

¿CONTRIBUYE LA GRATUIDAD A LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR? PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES ACERCA DE SU EXPERIENCIA UNIVERSITARIA¹

Óscar Espinoza,² Yahira Larrondo³, Bruno Corradi⁴, Karina Maldonado⁵, Luis Sandoval⁶, Luis Eduardo González⁷

RESUMEN

En este estudio, de carácter cualitativo, se analizaron las percepciones de estudiantes con gratuidad de 11 universidades chilenas respecto de su permanencia en la universidad. A través de un análisis de contenido, se identificaron tres dimensiones que dan cuenta del fenómeno. Primero, para los estudiantes la gratuidad facilita la permanencia en términos económicos, académicos y de salud mental. Segundo, los relatos de los entrevistados expresan dificultades en la integración social en las universidades privadas más elitistas, producto de las diferencias socioeconómicas y culturales con el perfil tradicional de su estudiantado, asociado a un nivel socioeconómico alto. Esta situación pone en riesgo su permanencia en la universidad. Tercero, los discursos expresan el sentido de responsabilidad que asumen los estudiantes con gratuidad respecto de sus estudios y comunidades. Estos resultados permiten una mejor comprensión de las percepciones de los propios beneficiarios de la gratuidad. A partir de estas, queda en evidencia la necesidad de realizar algunos ajustes a la gratuidad, particularmente en lo concerniente a su duración y a la posibilidad de complementar con beneficios de mantención.

Conceptos clave: permanencia, gratuidad, percepciones, educación superior, Chile.

1 Los autores agradecen el financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del Proyecto Fondecyt N°1200343 y el apoyo brindado por el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile).

2 Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Contacto: oespinoza@academia.cl

3 Universidad de Chile, Santiago, Chile. Contacto: yahira.larrondo@ug.uchile.cl

4 Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Contacto: bruno-corradi@hotmail.com

5 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: kvmaldonado@uc.cl

6 Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile. Contacto: lsandoval@utem.cl

7 Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, Chile. Contacto: legonzalez.fiegehen@gmail.com

IS CHILEAN TUITION FREE PROGRAM HAVING A POSITIVE IMPACT ON HIGHER EDUCATION PERSISTENCE RATES? STUDENT PERCEPTIONS ABOUT UNIVERSITY EXPERIENCES

ABSTRACT

This qualitative study analyzes the perceptions of students recipients of free tuition from 11 Chilean universities about their persistence in university. Through a content analysis, three dimensions of the phenomenon were identified. First, students' free tuition facilitates their persistence in economic, academic and mental health terms. Second, difficulties in social integration within the more elitist private universities are expressed as a result of socioeconomic and cultural differences with the traditional profile of their student body, associated with a higher socioeconomic background. This situation puts persistence at risk. Third, the discourses express the sense of responsibility assumed by students beneficiaries of free tuition with respect to their studies and communities. These results allow a better understanding of perceptions from the students recipients of the free tuition policy. Because of these perceptions, it is necessary to make some adjustments to the free tuition policy, particularly with regard to its duration and to the possibility of complementing it with maintenance benefits.

Key concepts: persistence, free tuition, perceptions, higher education, Chile

1. Introducción

La educación superior en Chile ha experimentado un proceso de expansión durante las últimas décadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Esto ha generado nuevos desafíos en relación con la equidad en la trayectoria universitaria, particularmente en lo que concierne a la permanencia de los estudiantes (Adrogué & García de Fanelli, 2018; Castleman & Long, 2016; Facchini, Triventi & Vergolin, 2021). La permanencia corresponde a un estadio del proceso educativo, que ha de ser entendida como “la condición de sobrevivencia y progreso al interior del sistema” (Espinoza, 2016, p. 82). Durante los últimos años ha adquirido relevancia dentro del debate público y académico, producto de las bajas tasas de permanencia de estudiantes en el nivel terciario. En Chile, datos recientes muestran que solo un 75% de los estudiantes permanece en su carrera al concluir el primer año (Servicio de Información de la Educación Superior [SIES], 2021).

En la permanencia influyen variables personales e institucionales, de tipo económicas, académicas y sociales (Bordón, Canals & Rojas, 2015; Chen, 2008; Tinto, 1975). Dentro de estas, las ayudas estudiantiles juegan un rol central. Desde la década de los 90 en Chile, el apoyo a estudiantes de menores ingresos se materializó a través de una serie de ayudas financieras, incluyendo becas gubernamentales y créditos bancarios (Espinoza & González, 2015). A partir de 2016, y como consecuencia de las movilizaciones estudiantiles de 2011-2013, se implementó también la gratuidad para los estudios superiores (Espinoza & González, 2016a, 2016b). Esta medida buscó eliminar los impedimentos económicos para acceder a la educación superior por parte de los sectores de menores ingresos familiares. Formalmente, la gratuidad cubre la totalidad del arancel de los estudios durante los años de duración nominal de la carrera. Desde su creación ha adquirido gran relevancia. En 2020, fueron cerca de 400 mil los beneficiarios de la gratuidad, lo que corresponde casi a un 35% del total de la matrícula del sistema (Subsecretaría de Educación Superior, 2021).

Los estudios que han analizado el efecto de las ayudas estudiantiles en la permanencia universitaria han arribado a resultados disímiles. Por una parte, se ha identificado a las ayudas estudiantiles como un factor clave en la permanencia, fundamentalmente de los alumnos de menores ingresos (Birch & Rosenman, 2019; Motsabi, Diale & Van Zyl, 2020). Por otra parte, existen investigaciones que sugieren efectos no significativos o una insuficiencia de las ayudas estudiantiles para permitir o facilitar la permanencia de determinados grupos de estudiantes (Paulsen & St John, 2002; Rio-Ruiz, Jimenez-Rodrigo & Caro, 2014; Schoole & Adeyemo, 2016).

Si bien la literatura que estudia el efecto de las ayudas estudiantiles en la permanencia universitaria es amplia, la mayor parte ha sido desarrollada a través de un enfoque cuantitativo (Bettinger, 2015; Facchini et al., 2021; Santelices, Catalán, Kruger & Horn, 2016), lo que ha permitido estimar de manera parcial dicho efecto, pero ha impedido profundizar en algunos aspectos subjetivos de las experiencias de los estudiantes en relación con la manera en que perciben las ayudas financieras. La evidencia en torno a la gratuidad es aún más escasa, especialmente en países donde se ha implementado recientemente, como acontece, por ejemplo, con el caso de Chile (Gayardon, 2017). Esto resulta llamativo, puesto que su implementación se enmarca en un contexto mundial de debate acerca de su pertinencia (Azmat & Simion, 2021; Gayardon, 2019; Ison, 2020).

El presente artículo reporta los resultados de un estudio cuyo objetivo fue analizar las percepciones de estudiantes beneficiarios de gratuidad respecto de su permanencia en la universidad. Se busca aportar antecedentes para el diseño, implementación y evaluación de políticas de financiamiento en la educación superior a partir del discurso de los propios beneficiarios.

2. Revisión de literatura

2.1. Permanencia en educación superior

Las investigaciones enfocadas en el estudio de la permanencia coinciden en calificarla como un fenómeno multidimensional. En

ella influyen factores individuales del estudiante, sus antecedentes familiares y las características institucionales y sociales del entorno universitario (Bordón et al., 2015; Canales y De los Ríos, 2009; Martinic, 2019; Strayhorn, 2017; Tinto 1975). A partir de lo reportado en distintos estudios, conducidos tanto a nivel internacional como en Chile (Álvarez y Sepúlveda, 2021; Wood & Williams, 2013) y considerando variables individuales e institucionales, se identifican cuatro dimensiones que intervienen en la permanencia en la universidad: socioeconómica y familiar, educacional, integración académica y social en la educación superior, y personal y psicológica del estudiante.

