



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESIS DOCTORAL

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL CAMBIO DE INSTITUCIÓN DE
ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Valentina Veloso Casado

Dirigida por Dr. David Rodríguez-Gómez
Barcelona, 2020

UAB

**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación

**“Factores que Intervienen en el Cambio de
Institución de Estudiantes de Odontología en Universidades
Chilenas”**

**Tesis Doctoral
Valentina Veloso Casado**

**Dirigida por Dr. David Rodríguez-Gómez
Barcelona, 2020**



“Factores que Intervienen en el Cambio de Institución de Estudiantes de Odontología en Universidades Chilenas”

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:

https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>





Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación

“Factores que Intervienen en el Cambio de
Institución de Estudiantes de Odontología en Universidades Chilenas”

Tesis Doctoral



Autor
Valentina Veloso Casado



Director
David Rodríguez Gómez

El Dr. David Rodríguez-Gómez, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, hace constar que la Investigación realizada bajo la dirección del firmante Valentina Andrea Veloso Casado, con el título "Factores que intervienen en el cambio de institución de estudiantes de odontología en universidades chilenas", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

A mis estudiantes, por desafiarme a ser mejor,
a ser valiente para seguir aprendiendo,
a ser humilde para enseñar,
por ser mi inspiración para tomar este camino.

¡A todos ustedes... Gracias!

“Estimados profesores y maestros, yo soy un sobreviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron lo que ningún hombre debería ver. Las cámaras de gas construidas por ingenieros capacitados. Los niños envenenados por licenciados en medicina. Los recién nacidos, muertos por enfermeras entrenadas. Las mujeres y los bebés disparados y quemados por graduados de colegios y universidades. Así que tengo mi sospecha sobre la educación. Mi petición es: ayude a sus estudiantes a ser humanos. Sus esfuerzos nunca deben producir monstruos expertos o entrenados psicópatas. Saber lectura, escritura y aritmética solamente serán importantes si hacen de nuestros hijos más humanos”

Carta encontrada en un campo de concentración
Nazi, al terminar la Segunda Guerra Mundial



Agradecimientos

Con estas palabras, deseo agradecer a todos quienes fueron parte de este proceso, que comenzó cinco años atrás llevándome lejos de mi país y de mi hogar, pero que ha significado un enorme crecimiento en mi vida, no solo a nivel profesional sino también personal.

Quiero comenzar agradeciendo a mi familia a todos quienes me acompañaron, pero en especial a mis padres, por el apoyo, por la preocupación, incluso sin entender quizás porqué elegí este camino, por estar ahí en cada momento, incluso cuando la distancia nos separaba, por ser el soporte a mis sueños.

En segundo lugar, quiero agradecer a todos quienes participaron de esta investigación, directivos, docentes y estudiantes, quienes, a pesar de sus múltiples obligaciones y poco tiempo, tuvieron la mejor disposición para regalarme sus opiniones, su experiencia de vida, su tiempo y sus conocimientos, esta tesis no habría sido posible sin ellos. Ha sido un honor que hayan considerado participar en esta investigación.

Agradezco, también, a mi director de tesis David Rodríguez, quien ha tenido la paciencia de acompañarme en estos cinco años, de ayudarme en los procesos más difíciles, de orientarme cuando me sentía sobrepasada por todo el trabajo que faltaba. Por todas sus recomendaciones y su preocupación de llevar este proyecto a su fin, por todo eso muchas gracias.

Finalmente, dedico este trabajo a una serie de amigos, quienes me han acompañado en distintas etapas de este proyecto apoyándome. A quienes fueron parte de mi vida el tiempo que viví en Barcelona, los que fueron como una familia, y hoy siguen presentes. Y a quienes aquí en Chile también me han dado sus palabras de aliento y fuerza, a los que nunca han dudado de mí y me han dado la confianza para seguir siempre adelante, a todos quienes celebraron mis pequeños logros y aportaron su granito de arena que hoy hacen posible el fin de esta etapa.

Índice de Contenidos

Agradecimientos	VIII
Índice de contenidos	IX
Índice de figuras	XIII
Índice de tablas	XIV
Índice de anexos	XVI
I Parte: Introducción	18
Capítulo 1: Planteamiento general del problema	19
1.1 Motivación del estudio	21
1.2 Introducción al problema	23
1.3 Justificación del estudio	30
1.4 Propósito y objetivo	34
1.5 Contenido y estructura	36
1.6 En síntesis	37
II Parte: Marco Teórico	38
Capítulo 2: Educación superior en Chile, una perspectiva desde la calidad	39
2.1 Historia de la educación superior en Chile	41
2.2 Sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile	53
2.3 Calidad en la educación superior	62
2.4 En síntesis	73

Capítulo 3: Deserción y transferencia académica en la educación superior	74
3.1 Definiciones de deserción	76
3.2 Modelos de deserción académica	81
3.2.1 Modelos psicológicos	81
3.2.2 Modelos sociológicos	84
3.2.3 Modelos económicos	86
3.2.4 Modelos organizacionales	88
3.2.5 Modelos de interacción	89
3.3 Factores asociados a la deserción académica en la educación superior	95
3.3.1 Factores individuales	99
3.3.2 Factores socioeconómicos	103
3.3.3 Factores académicos	108
3.3.4 Factores institucionales	110
3.3.5 Factores asociados a la deserción temprana y tardía	113
3.4 Transferencia o movilidad de estudiantes	119
3.4.1 Concepto de transferencia y trayectorias en la educación superior	120
3.4.2 Antecedentes del fenómeno transferencia	125
3.5 En síntesis	128
Capítulo 4: Retención académica en la educación superior	129
4.1 Definiciones de retención y persistencia académica	131
4.2 Relevancia de la temática de retención	136
4.3 Políticas y estrategias de retención	143
4.3.1 Programas de ayuda académica	146
4.3.2 Tutorías	150
4.3.3 Programas de ayuda económico	154
4.3.4 Otras estrategias de retención	158
4.4 En síntesis	162

III Parte: Marco Metodológico y Aplicado	163
Capítulo 5: Justificación metodológica	164
5.1 Métodos mixtos de investigación	166
5.2 Justificación del uso de métodos mixtos	175
5.3 En síntesis	178
Capítulo 6: Diseño de la investigación	179
6.1 Fase preparatoria	183
6.2 Fases del Diseño	184
6.2.1 Primera fase: exploración del problema	184
6.2.2 Segunda fase: construcción y validación del cuestionario factores de transferencia de estudiantes universitarios (CFTEU)	190
6.2.3 Tercera fase: explicación del problema	199
6.3 Trabajo de campo	201
6.3.1 Entrevistas	201
6.3.2 Aplicación de CFTEU	201
6.3.3 Grupos de discusión	202
6.3.4 Transcritos	203
6.4 Estrategia analítica	204
6.4.1 Estrategia analítica cualitativa	204
6.4.2 Estrategia analítica cuantitativa	206
6.5 Etapa informativa	209
6.6 Consideraciones éticas	210
6.7 En síntesis	211
IV Parte: Resultados	212
Capítulo 7: Resultados de la investigación	213
7.1 Resultados primera fase, exploración del problema	216

7.1.1	Factores de la institución	218
7.1.2	Factores académicos	220
7.1.3	Factores del estudiante	222
7.1.4	Factores económicos	225
7.2	Resultados segunda fase, aplicación del CFTEU	229
7.2.1	Análisis descriptivo de la muestra	229
7.2.2	Análisis estadísticos	239
	A. Análisis de consistencia interna	240
	B. Análisis factorial exploratorio	242
	C. Análisis de conglomerados	246
	D. Análisis de regresión múltiple	254
	E. Analisis de correlación de los factores del modelo	262
7.3	Resultados tercera fase, explicación del problema	264
7.4	En síntesis	285
V Parte: Marco Conclusivo		286
Capítulo 8: Discusión		287
8.1	Elementos académicos y sociodemográficos en la transferencia de estudiantes	289
8.2	Factores de transferencia relevantes en estudiantes de odontología	318
8.3	Perfiles de estudiantes de transferencia y su relación con los modelos de deserción	341
8.4	Limitaciones y futuras líneas de investigación del estudio	346
8.5	En síntesis	349
Capítulo 9: Conclusiones		350
Referencias Bibliográficas		356
Anexos		403

Índice de Figuras

3.1	Trayectorias académicas	80
3.2	Modelo de Fishbein y Ajzen, 1975	82
3.3	Modelo de Ethington, 1990	83
3.4	Resumen de los enfoques del modelo psicológico	84
3.5	Modelos de Spady, 1970	86
3.6	Modelos de integración de Tinto, 1987	91
3.7	Modelos de Bean, 1985	93
3.8	Resumen de enfoques interaccionistas	94
3.9	Resumen factores de deserción académica	96
3.10	El ICEBERG de la OCDE	98
5.1	Razones para el uso de MM	170
5.2	Fortalezas y debilidades de los MM	172
6.1	Diseño de la investigación	181
7.1	Importancia del predictor en la solución final de conglomerados	251
7.2	Tamaño de los conglomerados	251
7.3	Relaciones para el factor satisfacción general	267
7.4	Relaciones para el factor docencia y aula	269
7.5	Relaciones para el factor soporte universitario	271
7.6	Relaciones para el factor ambiente universitario	274
7.7	Relaciones para el factor preparación académica previa	276
7.8	Relaciones para el factor nivel de exigencia y estrés	278
7.9	Relaciones para el factor costo económico	280

