

Acceso Universitario en Chile (2020-2025): Diversidad y Equidad según Perfil Socioeducativo

University Access in Chile (2020–2025): Diversity and Equity by Socio-Educational Profile

Marco Antonio Villalta-Paucar ^{*}1, Sergio Martinic ², Sergio Urzúa-Martínez ¹ y Lorena López Fernández ¹

¹ Universidad Santiago de Chile, Chile

² Universidad de Las Américas, Chile

DESCRIPTORES:

Diversidad
Equidad
Educación superior
Chile
Acceso universitario

RESUMEN:

El acceso universitario evidencia tensiones entre políticas inclusivas y barreras estructurales en Latinoamérica. El objetivo de este estudio es analizar la diversidad y equidad del acceso universitario en Chile (2020-2025) según origen escolar, nivel socioeconómico y vía de ingreso. Para lograrlo se desarrolla un estudio cuantitativo sobre 640,390 registros del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de Chile, evaluando mediante el índice de Shannon la diversidad de perfiles y mediante el índice de Simpson la equidad o equilibrio de su representación. Los resultados muestran que el acceso muestra alta diversidad socioeconómica y equilibrio representativo (Shannon = 2,15; Simpson = 0,86). No obstante, el colegio de origen presenta variedad moderada-baja y equidad estancada (Shannon = 0,92; Simpson = 0,53). Las vías de ingreso registran la menor diversidad y máxima concentración (Shannon = 0,13; Simpson = 0,05). Sin embargo, al controlar el factor institucional, existen cambios significativos ($p < ,001$) entre cohortes 2020–2025 según origen escolar, nivel socioeconómico y vía de acceso. Persiste la hegemonía de la admisión regular sobre las vías especiales, que permanecen marginales (Simpson = 0,05). Los resultados muestran que cada universidad determina de manera heterogénea su composición social, sin lograr diversificar el capital social de los estudiantes.

KEYWORDS:

Diversity
Equity
Higher education
Chile
University access

ABSTRACT:

University access reveals tensions between inclusive policies and structural barriers in Latin America. The aim of this research is to analyze diversity and equity in university access in Chile (2020–2025) by school background, socioeconomic status, and admission route. We conducted a quantitative study based on 626,829 records from Chile's Department of Educational Evaluation, Measurement, and Registration (DEMRE), evaluating profile diversity using the Shannon index and representation equity using the Simpson index. The results show that the access displays high socioeconomic diversity and representative balance (Shannon = 2.15; Simpson = 0.86). However, school background shows moderate-to-low variety and stagnant equity (Shannon = 0.92; Simpson = 0.53). Admission routes record the lowest diversity and highest concentration (Shannon = 0.13; Simpson = 0.05). Nevertheless, when controlling for the institutional factor, significant changes ($p < .001$) emerge between the 2020–2025 cohorts across school background, socioeconomic status, and admission route. The hegemony of regular admission over special pathways persists, with the latter remaining marginal (Simpson = .05). Although financing expanded, equity remains fragmented: individual universities heterogeneously shape their social profile without diversifying the social capital of incoming cohorts.

CÓMO CITAR:

Villalta-Paucar, M. A., Martinic, S., Urzúa-Martínez, S. y López Fernández, L. (2026). Acceso universitario en Chile (2020-2025): Diversidad y equidad según perfil socioeducativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24(2).
<https://doi.org/10.15366/reice2026.24.2.004>

1. Introducción

La inclusión en la educación superior esta imbricada al logro de derechos que replantean el rol de las instituciones universitarias. Logros de derechos en el campo de la diversidad cultural, social, género y neurodivergancia, entre otros, que están rediseñando creencias, prácticas, fines y desafíos en la educación superior, que son actualmente estudiadas. La diversidad social, cultural y funcional en la educación superior es un progreso para la democratización del acceso y un beneficio para la distribución social del conocimiento y de los aprendizajes. Pese a ello la inclusión, sigue siendo un desafío en su puesta en práctica y medición (Blanco Fontao et al., 2025; Elliott et al., 2024; McGee, 2020; Sivanandan, 2025); es un campo de lucha por parte de las mujeres tener presencia en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) en las universidades (Ong et al., 2017; Ortega et al., 2026); por otra parte, se ha constatado en el contexto universitario la presencia estudiantes neurodivergentes que implican transformaciones en las prácticas pedagógicas y curriculares de la formación profesional (Hamilton y Petty, 2023)

En la mayor parte de los países de la región la diversidad, equidad e inclusión es considerada la base de las diferentes políticas y prácticas universitarias (Márquez et al., 2021; Medina-García et al., 2021). Por diversidad se entiende las diferencias de identidades, experiencias, conocimientos, posiciones sociales y perspectivas presentes en una institución universitaria. La equidad se relaciona con la justicia educacional y expresa el compromiso institucional de reconocer desigualdades históricas y estructurales, eliminar barreras y proporcionar apoyos y recursos diferenciados para alcanzar condiciones y resultados justos (Wolbring y Nguyen, 2023). Por último, la inclusión es el proceso a través del cual una institución transforma sus culturas, políticas y prácticas para asegurar la presencia, participación, reconocimiento, aprendizaje y pertenencia de todas las personas (Ainscow, 2020).

Las investigaciones sobre segregación y equidad en la educación superior ponen en evidencia la interacción entre dinámicas estructurales que explican la exclusión y desafían los procesos de inclusión en la educación superior. La segregación educativa, definida como la distribución asimétrica de los estudiantes según su nivel socioeconómico es la realidad observada en países de la región latinoamericana y Portugal (Alonso-Pastor et al., 2024; Martínez-Abad et al., 2024; Martins-Azinhairo et al., 2026). La equidad, entendida como redistribución de los recursos socioeducativos para asegurar igualdad de oportunidades hacia objetivos comunes (Martínez-Abad et al., 2024; Muñoz Espinosa et al., 2026) se halla tensionada por estas desigualdades de origen socioeconómico y territorial (Alonso-Pastor et al., 2024).

En tal situación, los efectos de los sistemas de admisión a la universidad, en tanto filtros de selección, transforman las diferencias de capital cultural asimétricamente distribuido en métricas de “mérito” individual, operando como barreras que perpetúan la exclusión a nivel internacional (Ainscow, 2020). Esta barrera inicial genera una estratificación del acceso universitario y profundiza la segmentación institucional, perpetuando la reproducción de ventajas sociales en la educación superior. La equidad no se reduce a garantizar acceso al sistema universitario (Martínez-Abad et al., 2024) y la inclusión universitaria requiere de marcos institucionales capaces de remover estas barreras sistémicas de acceso y permanencia, tal como se analiza en el contexto chileno (Muñoz Espinosa et al., 2026) y en revisiones de políticas globales (Wang et al., 2024; Wolbring y Nguyen, 2023).

El reporte internacional sobre políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2025), indica, entre otros aspectos, que los compromisos asumidos por los países de la región al respecto son más declarativos que operativos, y que las políticas implementadas, carecen de una concepción sistémica de la equidad e inclusión, desarrollándose estrategias solo para determinados grupos de estudiantes, relacionadas con medidas compensatorias a los factores familiares, escolares y socioeconómicos que influyen en el rendimiento, (Barbosa Macêdo et al., 2026; Prieto-Jiménez et al., 2025)

En el contexto latinoamericano las investigaciones sobre las políticas de inclusión y de la diversidad en la educación superior, se caracterizan por asociarla a la discapacidad y a las desigualdades sociales y económicas (Alpízar Santana et al., 2023; Prieto-Jiménez et al., 2025). Las políticas se han focalizado en mejoras de accesibilidad física, metodología, tecnológica y aptitudinal, para superar las barreras que afectan el aprendizaje de los estudiantes con problemas funcionales y/o en condición de vulnerabilidad socioeconómica (Sánchez Moncayo et al., 2023). Por otra parte, se han detectado prácticas de racismo y discriminación de género y social en la educación superior como resultado de desigualdades -históricas y culturales (Bravo-Mancero et al., 2023).