La dimensión socioeconómica y familiar influye en la permanencia y éxito de los estudiantes en sus carreras (Álvarez y Sepúlveda, 2021; Tinto, 1975). Resultados alcanzados en estudios conducidos en Estados Unidos evidencian que las redes familiares y las expectativas del entorno cercano son determinantes para la permanencia de los universitarios (Barnett, 2004; Salazar, 2021). En este mismo sentido, un estudio realizado en Brasil encontró que dentro de los motivos para abandonar la carrera se encontraba la falta de apoyo de sus familias y los problemas financieros para costear la carrera (Da Silva, Montezano & De Almeida, 2020). A su vez, investigaciones realizadas en Chile identifican como un riesgo para la permanencia las dificultades económicas que enfrentan los estudiantes (Canales y De los Ríos, 2009; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012).

La preparación académica también resulta relevante, ya que tiene consecuencias directas en la integración académica de los estudiantes en la universidad y, por consiguiente, en la permanencia (Tinto, 1975). De acuerdo con entrevistas aplicadas a estudiantes afrodescendientes en Estados Unidos, tener una buena base académica es un facilitador de la permanencia universitaria (Palmer, Maramba & Dancy, 2011), mientras que, si es escasa, es una dificultad para afrontar la complejidad de los estudios universitarios. Dicha dificultad es particularmente segregadora en la permanencia de estudiantes de primera generación en universidades estadounidenses, quienes experimentan una sensación de inferioridad intelectual y temor al fracaso académico (Bui, 2002; Garza, Bain & Kupczynski, 2014). En

un estudio realizado en Portugal se encontró que, tras los problemas vocacionales, las dificultades académicas representaban la segunda causa más mencionada por los estudiantes para abandonar sus estudios (Casanova, Vasconcelos, Bernardo & Almeida, 2021).

La integración social es uno de los factores más decisivos en la permanencia (Tinto, 1975). En una universidad sudafricana se entrevistó a estudiantes de primer año, encontrando que la creación de redes sociales y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia con la carrera o institución favorece el éxito en los estudios y la permanencia en la universidad (Motsabi et al., 2020). A su vez, la evidencia obtenida en una universidad estadounidense, a través de entrevistas y grupos focales, señala que el apoyo de los compañeros es fundamental en la decisión de continuar en la carrera, además de constituir un soporte para enfrentar de mejor manera las exigencias académicas (Hopkins, Workman & Truby, 2021). Sin embargo, no siempre los estudiantes logran integrarse de buena manera. En efecto, diferentes estudios realizados en el Reino Unido dan cuenta de las dificultades de integración universitaria enfrentadas por los estudiantes de la clase trabajadora, las que pueden suponer riesgos en su permanencia en la universidad (Reay, 2015, 2021).

Por último, los factores personales y psicológicos de los estudiantes se vinculan con sus expectativas y motivaciones respecto de las carreras universitarias que estudian (González, Uribe y González, 2005). Un estudio de caso conducido en una universidad estadounidense muestra que el compromiso con la carrera, entendido como la vocación profesional y la decisión de titularse, resulta relevante para la permanencia especialmente en las carreras STEM (Meyer & Fang, 2019). Otro factor relevante que incide en la permanencia, según una investigación realizada con estudiantes hispanos en Texas (Estados Unidos), es la resiliencia que los estudiantes desarrollan en su trayectoria académica (Garza et al., 2014). En dicho estudio, la resiliencia se entiende como la capacidad que tienen los estudiantes de sobreponerse y tener éxito académico pese a las barreras socioeconómicas y dificultades académicas a las que se ven expuestos en la universidad (Martin & Marsh, 2009). Asimismo, en investigaciones realizadas en Chile se ha encontrado que

la autopercepción académica y social influyen en la permanencia en el sistema de educación superior. Los estudiantes que perciben diferencias entre ellos y sus compañeros y/o experimentan una sensación de inferioridad, tienen menor probabilidad de terminar los estudios (Himmel, 2002; Leyton et al., 2012).

2.2. Permanencia universitaria y ayudas financieras

La relación entre ayudas financieras y permanencia en la universidad ha sido analizada principalmente de manera cuantitativa, encontrando resultados disímiles (Bettinger, 2015; Castleman & Long, 2016). Por una parte, se ha identificado un efecto positivo de las ayudas financieras en la permanencia universitaria en diferentes países como Francia (Fack & Grenet, 2015), Dinamarca (Arendt, 2013), Estados Unidos (Birch & Rosenman, 2019; Deming & Dynarski, 2009) y Chile (Card & Solis, 2020; Santelices et al., 2016). Por otra, investigaciones apuntan a relaciones no significativas entre las ayudas estudiantiles y la permanencia de estudiantes en Finlandia (Häkkinen & Uusitalo, 2003) y Sudáfrica (Sehoole & Adeyemo, 2016).

Desde una mirada cualitativa, el estudiantado se refiere a las ayudas estudiantiles como un facilitador de su permanencia al interior de la universidad. Por ejemplo, estudiantes de primera generación de una universidad sudafricana identifican el apoyo financiero como una de las razones principales para continuar estudiando (Motsabi et al., 2020). De la misma manera, estudiantes de primera generación en Estados Unidos atribuyen parte de su éxito académico a las ayudas estudiantiles. El apoyo económico les permite costear la universidad, disminuyendo el estrés financiero (Evans, Stansberry, Bullington & Burnett, 2020). En Chile, mediante entrevistas a estudiantes vulnerables, Canales y De los Ríos (2009) encontraron que las ayudas financieras representan un soporte que aumenta sus posibilidades de permanecer estudiando. Por el contrario, en un estudio realizado en España, si bien los estudiantes reconocen la importancia de las ayudas financieras, perciben que refuerzan algunas desigualdades al estar obligados a aprobar un mínimo de créditos para no perder sus becas (Rio-Ruiz et al., 2014).

Escasos estudios exploran el efecto de la gratuidad sobre las trayectorias universitarias (Álvarez y Sepúlveda, 2021; Gayardon, 2017). Un estudio cuantitativo reciente, conducido en Italia, concluye que las ayudas financieras por el total del costo de la carrera incrementan de manera significativa la permanencia de los estudiantes en la universidad (Facchini et al., 2021). En Chile, solo se conoce un estudio cualitativo acerca de la experiencia de los beneficiarios con gratuidad (Álvarez y Sepúlveda, 2021). En él, 13 estudiantes de dos universidades altamente selectivas fueron entrevistados antes y durante la pandemia por covid-19. Con base en esta experiencia, señalan que la gratuidad representa un alivio financiero, tanto para ellos como para sus familias. Sin embargo, les impone una mayor presión académica debido a que solo cubre la duración nominal de sus carreras. Los estudiantes se sienten obligados a aprobar todos sus cursos, ya que, en caso contrario, pueden perder el beneficio y, por consiguiente, deben financiar sus últimos años de carrera con créditos bancarios.

3. Metodología

3.1. Selección de participantes

Se utilizó un enfoque cualitativo para analizar las percepciones de los estudiantes beneficiarios de la gratuidad respecto de su permanencia en la universidad. La selección de los participantes se realizó en dos etapas. En primer lugar, se seleccionó a once universidades a través de un muestreo intencionado (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Para lograr una representación adecuada del sistema universitario, las instituciones fueron seleccionadas sobre la base de los siguientes atributos: zona geográfica (norte, sur y centro), dependencia (pública y privada) y selectividad (alto, medio y bajo). Todas las universidades elegidas se adscriben al Sistema Único de Admisión (SUA), utilizado por las universidades que seleccionan a sus estudiantes a partir de los resultados que obtienen en la prueba estandarizada de postulación a la educación superior. Algunas de las características de las instituciones seleccionadas se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.
Características de las universidades

Institución	Zona geográfica	Pública o privada ⁸	Nivel de selectividad ⁹
1	Centro	Privada tradicional	Alta
2	Sur	Privada tradicional	Media
3	Sur	Privada tradicional	Baja
4	Sur	Pública	Media
5	Sur	Pública	Baja
6	Sur	Pública	Media
7	Norte	Pública	Baja
8	Centro	Pública	Baja
9	Sur	Pública	Media
10	Centro	Privada nueva	Alta
11	Centro	Privada nueva	Media

En segundo lugar, se invitó a los estudiantes de las cohortes de ingreso 2016 y 2017 que hubiesen estudiado con gratuidad — primeras dos generaciones beneficiarias— a participar de manera voluntaria en la investigación. Quienes mostraron interés fueron contactados para ser entrevistados, hasta alcanzar la saturación de los discursos. En total, se entrevistó a 43 estudiantes que se encontraban en la etapa final de su carrera, y pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento.