Índice de Tablas

6.1	Resumen instrumentos y sujetos participantes por fases de la investigación	182
6.2	Categorías provenientes de la literatura	186
6.3	Antecedentes de los evaluadores	192
6.4	Resumen evaluación de jueces teórico	193
7.1	Etapas de la investigación, propósito e instrumento utilizados	215
7.2	Frecuencia de categorías emergentes	217
7.3	Factores de la institución	219
7.4	Factores académicos	221
7.5	Factores del Estudiante	224
7.6	Factores Económicos	226
7.7	Clasificación de nuevas categorías de estudio	227
7.8	Análisis de las variables propias del estudiante	230
7.9	Análisis de las variables familiares	230
7.10	Análisis de variables académicas propias del estudiante	233
7.11	Análisis de otras variables independientes	234
7.12	Ítems medidos en escala de Likert	237
7.13	Análisis de Alfa de Cronbach	241
7.14	Pruebas de KMO y Bartlett	242
7.15	Análisis Factorial Exploratorio	243
7.16	Estructura Factorial Final del Cuestionario	244
7.17	Factores obtenidos a partir del AFE	246
7.18	Resumen composición de la muestra	247
7.19	Descripción de los conglomerados	252
7.20	Regresión lineal de variables sociodemográficas sobre las dimensiones del Instrumento CFTEU	255

7.21	Regresión lineal de variables académicas sobre las dimensiones del Instrumento CFTEU	258
7.22	Regresión lineal de pertenencia a clúster sobre las siete dimensiones del Instrumento CFTEU	259
7.23	Medias de dimensiones del instrumento CFTEU según clúster	261
7.24	Correlaciones entre factores del modelo	262
7.25	Categorías de análisis de grupos de discusión y su frecuencia	265

Índice de Anexos

Anexo 1	Primera versión del Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes Universitarios	404
Anexo 2	Resumen evaluación de jueces del Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes Universitarios	410
Anexo 3	Versión final del Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes Universitarios	430
Anexo 4	Permiso comisión de ética UAB	435
Anexo 5	Consentimiento informado	436

I Parte

Introducción

*Todos hemos llorado por los estudios.
¿Qué clase de sistema convierte las ganas de aprender
en ganas de llorar?
Anónimo*

Capítulo 1: Planteamiento General del Problema

- 1.1 Motivación del Estudio
- 1.2 Introducción al Problema
- 1.3 Justificación del Estudio
- 1.4 Propósito y Objetivos
- 1.5 Contenido y Estructura
- 1.6 En Síntesis

Capítulo 1: Planteamiento General del Problema

El presente capítulo da inicio a esta investigación y desarrolla los principales lineamientos de esta tesis, entregando la temática a tratar, la pertinencia y los objetivos de este estudio. El siguiente apartado se ha organizado para entregar la motivación, el contexto del problema, la justificación y el propósito por el que se ha generado este trabajo, mostrando una primera aproximación de la problemática del tema, entregando algunos de los antecedentes relevantes y contextualizando la situación. Además, se exponen las preguntas de investigación y se entregan los objetivos del trabajo para, finalmente, hacer una referencia al contenido y la estructura general de la tesis.

1.1 Motivación y Justificación

El ejercicio de la docencia universitaria, de la mano de mi profesión de Cirujano Dentista, la cual he realizado durante los 10 años de mi corta carrera, en diferentes instituciones de educación superior, me ha permitido observar una serie de conductas de todos quienes participamos de este sistema incluidas las casas de estudio, organizadas en facultades o escuelas, con sus directivos y cuerpo administrativo, docentes de planta y por horas y, por supuesto, con todos sus estudiantes. A partir de todos los agentes que intervienen en este sistema de educación superior es posible observar y cuestionarse un sinnúmero de aspectos teóricos, prácticos, formativos y administrativos.

Personalmente, una de las conductas que ha llamado más mi atención es la perseverancia de un grupo de estudiantes, la resiliencia con la cual enfrentan una serie de fracasos académicos, que van desde malas calificaciones a reprobaciones constantes, y que, en algunos casos culmina con la búsqueda de una nueva institución donde poder finalizar su carrera.

Estudiantes que, a simple vista, son catalogados como “desaventajados” o etiquetados bajo el logo del comportamiento de “fracaso académico” por no obtener los resultados comúnmente esperados, pero que, a pesar de las muchas frustraciones que estos episodios traen consigo para ellos y sus familias, y del poco soporte académico encontrado en sus instituciones, perseveran en un arduo camino hacia la meta de obtener su grado académico.

La principal motivación para llevar a cabo esta investigación, han sido estos estudiantes, quienes a pesar de los obstáculos y de los calificativos que deben enfrentar de parte de sus pares y profesores, a lo largo de su camino académico, perseveran con una intención única, con un objetivo claro, con una meta inamovible: terminar sus estudios superiores. Tal determinación, a mi parecer, debería ser valorada, sin embargo, hasta hoy no son muchos los esfuerzos que, particularmente, he visto en otorgarles ayuda, herramientas que les permitan sortear de mejor manera este camino, estrategias para sobrellevar las dificultades académicas o las deficiencias arrastradas de la educación secundaria. Más bien, son dejados a su suerte y, finalmente, si no son capaces de cumplir con sus requisitos, deben optar por abandonar.

Por otro lado, también podemos observar que las estadísticas no hacen énfasis en mencionarlos, ni mucho menos estudiar este comportamiento, al menos no en su verdadera condición de ser estudiantes que perseverar en su educación, sino que, más bien son un número más dentro de los desertores del sistema de educación superior, lo cual por definición es una contradicción.

En mi parecer personal, creo que es fundamental, primero conocer a este grupo de universitarios y estudiarlo como grupo separado, pues su intención no es abandonar sus estudios, sino por el contrario, terminarlos.

En segundo lugar, conocer, entender y dividir las diferentes dificultades que atraviesan estos estudiantes, ayudaría a poder generar, por parte de las instituciones de educación superior, sistemas de diagnóstico temprano orientado a las reales necesidades de los estudiantes para poder intervenir de manera oportuna, sin llegar a tener que romper el vínculo entre un estudiante y su universidad. Con los sistemas de soporte adecuados se les facilitaría superar las barreras presentes en su camino académico desde el inicio del proceso y conseguir el logro de las metas, quizás con mejores calificaciones, con menor número de reprobaciones, mejores tiempos de titulación oportuna y no menos importa una mejor experiencia personal en su formación en la educación superior.

1.2 Introducción al Problema

La educación es una de las dimensiones más importantes para la movilidad social, debido a que permite la formación de personas integrales e íntegras, capaces de transformar los procesos, y quienes constituyen el capital humano con competencias para el desarrollo social y productivo de las organizaciones y del país (Navarro, Redondo, Contreras, Romero, y D'Andreis, 2017), de ahí nace la preocupación de las naciones por ampliar sus sistemas de educación superior.

El acceso a la educación superior en Chile aumentó de manera importante, pasando de tener 165 mil matrículas de estudiantes de pregrado, a principios de los años ochenta, a más 1 millón de matrículas en el año 2012 (Ministerio de educación de Chile [MINEDUC], 2012). Porcentualmente hablando, pasó del 8% al 53% de la población (18 a 24 años) en el período 1980 al 2015 (Espinoza, 2017). Incluso, en la última década, desde el año 2007, se sigue observando un crecimiento sostenido, alcanzando en el año 2016, un número total de matriculados de 1.178.437 estudiantes, lo que representa un crecimiento del 57,7%, según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016).

En 2005, si bien la matrícula bruta de la educación superior alcanzaba al 42% de la cohorte, sólo un 13% de la población chilena entre 25 y 64 años contaba con estudios superiores completos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005; World Bank, 2005). Esto quiere decir que sólo uno de cada diez chilenos había completado una carrera en la educación superior.

Este crecimiento de la educación superior en Chile hizo que el sistema pasara de ser un sistema de élite a uno masivo, un logro en el desarrollo del capital humano importante para nuestra sociedad, pero que también trajo consigo un cambio en las necesidades del sistema, el que desde entonces ha debido adaptarse al nuevo perfil y las nuevas demandas del creciente número de estudiantes (Briceño, Carrero, y Pepe, 2009; Brunner y Uribe, 2007).

Para Latinoamérica, entre el 2000 y el 2010, hubo un incremento de universitarios cercano al 40%,

pero de nada sirve incrementar el número de universitarios matriculados si no se avanza en el control de las tasas de deserción (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013).