Al respecto, Chile ha desarrollado políticas públicas educativas que garantizan gratuidad en el acceso a la educación superior para estudiantes con recursos limitados con la ley 21091 (Congreso Nacional de Chile, 2018); previamente se diseñaron mecanismos específicos como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) que opera desde el año 2014 (Subsecretaría de Educación Superior, 2026c), a través de acciones de preparación y acompañamiento al estudiantado de 3° y 4° año de educación media, para que pueda acceder a las universidades en convenio, favoreciendo así el derecho a la educación frente a la segmentación socioeconómica que caracteriza al sistema educacional chileno. Participan del programa PACE 638 establecimientos educativos de diversas administraciones (Ministerio de Educación, 2024); dicho programa en varios casos ha mejorado el compromiso emocional y de respeto a las normas de la institución universitaria (Lira Munizaga y Pérez-Salas, 2022), pero sus resultados indican que se tiende a reproducir la inequidad educativa (Rodríguez Garcés et al., 2024).

La vía de acceso regular a las universidades chilenas es a través de la Prueba de acceso a la educación Superior (PAES) que es una prueba nacional que desde 2022 supera versiones anteriores en cuanto a disminuir las brechas socioeconómicas en el acceso (Departamento de Evaluación Medición y Registro Educacional, 2026). Para favorecer el acceso a la universidad de los mejores estudiantes, pero económicamente desfavorecidos, la política educativa chilena crea la Beca de Excelencia Académica (BEA) dirigida a estudiantes de cuyo promedio de notas se encuentran dentro del 10% de las más altas su establecimiento de Enseñanza Media -no incluye a establecimientos de administración privada- y que pertenezcan al 80 % de la población de menores ingresos (Subsecretaría de Educación Superior, 2026a). Asimismo, con el objetivo de reducir las brechas de género especialmente en las carreras relacionadas a las ciencias, tecnología, ingeniería y matemática, se crea el Cupo Más Mujeres Científicas o +MC, (Subsecretaría de Educación Superior, 2026b) impulsado desde el año 2023 desde el ministerio de educación (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

Por otra parte, desde el 2014 opera el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) que es para jóvenes provenientes de la educación escolar pública, y considera acciones de preparación y acompañamiento en

los dos últimos años de la educación secundaria (Subsecretaría de Educación Superior, 2026c), favoreciendo así el derecho a la educación frente a la segmentación socioeconómica que caracteriza al sistema educacional chileno (Córdoba et al., 2020). Participan del programa PACE 638 establecimientos educativos de diversas administraciones (Ministerio de Educación, 2024); dicho programa ha democratizado el acceso a estudiantes tradicionalmente excluidos especialmente en las universidades estatales (Gaete Vergara y González Mella, 2025); ha apoyado el progreso en los aprendizajes y ha mejorado el compromiso emocional y de respeto a las normas de la institución universitaria (Lira Munizaga y Pérez-Salas, 2022) entre otros, pero sus resultados indican que se tiende a reproducir la inequidad educativa (Rodríguez Garcés et al., 2024).

La medición de la diversidad en la educación superior es un tema de interés para las políticas de inclusión y las autoridades universitarias. Algunos estudios han tomado métricas de Shannon diseñadas desde una teorías matemática de la comunicación (Shannon, 1993) y comúnmente utilizadas en ecología y biología para medir la biodiversidad, ahora aplicadas al análisis de la heterogeneidad general de la distribución demográfica de poblaciones humanas, tal como la diversidad étnica, de género y LGBTQ+ entre residentes y especialistas quirúrgicos de Reino Unido (Seehra et al., 2026); para determinar la representación de las comunidades de tribus registradas en ciertos estados de la India (Sivanandan, 2025), o para analizar la diversidad de programas de estudio en las universidades portuguesas (Portela et al., 2008).

No obstante, el uso de las métricas Shannon y Simpson presentan limitaciones que es necesario advertir. Ambos índices miden únicamente dispersión o entropía (Jost, 2006), en este caso sociodemográfica, y no las desigualdades de poder y recursos, las situaciones de discriminación ni las acciones afirmativas (Harrison y Klein, 2007; Wolbring y Nguyen, 2023). Ambos índices operan sobre categorías unidimensionales y mutuamente excluyentes. Esto las hace inviables para dar cuenta de trayectorias de los estudiantes ni orientan a las propias instituciones de educación superior en que deben cambiar para adaptarse a la realidad de la vida estudiantil (Gale y Parker, 2014; Muñoz Espinosa et al., 2026). En tal sentido, no dan cuenta de aspectos sustanciales de la inclusión, tales como el clima institucional, la permanencia, la tasa de graduación, entre otros aspectos que componen la inclusión. No obstante, ambas métricas pueden ser pertinentes para capturar la diversidad estática evidenciada en los datos de ingreso, dado que permiten el análisis comparativo de grandes cantidades de datos sobre la composición sociodemográfica del acceso a la universidad. Es cierto que la diversidad y la inclusión no se pueden reducir al acceso a la universidad, pero tampoco se pueden pensar sin este dato.

El presente estudio se focaliza en la diversidad de acceso a la educación superior universitaria chilena para ponderar la relación de la política de inclusión de la diversidad por situación socioeconómica con el perfil de ingreso de estudiantes a las universidades chilenas desde el año 2020 al 2025. El objetivo del estudio es analizar la diversidad y equidad en acceso a la educación superior chilena según tipo de establecimiento de origen, vía de acceso y decil socioeconómico.

2. Método

Este es un estudio cuantitativo de tipo analítico descriptivo, de corte transversal. Aunque se incluyen distintas cohortes, todas ellas se analizan al momento que los estudiantes ingresan a las universidades.

Los casos son 640,389 registros públicos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) (2025), de ingreso en 46 universidades chilenas entre los años 2020 y 2025. Con estos datos se ponderó la diversidad según las siguientes variables:

- Establecimiento de origen: Refiere a los establecimientos educativos de origen de los ingresantes. Los grupos de establecimientos son cuatro: (1) municipales (155.874 registros), (2) privados pagados (115.161 registros), (3) Servicio Locales de Educación Pública (SLEP) con 19.664 registros, y (4) privados subvencionados, gestionados por corporaciones privadas que reciben aporte estatal (345.599 registros).
- Nivel socioeconómico. Este se calcula en deciles según ingreso per cápita, ordenados de menor a mayor, donde el Decil 1 representa el 10% más pobre/vulnerable, en tanto que el Decil 10 representa el 10 % con mayores ingresos. Cabe señalar que no se ubicó en la base DEMRE los registros de deciles del año 2020.
- Vía de acceso a la universidad. Se consideró cuatro vías de acceso: (1) la Admisión Regular (PAES) con 623.492 registros; (2) el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) con 5.295 registros; (3) Beca de Excelencia Académica (BEA) con 9.608 registros, y, (4) Programa Más Mujer científica (+MC) que fomenta la equidad de género en el acceso, del cual hay dato desde el año 2024, con 1.994 registros.

Procedimiento de análisis

- Índice de Shannon (H), el cual calcula la diversidad en términos de presencia de diferencias, en el campo educativo esto significa ponderar la presencia de variedad de grupos, en este caso, nivel económico, establecimiento de origen, y vía de acceso. El índice Shannon es sensible a las minorías, la fórmula es:

$$H' = \sum_{i=1}^S p_i \log_2 p_i$$

Donde:

H = Índice de Shannon

S = número total de grupos

p_i = Proporción de individuos de la especie i respecto al grupo total de individuos (n_i / N)

$\log_2 p_i$ = Logaritmo natural de p_i

El valor con tendencia a 0 indica baja o nula diversidad, en tanto que la tendencia a 1 o superior se interpreta como mayor diversidad.

Índice de Simpson (1-D), que mide la dominancia de un determinado grupo, esto es, la probabilidad de que un grupo sea mayor que los otros grupos del conjunto. En tal sentido el índice Simpson es sensible a los grupos mayoritarios, dando cuenta de la equidad de presencia de las diferencias si se sacan dos miembros del conjunto. La fórmula empleada es:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^S p_i^2}{1 - D}$$

El rango es de 0 a 1, donde, con esta fórmula, la interpretación es: la tendencia a 0 significa alta dominancia o baja equidad, es decir presencia de un solo grupo por sobre los otros.

El empleo de los índices de Shannon y Simpson en el estudio del acceso universitario se justifica porque ofrece la ventaja principal de sintetizar la heterogeneidad sociodemográfica en un único indicador escalar estandarizado, superando el reduccionismo de los porcentajes. Al condensar la variación categórica en métricas continuas y comparables, estos índices facilitan la comparación longitudinal y masiva entre instituciones de distinto tamaño. Si bien la inclusión a la educación universitaria trasciende la sola representación numérica del ingreso, los datos de acceso constituyen la condición empírica de posibilidad para identificar las brechas de entrada. El análisis de la distribución sociodemográfica de origen informa a las políticas institucionales los avances y desafíos en materia de diversidad y equidad.