3.2. Recolección de información

El levantamiento de información se realizó mediante entrevistas en profundidad que permitieron indagar en la trayectoria universitaria de los estudiantes con gratuidad. Se utilizó una pauta de entrevista —detallada en el anexo 1— dirigida a pesquisar en los distintos estadios de la trayectoria universitaria. Específicamente, el estudio se enfocó en las preguntas relativas a permanencia, mediante las cuales se abordaron temas como la integración social y académica del estudiantado, la propensión al abandono y el rol de las ayudas financieras en la permanencia.

⁸ Las universidades privadas tradicionales fueron fundadas antes de 1970.

⁹ La selectividad se construyó utilizando el promedio en las dos pruebas de selección obligatorias, Matemática y Lenguaje, de los estudiantes matriculados en cada universidad en el proceso de admisión 2016. Las once universidades fueron divididas en tres categorías: alta selectividad (sobre 600 puntos), selectividad media (entre 560 y 600 puntos) y baja selectividad (bajo los 560 puntos).

Las entrevistas se realizaron de manera remota entre julio y agosto de 2021, con una duración promedio de 45 minutos. En la tabla 2 se muestran algunas características de los entrevistados. Para anonimizarlos se utilizaron etiquetas con el número del entrevistado, el área del conocimiento de su carrera y el tipo de universidad (pública o privada) en la que cursaba sus estudios.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos de la muestra

Característica	Distribución entrevistados
Cohorte de ingreso	
2016	19
2017	24
Total	43
Sexo	
Hombre	12
Mujer	21
Total	43
Selectividad universidad	
Alta	6
Media	21
Baja	16
Total	43
Zona geográfica universidad	
Norte	4
Centro	22
Sur	17
Total	43
Área del conocimiento	
Administración y comercio	4
Agropecuaria	1
Arte y Arquitectura	3
STEM	7
Ciencias Sociales	14
Derecho	2
Educación y Humanidades	7
Salud	5
Total	43

3.3. Análisis

Se utilizó análisis de contenido cualitativo para indagar en las percepciones de los estudiantes. Este permite el acceso a distintos aspectos de la vida social del grupo estudiado mediante un método de observación y medición del relato de este grupo (Díaz y Navarro, 1988; Kerlinger, 1988; Mayring, 2014). Dicho análisis aporta en la interpretación de los relatos de los estudiantes con gratuidad, por medio de la construcción de categorías amplias que se vinculan con la literatura existente o, bien, con dimensiones emergentes del análisis de la información (Berg & Lune, 2012).

El análisis de contenido es contrario a los supuestos de un método empírico, puesto que supone una sistematización desarrollada de la formulación de las categorías que sirven de marco de explicación de los relatos de los participantes (Duverger, 1986). De manera deductiva y, a partir de un análisis de la información provista por los participantes del estudio, se identificaron tres dimensiones centrales: a) percepciones sobre aspectos normativos de la gratuidad, b) percepciones sobre la integración social de los estudiantes con gratuidad en sus respectivas universidades y c) percepciones sobre el sentido de responsabilidad y compromiso con la sociedad. Cabe destacar que las tres dimensiones se interrelacionan entre sí y, particularmente, la primera es un eje transversal para explicar las otras dos. Estas dimensiones analíticas dan cuenta de aspectos que se representan como un patrón común en el discurso de los entrevistados (Mayring, 2014).

4. Resultados

Los resultados evidencian las percepciones de los estudiantes con gratuidad sobre su permanencia en la universidad, agrupadas en tres dimensiones. La primera dimensión identificada da cuenta de las percepciones de los estudiantes acerca de los aspectos normativos de la gratuidad. La segunda corresponde a las percepciones sobre la integración social en sus respectivas universidades. La tercera dimensión se centra en las percepciones respecto del sentido de responsabilidad y compromiso con la sociedad que surge al estudiar de manera gratuita.

4.1. Percepciones sobre los aspectos normativos de la gratuidad

La gratuidad se sustenta sobre un marco legal que establece la exención del pago de matrícula y arancel, y el límite de duración del beneficio en concordancia con la duración formal de la carrera universitaria. Las percepciones sobre estos aspectos revelan diferentes relatos y experiencias de los entrevistados en torno a que la gratuidad actuaría como un mecanismo facilitador de la permanencia. Esta idea se articula desde la base de que la gratuidad en sí misma representa una oportunidad para los estudiantes que no cuentan con los recursos económicos necesarios para costear sus estudios.

4.1.1. La cobertura del costo de matrícula y arancel

El beneficio económico de exención de matrícula y arancel de la carrera es valorado positivamente por los estudiantes. Al no tener que cubrir este costo, pueden destinar sus ingresos (en caso de trabajar) y los de su familia para cubrir otros gastos asociados a la educación superior, como el arriendo, el transporte y los materiales de estudio. Las siguientes citas ilustran este aspecto:

No tenía que preocuparme del tema de pagar el arancel y no tenía que preocuparme, prácticamente, de pagar nada. (E28, Administración y Comercio, U. Pública)

Hay que preocuparse de pagar solamente la vivienda, que no es barata [...] [La gratuidad] ayuda bastante en eso [...] Tener la gratuidad ayuda a que se pueda gastar un poco más en donde uno vive. (E23, Agropecuaria, U. Privada Tradicional)

Tengo que pagar un montón de materiales, pagar un computador bueno, etc. Esa plata que no invertí en la universidad pagando cuotas [de arancel] lo pude invertir en cosas que demanda la carrera [materiales, fotocopias, etc.]. (E33, Arte y Arquitectura, U. Privada Nueva)

Se destaca el alivio financiero que implica ser beneficiario de la gratuidad, ya que las familias no tienen que preocuparse de pagar la matrícula y el arancel año tras año. Al respecto, los estudiantes señalan que:

Hubiese tenido la presión mental de que estoy haciendo gastar plata a mi familia. En cambio, creo que la gratuidad baja un poco esa carga [...] Te baja un poco la presión. (E15, Ciencias Sociales, U. Pública)

La gratuidad me dio más tranquilidad [...] no estar nervioso y pensar que tengo que aprobar este curso ahora, porque, o si no, es más plata [la que debería pagar]. Siento que saqué eso de mi visión. Y eso también le dio un relajo a mis padres. (E43, STEM, U. Privada Tradicional)

Los entrevistados también valoran positivamente no contraer deudas para estudiar en la universidad gracias a la gratuidad. La mayoría conoce de cerca las consecuencias del endeudamiento universitario por la vía de créditos bancarios, a partir de las experiencias de amigos y familiares, tal como queda retratado en las siguientes citas:

Es un gran alivio pensar que podría salir de la universidad con pocas deudas [gracias a la gratuidad], a diferencia de algunos familiares que estudiaron con el Crédito con Aval del Estado (CAE) [...] y todavía siguen pagando [la deuda contraída con la banca]. Me aterrorizaba un poco cuando escuchaba esas historias y, la verdad, con la gratuidad es un alivio total con respecto a eso. (E5, STEM, U. Privada Tradicional)

Lo principal es tener un peso menos de no preocuparme el día de mañana de cómo voy a pagar la universidad y que no tenga que, por ejemplo, buscar un trabajo en paralelo [a los estudios] [...] O pensar en que tengo que solicitar un crédito bancario, luego pagarlo, y que debo estar al día con las cuotas de la universidad. [...] La gratuidad me ha ayudado en la parte económica y en la parte emocional al no tener que preocuparme de eso [pago del arancel y posibilidad de endeudarse]. (E42, Ciencias Sociales, U. Privada Tradicional)

Los entrevistados estiman que la gratuidad ha afectado positivamente su salud mental. En efecto, relatan haber experimentado un paso más tranquilo por la universidad. Esto queda reflejado en los siguientes relatos:

El despreocuparme del arancel, de la matrícula, de todo eso me ayudó a impulsarme y, obviamente, a preocuparme de otras cosas que no me

había preocupado anteriormente. Por ejemplo, mi salud mental o mi salud física. [La gratuidad] me permitió alcanzar mi mejor desarrollo como individuo. (E9, Arte y Arquitectura, U. Privada Nueva)

La gratuidad me ayudó a sentirme más relajado, menos pendiente del tema económico, obviamente. Yo creo que lo que más da la gratuidad para alguien que ingresa a la universidad es tranquilidad. La tranquilidad no tiene precio. (E39, Ciencias Básicas, U. Pública)

Además, la disminución de los costos asociados a estudiar en la universidad permite a los estudiantes no desempeñar actividades laborales o disminuir el tiempo destinado a ellas. Esto se traduce en que puedan concentrar sus esfuerzos en responder a las exigencias académicas propias del nivel universitario. La gratuidad es percibida como un factor que posibilita contar con mayor tiempo para los estudios y, por ende, mejorar el desempeño académico. Esto queda plasmado en los siguientes fragmentos:

El hecho de trabajar y estudiar consumía mucho tiempo. Y al dejar de trabajar y dedicarme 100% a los estudios, disponía de más horas de estudio. [...] Al tener la gratuidad, y saber que la gratuidad me costaba [el valor total de] la carrera, podía darme el tiempo para rendir mejor en la universidad. (E34, Educación, U. Pública)

[...] No tener la necesidad de trabajar es una de las mayores tranquilidades, porque cuando uno está trabajando pierde ese tiempo en desgaste físico y también en no poder estudiar. [...] Tengo la libertad de poder escoger, por ejemplo, trabajar tiempo parcial, o trabajar un día a la semana. Pero si tienes la presión de tener que pagar la mitad de toda una carrera o el 70%, no sé si puedas darte el lujo de trabajar un día a la semana o tiempo parcial, sobre todo porque el arancel [mensual] de una universidad cuesta más que un sueldo mínimo. (E39, Ciencias Básicas, U. Pública)

Fue realmente un alivio acceder a la gratuidad, ya que ahora me puedo concentrar realmente [en estudiar]. Yo estuve un momento trabajando 30 horas semanales y era muy caótico, y en la carrera de artes visuales tenía nueve materias en primer año. Entonces, dije ¡no!, tengo que bajar a un trabajo de 20 [horas semanales] y conseguí uno de 20 [horas

semanales] y pude hacerlo. Pero si no tenía gratuidad habría tenido que trabajar 30 horas sí o sí, hubiera tenido que estar full trabajando, demasiado estrés. (E9, Arte y Arquitectura, U. Privada Nueva)

Con base en estas afirmaciones es posible identificar un discurso compartido en los estudiantes respecto de las percepciones sobre el beneficio económico que implica la gratuidad. Incluso algunos participantes del estudio la señalan como uno de los principales factores que ha posibilitado su permanencia. La gratuidad actúa como un factor de retención ante la posibilidad de abandonar la carrera. Así queda esbozado en las palabras de los siguientes entrevistados:

Yo creo que sin la gratuidad nada de esto hubiese sido posible. En el fondo, sin la gratuidad no hubiera llegado donde estoy, [es decir] en el último año de Universidad [...] Yo la verdad hubiera abandonado la carrera sin la gratuidad. (E5, STEM, U. Privada Tradicional)

Si no hubiera tenido [la gratuidad] hubiera sido muy difícil mantenerme [en la universidad]. Creo que es como una garantía tener un beneficio de este tipo, pues es necesario para las personas que no tenemos poder de adquisición o cuyas familias no te pueden apoyar o financiar una carrera [...] Yo creo que sin ayudas estudiantiles difícilmente podría haber seguido estudiando tan normalmente. (E16, Educación y Humanidades, U. Pública)

4.1.2. Requisito de duración de la gratuidad

En el discurso de los entrevistados destacan sus percepciones acerca de la duración del beneficio. La gratuidad cubre solamente los años de duración formal de las carreras universitarias. En caso de exceder la duración formal establecida en el plan de estudios, los estudiantes tienen derecho a un arancel diferencial los años restantes, el cual deben cubrir con recursos propios, familiares y/o créditos bancarios. Sobre este aspecto, es posible identificar tensiones en el discurso de los estudiantes. Por una parte, algunos reconocen que la presión por la duración acotada de la gratuidad significó para ellos una motivación para terminar sus carreras en el plazo establecido en sus planes de estudio. Al respecto señalan:

[La duración de la gratuidad fue] una motivación, porque tenía limitados los años del beneficio [...] Eso, al fin y al cabo, me motivó a enfocarme en sacar la carrera a tiempo. Fue un detonante importante, porque si no me hubiese importado eso [la duración de la gratuidad] [...], no hubiese concluido la carrera a tiempo [respecto de la duración formal de la carrera]. (E21, STEM, U. Pública)

Me motivó harto el saber que la gratuidad solo dura cinco años [duración formal de la carrera]. Finalmente, ha sido fundamental para mí el beneficio. En los momentos en que me cuestionaba abandonar la carrera, siempre estaba el pensamiento de que tengo el beneficio y por qué habría de perderlo. (E16, Educación y Humanidades, U. Pública)

Por otra parte, la mayoría de los entrevistados tiene una visión crítica respecto de la limitación del beneficio solo a los años formales de la carrera que contemplan los planes de estudio. Declaran sentirse presionados por la duración acotada de la gratuidad, por lo que están constantemente preocupados de su progresión curricular. Ante la posibilidad de atrasarse en sus estudios, por ejemplo, producto de la reprobación de una asignatura, señalan sentir la obligación de tomar una carga académica mayor para finalizar sus estudios en el tiempo establecido por sus planes de estudio. Además, las opciones de financiamiento al perder la gratuidad son los créditos bancarios, por lo que la posibilidad de endeudarse es una preocupación que podría repercutir desfavorablemente en su experiencia universitaria. Al respecto, sostienen:

En segundo año tenía una asignatura que, si no la aprobaba, me afectaba la mitad de la carrera y eso me tenía muy angustiada. Sentía que no podía [...] y, a pesar de estudiar mucho, me bloqueaba [...] En realidad, fue estresante, porque de dónde iba a sacar la plata si tenía que hacer un año más de carrera, porque la gratuidad no me lo cubría. (E13, Ciencias Sociales, U. Pública)

[Atrasarse en los estudios] era una preocupación constante, porque había que mantener una cierta cantidad de ramos aprobados [...] Estaba todo el tiempo en mi cabeza que no me podía atrasar para

no pagar un semestre más. (E2, Ciencias Sociales, U. Privada Tradicional)

La crítica a la duración de la gratuidad se refuerza por el hecho de que los estudiantes son conscientes de que la duración real de sus carreras va más allá de lo estipulado en los planes de estudio. Algunos entrevistados ejemplifican esta crítica con los estudiantes de sectores sociales con menos recursos que ingresan a la educación superior. Las diferencias socioeconómicas y educacionales posicionan a estos estudiantes en una situación de desventaja, que muchas veces genera la reprobación de cursos y el atraso en los semestres establecidos por el plan de estudios. Como consecuencia, en las entrevistas se señala que algunos de los estudiantes que ingresan con gratuidad no logran titularse, pues no pueden financiar los años que quedan fuera de la cobertura del beneficio de la gratuidad. Así lo plantean los siguientes entrevistados:

Algo que no creo que esté tan bien es el hecho que la gratuidad te dure los años de la carrera. Por ejemplo, en el caso de mi carrera son cinco. Pero yo, al averiguar, el promedio de egreso de mi carrera son siete años. Entonces, creo que por lo menos se debería dar un año de la extensión de la gratuidad. Si tú consideras que el 80% de los estudiantes [que obtiene la gratuidad] no se titula al quinto año, es muy probable que no puedan financiar su carrera durante el sexto año. [Por tanto], no podrían seguir estudiando y tendrían que congelar o dejar de estudiar, y perder los cinco años que ya hicieron. (E39, Ciencias Básicas, U. Pública)