Consecuentemente, es imprescindible entender que el reto del aumento de la cobertura en la educación superior está unido a la necesidad de establecer políticas y mecanismos efectivos para garantizar el término de los estudios superiores. Sin embargo, en general, no se ha llegado a cohesionar del todo el problema del aumento de la cobertura con la necesidad de desarrollar al unísono mecanismos que identifiquen y atiendan desde el primer momento, de manera preventiva, a los estudiantes que ingresan con ciertos factores de riesgo de abandono de los estudios superiores (Garzón y Gil, 2017).

Por lo tanto, este crecimiento en la cobertura de la educación superior, que no se acompaña de los mismos índices de progresión (Carvajal, González y Sarzoza, 2018) ha traído consigo un notorio aumento en el número de estudiantes que no terminan su carrera. (Arancibia y Trigueros 2018; Canales y De Los Ríos, 2007). Según datos del Consejo Nacional de Educación (CNDE) de Chile, se estima que aproximadamente el 50% de quienes ingresaron a la educación superior no concluyeron el programa de estudios en el que se matricularon inicialmente, cifra cercana al 60% si se considera sólo a los alumnos que estudian en institutos profesionales (MINEDUC, 2012). La tasa de deserción, exclusivamente para el primer año de educación superior universitaria alcanza el 19% para las universidades del Consejo de Rectores y 22% para las universidades privadas, cifra que continua aumentando en los siguientes años llegando a una tasa de deserción acumulada al segundo y tercer año de 39% y 42% respectivamente (Centro de Microdatos, 2008). En resumen, 3 de cada 10 estudiantes de pregrado deja su carrera durante su primer año de estudios por diversos motivos (Atal y Hernández, 2017) lo que se torna un tema interesante de ser estudiado.

En cuanto a cuáles son las áreas que presentan mayor y menor cantidad de estudiantes que abandonan sus estudios antes del término de su carrera, Díaz Peralta (2008) indica que el ámbito de humanidades y derecho sufre el mayor porcentaje de renunciadas con un 80%. Además, existe cierta coincidencia en que, el área de conocimiento con menor abandono, es salud. La única excepción en esta tendencia la encontramos en Chile, donde educación (24,5%) y agronomía

(27,6%) presentan una tasa de abandono inferior a la de las titulaciones de Salud (34,5%) (Rolando, Salamanca y Aliaga 2010). Sin embargo, algunos estudios en universidades chilenas indican que el área de salud sí es la que presenta menor deserción (Carvajal et al., 2018).

La deserción académica en la educación superior es un problema constante en los sistemas educativos de diversos países y ha demandado la atención de los estudiosos de los fenómenos y procesos educativos, desde diversos enfoques y perspectivas metodológicas (Cortés- Cáceres, Álvarez, Llanos y Castillo, 2019; Zavala-Guirado, Álvarez, Vázquez, González, y Bazán-Ramírez, 2018). Esta misma razón hace que la literatura internacional, sea extensa y variada en el tema, gran parte de los estudios muestran que existen diversas formas de comprender la deserción académica, así como también los distintos tipos de deserción, que varían de acuerdo con las causas que originan el fenómeno (Canales y De Los Ríos, 2007).

El conocimiento de las alarmantes cifras de deserción académica ha motivado innumerables cuestionamientos, análisis y estudios al respecto, centrados básicamente en encontrar las causas y, en razón de ello, buscar posibles soluciones al problema que logren revertir o disminuir esta situación, pues el hecho de que exista un aumento sustancial en el número de matrículas, pero no en el número de titulados, agrava aun más situaciones tan importantes como el problema de la desigualdad en la distribución de los ingresos del país (Berrios, Duarte, y Cordova, 2013).

La importancia de la deserción universitaria radica en que perjudica la obtención de capital humano y educativo necesario para que la población se inserte en empleos mejor remunerados, que les ayude a salir de la situación de pobreza. Además de lo anterior, la deserción tiene implicancias individuales, al verse afectados las metas ocupacionales y el proyecto de vida de los sujetos que abandonan sus estudios (Comisión Económica para América Latina y El Caribe [CEPAL], 2002). Y del punto de vista del sistema, recalca la importancia de estudiar la deserción por ser un indicador de calidad de las instituciones de educación superior, de creciente consideración (Seminara y Aparicio, 2018).

Los factores que motivan la deserción universitaria son muchos; destacando principalmente los problemas socioeconómicos de los estudiantes y sus familias, dificultades de orientación

vocacional e insuficiente rendimiento académico (Acuña, 2012; MINEDUC, 2012). Sea cual sea el motivo, es sin duda un tema preocupante para todos los actores del sistema: el estudiante, su familia, los académicos, las instituciones involucradas y el Estado, sobre todo si se tiene en cuenta que, asociada a la deserción académica, existe una importante pérdida de recursos económicos, tanto por parte del Estado como de los estudiantes y sus familias (González, 2007; MINEDUC, 2012). Este hecho repercute no sólo en los recursos disponibles para las instituciones, que deja de recibir los recursos asociados a estos estudiantes, sino también en el esfuerzo económico entregado por el núcleo familiar. No es fácil calcular todos los costos que conlleva la deserción académica (González, Uribe, y González, 2005), pero se ha estimado que su costo directo es alrededor de \$47 mil millones de pesos chilenos al año.

Este último punto cobra relevancia, pues la evidencia disponible, muestra que cada vez son más los estudiantes de los primeros quintiles de ingresos económicos, que acceden a la educación superior (Berrios et al., 2013; Centro de Microdatos, 2008). Aquellos alumnos que se matriculan en universidades del Consejo Nacional de Rectores (CRUCH) tienen acceso a financiamiento a través de becas y créditos para pagar su arancel, sin embargo, pueden enfrentar problemas en el tiempo destinado a los estudios ya que deben contribuir en el ingreso familiar. Los estudiantes con dificultades económicas que acceden a universidades privadas están más expuestos a la deserción, ya que enfrentan aranceles más altos y menor acceso a becas (Centro de Microdatos, 2008).

Por otro lado, los estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos más bajos, que logran acceder a la universidad, llegan a instituciones más masivas y que en general, cuentan con menos personal, infraestructura, equipamiento y visibilidad. Se replica entonces la paradoja del sistema escolar, de una relación inversa entre necesidades formativas y recursos disponibles (Miranda, 2016).

Según datos proporcionados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en el año 2010, el mayor porcentaje de la deserción nacional está en los alumnos pertenecientes a los dos quintiles de menores ingresos, muchos de los cuales son los primeros de sus familias que logran ingresar a la educación superior (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2007).

Otra causa de deserción, que destaca la literatura, es la deficiente preparación obtenida durante la educación básica y media (Centro de Microdatos, 2008). Un estudio realizado por López, Marín, y García, (2012) en estudiantes de Medicina que desertaron en primer año de la carrera, mostro que el 44% de los estudiantes valoró su preparación académica previa como mala para enfrentar las exigencias de la educación superior. La misma opinión tienen los directivos de las universidades chilenas, quienes fueron encuestados (Centro de Microdatos, 2008) y declararon estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las principales causas de deserción son las dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes.

A esta deficiente preparación para enfrentarse a los estudios superiores, para el aprendizaje y la reflexión autónoma, se suman otros importantes factores como la gran heterogeneidad de los estudiantes, la insuficiente preparación de algunos docentes universitarios, pensemos que desde la educación parvularia hasta los estudios superiores, los únicos docentes sin preparación académica; son los universitarios (Tinto, 2007), por lo cual no es difícil esperar, que no tengan las herramientas para enfrentarse a esta población heterogénea de estudiantes.

Otro motivo, hace referencia al enfrentamiento del joven estudiante a situaciones académicas difíciles, que no puede sobrellevar, esto es percibido como un signo de fracaso, dada la inmadurez propia de la edad y la inexperiencia, que finalmente lo conducen a renunciar a sus sueños. De manera que la disonancia entre las expectativas generadas por los jóvenes que ingresan al sistema de educación superior, sus aspiraciones y motivaciones personales, muchas veces no se ven cumplidas o son truncadas a lo largo de las diferentes etapas del proceso de educación superior (Díaz Peralta, 2008). Además el gran número de universidades chilenas, y el aumento de matrículas, con un sistema altamente orientado al mercado (Brunner y Uribe 2007) ha permitido, por otra parte, que algunas instituciones impartan una educación de mala calidad dentro del sistema, haciendo más difícil que un estudiante promedio se vea motivado y cuente con las herramientas aportadas por la institución que le ayuden a persistir, más allá de cualquier otro factor externo (Berrios et al., 2013).