Se evaluó la existencia de diferencias significativas en los índices de diversidad de Shannon y de equidad de Simpson entre los grupos de cohortes de acceso, con el análisis de la varianza simple unidireccional (ANOVA) entre los promedios de las métricas por cohorte de acceso. Posteriormente, se aplicó una ANOVA de efectos mixtos para estimar las variaciones netas entre las cohortes controlando el efecto de la variable universidad. Se implementó un análisis de la varianza (ANOVA) de efectos mixtos para atender la estructura anidada de los datos, donde las mediciones por cohorte se encuentran agrupadas dentro de las distintas instituciones. Este enfoque metodológico se justifica por la necesidad de controlar la correlación intraclase (ICC) derivada del anidamiento, evitando la subestimación de los errores estándar y reduciendo la tasa de falsos positivos (Error Tipo I). El modelo formal se especificó evaluando los índices de diversidad (Shannon/Simpson) como variable dependiente continua, el factor Cohorte (2020–2025) como efecto fijo para aislar la tendencia temporal del sistema de admisión, y la variable Universidad como un intercepto aleatorio. Previo al análisis, se contrastaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Se realizan gráficos de Barras de error simple con intervalo de confianza del 95 % que muestran las universidades con mayor y menor índice de Shannon y Simpson en las variables estudiadas. El análisis se realizó con apoyo del software SPSS 32.

3. Resultados

Los resultados se presentan organizados en tres temas: La diversidad de establecimientos de origen, La diversidad económica, y la diversidad de las vías de acceso a la universidad.

El Cuadro 1 resume un diagnóstico descriptivo de la cohorte de ingreso (2020-2025) en las tres variables de estudio. Se observa que la heterogeneidad socioeconómica (*Decil económico*) registra los niveles más altos de diversidad y equidad distributiva del acceso, con una media global de Shannon de 2,15 y un índice de Simpson de 0,86. Estos valores sugieren una incorporación equilibrada y altamente mixta de estudiantes provenientes de distintos estratos de ingresos, tendencia que se mantiene con notable estabilidad a lo largo de las cohortes evaluadas. La variable *Establecimiento de origen*

(colegios municipales, particulares subvencionados, públicos y privados), exhibe una diversidad moderada a baja (Shannon Total = 0,92) y una equidad de Simpson estancada en 0,53 en el periodo estudiado, lo cual sugiere que las barreras estructurales asociadas al tipo de colegio de procedencia permanecen inalteradas, perpetuando un patrón fijo de segmentación en el acceso: acceden mayoritariamente estudiantes de colegios privados y particular subvencionados.. Finalmente, el panorama más crítico se evidencia en la *Vía de acceso a la universidad*, –referido a las modalidades de admisión que las universidades implementan– donde los índices son mínimos históricos (Shannon Total = 0,13; Simpson Total = 0,05). Estos valores, cercanos a cero, denotan una homogeneidad casi absoluta y que da cuenta del predominio de las pruebas de acceso como principal y regular vía de acceso.

Cuadro 1

Descripción de los casos según Atributos de Ingreso por Cohorte (2020-2025)

Cohorte	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Total
<i>Dependencia de establecimiento escolar</i>							
Municipal	23.267	21.641	22.879	27.910	29.423	30.754	155.874
Privado	20.252	18.480	17.846	18.862	19.566	20.155	115.161
Servicio Local de Educación	1.802	2.699	2.771	3.412	3.968	5.012	19.664
Subvencionado	51.912	48.800	51.784	60.584	64.760	67.759	345.599
Sin información	758	667	658	529	642	837	4.091
Total	97.991	92.287	95.938	111.297	118.359	124.517	640.389
<i>Vía de Acceso</i>							
BEA	1.762	1.552	1.222	1.245	1.679	2.148	9.608
MC (Género)	N/A	N/A	N/A	N/A	831	1.163	1.994
PACE	707	819	832	967	975	995	5.295
Regular	95.522	89.916	93.884	109.085	114.874	120.211	623.492
Total	97.991	92.287	95.938	111.297	118.359	124.517	640.389
<i>Decil de ingreso</i>							
Decil 1		11.328	12.859	16.584	16.375	15.424	72.570
Decil 2		10.545	11.585	13.861	13.474	12.255	61.720
Decil 3		12.187	7.941	9.577	9.935	9.230	48.870
Decil 4		8.563	6.159	7.625	8.133	8.373	38.853
Decil 5		7.006	4.691	5.944	6.039	6.351	30.031
Decil 6		6.291	4.909	5.138	6.517	6.953	29.808
Decil 7		6.469	5.966	5.838	6.578	6.604	31.455
Decil 8		6.967	6.434	6.586	7.165	9.371	36.523
Decil 9		8.787	6.167	5.631	5.725	7.164	33.474
Decil 10		10.440	8.634	7.276	7.881	8.855	43.086
Sin información	97.991	3.704	20.593	27.237	30.537	33.937	213.999
Total	97.991	92.287	95.938	111.297	118.359	124.517	640.389

3.1. La diversidad de establecimiento de origen en la universidad.

Aunque la inspección visual de los datos muestra incremento en la diversidad y equidad durante el año 2021, el análisis estadístico (ANOVA) indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de los estudiantes según su tipo de establecimientos de procedencia (municipales, privadas, SLEP y particular subvencionadas) Esta pauta de continuidad se confirma tanto para el índice de diversidad de Shannon ($F(5, 263) = 0,399$; $p = ,849$), como para el índice de equidad de Simpson ($F(5, 263) = 0,270$; $p = ,973$). En consecuencia, la configuración del acceso

en términos de establecimientos de procedencia, ha conservado un perfil estructuralmente homogéneo entre los años 2020 a 2025.

El ANOVA de efectos mixtos con el control de la heterogeneidad de las 46 universidades (Cuadro 2), indica un cambio estadísticamente significativo entre las cohortes de ingreso de acuerdo al establecimiento de origen, registrando un tamaño de efecto mediano ($F(5, 213) = 4,14; p = ,001; \eta_p^2 = 0,089$). La diversidad de establecimientos de procedencia de los estudiantes no es un fenómeno uniforme. El análisis revela además que las universidades son el factor determinante ($F(45, 213) = 53,10; p < ,001$) en la configuración de la diversidad de establecimientos de origen entre los ingresantes en el periodo 2020-2025, lo que sugiere una fuerte dependencia respecto a la ubicación sociodemográfica y las políticas institucionales de admisión de cada casa de estudio.

Cuadro 2

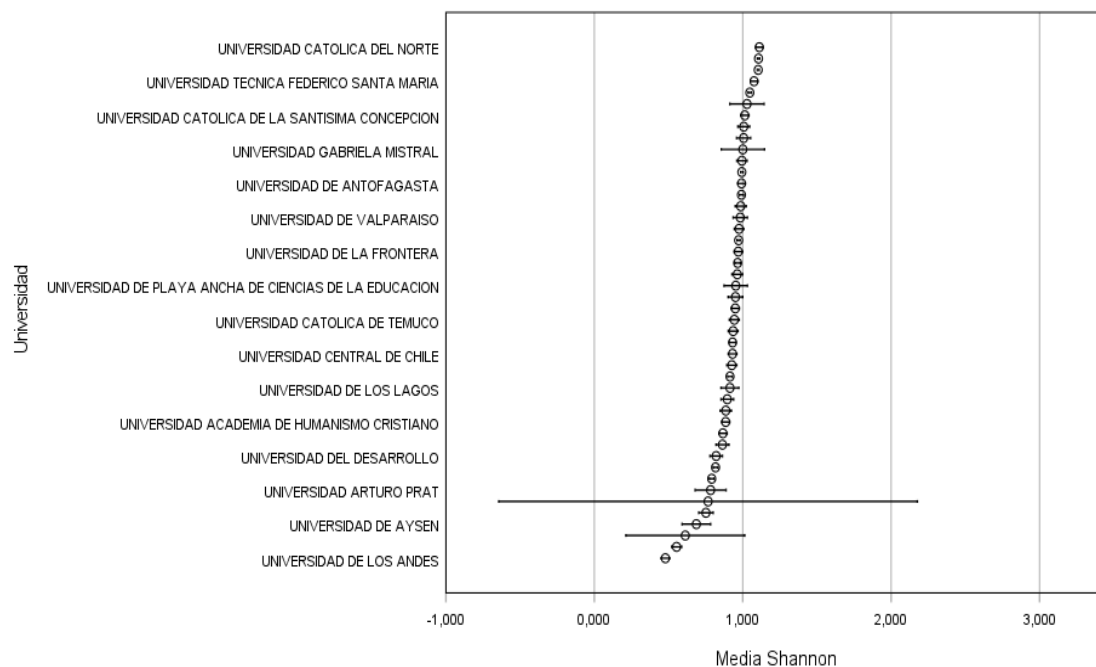
Resultados del ANOVA de efecto mixto para el índice de diversidad de Shannon según los establecimientos de origen

Fuente de variación	gl	SS	MS	F	p
Cohorte	5	0,039	0,008	4,14	,001**
Universidad	45	4,482	0,100	53,10	< ,001***
Cohorte × Universidad (Error)	213	0,400	0,002	-	-
Total	263	4,921			

Nota. SS = Suma de cuadrados Tipo III; gl = grados de libertad; MS = Media cuadrática. Los valores de p marcados con asteriscos indican significancia estadística (** $p < ,01$, *** $p < ,001$). Siguiendo el modelo de efectos mixtos, el término de interacción se utilizó como denominador del error para los efectos principales.

