482267>
- Makuc, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, 25, 71-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100071>
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mercado-Guerra, J., Calderón-Carvajal, C. y Palominos-Urquieta, D. (2022). Enfoques de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación universitaria*, 15(3), 33-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300033>
- Montealegre Lynett, G., Núñez Rodríguez, M. L. y Salgado Horta, D. (2014). Enfoques de aprendizajes y variables de orden sociocultural en estudiantes del área de la salud de una institución de educación superior en Colombia. *Acta Médica Colombiana*, 39(4), 368-377. <https://doi.org/10.36104/amc.2014.317>
- Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Núñez-Ayala, D., & Jacobo-García, H. (2022). Perfil Profesional Inclusivo y Diversidad: Teorías Implícitas del Profesorado Principiante. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 16(2), 71-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071>

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2024). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la red ÍNDICES. *Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS)*. Papeles del Observatorio N° 27, mayo de 2024. <https://acortar.link/JJtn5u>
- Parpala, A., Mattsson, M., Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A. y Hailikari, T. (2022). Detecting the variability in student learning in different disciplines—A person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1020-1037. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958256>
- Pezoa-Fuentes, C. y Mercado-Guerra, J. (2020). Innovación metodológica y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: el caso de la carrera de ingeniería comercial en la Universidad Católica del Norte, Chile. *Formación universitaria*, 13(3), 111-122. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300111>
- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G. y Tambone, V. (2022). Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health. *Psychology, health & medicine*, 27(1), 69-80. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>
- Ramudo Andión, I., Barca Enriquez, E., Brenlla Blanco, J. C., Peralbo Uzquiano, M. y Barca Lozano, A. (2020). Predicción del rendimiento académico del alumnado de Bachillerato: efecto de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales. *Revista de Psicología y Educación*, 15, 108-115. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.190>
- Rivas-Valenzuela, J. M., Rivera-García, E. y Trigueros-Cervantes, C. (2021). Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 167-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400167>
- Sánchez-Gelabert, A. y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Sandoval Cruz, R. I., Reyes Cruz, M. R. y Valdez Hernández, S. (2023). Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, 61, e1543. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-007)
- Simón Medina, N., Del Valle Díaz, S., Rioja Collado, N. y Cuadrado Borobia, J. (2023). Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 48, 861-872. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.93421>
- Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M. y Pozo, J. I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Suárez-Cretton, X. y Castro-Méndez, N. (2022). Perfiles de gratitud, necesidades psicológicas y su relación con la resiliencia en estudiantes no tradicionales. *Estudios Sobre Educación*, 43, 115-134. <https://doi.org/10.15581/004.43.006>

- Sutherland, K., Brock, G., de Villiers Scheepers, M. J., Millear, P. M., Norman, S., Strohfeldt, T., Downer, T., Masters, N. y Black, A. L. (2024). Non-traditional students' preferences for learning technologies and impacts on academic self-efficacy. *Journal of computing in higher education*, 36, 298-319. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09354-5>
- Urta Tobar, B. A., Fehrenberg Gaete, M. J., Muñoz Lara, M., Matheu Pérez, A. y Reyno Freundt, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 159-166. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66532>
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., Suárez Riveiro, J. M., Piñeiro Aguín, I. y Rodríguez Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375. <https://www.psicothema.com/pdf/344.pdf>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>
- Vallejo Ruíz, M. y Torres Soto, A. (2020). Calidad de los aprendizajes de estudiantes de pedagogía: influencia del modelo educativo. *Revista Fuentes*, 22(2), 238-250. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.01>
- Vilca-Rodríguez, M. y Torres-Orihuela, G. (2023). Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios con bajo rendimiento en comprensión de textos. Estudio de casos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 73, 89-119. <https://doi.org/10.46744/bapl.202301.004>
- Villamizar Acevedo, G. A. (2018). Teorías implícitas sobre inteligencia de niños escolarizados. *Revista Educación*, 43(1), 16-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27765>
- Wild, S., Rahn, S. y Meyer, T. (2023). Comparing long-term trajectories in subject interest among non-traditional students and traditional students: An example from a cooperative higher education programme in Germany. *Learning and Individual Differences*, 101, 102250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102250>
- Zakariya, Y. F. y Massimiliano, B. (2022). Short form of revised two-factor study process questionnaire: Development, validation, and cross-validation in two European countries. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101206. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101206>
- Zamora Menéndez, Á., Gil Flores, J. y de Besa Gutiérrez, M. R. (2020). Learning approaches, time perspective and persistence in university students. *Educación XX1*, 23(2), 17-39. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25552>

DECLARACIÓN DE INTERESES Y FINANCIACIÓN

Los autores declaran no tener vínculos comerciales con personas u organizaciones que pudieran representar un conflicto de intereses, y agradecen el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile y la Universidad Católica del Maule de Chile, a través del Proyecto FONDECYT Regular N° 1240016: "Teorías Implícitas de Inclusión de la Diversidad de Docentes y Enfoques de Aprendizaje de Estudiantes No Tradicionales de Educación Superior, en Relación con el Rendimiento Académico y Retención".

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez; **Software:** José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez; **Curación de datos:** José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez; **Redacción-Preparación del borrador original:** José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez; **Redacción-Re- visión y Edición:** José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez; **Visualización:** José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez; **Supervisión:** José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez; **Administración de proyectos:** José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** José González-Campos; Juan Elías Aspee; Jessica Medina; Catherine Araya-Pérez; Cristián Carvajal-Muquillaza; Karen Núñez-Valdés; Francisco Sotomayor-Lopez.