El gran desconocimiento por parte de los jóvenes acerca de la profesión elegida y de las

metodologías utilizadas por las distintas instituciones o carrera (IESALC, 2007; Centro de Microdatos, 2008), es otro factor que se suma a los motivos de deserción. Esto queda de manifiesto en un estudio realizado por el Sistema de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación (MINEDUC) (Sistema de Información de Educación Superior [SIES], 2012), el cual muestra que del total de alumnos que deserta el primer año, existe un significativo porcentaje (44%) que reingresa a la educación superior en los tres años siguientes, matriculándose en otras carreras o instituciones (MINEDUC, 2012). Lo que plantean por una parte, la necesidad de aumentar y mejorar la información sobre las carreras y la orientación antes de postular siendo fundamental disminuir las brechas entre las exigencias de las carreras y las competencias de los postulantes (Centro de Microdatos, 2008). Y por otro parte, nos indica que no todos los estudiantes que se retiran de una carrera lo hacen para desertar del sistema de educación superior.

Cabe destacar entonces, que el estudio de la deserción en la educación superior es complejo, ya que considera no sólo una variedad de perspectivas, sino que, además, una gama de múltiples definiciones que dan cuenta de la complejidad, variabilidad del fenómeno y de la existencia de matices y de distintos tipos de deserción (Arancibia y Trigueros, 2018).

Ya en 1975 uno de los autores más influyentes en el estudio de la deserción universitaria, Vincent Tinto (1975) comienza a establecer que el problema que presentan las investigaciones que estudian la deserción, presentan fundamentalmente dos deficiencias iniciales, la primera de estas dice relación con una falta de rigurosidad a la hora de definir conceptualmente la deserción en la educación superior, pues esta inexactitud ha llevado a agrupar, bajo el concepto de deserción, comportamientos o fenómenos muy diferentes, un ejemplo de esto es la no diferenciación de la deserción como una consecuencia de un bajo rendimiento académico y la deserción voluntaria o la deserción de una institución para irse a otra, para Tinto esta falta de rigurosidad conceptual puede llevar a conclusiones erradas y hasta contradictorias.

Por otro lado, una segunda deficiencia dice relación con la inadecuada conceptualización del proceso de deserción, esto puede verse reflejado, según Tinto (1975) en la escasa atención que se ha prestado a los modelos teóricos longitudinales. Por lo tanto, es posible sostener que, si la

definición se presenta confusa y desordenada, las causas y consecuencias de la pluralidad de acontecimientos que englobamos, se convierte en inabordable (Seminara y Aparicio, 2018).

Lo cierto es que, en la actualidad, la cantidad de conceptos usados para abordar la no permanencia de los alumnos de educación superior, son tantos y con connotaciones tan amplias que resulta difícil precisar a qué se refiere cada autor al utilizarlos (Seminara y Aparicio 2018).

Por su parte, en Chile son escasas investigaciones que exploran el fenómeno de la deserción universitaria desde una perspectiva explicativa. Los estudios han estado orientados a generar estimaciones cuantitativas sobre su magnitud y sus costos y, en menor medida, entender las condiciones que desencadenan los procesos de deserción (Canales y De los Ríos, 2007). Aunque en la última década, se han sumado algunas investigaciones, se le ha dado escasa atención al reingreso al sistema. Aún menos interés se observa respecto de las diferencias entre la reinserción universitaria y la del sector técnico profesional o según área de estudio. El fenómeno del reingreso al sistema obliga a matizar teórica y empíricamente el concepto de “deserción” entendido habitualmente como una forma de fracaso académico (Blanco, Meneses y Paredes, 2018).

Reconsiderar trayectorias académicas más complejas que la tipificación binaria entre titulado y desertor es fundamental, toda vez que el proceso formativo no se acaba necesariamente en el abandono del primer programa (Blanco et al., 2018).

Por lo anterior, y dado que la sociedad chilena ve en la educación el camino más seguro hacia una vida de mayor prosperidad, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2009), es necesario conocer los motivos que llevan a los estudiantes a desertar, y en este caso a realizar el proceso de cambio de institución y con ello determinar los factores intervinientes en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, para así poder implementar dispositivos efectivos que tiendan a disminuir la deserción y a aumentar las tasas de graduación (Carvajal et al., 2018).

1.3 Justificación del Estudio

La deserción y la retención estudiantil son áreas extensamente estudiadas en la educación superior, en países en desarrollo (Berrios et al., 2013). Los estudios en el área llevan más de cuatro décadas (Tinto, 2007), aumentando la gran cantidad de trabajos teóricos, como resultado de esto se tiene un amplio y sofisticado entendimiento del fenómeno, sin embargo la retención estudiantil y el número de titulados no ha mostrado grandes cambios en las décadas pasadas. Esto nos indica que, a pesar de los muchos años de investigación, aun queda mucho por hacer para trasladar el conocimiento teórico a prácticas efectivas.

En Chile, los estudios efectuados acerca de la deserción estudiantil en educación superior son escasos (Canales y De los Ríos, 2007), centrándose principalmente en la estimación de la magnitud del fenómeno. Sin embargo, cuál es la realidad exacta de la deserción en nuestro país no es del todo conocida, ya que no hay un real seguimiento de los estudiantes que abandonan una institución y la calidad de los datos en cuanto a confiabilidad es baja (Díaz Peralta, 2008), lo que no hace posible su comparabilidad (Girón y González, 2005; Ishitani, 2016). El tema ha sido tratado públicamente como parcialmente relevante, lo cual se evidencia en que solo se dispone de datos agregados como sistema, pese a que cada institución conoce sus magnitudes (Berrios et al., 2013).

Los intentos por analizar esta problemática por el Ministerio de Educación y por diferentes instituciones involucradas en el tema, se han realizando en la mayoría de las investigaciones desde el ámbito cuantitativo e institucional. Sin embargo, recientes trabajos sostienen la necesidad de su abordaje desde el ámbito individual y subjetivo (Quintero, 2016).

Más aún, a pesar de todos los estudios realizados y de las estrategias implementadas la deserción escolar y en especial la de educación superior sigue siendo un desafío importante en especial en América Latina por las debilidades de los sistemas educativos en preparar y retener a sus estudiantes de educación superior (Carvajal y Trejos, 2016).

Por otro lado, la deserción estudiantil, no contempla simplemente el abandono de la educación

superior, sino que existen una serie de procesos paralelos, destacando la gran cantidad de significados que pueden encontrarse en la literatura para definir el mismo término y las diferentes connotaciones dependiendo del contexto sociocultural en el cual se esté empleando. Gran variedad de comportamientos son denominados con el rotulo “deserción”, sin embargo no debe definirse con éste término a todos los abandonos de estudios (Tinto, 1989). Esto implica que el campo de investigación de los distintos fenómenos de abandono se presente desordenado y confuso, pues hasta la década del 90 todos los alumnos eran estudiados como un único grupo (Porter, 2004).

Es de esperar entonces, debido a la confusión en la terminología, que muchos de los estudiantes “desertores” vuelven tras un período determinado de tiempo, mientras otros se matriculan en otra carrera u otra institución. Estos diferentes fenómenos relacionados e incluidos en las cifras de deserción académica, si bien son conocidos, no han sido ampliamente estudiados. El estudiante que deserta y reingresa, que busca una nueva oportunidad, queda oculto tras la teoría y la investigación empírica dominante y, por ello, resulta invisible para la política pública, que lo trata indiferenciadamente como a cualquier estudiante desertor (Blanco et al., 2018).

Porter (2000), define diferentes subgrupos de estudiantes según su comportamiento específico en relación al abandono académico. Utiliza los términos en inglés *Transfer-out*, para estudiantes quienes continúan su educación, pero por alguna razón deciden hacerlo en una institución diferente a la que se han matriculado originalmente, pues esta les ofrece mejores beneficios para cumplir sus objetivos académicos. El término *Stop-out*, para aquellos estudiantes que deciden detener sus estudios por un determinado período de tiempo, sin intención de abandonarlos de manera permanente. *Opt-outs* para quienes abandonan un programa pues ya han cumplido sus objetivos y no tienen intención de obtener un grado o título. Finalmente se conserva el término *Drop-out* para los estudiantes que abandonan el sistema de educación superior y no tienen intenciones de volver a matricularse o no se transfieren a ninguna otra institución de educación superior (Hoyt y Winn, 2004).

Estudios en Estados Unidos han mostrado que el número de estudiantes que se trasfiere de una institución a otra ha incrementado en los últimos años, en un 16,8% (Wingate, 2010). Sin embargo, las razones no son bien conocidas, por otra parte, la comparación del comportamiento de este grupo

de estudiantes no es aplicable a la realidad chilena, debido a las diferencias entre los sistemas de educación de ambos países.

Por otro lado, el número de personas que optan por carreras universitarias en ciencias de la salud viene creciendo, en parte, por el aumento de las universidades particulares, lo cual parece ser una constante en Latinoamérica, (Heredia et al., 2015). A su vez los estudiantes matriculados en carreras de área de la salud tienen un 53% más de probabilidad de transferirse, y al cambiar de especialidad, un 64% más de probabilidad de cambiarse al tercer año de carrera (Ishitani y Flood 2018).

En Chile, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2012), del Ministerio de Educación, realizó un informe en relación a deserción y el reingreso de los estudiantes de educación superior para la cohorte del 2008, concluyendo que si bien el reingreso depende de algunos factores como el nivel socioeconómico, el tipo de establecimiento escolar, la institución y carrera escogidos por el alumno, aproximadamente un 54% de los alumnos universitarios que desertaron en primer año volvieron al sistema dentro de los tres años siguientes, siendo la tasa global de reingreso 44% para todo el sistema de educación superior.