Figura 1

Índice de diversidad de Shannon de establecimientos de origen por universidad e intervalos de confianza al 95%



Nota. IC = intervalos de confianza al 95 %. El estadístico de contraste se calculó mediante un modelo lineal de efectos mixtos, utilizando la interacción Cohorte x Universidad como término de error (gl = 213) para los efectos principales. Las instituciones se presentan en orden ascendente según su media marginal estimada.

Se observa un comportamiento homogéneo en la mayoría de las universidades respecto a la diversidad de procedencia de los estudiantes medida a través del índice de Shannon (Figura 1). La Universidad de los Andes registra el nivel más bajo de diversidad ($M = 0,48$; IC 95 % [0,40; 0,50]), y la Universidad Católica del Norte presenta el mayor registro de diversidad de establecimientos de origen IC ($M = 1,11$; IC 95 % [1,10; 1,15]).

El ANOVA de efectos mixtos indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en la equidad de establecimientos de procedencia, medido por el índice Simpson entre las cohortes de ingreso, registrando un tamaño del efecto pequeño ($F(5, 213) = 1,59$; $p = ,163$; $\eta_p^2 = 0,036$). Por el contrario, el factor universidad arrojó un efecto estadísticamente significativo ($F(45, 213) = 62,90$; $p < ,001$). Esto sugiere que las dinámicas de las universidades inciden en la distribución de los estudiantes procedentes de diversos establecimientos educativos.

Cuadro 3

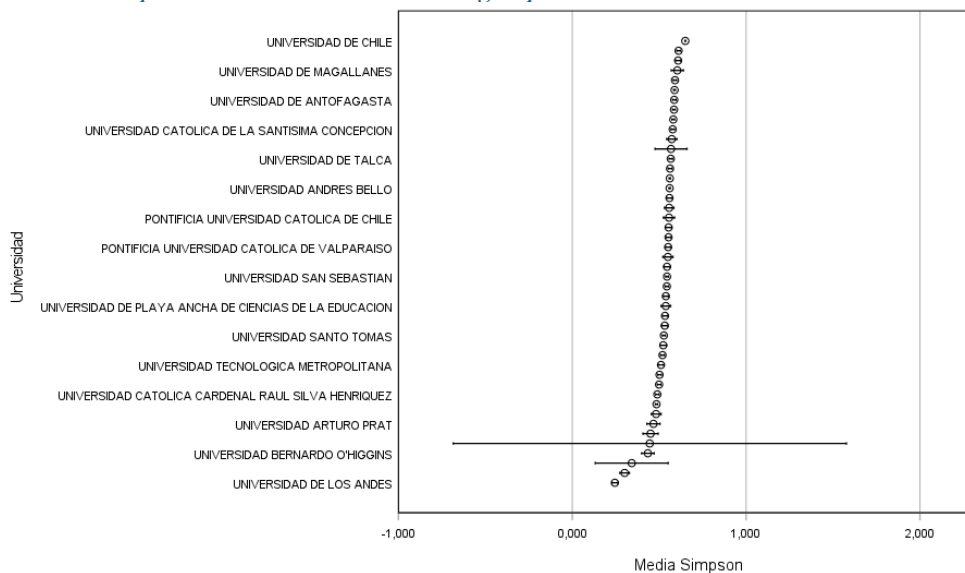
Resultados del ANOVA de efecto mixto para el índice de Simpson según los establecimientos de origen

Fuente de variación	gl	SS	MS	F	p
Cohorte	5	0,004	0,001	1,59	,163
Universidad	45	1,429	0,032	62,90	< ,001***
Cohorte × Universidad (Error)	213	0,108	0,001	-	-
Total	263	1,541			

Nota. SS = Suma de cuadrados Tipo III; gl = grados de libertad; MS = Media cuadrática. Los valores de p marcados con asteriscos indican significancia estadística (** $p < ,01$; *** $p < ,001$). Siguiendo el modelo de efectos mixtos, el término de interacción se utilizó como denominador del error para los efectos principales.

Figura 2

Índice de Simpson de establecimientos de origen por universidad e intervalos de confianza al 95%



Nota. IC = intervalos de confianza al 95%. El estadístico de contraste se calculó mediante un modelo lineal de efectos mixtos, utilizando la interacción Cohorte x Universidad como término de error (gl = 213) para los efectos principales. Las instituciones se presentan en orden ascendente según su media marginal estimada.

Se observa que la equidad en la composición según la dependencia escolar de origen, medida a través del índice de Simpson exhibe una amplia dispersión interinstitucional (Figura 2). La Universidad de los Andes se ubica en el extremo inferior de la

distribución ($M = 0,25$; IC 95 % [0,220; 0,250]), caracterizada por una matrícula con alta homogeneidad socioeducativa en función del establecimiento de origen. En contraste, la Universidad de Chile lidera el extremo superior ($M = 0,65$; IC 95 % [0,630; 0,670]) respecto a la presencia de ingresantes de diversos establecimientos de origen, mostrando una mayor distribución e integración de estudiantes que provienen de distintos tipos de establecimientos público, subvencionado y privados.

3.2. La diversidad vinculada al decil económico

Los datos DEMRE no ofrecen registros de deciles económicos del año 2020. La inspección visual de los datos sugiere que la presencia de diversos niveles de ingreso de los estudiantes no fue estable, siendo más alta el 2021 y más baja el 2023. El análisis de la varianza (ANOVA) de un factor indica que no hay diferencias estadísticamente significativas de la diversidad de estratos económicos medida por el puntaje Shannon entre las cohortes de ingreso ($F(4, 222) = 0.84$; $p = ,501$), ni de equidad de presencia, medida por índice Simpson ($F(4, 222) = 0,413$; $p = ,799$).

El ANOVA de efectos mixtos al controlar la heterogeneidad de las 46 universidades (Cuadro 4), indica presencia de diferencias estadísticamente significativas en diversidad de estratos económico entre las cohortes de ingreso (2021-2025), registrando un tamaño de efecto mediano ($F(4, 173) = 4,74$; $p = ,001$; $\eta_p^2 = 0,099$). Asimismo, se observó un efecto significativo del factor Universidad ($F(45, 173) = 35,96$; $p < ,001$). Estos resultados evidencian que la composición socioeconómica de la matrícula no solo muestra una trayectoria de cambio longitudinal, sino que responde de forma determinante a las particularidades institucionales de cada universidad.