[La duración de la gratuidad] es mucha presión para algunos estudiantes. Porque igual hay que pensar que los alumnos que postulan a la gratuidad no tienen una situación económica buena. Muchos de ellos tampoco vienen de colegios buenos, entonces el primer contacto con la universidad cuesta mucho [...] Hay muchos estudiantes que pueden haber sido las estrellas de sus colegios, pero al llegar a la vida universitaria se dan cuenta que no sabían tanto. (E41, Ciencias Sociales, U. Pública)

Por último, algunos estudiantes sostienen que la gratuidad no considera los cambios de carrera y universidad que experimentan algunos de ellos, ya que el beneficio en cuestión solo cubre la duración formal de una carrera. Al cambiar de carrera, los años de beneficio se ven aún más limitados. Al respecto sugieren:

Creo que sería bueno ver una especie de “gratuidad dos” para todos los alumnos que se quieran cambiar de carrera, ya que, cuando uno es joven, muchas veces no sabe qué es lo que quiere estudiar o qué es lo que le gusta. Ese proceso de descubrimiento muchos lo tienen a una edad más avanzada, entonces es fácil equivocarse, de hecho es lo más común, me parece raro que alguien no se equivoque. Entonces, una ayuda destinada a aquellos estudiantes que se cambian de una carrera a otra sería bastante bueno. (E5, STEM, U. Privada Tradicional)

4.2 Percepciones sobre integración social en la universidad

Los relatos dan cuenta que algunos estudiantes con gratuidad experimentan dificultades para integrarse socialmente en sus instituciones. Si bien estas ocurren en todas las universidades, son particularmente notorias en las nuevas universidades privadas. Las universidades privadas nuevas que accedieron al SUA en un primer momento se han caracterizado por recibir preferentemente estudiantes con alto nivel socioeconómico, es decir, se han configurado como universidades elitistas. La implementación de la gratuidad significó un cambio en el perfil de estudiantes que ingresa a ellas, ya que amplió el acceso a jóvenes de menores ingresos. En ese contexto, los estudiantes con gratuidad experimentan diferencias socioeconómicas, culturales y educacionales respecto al alumnado tradicional dentro de estas instituciones. Así lo expresan algunos estudiantes:

Yo entré a una universidad privada, con una trayectoria de gente cuyo nivel socioeconómico era más alto, y nosotros [los estudiantes beneficiarios de la gratuidad] éramos los primeros que no teníamos un nivel socioeconómico alto. (E24, Ciencias Sociales, U. Privada Nueva)

Vengo de un colegio municipal [público], y ésta es una universidad privada, entonces igual eran mundos diferentes. Fue muy complicado todo. Siento que fue súper extraño y muy nuevo para mí, así que me costó un poco adaptarme a esta situación. (E12, Ciencias Sociales, U. Privada Nueva)

Primera vez en mi vida que estaba en contacto con gente que era de una situación económica tan distinta a la mía [...] Ellos tenían empleada doméstica, no tenían que hacer cosas en la casa. Entonces, eran situaciones socioculturalmente muy distintas. (E37, Salud, U. Privada Tradicional)

Los estudiantes con gratuidad señalan haber experimentado discriminación y segregación por parte de sus compañeros, particularmente en las nuevas universidades privadas. A su vez, tanto en las universidades públicas como en las privadas nuevas, relatan haber recibido un trato diferenciado por parte de los directivos y administrativos de sus universidades y carreras por el hecho de tener gratuidad. Esto conlleva un menor sentido de pertenencia e identificación con sus carreras y universidades. Por ejemplo, algunos entrevistados declaran:

Había mucha gente de sectores sociales más altos y muy pocos éramos de sectores bajos, principalmente, los que teníamos gratuidad. Ahí se veía un poco de discriminación [...] Se sectorizó hartito la carrera. Una vez que fuimos admitidos, pasó muy poco tiempo y se armaron grupos. [En algunos casos] se conocían de antes o eran primas o familiares, entonces ahí se armaban los grupos. Y los que éramos más pobres íbamos quedando aparte. (E1, Ciencias Sociales, U. Privada Nueva)

El ambiente de la facultad fue un poco más difícil [...] Había desigualdades demasiado evidentes. Por ejemplo, el casino no tenía una opción para quienes teníamos la Beca de JUNAEB [beca de alimentación que se entrega al estudiante que es beneficiario de la gratuidad] [...] Se reproducían esas desigualdades en distintas esferas dentro de la universidad. (E10, Ciencias Sociales, U. Privada nueva)

“[...] Dentro de la universidad, me daba cuenta de que había un trato distinto por el hecho de tener gratuidad [...] Yo lo veía más desde el lado administrativo, de quienes sabían que estudiaba con ayudas del gobierno. Por ejemplo, yo me atrasé por un ramo que me eché. Y éramos doce alumnos los que nos habíamos echado el mismo ramo. De esos doce, a nueve les permitieron tomar con tope de horario. Ninguno se atrasó. Y solo a mí, con dos compañeros más que también tenían gratuidad, no nos permitieron tomar con tope de horario, y nos hicieron atrasarnos. Nosotros queríamos hasta demandar a la universidad por injusticia, o por discriminación. (E8, Administración y Comercio, U. Pública)

4.3 Percepciones sobre el sentido de responsabilidad y compromiso con la sociedad

Un hallazgo clave en la investigación fueron las distintas percepciones de los estudiantes acerca de las implicancias que tiene la gratuidad a nivel societal. En primer lugar, los entrevistados destacan su contribución en la reducción de las brechas de inequidad dentro del sistema de educación superior. La gratuidad significó para ellos una oportunidad de ingresar y permanecer en la universidad, situación que extrapolan a otros jóvenes con talento, pero sin los recursos necesarios para costear los estudios universitarios. Por lo mismo, para los entrevistados contribuye a la reducción de la desigualdad social, ya que la formación universitaria es percibida como un motor de movilidad social ascendente que posibilita mejores opciones de futuro. Esto queda reflejado en las siguientes citas:

[La gratuidad] permitía mayor tranquilidad y también representaba una gran oportunidad para el progreso y la disminución de las brechas sociales. [...] Las ayudas estudiantiles son un factor determinante en la disminución de las brechas sociales, sobre todo en la educación, que es el factor más importante para ayudar a las personas para que puedan surgir y puedan tener oportunidades de progreso. (E36, Educación, U. Privada Nueva)

Siempre quise estudiar. [...] Era frustrante saber que quizás no iba a poder [hacerlo] porque no había los recursos y era algo que no estaba dentro de mi control. Cuando se aprobó la gratuidad yo estuve feliz, me

pude matricular tranquila y fue un descanso y una ayuda espectacular, porque de lo contrario yo no hubiera podido ni en sueños entrar a la universidad. [...] Estas ayudas estudiantiles sirven de mucho. Quizás hay muchos talentos en este país que no se están viendo porque no tienen acceso a la ayuda financiera, y es lamentable que se pierda un buen talento, un buen profesional, por no poder pagar la universidad. (E41, Ciencias Sociales, U. Pública)

Dentro de este contexto es posible identificar un sentido de responsabilidad social entre los estudiantes que estudiaron de manera gratuita. Para algunos, esta responsabilidad surge del contraste que realizan con sus compañeros que deben costear con esfuerzo sus estudios. Para otros, proviene del hecho de que el Estado se esté haciendo cargo de su educación. En este sentido, se destaca que la gratuidad es posible gracias a un esfuerzo colectivo de la sociedad en su conjunto. Esto se traduce en que los estudiantes sientan un compromiso de retribuir tanto a sus comunidades como al país en general, tal como queda esbozado en las siguientes citas:

Yo creo que [la gratuidad entrega] tranquilidad, por un lado, y responsabilidad, por el otro, porque uno ve otros compañeros que se les hace difícil pagar y uno se siente con la responsabilidad de rendir. No todos pueden tener esta opción. (E35, Humanidades, U. Pública)

[La gratuidad] es un beneficio tremendo, es un beneficio muy grande que escapa de lo que es uno como individuo. [...] El Estado se está haciendo cargo de tu educación. (E4, Educación, U. Pública)

Todos hacemos un esfuerzo, tú, yo, el vecino [...] Todos estamos solventando [los gastos] para que alguien vaya a estudiar [...] Ese estudiante después a ti te va a devolver la mano, o sea, ese estudiante va a tener un compromiso social [...] Van a trabajar para la comunidad y para que crezcamos como sociedad o como país. (E31, Educación, U. Pública).