Más allá de las cifras dadas a conocer, no se tiene mayor comprensión de estos comportamientos estudiados de manera individual y por separado, pues en la literatura revisada, no se han encontrado estudios que definan el tipo de estudiante o las razones por las cuales deciden detener temporalmente sus estudios o cambiarse de institución (Ishitani y Flood 2018).

La constatación de la diversidad de trayectorias académicas en la educación superior, no ha sido adecuadamente recogida hasta el momento en la literatura teórica, lo cual está exigiendo una complejización de la misma para seguir avanzando en estas líneas de investigación (Blanco et al., 2018).

En relación con todo lo mencionado anteriormente es que, la justificación de la elección del presente trabajo se fundamenta en responder la siguiente pregunta clave: ¿Por qué un estudiante de odontología decide cambiarse de universidad, siguiendo en la misma carrera? Y desde aquí

derivamos en otros cuestionamientos como: ¿Cuáles son las motivación o razones que llevan a decidir cambiarse de universidad?, ¿qué características personales, académicas y socioculturales tienen los estudiantes que se cambian de universidad?, ¿existe razones de cambio asociadas a un perfil definido de estudiante?, y finalmente y debido a que estos estudiantes son considerados como desertores en las estadísticas nacionales e internacionales ¿los modelos de deserción logran explicar por qué un estudiante decide cambiarse de universidad?.

Responder a estas cuestiones se hace necesario para poder entender más en profundidad el fenómeno de cambio de universidad. Para poder identificar las dificultades y necesidades de los estudiantes y en relación a estar poder generar acciones concretas que favorezcan no solo la permanencia de los estudiantes, sino también el proceso de enseñanza-aprendiza a lo largo de toda la vida la universitaria, permitiendo mejores resultados académicos y estudiantes más motivados e involucrados en su proceso.

1.4 Propósito y Objetivos de la Investigación

Considerando todo lo expuesto en los apartados anteriores, teniendo en consideración la escasez de estudios respecto al fenómeno de transferencia universitaria el propósito de este trabajo es profundizar en el conocimiento acerca de las causas por las cuales un estudiante decide cambiarse de una universidad a otra, permaneciendo en la misma carrera. Específicamente, nos interesa encontrar una respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿por qué los estudiantes de la carrera de odontología que han comenzado el estudio de esta disciplina en una determinada institución, durante el transcurso de esta carrera, deciden migrar a otra universidad?

Creemos que el fenómeno del cambio universitario con permanencia en la misma carrera, si bien podría explicarse, en parte, por las mismas razones que la deserción, difiere de este fenómeno, en que el estudiante, no pretende abandonar el sistema de educación superior, muy por el contrario, busca una instancia en la cual pueda continuar sus estudios, hasta terminarlos.

El objetivo principal de este estudio, por consiguiente, es: analizar los factores que intervienen en el cambio institucional de los estudiantes de odontología, en universidades privadas chilenas. Se pretende buscar las principales causas e indagar en ellas, buscando factores comunes o recurrentes en los estudiantes que se transfieren de una institución a otra, analizando la importancia de cada una de estas causas.

Y, en consecuencia, los objetivos específicos de este estudio son:

1. Describir los motivos que llevan a los estudiantes de odontología a cambiar de una institución a otra. Los estudiantes, quienes se cambian de una universidad a otra, buscan una alternativa para culminar sus estudios, sus motivaciones para abandonar la primera universidad pueden deberse a diferentes razones en las cuales se pretende profundizar.
 2. Identificar las características socio-demográficas y académicas de los estudiantes de
-

odontología que se transfieren de una institución a otra. Los estudiantes, quienes se han cambiado de una institución a otra, podrían compartir ciertas características, las cuales sería interesante identificar, ya que esto podría ayudar a advertir situaciones de riesgo de los estudiantes.

3. Relacionar las características sociodemográficas y académicas con los motivos que lleva a los estudiantes a cambiarse de una institución a otra. A partir de los perfiles de estudiantes generados en los objetivos anteriores, observar si existe o no relación entre alguna causa específica y un perfil determinado de estudiante.

4. Entender en qué medida, los modelos de deserción académica, explican el cambio universitario de estudiantes que permanecen en la misma carrera (odontología). Los modelos de deserción ampliamente estudiados y utilizados para explicar los fenómenos de abandono universitario podrían explicar las causas de transferencia universitaria, entendiéndose este comportamiento académico como un fenómeno diferente de la deserción.

1.5 Contenido y Estructura

Este trabajo de investigación consta de cinco apartados, a lo largo de ellos iremos dilucidando la problemática de investigación. El primer apartado, recién presentado contempla la introducción de este trabajo, entrega la justificación, la problemática a tratar, las preguntas y objetivos de esta investigación.

El segundo apartado de este trabajo, está conformado por los capítulos del marco teórico, entregando una profunda revisión de la literatura respecto al contexto de educación superior en Chile, la deserción académica, la retención y transferencia de estudios.

El tercer apartado está conformado por el método y el diseño del estudio, buscando responder de la mejor forma posible a las preguntas de investigación, el diseño escogido se basa en los métodos mixtos de investigación y se ha realizado en 3 fases.

El cuarto apartado presenta los resultados obtenidos siguiendo cada una de las fases del diseño metodológico de la investigación, de esta forma hace más ordenada y fácil su comprensión.

Finalmente, el último apartado presenta una exposición de la discusión de los resultados, así como también las limitaciones de este trabajo y finaliza con las conclusiones que se han obtenido a partir de la investigación.

1.6 En Síntesis

Este capítulo, introductorio a la investigación, ha presentado las razones que han motivado este estudio, planteando el problema desde la perspectiva de la deserción universitaria. Se han presentado los argumentos que justifican este trabajo, siendo los más importantes, desde el punto de vista de la autora de la investigación, la gran cantidad de comportamientos definidos como deserción y la poca claridad en el uso del concepto en la literatura; la falta de conocimiento respecto de los comportamientos de perseverancia de los estudiantes universitarios y el creciente número de jóvenes universitarios de las áreas de la salud (especialmente odontología) que realiza el proceso de cambio de institucional. Finalmente, se entregan en este apartado, las preguntas de investigación, los objetivos que esta tesis pretende resolver y una pequeña muestra de la estructura del trabajo.

II Parte

Marco Teórico

*“Educar la mente sin educar el corazón
no es educar en absoluto”
Aristóteles*

Capítulo 2: Educación Superior en Chile, una perspectiva desde la Calidad

- 2.1 Historia de la Educación Superior en Chile
- 2.2 Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile
- 2.3 Calidad en la Educación Superior
- 2.4 En síntesis

Capítulo 2: Educación Superior en Chile, una Perspectiva desde la Calidad

No es posible comprender la realidad nacional en el mundo actual globalizado, informatizado, tecnológico e individualista, sin hacer una mirada crítica al pasado, a los acontecimientos históricos que han marcado el devenir de nuestra sociedad, escudriñando los procesos sociales más significativos de la construcción del sistema de educación superior. Es por esto, que este capítulo inicia con la historia de la Educación superior en Chile, seguido de una mirada a los procesos que han buscado acreditar la calidad del sistema y de las instituciones, para luego llegar a poner en contexto la realidad actual de la educación superior en nuestra sociedad y así permitir hacer una visión crítica desde la perspectiva de calidad.

2.1 Historia de la Educación Superior en Chile

El nacimiento de la educación superior en Chile se remonta al año 1622 donde, se constituye la Universidad Santo Tomas, que formalizó los cursos otorgados por la congregación Dominica (Aedo y González 2004), obteniendo por decreto real la posibilidad de otorgar títulos a quienes hubiesen cursado estudios de arte y teología (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, 1992). Los jesuitas conformaron la Universidad de San Francisco Javier en 1623, la cual cerró sus puertas junto con la expulsión de esta orden de España y sus colonias en 1767. Constituyendo de esta forma la existencia de las primeras universidades menores.

Más de un siglo después y en respuesta a las necesidades locales de la época, donde había una importante escasez de médicos y no se conseguían arquitectos o ingenieros se constituyó en Santiago, bajo el patronato de la Corona Española la primera universidad mayor (además de teología y arte impartían leyes, matemáticas y medicina) La Universidad Real de San Felipe, fundada en 1738 (Mellafe et al., 1992), pero con establecimiento inaugurada oficialmente en 1947 (Aedo y González, 2004).