Cuadro 4

Resultados del ANOVA de efectos mixtos para el Índice de Shannon en decil económico de ingresantes

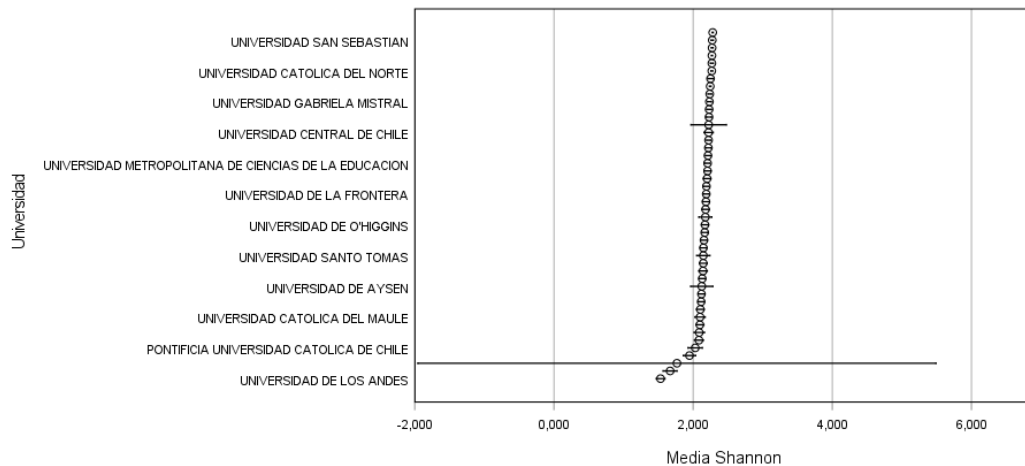
Fuente de variación	gl	SS	MS	F	p
Cohorte	4	0,054	0,013	4,74	,001**
Universidad	45	4,579	0,102	35,96	< ,001***
Cohorte × Universidad (Error)	173	0,489	0,003	-	-
Total	222	5,122			

Nota. gl = grados de libertad; SS = Suma de cuadrados Tipo III; MS = Media cuadrática. Los niveles de significancia se indican como ** $p < ,01$; *** $p < ,001$. Siguiendo el modelo de efectos mixtos, el término de interacción se utilizó como denominador del error para los efectos principales.

Se observa heterogeneidad entre las universidades respecto a la diversidad deciles económicos al cual pertenecen los estudiantes (Figura 3). En el extremo inferior, La Universidad de los Andes registró el Índice Shannon más reducido ($M = 1,53$; IC 95 % [1,33; 1,73]), concentrando mayor homogeneidad de niveles económicos de sus estudiantes y la Universidad San Sebastián presenta el mayor nivel de diversidad de niveles económicos ($M = 2,28$; IC 95 % [2,08; 2,48]), evidenciando mayor pluralidad e integración de estudiantes procedentes de diversos deciles de ingreso.

Figura 3

Índice de diversidad de Shannon de deciles económicos por universidad e intervalos de confianza al 95%



Nota. IC = intervalos de confianza al 95%. El estadístico de contraste se calculó mediante un modelo lineal de efectos mixtos, utilizando la interacción Cohorte x Universidad como término de error ($gl = 173$) para los efectos principales. Las instituciones se presentan en orden ascendente según su media marginal estimada.

El ANOVA de efectos mixtos al controlar la heterogeneidad de las 46 universidades (Cuadro 5) indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la equidad de los deciles económicos de ingreso –medida a través del índice Simpson– entre las cohortes de ingreso 2021-2025, registrando un tamaño de efecto mediano ($F(4, 173) = 4,05$; $p = ,004$; $\eta_p^2 = 0,086$). Asimismo, equivalente a lo reportado para el índice de Shannon, el factor universidad ejerció un efecto altamente significativo ($F(45, 173) = 58,99$; $p < ,001$). A pesar de la significación estadística de la cohorte y la universidad, esta última emerge como el elemento explicativo preponderante en la modulación de los perfiles socioeconómico de ingreso

Cuadro 5

Resultados del ANOVA de efecto mixto para el índice de Simpson según decil económico de ingresantes

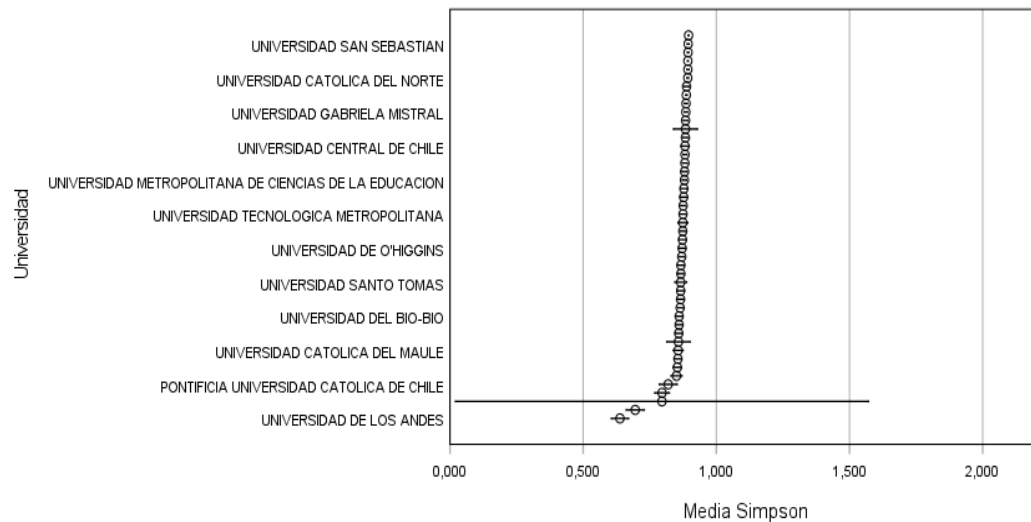
Fuente de variación	gl	SS	MS	F	p
Cohorte	4	0,003	0,001	4,05	,004**
Universidad	45	0,495	0,011	58,99	< ,001***
Cohorte × Universidad (Error)	173	0,032	0	—	—
Total	222	0,530			

Nota. gl = grados de libertad; SS = Suma de cuadrados Tipo III; MS = Media cuadrática. Significancia estadística: ** $p < .01$, *** $p < .001$. El término de error para los efectos principales se deriva de la interacción entre los factores.

Como se ilustra en la Figura 4, la equidad en la distribución socioeconómica (índice de Simpson) exhibe una dispersión relevante entre instituciones. La Universidad de los Andes se ubica en el extremo inferior de la distribución ($M = 0,64$; IC 95 % $[0,60; 0,68]$), caracterizada por una matrícula de mayor homogeneidad en el origen socioeconómico. Por su parte, la Universidad San Sebastián encabeza el extremo superior ($M = 0,89$; IC 95 % $[0,87; 0,91]$) evidenciando una mayor pluralidad en la representación de grupos de diferentes deciles económicos.

Figura 4

Índice Simpson de deciles económicos por universidad e intervalos de confianza al 95%



Nota. IC = intervalos de confianza al 95 %. El estadístico de contraste se calculó mediante un modelo lineal de efectos mixtos, utilizando la interacción Cohorte x Universidad como término de error (gl = 173) para los efectos principales. Las instituciones se presentan en orden ascendente según su media marginal estimada.

3.3. Diversidad según vía de acceso

Se consideran cuatro vías de acceso: PACE, REGULAR, BEA, Y GENERO, en la inspección visual de los datos revela una tendencia de apertura a mayor diversidad en las vías de acceso a la universidad. Al evaluar el índice Shannon las diferencias entre las cohortes resultaron estadísticamente significativas ($F(5, 263) = 2,34; p = ,042$). Por su parte, aunque la inspección visual del índice Simpson sugiere un aumento en la equidad de vías de acceso (PACE, REGULAR, BEA y GENERO), estas diferencias entre las cohortes no alcanzaron significación estadística ($F(5, 263) = 1,95; p = ,087$).

El ANOVA de efectos mixtos al controlar la heterogeneidad de las 46 universidades (Cuadro 6), confirma que hay diferencias estadísticamente significativas de la diversidad de vía de acceso a la universidad, entre las cohortes con un tamaño del efecto grande ($F(5, 213) = 12,01; p < ,001; \eta^2_p = 0,220$) y, de igual manera, se observó un efecto significativo de la variable Universidad ($F(45, 213) = 22,71; p < ,001$) confirmando una marcada dispersión institucional de base. En efecto, la evidencia demuestra cambios temporales sustantivos en las vías de acceso a la universidad entre las cohortes 2020-2025 los cuales coexisten con una heterogeneidad relevante entre las distintas casas de estudio.