Por último, a partir de sus experiencias, los estudiantes con gratuidad plantean alternativas y recomendaciones sobre la cobertura del beneficio financiero. Por una parte, los relatos dan cuenta de que la gratuidad debería estar a disposición de todos. Se plantea la

eliminación de las barreras socioeconómicas que impiden que algunos estudiantes reciban la gratuidad. Sumado a aquello, otros estudiantes plantean la idoneidad de la universalidad de la gratuidad. En sus palabras, esto evitaría el endeudamiento de quienes actualmente no la reciben. Esto se refleja en los siguientes fragmentos:

Las ayudas estudiantiles si bien son una solución, considero que son un parche para una herida que es muy grande, para algo que debería ser un derecho no un concurso. Uno concursa para tener ciertos beneficios como estudiante. (E8, Administración y Comercio, U. Pública)

Yo no soy partidario de un CAE ni de un Fondo Solidario [créditos universitarios chilenos]. Soy partidario de la gratuidad universal. (E19, Ciencias Sociales, U. Privada Nueva)

Yo creo que lo mejor sería que la gratuidad fuera para todos, que no tuvieses que postular ni andar demostrando que “vivo al tres y al cuatro” [expresión chilena que alude a sobrevivir]. (E23, Agropecuaria, U. Privada Tradicional)

Por otra parte, la visión de una gratuidad universal no está exenta de tensiones. Estas ambivalencias se relacionan con perspectivas sobre una cobertura limitada de la gratuidad y, por tanto, que se focalice en determinados estudiantes según criterios, tales como su condición socioeconómica y su mérito académico. Este planteamiento queda reflejado en las palabras de los entrevistados:

Yo siempre he creído que la educación tiene que ser un derecho. Pero también veo a los jóvenes que tienen situación más acomodada, que reprobaban los ramos y que tienen ayuda para poder pagar la universidad. [Y, por otro lado], los jóvenes que son de escasos recursos, que se esfuerzan harto para poder ser profesionales y tener un mejor futuro para ellos y sus familias. En ese sentido, la gratuidad es actualmente como un cincuenta y cincuenta. Yo creo que la gratuidad no debe ser para todos. Creo que la gratuidad debe ser para el joven que valga la pena [...] La gratuidad, tendría que ser para gente de escasos recursos y que realmente le interese estudiar y salir de la pobreza. (E13, Ciencias Sociales, U. Pública)

La gratuidad no debiera ser universal o universalizable, se debe priorizar. Y esa prioridad se debe dar a las personas que sean más vulnerables. Hasta ahí, todo bien. [...] Se debiese mejorar los mecanismos para acreditar, efectivamente, que se cumple con ese punto [requisito socioeconómico]. (E14, Derecho, U. Privada tradicional)

5. Discusión

Al igual que en otras investigaciones (Motsabi et al., 2020; Evans et al., 2020), los resultados del presente estudio dan cuenta de una percepción favorable de la gratuidad en relación con la permanencia en la universidad. El discurso de los estudiantes entrevistados revela que esta ayuda financiera es un mecanismo facilitador de la permanencia. Principalmente, esto se vincula al hecho de que la gratuidad exime totalmente a sus beneficiarios del pago de matrícula y arancel. En cuanto a lo estrictamente material, el relato de los estudiantes muestra que, gracias a la gratuidad, pueden destinar sus recursos a otros gastos asociados a los estudios universitarios y reducir o eliminar sus jornadas laborales. Esto contrasta con la evidencia existente para el periodo pregratuidad, que reporta las dificultades y barreras que enfrentan los estudiantes de menores recursos económicos en su trayectoria académica (Canales y De los Ríos, 2009; Leyton et al., 2012). Los estudiantes entrevistados destacan que la reducción de sus jornadas laborales les permite dedicar sus esfuerzos íntegramente a estudiar.

Por otra parte, el relato de los entrevistados revela que la eliminación de los costos de matrícula y arancel trasciende lo estrictamente material, teniendo consecuencias favorables en la salud mental. Este tema ha aumentado su notoriedad durante los últimos años, producto de la creciente incidencia y complejidad de los trastornos de salud mental entre estudiantes universitarios (Auerbach et al., 2016; Kalkbrenner, Jolley & Hays, 2021). Los hallazgos muestran que una de las percepciones más relevantes de los entrevistados sobre la gratuidad es que permitiría reducir los niveles de estrés financiero y evitar el endeudamiento, factores asociados en la literatura al deterioro de la salud mental (Evans et al., 2020; Napolitano, Tevington, Carr & Kefalas, 2021). En gran

parte de las entrevistas emerge un sentimiento de tranquilidad. Gracias a ella, los estudiantes enfrentan menores niveles de estrés, lo que se traduce en una mayor dedicación a sus estudios, obteniendo un mejor desempeño académico y, en consecuencia, aumentando sus posibilidades de permanecer en la universidad y culminar exitosamente sus estudios.

Si bien la gratuidad es percibida favorablemente por la totalidad de los entrevistados, la duración limitada del beneficio, con relación a la duración formal de la carrera, genera tensiones. De manera similar a lo reportado por un estudio estadounidense (Collier & Parnter, 2021), algunos estudiantes valoran positivamente la presión académica, ya que esta sirve como incentivo para mejorar su rendimiento académico y persistir en la universidad. Sin embargo, la mayor parte de los jóvenes tiene una visión negativa. Los relatos coinciden con las investigaciones existentes en Chile y en otras latitudes, en sostener que la gratuidad ha generado en sus beneficiarios una presión constante sobre su avance en la carrera (Álvarez y Sepúlveda, 2021; Langa-Rosado, 2019; Rio-Ruiz et al., 2014).

Al respecto, en el relato de los entrevistados surgen tres aspectos que permiten comprender esta visión negativa. Por una parte, el atraso puede ser consecuencia de falencias en niveles formativos previos. Particularmente, para el caso chileno, existe evidencia que da cuenta de las enormes desigualdades (sociales, económicas y culturales) que presenta el nivel de educación media (Bellei, 2013; Micin, Farías, Carreño y Urzúa, 2015). Por otra parte, los estudiantes perciben críticamente que la duración de la gratuidad no considere la duración real de las carreras, en un contexto en que el atraso promedio de los estudios superiores alcanza el 32% en el nivel universitario (Carpentier, 2021). De este modo, la gratuidad constituye un avance, pero no remueve las barreras para lograr una mayor equidad en la educación superior chilena (Pareja, Mac-Clure y Pérez, 2021). Finalmente, no contempla los posibles cambios de carrera universitaria, ya que en una segunda carrera los años de cobertura del beneficio estarían aún más limitados. Los jóvenes de menores recursos reciben escasa orientación vocacional durante su educación secundaria (Lagos y Palacios, 2008; Mejía, Cueva, Díaz y

Cuenca, 2018). De esta manera, podrían experimentar problemas vocacionales al ingresar a la universidad que los lleven a desear cambiarse de carrera. En ese escenario, la gratuidad podría actuar como una ayuda limitante.

En el relato de los entrevistados emerge un tercer aspecto relacionado con las transformaciones institucionales ocurridas en las universidades como consecuencia de la implementación de la gratuidad. Estas se dan principalmente en las nuevas universidades privadas que, en algunos casos han sido caracterizadas como instituciones elitistas (Brunner, 2012). El ingreso de estudiantes de bajos ingresos familiares a dichas universidades supuso un cambio en el perfil de su estudiantado. Como consecuencia de ello, algunos entrevistados evidenciaron dificultades de integración social en sus carreras, factor clave para asegurar la permanencia (Hopkins et al., 2021; Motsabi et al., 2020). Además, el relato de los estudiantes deja en evidencia que estas instituciones no se encontraban preparadas para integrarlos de manera adecuada. Este aspecto es crucial, ya que la adaptación de las instituciones hacia sus estudiantes, en particular las minorías subrepresentadas, ha sido destacado como un factor clave en el éxito de sus trayectorias universitarias, tanto en Chile (González et al., 2005) como en el extranjero (Dewsbury, 2017; Gibson et al., 2016; Jehangir, 2010).