Unas décadas después en los inicios de las ideologías independentistas de Latinoamérica y ya con la existencia de nuevas instituciones de educación superior, en especial el Instituto Nacional (fundado en 1813), el fuerte sentimiento anti-españolista no dejaba fuera a la universidad vista como un reflejo de la monarquía española, la que la llevo a su decadencia. Tras la independencia de Chile, en 1818 la Universidad de San Felipe pasó a formar parte del Instituto Nacional, el cual reabrió sus puertas en 1819 (tras haberlas cerrado en la época de reconquista española). En 1829 se creó el Liceo de Chile que comprendía desde la educación elemental hasta la universitaria, también se fundó el Colegio de Santiago, ambos tuvieron una corta vida, ya que cerraron sus puertas en 1831, sin embargo, contribuyeron a reorganizar y modernizar la estructura educativa presente al momento, surgiendo la diferencia entre educación primaria y las escuelas de humanidades (actualmente educación secundaria) y el requisito de haber aprobado esta última para seguir una carrera universitaria (Mellafe et al., 1992).

El Instituto Nacional (que congregaba diferentes instituciones, incluida la Universidad de San Felipe) fue por años el único organismo capaz de impartir enseñanza secundaria y superior, sin embargo, no satisfacía completamente las aspiraciones de la elite nacional, quienes miraban con admiración los prodigios que se realizaban en Europa. Quizás por esta razón es que hacia la década de 1830 políticos y personajes ligados a la educación pidieron restablecer ciertas funciones a la Universidad de San Felipe, la cual paso a llamarse Universidad de San Felipe de la República de Chile. Sin embargo, en 1939 el Gobierno de la época decide declararla extinta y reemplazarla por la Universidad de Chile. Tres años más tomaría construir y aprobar el proyecto de la nueva universidad, y así fue como la Universidad de San Felipe ceso sus funciones en 1943 cuando la Universidad de Chile abrió sus puertas por primera vez (Mellafe et al., 1992).

En los años que siguieron hubo un sinfín de reestructuraciones motivadas por el debate acerca del rol de la Universidad y la función que debía cumplir ésta en la sociedad. El movimiento académico laicista planteaba la neutralidad del Estado frente a lo religioso, lo político y lo social, cuestión que generó conflictos con la Iglesia Católica. Fue así como, en el año 1888, el Obispo de Santiago decidió fundar la Universidad Católica de Chile pasando luego a ser Pontificia y constituyéndose así la primera universidad privada del país (Aedo y González, 2004).

Las disposiciones legales existentes permitían la educación superior privada en cuanto a creación y enseñanza, pero se restringían al efecto público de la Universidad de Chile, la entrega de grados y títulos. La lentitud del gobierno central para responder a las demandas zonales y el fuerte proceso de industrialización y dinamismo de los sectores sociales urbanos motivó a la comunidad de la ciudad de Concepción a instaurar, en 1919, la Universidad de Concepción, como la primera entidad académica de carácter regional en Chile (Rifo, 2017).

En 1928 surgió la segunda universidad católica replicando el modelo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Católica de Valparaíso (actualmente Pontificia) (Mellafe et al., 1992). En 1931 nace la Universidad Técnica Federico Santa María, producto de la donación de un acaudalado empresario que, al morir sin descendencia, donó todos sus bienes para la formación de los técnicos e ingenieros que el país necesitaba para su proceso de industrialización (Aedo y González, 2004).

En 1952 el Gobierno de Chile creó la segunda universidad estatal, La Universidad Técnica del Estado (UTE) (actualmente Universidad de Santiago) destinada a proveer de ingenieros y técnicos fuertemente orientados al desarrollo de la industria nacional, la cual con el auge de la educación secundaria técnico-profesional llevó, dentro de la misma casa de estudios, a la creación del Instituto Pedagógico Técnico, cuyo rol era formar docentes para la educación secundaria técnica, comercial, industrial y agrícola, sirviendo así a un amplio sector del espectro productivo del país (Mellafe et al., 1992). En 1954 en la ciudad de Valdivia se creó la Universidad Austral de Chile y en 1956 la Universidad Católica del Norte (Aedo y González, 2004). Situación que se mantuvo de esta forma hasta 1973.

Las 8 universidades existentes (2 estatales y 6 privadas), se regularon mediante leyes que respetaron la autonomía como régimen de gobernanza y administración propia, pero bajo la tutela de la Universidad de Chile, que era la única que podía otorgar títulos y grados de licenciatura (Bernasconi, 2015). No obstante, e independiente de su condición de propiedad, todas las universidades eran financiadas con fondos estatales y eran prácticamente gratuitas (Rifo, 2017).

La cobertura de educación superior logro más que duplicarse, ya que al año 1935 concurrían a las universidades 6.283 estudiantes y ya en 1950 eran 14.917 (Almonacid, 2004). Lo principal de este crecimiento en la educación superior chilena es el rol de la educación pública. Las dos universidades públicas (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado) al mismo tiempo que aumentan notablemente su cobertura, se extienden a todo el territorio, a través de un conjunto de sedes (Rifo, 2017). Ambas universidades cubrían el 60% de la matrícula completa de pregrado (Bernasconi y Rojas, 2004).

En el contexto nacional la universidad pública se enriquece de la diversificación de su oferta académica, mediante la creación de facultades, carreras, especializaciones y centro de investigación. Ambas universidades estatales (U. de Chile y U. Técnica del Estado) se convirtieron en un subsistema nacional de educación superior, lo que llevo a que en 1954 se formara el Consejo de Rectores, agrupación que buscaba coordinar las universidades existentes hasta esa fecha.

Procesos equiparables de complejidad institucional experimentan también las universidades privadas, especialmente aquellas más antiguas (Garretón y Martínez, 1985).

La educación a nivel nacional crecía, sin embargo, no dejaba de ser elitista, una encuesta de 1962, mostraba que el 98% de los alumnos de la Universidad de Chile, pertenecían a las clases altas, solamente el 2% eran hijos de obreros y no se registraba ningún hijo de campesinos (Molina 2011). Para el año 1967 ya se había triplicado el número de estudiantes en diez años, llegando a 55.000, lo que representaba el 7% de la cohorte de jóvenes entre 20 y 24 años (Bernasconi y Rojas 2004).

A pesar del crecimiento del sistema, éste no estaba exento de dificultades, producto del mismo aumento de estudiantes, además factores como la coordinación, investigación y rol social comenzaban a ser cuestionados. Esto llevarían a estallar la reforma universitaria impulsada desde movimientos estudiantiles en el año 1967 (Rifo, 2017). Hasta antes de la revolución, la universidad se mostraba solo como un centro de docencia y difusión, más que como un espacio de investigación y creación de conocimiento. El sistema se presentaba desordenado y ajeno a los problemas del país (Casali, 2011).

El período histórico comprendido entre 1967 y 1973, enmarcado en el contexto político mundial de protesta social y por el creciente grupo de movimientos de izquierda a nivel nacional, representa uno de los períodos más significativos de transformaciones estructurales que se introdujeron en el sistema universitario a escala nacional (Casali, 2011). Se buscó cambiar la relación jerárquica entre profesores y estudiantes, promover cambios curriculares de orden social, generar una extensión universitaria enfocada a la superación de la pobreza y el crecimiento económico y cultural de la población (Rifo, 2017). Se concibió la universidad como una organización democrática, pluralista, autónoma, crítica y creadora.

El presupuesto de educación prácticamente se duplicó (Bernasconi y Rojas, 2004). En 1970, el número total de alumnos universitarios era de 79.000, aumentando en 1973 a 158.347, es decir, se duplicó la matrícula. Pero lo más importante, se hizo un gran esfuerzo por cambiar la condición esencialmente elitista y clasista que caracterizaba la educación universitaria en Chile. Se realizó un fuerte aumento en la becas y subvenciones, lo queda de manifiesto, por ejemplo, con cifras

como el 48% de los alumnos de la Universidad de Concepción que provenía de familias de escasos recursos económicos (Molina 2011).

El movimiento estudiantil, aunque intensa, tuvo una corta vida, el proceso fue evolucionando naturalmente hacia un derrotero de canales de creciente institucionalización universitaria. Así llegó a su término con las elecciones de autoridades universitarias en 1972 (Casali, 2011). Hasta este momento el sistema universitario chileno puede ser considerado pequeño y caracterizado por un bajo nivel de cobertura respecto de la población, algo que fue propio de los sistemas educativos en América Latina a la fecha (Cancino y Schmal, 2014).

Un año después producto de una serie de eventos desestabilizadores del Gobierno de Salvador Allende, tras el golpe militar, con el control político a cargo de un grupo de militares liderado por Augusto Pinochet, se constituye una junta de Gobierno que inicia rápidamente a dictar decretos en forma de ley, con el objetivo de controlar la situación a su favor. Así es como tres semanas después del golpe militar, se intervinieron las ocho universidades, bajo el Decreto de Ley N° 50, en que establece nuevos rectores designados para las universidades, todos ellos militares o ex-militares, retirando a las autoridades que habían sido electas, poniendo fin a la politización del movimiento reformista universitario iniciado en 1967, con el proceso de contrarreforma (Rifo, 2017).