Cuadro 6

Resultados del ANOVA de efectos mixtos para el Índice de Shannon en vía de acceso a la universidad

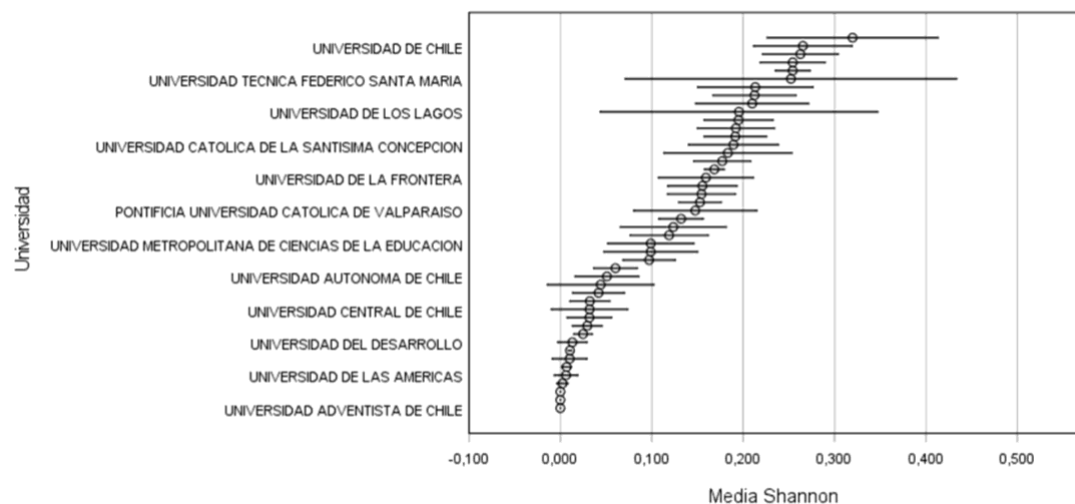
Fuente de variación	gl	SS	MS	F	p
Cohorte	5	0,125	0,025	12,01	< ,001***
Universidad	45	2,126	0,047	22,71	< ,001***
Cohorte × Universidad (Error)	213	0,443	0,002	—	—
<i>Total</i>	<i>263</i>	<i>2,694</i>			

Nota. gl = grados de libertad; SS = Suma de cuadrados Tipo III; MS = Media cuadrática. Significancia estadística: ** $p < ,01$; *** $p < ,001$. El término de error para los efectos principales se deriva de la interacción entre los factores.

Se observa heterogeneidad entre las universidades respecto a la diversidad de vías de acceso (Figura 5). La Universidad Adventista de Chile presenta el índice Shannon más bajo ($M = 0,00$; IC 95 % $[0,00; 0,01]$), lo que refleja una alta concentración en un número reducido de vías de ingreso. Por otro lado, la Universidad de Chile presenta el nivel más elevado de diversidad de ingreso ($M = 0,32$; IC 95 % $[0,22; 0,41]$) evidenciando una distribución más plural en sus canales de admisión.

Figura 5

Índice de diversidad de Shannon de vía de acceso a la universidad en intervalos de confianza al 95%



Nota. IC = intervalos de confianza al 95%. El estadístico de contraste se calculó mediante un modelo lineal de efectos mixtos, utilizando la interacción Cohorte x Universidad como término de error ($gl = 213$) para los efectos principales. Las instituciones se presentan en orden ascendente según su media marginal estimada.

El ANOVA de efectos mixtos controlando las 46 universidades (Cuadro 7) demuestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el índice de equidad de acceso Simpson según cohorte de ingreso 2020 a 2025 alcanzando un umbral de tamaño de efecto grande ($F(5, 213) = 6,92$; $p < ,001$; $\eta_p^2 = 0,140$), y se observa un efecto significativo de la variable de universidad ($F(45, 213) = 15,91$; $p < ,001$). Estos resultados confirman una reconfiguración en la dominancia de las vías de acceso según los años de ingreso, superpuesta a la heterogeneidad estructural de las universidades.

Cuadro 7

Resultados del ANOVA de efectos mixtos para el Índice de Simpson en vía de acceso a la universidad

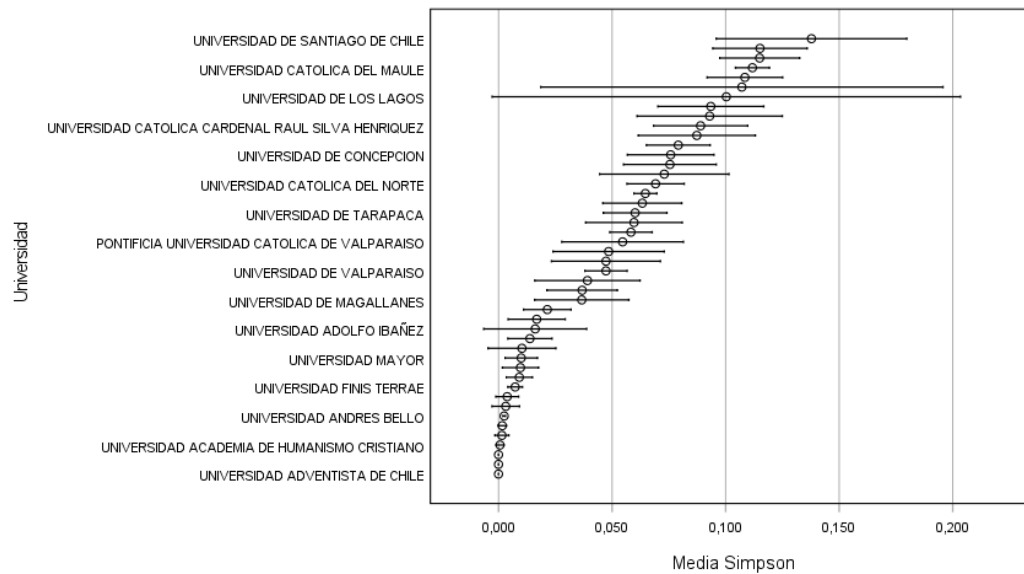
Fuente de variación	gl	SS	MS	F	p
Cohorte	5	0,020	0,004	6,92	< ,001***
Universidad	45	0,413	0,009	15,91	< ,001***
Cohorte × Universidad (Error)	213	0,123	0,001	-	-
Total	263	0,556			

Nota. gl = grados de libertad; SS = Suma de cuadrados Tipo III; MS = Media cuadrática. Significancia estadística: ** $p < ,01$, *** $p < ,001$. El término de error para los efectos principales se deriva de la interacción entre los factores.

La equidad en las vías de ingreso ponderado por índice Simpson muestra dispersión interinstitucional (Figura 6). El extremo inferior está representado por la Universidad Adventista de Chile ($M = 0,00$; IC 95 % $[0,000; 0,002]$), y la Universidad de Santiago de Chile presenta el mayor nivel de equidad de vías de acceso según Índice Simpson ($M = 0,14$; IC 95 % $[0,095; 0,18]$).

Figura 6

Índice Simpson de vía de acceso a universidad e intervalos de confianza al 95%



4. Discusión y conclusiones

El propósito principal de este estudio fue analizar la configuración y evolución de la diversidad y equidad de acceso a la educación superior chilena a lo largo de seis cohortes de ingreso (2020-2025), considerando variables críticas de equidad distributiva: el establecimiento de origen, el decil económico y la vía de acceso a la universidad. Los hallazgos revelan una tensión estructural entre la estabilidad de las macro tendencias temporales y la profunda heterogeneidad que persiste entre las distintas universidades.

¿Se diversificó el acceso a la universidad? El análisis general de los datos por cohortes de ingreso indica que hubo mayor diversidad y equidad en los deciles económicos al cual pertenecen los ingresantes. En las otras variables estudiadas, establecimiento de origen y vía de acceso, la diversidad y equidad no ha variado de modo estadísticamente significativo, lo cual evidencia un fuerte monopolio de algunos tipos de establecimientos de origen y de mecanismos de ingreso, indicando que una única vía tradicional –PAES– concentra de manera casi exclusiva la absorción de la matrícula, reduciendo al mínimo la representatividad de vías alternativas de acceso.

La mayor diversidad y equidad de la presencia de distintos estratos económicos en la universidad, indica un avance hacia aulas más representativas de la estratificación real de la sociedad. La consistencia de estos índices a lo largo de las cohortes sugiere que las políticas de financiamiento estudiantil vigentes han logrado sostener un umbral de mixtura socioeconómica relativamente estable a nivel sistémico. En contraste, el comportamiento de la variable Establecimiento de origen (Shannon = 0,92; Simpson = 0,53) devela un patrón histórico de segmentación. Este hallazgo indica que las instituciones no han logrado alterar de forma sustantiva la proporción de estudiantes provenientes de diferentes tipos de establecimiento. Este congelamiento temporal posiblemente tiene relación con la presencia de un sector de escuelas privadas que tienen un impacto determinante en la segregación escolar en Chile, algo que también caracteriza a países de Latinoamérica (Carrillo, 2020; Murillo et al., 2025).