Por último, destacan distintas percepciones aportadas por los informantes respecto de las implicancias de la gratuidad en la sociedad. A diferencia de lo informado durante los últimos años respecto de la tendencia al individualismo en la sociedad chilena (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2017), en las entrevistas existe una reflexión acerca de la contribución de la gratuidad en la reducción de la desigualdad social y del sentido de responsabilidad social que emana de haber estudiado de manera gratuita. Esto reforzaría la idea de que la educación superior, en particular cuando es financiada de manera colectiva, podría tener beneficios que van más allá de lo económico, contribuyendo a la reducción de las desigualdades sociales, culturales y económicas, y a una mayor cohesión social (Brennan & Naidoo, 2008; Calhoun, 2006; Campbell & Horowitz, 2016).

6. Conclusiones

Los resultados de la presente investigación revelan las percepciones de los estudiantes beneficiarios de la gratuidad sobre su permanencia en la universidad. En primer lugar, los estudiantes destacan que la exención del pago de matrícula y arancel les permite transcurrir por la vida universitaria con mayor tranquilidad, en la medida que evita el estrés financiero y el endeudamiento. Por esta razón, declaran que ha facilitado su permanencia en la universidad. No obstante, en su discurso también es posible apreciar algunas percepciones críticas sobre esta ayuda financiera, particularmente en lo que respecta a su duración limitada y las consecuencias de esta en la salud mental, en el estrés académico y en los dilemas vocacionales. En segundo lugar, los entrevistados de las universidades más elitistas relatan sus dificultades para integrarse en sus respectivas universidades, tanto con sus pares como en la institución misma, producto de las diferencias económicas, culturales y sociales que experimentaron en relación con el perfil de estudiante tradicional que ingresa a esas casas de estudio. En tercer lugar, el discurso de los estudiantes da cuenta de que parte de quienes estudiaron con gratuidad muestran, por una parte, un sentido de responsabilidad con sus estudios y, por otra, un sentido de compromiso y necesidad de retribución hacia sus comunidades y el país.

La identificación de estas tres dimensiones reafirma la importancia de visibilizar las distintas percepciones de los propios beneficiarios de la gratuidad. Comprenderlas es clave para continuar diseñando e implementando políticas educativas que respondan adecuadamente a las diversas realidades estudiantiles. Los hallazgos presentados sugieren la posibilidad de realizar algunos ajustes a la gratuidad, particularmente en lo que respecta a su duración. Asimismo, sugieren la necesidad de complementar la gratuidad con becas de mantención que cubran, por ejemplo, transporte y materiales de estudio.

Por último, los resultados alcanzados en esta investigación deben ser complementados por futuras investigaciones. Por ejemplo, vale la pena preguntarse por las consecuencias que puede haber

tenido la gratuidad en la titulación oportuna. Además, estudiar en profundidad los cambios ocurridos en las nuevas universidades privadas a partir del ingreso de estudiantes con gratuidad. Los hallazgos permitirán a estas instituciones adaptarse al nuevo perfil de ingresantes. Finalmente, un tema que surgió en las entrevistas y que debe ser profundizado en futuros estudios se refiere a las implicancias de la gratuidad en el sentido de pertenencia de los estudiantes dentro de la sociedad, por ejemplo, indagando en el sentido de responsabilidad y retribución que genera la gratuidad en sus beneficiarios.

Anexo 1

Pauta de entrevista

Sección II: Ayudas estudiantiles

1. ¿Qué ayuda estudiantil has tenido?
2. ¿Entre qué años la has tenido?

Sección IV: Permanencia en la educación superior

3. ¿Cómo fue el proceso de integración en la carrera y en la facultad?
¿Hubo algún momento que no te sentiste acogido o que no te identificabas con la carrera y universidad? ¿Te sentiste alguna vez diferente a tus compañeros?
4. ¿En algún momento pensaste en abandonar tu carrera? ¿Por qué motivo?
5. De haber perdido la ayuda financiera, ¿hubieras podido seguir estudiando? ¿Cómo lo hubieras hecho?
6. ¿Cómo facilitaron las ayudas estudiantiles tu permanencia en tu carrera?

Sección VI: Otros

7. ¿Qué aspectos se podrían mejorar de las ayudas financieras?
8. ¿Hay algún tema que no hayamos abordado, pero que considere relevante acerca de su trayectoria universitaria y su relación con las ayudas estudiantiles?

Referencias

- Adroque, C. & de Fanelli, A. (2018). Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 126. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3497>
- Álvarez, C. y Sepúlveda, L. (2021). La experiencia universitaria de estudiantes con gratuidad en contexto de pandemia Covid-19. *Última Década*, 29(56), 176-212. Recuperado de: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65236>
- Arendt, J. (2013). The effect of public financial aid on dropout from and completion of university education: evidence from a student grant reform. *Empirical Economics*, 44(3), 1545-1562. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0638-5>.
- Auerbach, R., Alonso, J., Axinn, W., Cuijpers, P., Ebert, D., Green, J. ... & Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization world mental health surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955-2970. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0033291716001665>
- Azmat, G. & Simion, S. (2021). Charging for Higher Education: Estimating the Impact on Inequality and Student Outcomes. The *B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*, 21(1), 175-239. DOI: <https://doi.org/10.1515/bejeap-2020-0099>
- Barnett, M. (2004). A qualitative analysis of family support and interaction among Black college students at an Ivy League University. *Journal of Negro Education*, 73(1), 53-68. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3211259>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Berg, B. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. California, EE.UU.: Pearson.
- Bettinger, E. (2015). Need-Based Aid and College Persistence: The Effects of the Ohio College Opportunity Grant. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1-suppl), 102S-119S. DOI: <https://doi.org/10.3102/0162373715576072>
- Birch, M. & Rosenman, R. (2019). How Much Does Merit Aid Actually Matter? Revisiting Merit Aid and College Enrollment When Some Students “Come Anyway”. *Research in Higher Education*, 60(6), 760-802. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9532-0>

- Bordón, P., Canals, C. y Rojas, S. (2015). *Retención en los programas e instituciones de educación superior. Nueva evidencia para Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/261>
- Da Silva, D., Montezano, L. & de Almeida, I. C. (2020). Evasão de estudantes dos cursos de turismo e hotelaria de uma universidade federal brasileira: motivos e consequências. *PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review*, 9(2), 177-198. DOI: <https://doi.org/10.5585/podium.v9i2.15853>
- Brennan, J. & Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, 56(3), 287-302. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/40269078>
- Brunner, J.J. (2012). La lucha por la educación de las élites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, 9, 119-143. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Bui, K. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1), 3-11.
- Calhoun, C. (2006). The university and the public good. *Thesis Eleven*, 84(1), 7-43. DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513606060516>
- Campbell, C. & Horowitz, J. (2016). Does college influence sociopolitical attitudes? *Sociology of Education*, 89(1), 40-58. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038040715617224>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, (30), 50-83. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Card, D. & Solis, A. (2020). *Measuring the effect of student loans on college persistence*. Working paper 27269. Cambridge, MA.: National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w27269
- Carpentier, S. (2021). Determinantes del exceso de duración en la educación terciaria en Chile. *Calidad en la Educación*, (54), 212-244. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.965>
- Casanova, J., Vasconcelos, R., Bernardo Gutierrez, A. & Almeida, L. (2021). University dropout in Engineering: motives and student trajectories. *Psicothema*, 33(4), 595-601. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>
- Castleman, B. & Long, B. (2016). Looking beyond enrolment: the causal effect of need-based grants on college access, persistence, and graduation.