Los nuevos rectores tenían autoridad plena y tomaron todas las atribuciones de la administración universitaria. Así fue como profesores y estudiantes opositores al gobierno fueron expulsados (Bernasconi y Rojas, 2004). La autonomía institucional, la libertad de expresión y de cátedra y el pluralismo desaparecieron. Disciplinas completas, como sociología, ciencia política, antropología, y economía política fueron prácticamente borradas de la universidad. Las reformas estructurales y de gobierno de fines de los sesenta fueron abolidas, y la universidad fue puesta bajo vigilancia permanente (Brunner, 1986).

Las transformaciones sufridas pueden ser descritas en dos grandes períodos. El primero (1973-1979) se caracterizó por una fuerte desarticulación de la estructura educativa, acompañada de represión, control y eliminación de los sindicatos docentes, el gremio profesional, las agrupaciones estudiantiles y todas aquellas organizaciones profesionales y educativas. El segundo (1980-1990)

se focalizó en la descentralización y privatización del sistema educativo, proceso basado en la lógica del sistema socio-económico de mercado imperante (Moreno-Doña y Gamboa, 2014).

Las primeras transformaciones implicaron un bajó en el gasto público en educación superior del 2,0% del Producto Interno Bruto en 1974 al 1,05% en 1980 (Driessen, 2014), es decir el gasto público de educación cayó entre un 15% y 35% (dependiendo la estimación) hasta el año 1980, esta situación forzó a abandonar la gratuidad de los estudios, comenzar a cobrar aranceles y buscar diferentes formas de financiamiento, aumentando el autofinanciamiento desde un 13,5% a un 26,9% (Bernasconi y Rojas 2004). La matrícula de los estudiantes en educación terciaria también se redujo de 135.000 alumnos en 1974 a 119.000 en 1980 por causa de la limitación de los aportes fiscales, las carreras cerradas y las vacantes ofrecidas en las ocho universidades (Driessen, 2014).

Con el objetivo de reducir y controlar el potencial de activismo político de las grandes universidades, se fragmentaron las universidades estatales, obligando a despojarse de sus sedes regionales, para dar origen a nuevas instituciones. La Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado se convirtieron en 14 pequeñas universidades públicas independientes. Ellas, así como sus dos progenitoras, fueron dotadas en 1981 de nuevos estatutos por el gobierno (Cancino y Schaml, 2014; Cruz-Coke, 2004).

El segundo período, el Gobierno decide reestructurar el sistema educacional, de acuerdo con lo señalado por el propio Gobierno: el sistema universitario chileno se había traducido en un esquema cerrado y virtualmente monopólico de 8 universidades sustancialmente financiadas todas por el estado, las que escapaban a todo control de eficacia y eficiencia, convirtiéndose en las únicas entidades de la República que gozaban de un financiamiento estatal alto, asegurado y carente de todo control. Ello habría generado una falta de competencia entre las universidades y un crecimiento inorgánico de las mismas (Brunner, 1986). El gobierno militar consideraba, en relación a la fuerte influencia neoliberal del momento a la educación como un bien de consumo y abrió el sistema educacional para el mundo privado (Driessen, 2014).

Esta decisión de reestructurar el sistema educacional e instaurar definitivamente las políticas neoliberales, llevo a que el estado tuviera un papel netamente normativo y supervisor e implicó la

consolidación y apertura definitiva a la privatización de la educación, lo que queda explicitado en la constitución de 1980 (Moreno-Doña y Gamboa, 2014), y que años más tarde constituiría la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

Así fue como durante la década de los 80, la apertura de la educación al mercado, permitió la creación de nuevas universidades e instituciones de educación superior no universitarias: institutos profesionales y centros de formación técnica (Driessen, 2014). Los institutos profesionales fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los centros de formación técnica quedaron a cargo de las carreras técnicas de dos años de duración (Bernasconi y Rojas, 2004).

El gasto público en educación vuelve a caer en un 28,2% (entre 1982 y 1990) (Rifo, 2017). Las nuevas universidades creadas no obtendrían recursos del estado. Sin embargo, el financiamiento fue rediseñado y diversificado en dos instrumentos un aporte fiscal directo (AFD) distribuido entre las universidades públicas y las universidades privadas antiguas de acuerdo con el patrón histórico de repartición de recursos entre las universidades existentes a 1981, que serviría como aporte base (Bernasconi y Rojas 2004). Y un aporte fiscal indirecto (AFI), introducido a modo de incentivo y premio a la calidad, repartido entre las instituciones de educación superior que matricularan en primer año a los 27.500 mejores puntajes de la Prueba de Aptitud Académica (Cruz-Coke, 2004). Este nuevo sistema de financiamiento buscaba atraer más estudiantes, elevando la matrícula que había caído en un 30% y mejorar la calidad de la docencia (Brunner, 2008).

La ley, además, prohibía el ejercicio con fines de lucro en las universidades, pero si lo permitía en los institutos profesionales y centros de formación técnica (Driessen, 2014). Sin embargo, las universidades públicas y las privadas antiguas fueron impulsadas a recuperar parte de sus costos de operación por medio del cobro de aranceles a sus alumnos, y se creó un programa de préstamos estudiantiles subsidiados para asistir a quienes no pudieran pagar los aranceles (Bernasconi y Rojas, 2004).

Las nuevas universidades privadas debían financiarse íntegramente a través de los aranceles que cobrarán. Sus estudiantes no recibieron acceso al programa de créditos para la educación superior,

pero tanto ellas como los institutos profesionales y los centros de formación técnica fueron autorizados a competir en la distribución del AFI (a contar de 1989).

A estos bruscos cambios iniciales siguió un período de crecimiento lento de instituciones privadas, que se vio intensamente acelerado a partir de 1988 cuando cesó el veto político del Ministerio del Interior a los proyectos de creación de universidades. Entre 1981 y 1987 se autorizó el funcionamiento de sólo 5 universidades privadas y 23 institutos profesionales. Entre 1988 y 1989, las universidades autorizadas fueron 17, y los institutos profesionales, 34. Al acercarse el fin del régimen militar, y ante la incertidumbre acerca de las normas que aplicaría el nuevo régimen democrático a partir de marzo de 1990 el proceso se aceleró aún más: sólo desde enero y hasta el 7 de marzo de 1990 se autorizaron 18 universidades y 23 institutos profesionales, y seis instituciones quedaron en trámite (Bernasconi y Rojas, 2004).

Resultado de todas las transformaciones del sistema, es que se pasó de 8 universidades en 1980 a un total de 33 instituciones universitarias en funcionamiento a fines de 1989 (Cruz-Coke, 2004). La matrícula aumentó de 172.895 a 249.473 entre 1983 y 1990 (Driessen, 2014).

La proliferación de instituciones necesitadas de examinación, puso una carga excesiva sobre las instituciones facultadas por la legislación de 1981 para actuar como entidades examinadoras, con lo cual los estándares de examinación se relajaron y el sistema comenzó a perder credibilidad. Al mismo tiempo, los aranceles cobrados por examinación suponían una pesada carga económica para las instituciones examinadas (y una fuente importante de ingresos propios para las instituciones examinadoras).

Como consecuencia de todo esto, a fines de los años '80 se imponía la convicción de que los mecanismos de regulación vigentes habían sido insuficientes para encauzar el crecimiento explosivo y la diversificación del sistema y para resguardar su desarrollo conforme a exigencias de calidad y de estabilidad congruentes con el interés público (Bernasconi y Rojas, 2004).

Existían críticas respecto de las normas de autorización de las nuevas instituciones y sobre el proceso de tutela aplicable en el ciclo de vida inicial de las mismas. Se destacó, igualmente, la

incapacidad mostrada por los mecanismos indirectos de financiamiento estatal y la competencia para regular por sí solos y de manera estable la calidad de los servicios y los límites a la expansión de los mismos (Bernasconi y Rojas, 2003).

Chile volvía a la democracia, sin embargo, el 10 de marzo de 1990, el último día del gobierno militar, se publicó la Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Bernasconi y Rojas, 2004) que modificaba las bases del sistema educativo nacional y permitía proteger todas las políticas impuestas por el gobierno militar, en una forma de perpetuar la arquitectura educativa neoliberal que habían establecido. Dentro de la ley se creaba el Consejo Superior de Educación (CSE) destinado a supervigilar y acreditar a las nuevas universidades privadas (Cruz-Coke, 2004), sin embargo, los procedimientos de evaluación y otras instancias reguladoras, al amparo de una legislación y normativa flexible y permisiva, hicieron que el control de calidad de las nuevas instituciones de educación superior, fuera muy limitado y débil (Mendes, Campbell y De Sousa, 2005). Esta ley estuvo en vigencia y sin grandes modificaciones durante casi 20 años, desde 1990 a 2009 (Cancino y Schmal 2014).

El nuevo gobierno asumió la LOCE en su totalidad, postergando la reflexión acerca de posibles cambios en la estructura vigente, aun más se acentuaron modificaciones curriculares, sin pensar en una reestructuración profunda lo que perpetuo un sistema educativo segregado y desigual (Moreno-Doña y Gamboa, 2014).