La Vía de acceso a la universidad a través de pruebas de selección PAES presenta una homogeneidad casi absoluta (Shannon = 0,13; Simpson = 0,05), lo cual denota una hegemonía en los mecanismos de ingreso, donde las denominadas vías alternativas de admisión especial o de acción afirmativa, operan como canales marginales, siendo la vía tradicional un filtro centralizador que absorbe de manera casi exclusiva la matrícula. Esta apreciación global de los hallazgos ayuda a esclarecer los resultados inferenciales de los modelos de efectos mixtos analizados. Al respecto, los resultados indican que la diversidad entre las cohortes de ingreso, dependen de modo determinante de lo que hacen o dejan de hacer las propias universidades. Y muy posiblemente por la realidad del territorio donde las universidades operan. El factor universidad, y sus políticas de equidad e inclusión, explica en gran medida las diferencias de la diversidad y equidad por establecimiento de origen, decil de ingreso y vía de acceso.

Así, se encuentra que la Universidad de los Andes, universidad privada ubicada en la región metropolitana y con vía de admisión centralizada a través de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), presenta los más bajos índices de diversidad y equidad (Shannon = 0,48; Simpson = 0,25) de establecimientos de origen, lo cual sugiere un fenómeno de homogeneización en la captación de estudiantes, el cual tiende a monopolizarse en un único tipo de establecimiento de origen, predominio del sector privado. Por su parte, en la misma variable, la Universidad Católica del Norte, universidad privada, confesional, ubicada en la región norte de Chile, presenta el mayor Índice de diversidad (Shannon = 1,11) y la Universidad de Chile, universidad estatal y pública, ubicada en la región Metropolitana, tiene el mayor Índice de equidad (Simpson = 0,65), lo que demuestra que las instituciones de carácter público, laico o de arraigo regional operan como polos de mayor mixtura social. Este contraste sugiere que la universidad actúa como un dique estructural que perpetúa o mitiga la segmentación del sistema escolar en el acceso a la universidad, reflejando un rasgo de identidad de cada plantel.

Respecto a la diversidad y equidad por *decil económico* de los estudiantes, nuevamente la Universidad de los Andes presenta el índice de diversidad y equidad más reducido (Shannon = 1,53; Simpson = 0,64); estos valores son notablemente superiores a los obtenidos en su caracterización por *establecimiento de origen*, lo cual sugiere que, a pesar de una fuerte homogeneidad en el origen escolar de sus estudiantes, promueve la presencia en sus aulas de estudiantes de una dispersión de ingresos moderada. Por su parte, la Universidad San Sebastián, universidad privada de presencia multirregional, cuenta con sedes en la Región Metropolitana, y en las ciudades de Concepción, Valdivia y Puerto Montt, ubicadas en el sur de Chile, tiene el mayor índice de diversidad y equidad de deciles económicos (Shannon = 2,28; Simpson = 0,89), lo cual da cuenta de un ecosistema de alta mixtura social y pluralidad distributiva entre los diferentes deciles de ingresos. Esto evidencia que las universidades privadas no tradicionales de carácter masivo, como es el caso de la Universidad San Sebastián, logran una democratización del acceso socioeconómico significativamente mayor que las instituciones tradicionales, operando como canales efectivos de integración en un sistema de educación superior históricamente fragmentado.

Y, finalmente, respecto a las *vías de acceso* a la universidad, la Universidad Adventista de Chile, universidad privada con sede en la Región del Ñuble, al sur de Chile, tiene el más reducido índice de diversidad y equidad (Shannon = 0,00; Simpson = 0,00), lo cual sugiere una homogeneidad casi absoluta en su matrícula de ingreso, donde sus estudiantes ingresan a través de una única vía centralizada. En la misma variable, la Universidad de Chile presenta el mayor índice de diversidad (Shannon = 0,27) y la universidad de Santiago de Chile, universidad estatal y pública, con sede en la Región

Metropolitana, tiene el mayor índice de Equidad (Simpson = 0,14). No obstante, estos valores máximos continúan siendo marginales y críticamente cercanos a cero. Esta situación demuestra que, incluso en las universidades estatales de carácter masivo que históricamente han liderado el diseño de programas de inclusión y equidad (como cupos PACE o de equidad de género), los mecanismos alternativos de admisión siguen siendo testimoniales y periféricos en términos probabilísticos. Estos hallazgos confirman que el sistema universitario en su conjunto se encuentra fuertemente centralizado en torno a la vía de selección tradicional, la cual actúa como un filtro estandarizado de los perfiles de ingreso.

En conclusión, la diversidad y equidad de acceso en la educación superior chilena en el periodo 2020-2025 es fragmentada y asimétrica. Muestra altos índices de diversidad e inclusión en la dimensión económica, pero se evidencia rigidez estructural e histórica en lo referido al tipo de establecimiento escolar de origen de los estudiantes. El acceso se ha democratizado en términos de decil económico, pero no se ha logrado disolver las barreras culturales y de capital social que siguen segregando según los distintos tipos de establecimiento de origen. Los mecanismos de admisión especial y las vías de acceso alternativas son testimoniales y periféricos en términos probabilísticos, incluso en las universidades de carácter masivo que lideran las políticas de equidad.

La prueba PAES ordena a los estudiantes de acuerdo al puntaje obtenido en las distintas pruebas de conocimiento. Los estudiantes que egresan de escuelas privadas y pertenecen a niveles socioeconómicos medio o altos tienen puntajes más altos e ingresan a universidades más selectivas. Quienes tienen puntajes más bajos, usualmente estudiantes que egresan de educación pública y de los deciles de ingreso más bajos, ingresan a universidades menos selectivas y de menor prestigio académico. Estas diferencias reproducen desigualdades de la trayectoria escolar y confirman el carácter segmentado del sistema universitario. La democratización y diversidad del acceso configura un sistema que, a la vez, separa a los estudiantes en universidades de distinto prestigio académico y profesional.

Los resultados indican que la desigualdad en el acceso a la universidad chilena no es un fenómeno que se atenúe con el paso de una cohorte a otra. Por el contrario, los análisis de varianza confirman que las universidades, de manera individual, favorecen las condiciones que definen la fisonomía de sus aulas. Las limitaciones del estudio tienen relación con aspectos como la ausencia de registros socioeconómicos para la cohorte 2020 lo cual impidió el análisis comparativo de los deciles económicos para ese año específico; la naturaleza agregada de los Índices Shannon y Simpson, los cuales, siendo pertinentes para evaluar la diversidad y equidad distributiva a nivel macro institucional, no ofrece información sobre la dirección exacta de las asimetrías dentro de las universidades. Es recomendable que futuros estudios aborden la desagregación territorial y por carreras, pues se analizan las variables a nivel general por universidad, omitiendo que la diversidad puede en el interior de una misma institución dependiendo de la sede geográfica (sedes regionales vs. metropolitanas) y del prestigio o selectividad de las distintas áreas del conocimiento (por ejemplo, Medicina e Ingeniería frente a Pedagogías. Por otra parte, los datos disponibles sólo cubren el acceso y no el desempeño posterior en el proceso formativo. Es necesario un estudio longitudinal para dar cuenta de la trayectoria de la diversidad estudiantil y su relación con la retención y egreso oportuno entre otros indicadores.

En efecto, el carácter inclusivo de la universidad no se reduce a una matrícula estudiantil diversa. Se requieren políticas de equidad y de inclusión que permitan que los estudiantes ingresen en condiciones justas, sean reconocidos en sus identidades, participen y progresen en sus aprendizajes con los apoyos que requieran en el tiempo.

El uso de los índices de Shannon y Simpson permite una evaluación más rigurosa de las acciones institucionales y de la política pública en materias de diversidad y equidad. Sirven para respaldar decisiones estratégicas y medir el progreso de las instituciones de educación superior en el logro de los objetivos de diversidad que se han propuestos (Chisholm-Burns et al., 2022).

Con esto, los resultados del presente estudio aportan a los tomadores de decisiones en la educación superior evidencia para el rediseño de las vías de ingreso a la universidad y para la promoción de políticas públicas diferenciadas por perfil institucional, con incentivos y condiciones para que las instituciones privadas de nicho tradicional —con bajos índices de diversidad escolar y económica—, abran sus aulas a la mixtura social, mitigando los fenómenos de homogeneización endógena detectados.