AUTOR/ES:**José González-Campos**

Universidad Católica del Maule, Chile.

Post doctorado en Calidad en Educación Superior, IESED. Doctor en Estadística por la Universidade Estadual de Campinas, Sao Paulo, Brasil. Magister en estadística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesor de Matemática y Computación Licenciado en educación por la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Académico en la Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Católica del Maule, Chile.

jgonzalezc@ucm.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4610-6874>

Juan Elías Aspee

Universidad Viña del Mar, Chile.

Doctor en Políticas y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Magíster en Trabajo Social por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y Máster en Data Science, Big Data & Business Analytics por la Universidad Complutense de Madrid, España. Ingeniero en Información y Control de Gestión y Licenciado en Ingeniería por la Universidad Andrés Bello, Chile, además de Trabajador Social y Licenciado en Trabajo Social por la Universidad de Valparaíso, Chile.

Investigador especializado en educación superior, con una trayectoria interdisciplinaria que abarca las ciencias sociales y la ingeniería. Enfocado en la investigación, el control de gestión y el análisis de datos aplicados a la educación y las políticas públicas. Su formación en ciencia de datos integra herramientas analíticas avanzadas para una comprensión de las dinámicas sociales y educativas, aportando una perspectiva basada en la evidencia. Actualmente se desempeña como profesional en la Universidad Técnica Federico Santa María y como Investigador en la Universidad Viña del Mar.

juan.elias.aspee@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-8414>

Jessica Medina

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Profesora de Educación General Básica, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación y Doctora en Políticas y Gestión Educativa. Cuenta con una amplia experiencia en distintos niveles educativos, desde el 2018 coordinó el área de evaluación y nivelación para las carreras de pedagogía desde la Unidad de Formación Inicial Docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, aplicando sistemas de monitoreos para el logro de las competencias y con ello el perfil de egreso. Actualmente, es docente de la Escuela de Pedagogía y jefa de carrera Pedagogía en Educación Media de esta escuela y casa de estudio. También es parte del equipo de gestión de las tutorías pedagógicas realizadas en conjunto con el Ministerio de Educación.

jessica.medina@pucv.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2721-9929>

Catherine Araya-Pérez

Servicio Local de Educación Pública de Valparaíso-Juan Fernández, Chile.

Especialista Internacional en Políticas para la Igualdad de América Latina y el Caribe de CLACSO-FLACSO; Doctora en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha. Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa de la Universidad Andrés Bello. Su formación inicial es Profesora de Castellano y Licenciada en Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Cuenta con experiencia en Docencia, Gestión Directiva y Técnico Pedagógica en Escuelas Públicas y Liceos Humanistas Científicos y Técnico Profesional. Se ha desempeñado como académica externa invitada en el Magíster en Data Science de la Universidad Católica del Maule, Chile. Actualmente se desempeña como co-investigadora en el Fondecyt Regular 2024 N° 1240016 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Sus líneas investigativas están en Gestión Escolar y Universitaria, Gestión Académica, Aprendizaje, Estudiantes no Tradicionales y Políticas Educativas para la Igualdad.

cataevey@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2886-9421>

Cristián Carvajal-Muquillaza

Universidad de Playa Ancha, Chile.

Doctor en Política y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha; Magíster en Estadística por la Universidad de Valparaíso; Profesor de Matemática y Computación por la Universidad de Playa Ancha; Diplomado en Docencia Universitaria por la misma institución. Su labor académica se centra en las políticas de educación superior, con énfasis en la creación de modelos estadísticos para el análisis de la deserción y la sobre-duración en la educación universitaria, así como en el estudio de variables sociodemográficas y académicas que explican la deserción estudiantil en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha. Además, ha desarrollado investigaciones y publicaciones en el área de la matemática y la estadística, abordando temas como distribuciones de probabilidad, geometría difusa y transformadas difusas fraccionarias.

cristian.carvajal@upla.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5561-2416>

Karen Núñez-Valdés

Universidad de Las Américas, Chile.

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Licenciada en Educación y Licenciada en Historia, mención en Ciencias Políticas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Educación mención evaluación educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha. Diplomada en Docencia Universitaria, en Diseño de Syllabus, en Formación en Responsabilidad Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en enfoque de género e interculturalidad para la Educación Superior, Universidad de Las Américas.

Cuenta con experiencia en el sistema escolar como docente en escuelas públicas y privadas en el segundo ciclo básico y enseñanza media. Dentro de su experiencia en educación superior destacan: docencia pregrado y postgrado, cargos de gestión asociados al área de evaluación del aprendizaje y participación en grupos de investigación tanto nacionales como internacionales. Actualmente es académica investigadora del Instituto de Educación y Lenguaje de la Universidad de las Américas y Directora del Magíster en Docencia Universitaria de la misma institución.

k.nunez.valdes@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-6581>

Francisco Sotomayor-Lopez

Universidad de Valparaíso, Chile.

Asistente Social y Licenciado en Trabajo Social, Universidad de Valparaíso. Magíster en Psicología Social con mención en Intervención Psicosocial, Universidad Alberto Hurtado, y Doctor en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba. Diplomado en Docencia Universitaria y en Gestión Universitaria. Académico e investigador de jornada completa en la Universidad de Valparaíso, con experiencia en docencia de pregrado y posgrado, gestión académica y coordinación de programas de certificación y postgrado. Investigador en exclusión social, análisis crítico del discurso, violencia infantil y teorías implícitas de inclusión en educación superior.

francisco.sotomayor@uv.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8295-1130>