- Journal of Labor Economics*, 34(4), 1023-1073. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/686643>
- Chen, R. (2008). Financial aid and student dropout in higher education: A heterogeneous research approach. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 23 (pp. 209-239). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-6959-8_7
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge Publishers.
- Collier, D. & Parnther, C. (2021). Conversing with Kalamazoo promise scholars: An inquiry into the beliefs, motivations, and experiences of tuition-free college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(4), 572-596. DOI: <https://doi.org/10.1177/1521025118774561>
- Deming, D. & Dynarski, S. (2009). *Into college, out of poverty? Policies to increase the postsecondary attainment of the poor*. Working Paper 15387. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w15387
- Dewsbury, B. (2017). On faculty development of STEM inclusive teaching practices. *FEMS Microbiology Letters*, 364(18), 1-6. DOI: 10.1093/femsle/fnx179
- Díaz, C. y Navarro, P. (1998). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez. (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-221). Madrid, España: Editorial Síntesis, SA.
- Duverger, M. (1986). *Métodos de las ciencias sociales*. Ciudad de México, México: Editorial Ariel.
- Espinoza, Ó. y González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (Capítulo XII) (pp. 517-580). Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Espinoza, Ó., y González, L. E. (2016a). Gratuidad en la educación superior en Chile: vaivenes y desafíos. *Barómetro de Política y Equidad*, 11, 75-99. Santiago, Chile: Fundación Equitas/Ediciones Sur.
- Espinoza, Ó. y González, L. E. (2016b). La Educación Superior en Chile y la Compleja Transición desde el Régimen de Autofinanciamiento hacia el Régimen de Gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10, 35-51.
- Espinoza, Ó. (2016). El sistema de educación superior en Chile visto desde la perspectiva de la equidad: Evidencias y recomendaciones. En C.

- Zúñiga, J. Redondo, M. López & E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la Educación Superior. Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 73-117). Santiago, Chile: Ediciones El Desconcierto.
- Evans, R., Stansberry, D., Bullington, K. & Burnett, D. (2020). First in College: A Qualitative Exploration of Experiences of First-Generation Students. *Inquiry*, 23(1), 1-32.
- Facchini, M., Triventi, M. & Vergolini, L. (2021). Do grants improve the outcomes of university students in a challenging context? Evidence from a matching approach. *Higher Education*, 81(5), 917-934. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00586-3>
- Fack, G. & Grenet, J. (2015). Improving college access and success for low-income students: evidence from a large need-based Grant program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(2), 1-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.1257/app.20130423>
- Garza, K., Bain, S. & Kupczynski, L. (2014). Resiliency, Self-Efficacy, and Persistence of College Seniors in Higher Education. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-19.
- Gayardon, A. (2017). Free Higher Education: Mistaking Equality and Equity. *International Higher Education*, 91, 12-13. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10127>
- Gayardon, A. (2019). There is No Such Thing as Free Higher Education: A Global Perspective on the (Many) Realities of Free Systems. *Higher Education Policy*, 32, 485-505. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0095-7>
- Gibson, S., Baskerville, D., Berry, A., Black, A., Norris, K. & Symeonidou, S. (2016). Diversity Widening Participation and Inclusion in Higher Education: An International study. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(3), 7-33. DOI: <https://doi.org/10.5456/WPLL.18.3.7>
- González, L. E., Uribe, D. y González, S. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago, Chile: IESALC-UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140087>
- Häkkinen, I. & Uusitalo, R. (2003). The effect of a student aid reform on graduation: a duration analysis. *Working Paper Series from Uppsala University, Department of Economics*, 8, 1-18. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/5098295>
- Himmel, E. (2002) Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Calidad en La Educación*, (17), 75-90.

- Hopkins, S., Workman, J. & Truby, W. (2021). The Out-of-Classroom Engagement Experiences of First-Generation College Students That Impact Persistence. *Georgia Journal of College Student Affairs*, 37(1), 36-58.
- Ison, M. (2020). The Viability of Tuition-Free Community College. *Educational Policy*, 36(5), 1054-1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904820951119>
- Jehangir, R. (2010). Stories as knowledge: Bringing the lived experience of first-generation college students into the academy. *Urban Education*, 45(4), 533-553.
- Kalkbrenner, M., Jolley, A. & Hays, D. (2021). Faculty Views on College Student Mental Health: Implications for Retention and Student Success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(3), 636-658. DOI: <https://doi.org/10.1177/1521025119867639>
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Lagos, F. y Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes. *Calidad en la Educación*, (28), 204-243.
- Langa-Rosado, D. (2019). El sentido de las becas para los estudiantes universitarios de clases populares. Impacto del nuevo sistema de becas en la universidad española. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 105-126. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3802>
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, (37), 61-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n37.87>
- Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Martinic, R (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria. Retrieved from: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

- Mejía, D., Cueva, A., Díaz, S. y Cuenca, S. (2018). Orientación vocacional y elección de la carrera profesional en la Universidad Nacional de Loja. *Revista UNIANDES Episteme*, 5(4), 372-387.
- Meyer, M. & Fang, N. (2019). A qualitative case study of persistence of engineering undergraduates. *The International Journal of Engineering Education*, 35(1), 99-108.
- Micin, S., Farías, N., Carreño, B. y Urzúa, S. (2015). Beca nivelación académica: la experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. *Calidad en la Educación*, (42), 189-208. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100007>
- Motsabi, S., Diale, B. & Van Zyl, A. (2020). The Academic Persistence of First-Year First-Generation African Students (FYFGAS): A Framework for Higher Education in South Africa. *Journal of Student Affairs in Africa*, 8(2), 73-85. DOI: 10.24085/jsaa.v8i2.4449
- Napolitano, L., Tevington, P., Carr, P. & Kefalas, M. (2021). "Longer than I Would've Originally Liked and Originally Thought": Postsecondary Debt and Marriage Plans for Young Adults Coming of Age in the Great Recession. *Sociological Perspectives*. DOI: 10.1177/073112142111052019
- Palmer, R., Maramba, D. & Dancy, T. (2011). A qualitative investigation of factors promoting the retention and persistence of students of color in STEM. *The Journal of Negro Education*, 80(4), 491-504. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/41341155>
- Pareja, C., Mac-Clure, O., y Pérez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, (55), 41-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>
- Paulsen, M. & St John, E. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 189-236.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reay, D. (2015). Working with Bourdieu's Concept of Habitus in Educational Research on Social Class. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(8), 167-178. DOI: 10.20952/REVTEE.V8I15.3697
- Reay, D. (2021). The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 56, 53-64. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12438>

- Rio-Ruiz, M, Jimenez-Rodrigo, M & Caro Cabrera, M. (2014): The shifting financial aid system in Spanish University: grant-recipients' experiences and strategies. *Critical Studies in Education*, 56(3), 1-19. DOI: 10.1080/17508487.2014.969286
- Salazar, C. (2021). "I knew it was gonna be hard, but I always knew I had support from my parents": The role of family on undocumented students' college aspirations and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. DOI: 10.1177/15210251211018826
- Santelices, M., Catalán, X., Kruger, D. & Horn, C. (2016). Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile. *Higher Education*, 71(3), 323-342.
- Sehoole, C. & Adeyemo, K. (2016). Access to, and Success in, Higher Education in Post-apartheid South Africa: Social Justice Analysis. *Journal of Higher Education in Africa*, 14(1), 1-18. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/90016098>
- Servicio de Información de Educación Superior [SIES]. (2021). *Informe 2021 Retención de 1er año de pregrado*. Recuperado de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/08/Informe_Retencion_SIES_2021.pdf
- Strayhorn, T. (2017). Factors that influence the persistence and success of black men in urban public universities. *Urban Education*, 52(9), 1106-1128. DOI: 10.1177/0042085915623347
- Subsecretaría de Educación Superior [SIES]. (2021). *Bases de Datos de Matriculados en Educación Superior*. SIES, Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/>
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- United Nations Educational, Social and Cultural Organization [UNESCO]. (2021). *UNESCO Institute for Statistics data on education*. Montreal. Retrieved from: <http://data.uis.unesco.org/>.
- Wood, J. & Williams, R. (2013). Persistence factors for Black males in the community college: An examination of background, academic, social, and environmental variables. *Spectrum: A Journal on Black Men*, 1(2), 1-28. DOI: 10.2979

Recibido: 22-06-2022

Aceptado: 09-09-2022