Agradecimientos

Este artículo se elaboró en el marco del proyecto N° 1250562 del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alonso-Pastor, A., Olaya Acosta, G. y Calmet, E. (2024). Segregación educativa y desigualdad social en el Perú: Un análisis espacial en el nivel secundario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1), 1-26. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.001>
- Alpízar Santana, M., Velázquez Zaldivar, R. y García Báez, R. (2023). El desafío de enfrentar desigualdad y calidad en la educación superior en América Latina. *Revista Universidad y Sociedad*, 15, 10-23.
- Barbosa Macêdo, K. A., Ferrão, M. E. y De Toledo Vieira, M. (2026). Value-added models in Ibero-American education: A systematic review. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24(2), 1-30. <https://doi.org/10.15366/reice2026.24.2.002>
- Blanco Fontao, C., Ferreira, C., Arias-Gago, A. R., Marin, A., Bernardi, A. M. y Vidal, J. (2025). La inclusión de la educación para el desarrollo sostenible en la universidad: Comparación entre España y Francia. *Revista Española de Educación Comparada*, 49, 263-282. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45168>
- Bravo-Mancero, P. C., Guffante-Naranjo, T. M. y Falconí-Uriarte, M. Y. (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 35, 303-324. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.10>
- Carrillo, S. (2020). La segregación escolar en América Latina. ¿Qué se estudia y cómo se investiga? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345-362. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>
- Chisholm-Burns, M. A., Spivey, C. A. y Tipton, N. G. (2022). A diversity index to measure underrepresented minority enrollment in United States colleges and schools of pharmacy. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 14(11), 1340-1347. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2022.09.025>

- Córdoba, C., Laborda, A. y Reyes, C. (2020). School choice preferences in two high school segregation cases. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 325-344. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.013>
- Departamento de Evaluación Medición y Registro Educacional. (2026). *PAES Regular. Prueba de acceso a la educación superior*. Universidad de Chile.
- Departamento de Evaluación Medición y Registro Educacional. (2025). *Portal base de datos. Datos abiertos*. DEMRE.
- Elliott, D. R., Hawley, Z. B. y Rork, J. C. (2024). Rethinking racial diversity benchmarks in higher education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 17(3), 297. <https://doi.org/10.1037/dhe0000416>
- Gaete Vergara, M. B. y González Mella, B. (2025). A quince años de políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile: Avances y desafíos. *Revista Española de Educación Comparada*, 49, 373-397. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45417>
- Gale, T. y Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Hamilton, L. G. y Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1093290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>
- Harrison, D. A. y Klein, K. J. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review*, 32(4), 1199-1228. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26586096>
- Jost, L. (2006). Entropy and diversity. *Oikos*, 113(2), 363-375. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2006.0030-1299.14714.x>
- Lira Munizaga, J. y Pérez-Salas, C. (2022). Compromiso académico en universitarios del programa de acceso a la educación superior. *Calidad en la Educación*, 56, 78-96. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1159>
- Martínez-Abad, F., Crespi, M. C., Mikulic, I. M. y Holgado-Aguadero, M. (2024). Evolución de la inequidad y segregación socioeconómica en la educación secundaria Argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 165-187. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.009>
- Martins-Azinhairo, C. A., Olmos-Migueláñez, S., Torrecilla-Sánchez, E. M. y Martínez-Abad, F. (2026). Inequidad educativa en Portugal: Análisis del impacto del ESCS en PISA 2022. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24(1). <https://doi.org/10.15366/reice2026.24.1.006>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moríña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- McGee, E. O. (2020). Interrogating structural racism in STEM higher education. *Educational Researcher*, 49(9), 633-644. <https://doi.org/10.3102/0013189X20972718>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. d. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Ministerio de Educación. (2024). *Programa de acceso a la educación superior, PACE. Panorama a diez años de su implementación*. Ministerio de Educación.

- Muñoz Espinosa, I., Barriá Ramírez, R., Forteza Forteza, D. y Galdames Paredes, A. M. (2026). Evaluación de los procesos de inclusión institucional en la educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24(3), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2026.24.3.002>
- Murillo, F. J., Guiral, C. y Graña, R. (2025). Escuelas privadas y segregación por nivel socioeconómico en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-23. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m18.epsn>
- Ong, M., Smith, J. M. y Ko, L. T. (2017). Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 206-245. <https://doi.org/10.1002/tea.21417>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2025). *Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342.locale=es>
- Ortega, L., Montero, M., Romero, Á., Canals, C. y Mizala, A. (2026). Pathways to gender equity in Latin America and the Caribbean: A comparative analysis of trends in mathematics gender gaps using PISA data. *Studies in Educational Evaluation*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2026.101579>
- Portela, M., Areal, N., Sá, C., Alexandre, F., Cerejeira, J., Carvalho, A. y Rodrigues, A. (2008). Evaluating student allocation in the Portuguese public higher education system. *Higher Education*, 56(2), 185-203. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9097-x>
- Prieto-Jiménez, E., Perea Rodríguez, M. J., Parra Gómez, M. L. y Domínguez-Fernández, G. (2025). La Educación Superior como Derecho Humano: Diagnóstico de la Inclusión Universitaria de Grupos en Situación de Vulnerabilidad en Iberoamérica. *Revista Española de Educación Comparada*, 49, 55-77. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45834>
- Rodríguez Garcés, C., Romero Garrido, D., Espinosa Valenzuela, D. y Padilla Fuentes, G. (2024). La admisión especial universitaria: aportes y externalidades del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de Chile a la inclusión social e igualdad de oportunidades. *Academo. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(2), 149-163. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.may-ago.5>
- Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la Educación Superior Inclusiva en Latinoamérica. *El Agora U.S.B.*, 23, 506-519. <https://doi.org/10.21500/16578031.6230>
- Seehra, J. K., Ellis, R., Doleman, B., McLarty, E. y Lund, J. N. (2026). Diversity in surgery: Ethnic, gender, and LGBTQ+ representations among United Kingdom surgical residents and consultants. *Journal of Surgery Education*, 83(1), 103761. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2025.103761>
- Shannon, C. E. (1993). A mathematical theory of communication. En C. E. Shannon, *Collected Papers* (pp. 5-83). IEEE. <https://doi.org/10.1109/9780470544242.ch1>
- Sivanandan, V. (2025). Assessing diversity in higher education among scheduled tribes in select Indian states: Present and future prospects. *Journal of Further and Higher Education*, 49(4), 539-552. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2025.2470753>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2023). *Gobierno lanza política “Más Mujeres Científicas” que busca reducir brechas de género en carreras STEM*. Ministerio de Educación de Chile.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2026a). *Beneficios estudiantiles Educación superior*. Ministerio de Educación de Chile.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2026b). *Cupo más mujeres científicas +MC*. Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Educación Superior. (2026c). *Programa PACE*. Ministerio de Educación de Chile.

Wolbring, G. y Nguyen, A. (2023). Equity/Equality, Diversity and Inclusion, and Other EDI Phrases and EDI Policy Frameworks: A Scoping Review. *Trends in Higher Education*, 2(1), 168-237. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010011>

Breve CV de los/as autores/as

Marco Antonio Villalta-Paucar

Psicólogo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú; Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Titular de Universidad de Santiago de Chile. Investigador principal del Proyecto FONDECYT 2024-2027 N° 1240814 del Gobierno de Chile, titulado: Interacción y reflexión de la práctica. Aportes a la pedagogía de la inclusión en el aula heterogénea. Líneas de investigación: análisis de la conversación, resiliencia y educación, reflexión de la práctica, inclusión educativa. Email: marco.villalta@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7553-925X>

Sergio Martinic

Antropólogo (Universidad de Chile) y Phd en Sociología (U. Catholique de Louvain, Belgica). Profesor titular y coordinador de investigación y postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Chile. Investigador principal del Proyecto FONDECYT N° 1250562 La inclusión después de la inclusión: Representaciones Sociales y prácticas de formación profesional en universidades en tres regiones. Líneas de investigación: evaluación de políticas educativas, cultura escolar, prácticas docentes y formación de profesores.. Email: smartinic@udla.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2587-2414>

Sergio Urzúa-Martínez

Docente del Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile. Es profesor de Filosofía, Magister en Sociología y Magister en Políticas Públicas. Actualmente, cursa el doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Sus investigaciones abordan el análisis de los perfiles de ingreso a la educación superior y la evaluación de programas de equidad en Chile. Email: sergio.urzua@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6668-7170>

Lorena López Fernández

Académica del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente es la Directora del Departamento de Educación de esa universidad. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile e Ingeniera Civil Industrial por la Universidad de Santiago de Chile. Sus áreas de interés se centran en los procesos de acceso, enseñanza, aprendizaje, retención y permanencia de estudiantes diversos en la educación superior. Ha publicado artículos científicos y ha colaborado en capítulos de libros sobre la materia. Email: lorena.lopez@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-2388>