Entre 1990 y 1999, el crecimiento explosivo de universidades privadas continuo y, en un período de 5 años, el sistema más que se duplica en cantidad, creándose 39 universidades, llegando a un total de 70 instituciones en 1993, situación que se mantiene hasta el año 1995 y empieza a declinar lentamente hasta 1999 llegando a un total de 65 universidades en funcionamiento (Bernasconi y Rojas, 2004).

Más adelante los gobiernos de turno crearon algunas herramientas para el desarrollo de la equidad, a través del financiamiento al pago de aranceles y de matrícula para los estudiantes universitarios. Esto se puso en práctica con la introducción del Crédito con Aval del Estado (CAE). Con este crédito se duplicó la matrícula de estudiantes en cinco años. El Estado garantizaba el

financiamiento de los servicios de las instituciones privadas y aumentó también el número de becas (Brzovic, 2012).

El fomento de la calidad se convirtió en un enfoque de los gobiernos y en 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Esta Comisión tenía como objetivo diseñar un sistema nacional de aseguramiento de calidad e iniciar procesos de acreditación a nivel de las instituciones y carreras de pregrado. El resultado fue que el gobierno pudo presentar en 2002 un proyecto de ley para la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Finalmente, bajo el mandato de la presidenta Michelle Bachelet, se realiza el remplazo de la LOCE por la Ley General de Educación (LGE), la cual fue promulgada en octubre de 2006, estableciéndose el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. El 2007, se cerró la CNAP, para este momento 36 instituciones fueron acreditadas, permitiendo obtener mayores beneficios económicos, lo que aumentó aun más la cobertura en educación especialmente de los quintiles de menores ingresos (Fernández, 2011).

Los gobiernos siguientes, aumentaron el gasto público en educación (Driessen, 2014). Desde el 2000 a la fecha, se ha caracterizado por un proceso de creación, fusión y desaparición de universidades privadas hasta llegar a un sistema con 60 universidades (35 privadas), manteniendo sin modificación la cantidad de universidades estatales y privadas tradicionales (Cancino y Schmal, 2014), 43 institutos profesionales y 58 centro de formación técnica. La matrícula en este período aumenta considerablemente a una tasa promedio del 9% anual en 18 años consecutivos, hasta 2007, a partir del año 2008 la tasa de crecimiento se reduce hasta casi anularse en 2015 (López, 2016).

El año 2015, se ingresa el proyecto de Ley Corta de Gratuidad 2016, el cual pretende implementar un programa de acceso gratuito a la educación superior para estudiantes pertenecientes a los cinco primeros deciles de menores ingresos de la población matriculados en instituciones que cumplieran con requisitos de calidad, de participación y de exclusión del lucro (Proyecto de Ley 20.890, 2016). El proyecto establece que las universidades estatales serán elegibles si se comprometen a mantener o mejorar su acreditación institucional, que el Ministerio de Educación incrementará en 2.500 millones de pesos los fondos destinados a estos planteles. Las universidades no estatales podrían sumarse en esta primera etapa, siempre que se encontrarán acreditadas de acuerdo a la ley N^a

20.129 por 4 o más años y cuyos controladores sean personas naturales o jurídicas sin fines de lucro (Gobierno de Chile, s.f.).

El año 2016 se presenta el proyecto de reforma a la educación superior, que es aprobado a comienzos del 2018 que establece la creación de una Subsecretaría de Educación Superior, que velará por la coordinación del sistema, una Superintendencia de Educación Superior, que fiscalizará el cumplimiento de la normativa de educación superior y el fin efectivo del lucro, y se establece la acreditación institucional obligatoria para las instituciones (MINEDUC, s.f.).

En la actualidad el sistema de educación superior se considera masivo y ya desde 2011 el sistema se encuentra en una fase de universalización. La matrícula en educación superior es de 1.232.000 estudiantes y tiene una cobertura bruta superior al 60%. El 29,4% se encuentra en carreras técnicas, el 65,2% en carreras profesionales, el 3,3% se encuentra en magíster, un 0,4% en doctorado y 1,8% en programas de postítulos y diplomados. Las universidades albergan al 57,4% de los estudiantes, mientras que el 42,6% se encuentra en institutos profesionales y en centros de formación técnica (SIES, 2016). La matrícula de formación profesional es cinco veces la existente en el año 2000 y la formación técnica se cuadruplica en el mismo período (López, 2016).

En el contexto latinoamericano, Chile es actualmente líder indiscutido en cuanto a cobertura en educación superior. De acuerdo a las cifras del Banco Mundial, por ejemplo, ya en el 2012 Chile contaba con una tasa de cobertura de un 74%, muy por encima del promedio de los países latinoamericanos, estimado en un 43% (Espinoza, Urzúa, 2015). Siendo uno de los países con mayor crecimiento en la tasa de matrículas, cabe destacar que la expansión de la matrícula en educación superior comparado con el crecimiento del PIB, ha sido mucho más acelerada que incluso en países como Francia, Noruega y Suecia, durante sus expansiones de educación superior. (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, y Urzúa, 2017).

El aumento de cobertura ha sido promovido entre otros factores, por el surgimiento de nuevos beneficios socioeconómicos de aranceles, además de nuevas vías de acceso destinada a nuevos grupos que sistemáticamente no habrían podido acceder a la educación superior debido a alguna

inequidad social, económica, física o sensorial, género o pertenecer a un grupo migrante, pueblo originario o minoría (Lizama y Gil, 2018).

Nuestro sistema de educación superior ha sufrido los efectos de décadas de desregulación, el sistema universitario es altamente desigual, no hay universidades gratuitas (Miranda, 2016). En Chile, el acceso a este nivel educativo es tan alto como el promedio de los países pertenecientes a la OCDE, sin embargo, esta amplia cobertura es opacada por la existencia de instituciones y carreras sin estándares mínimos, disparidad en la calidad ofrecida, altos aranceles y bajo financiamiento público. Chile es uno de los países con menos matrícula en el sistema público de educación superior (15%) en comparación al promedio OCDE (70%).

Lo mismo sucede con el financiamiento público de este nivel educativo, que en los sistemas educativos de los países desarrollados es cinco veces mayor que en Chile. Al mismo tiempo, nuestro país tiene los segundos aranceles más altos de la OCDE (Educación 2020, 2017), más aún, es sabido que el sistema universitario chileno, en proporción al ingreso per cápita, es de los más caros del mundo (Miranda, 2016).

Para terminar, cabe destacar que el sistema de educación superior de Chile, para el 31 de enero de 2019 contaba con 151 instituciones autónomas estatales y privadas, de las cuales 61 corresponden a universidades entre estatales y privadas, 43 a institutos profesionales y 47 corresponden a centros de formación técnica, (MINEDUC, 2019). La cantidad de instituciones privadas es por mucho superior a las instituciones estatales, y todas las universidades están obligadas por ley a operar sin fines de lucro.

2.2 Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile

Hemos visto como a partir de los años 80 se produjo en Chile un crecimiento notable en la cantidad de instituciones y en la matrícula en la educación superior. Los cambios legislativos permitieron el ingreso de nuevas instituciones privadas al sistema, con pocas regulaciones y escaso control de la calidad de la emergente oferta. La legislación de los años 80 y posteriormente la LOCE en 1990 consagraron que el sistema terciario debía guiarse por los mismos mecanismos que rigen el mercado, correspondiéndole al Estado solamente intervenir en aquello que es fundamental para el desarrollo económico y en lo cual los privados no muestran interés (Pulido y Espinoza, 2018).

En este contexto, al obtener la autonomía según los estándares de la época, las nuevas universidades no quedaban sujetas a ningún tipo de regulación y la oferta de carreras se hace en base a la demanda por matrícula (Espinoza y González, 2011). Comprender el crecimiento privado es pertinente para la comprender la elaboración de políticas de educación superior, ya que la actitud del Estado ha sido más bien reactiva al desarrollo privado, y no ha sido el fruto de un desarrollo planificado (Landoni y Romero, 2006), lo que ha llevado a que sea necesario introducir mecanismos de regulación destinados al aseguramiento de la calidad (Cancino y Schmal, 2014).

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad se han desarrollado internacionalmente como resultado del aumento de la demanda social por una rendición de cuentas por parte de las instituciones de educación superior. La rápida expansión, tanto de instituciones como de programas académicos, plantea la pregunta sobre la calidad de la oferta educativa, introduciendo diferentes estrategias e instrumentos para supervisar el crecimiento educacional (Landoni y Romero, 2006), todo esto ya que a fines de los años 80 se tuvo la convicción de que la escasa regulación de las instituciones de educación superior era insuficiente para responder al crecimiento explosivo de universidades, carreras y estudiantes. El mercado no había cumplido su tarea de regular el sistema por sí solo, sin mediación estatal (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2007).

En el año 1990 con ocasión de la promulgación de la LOCE, se crea el Consejo Superior de Educación (CSE) que era el organismo público autónomo, presidido por el Ministro de Educación

que, entre otras funciones, se hace cargo del licenciamiento de las nuevas instituciones de educación superior. El licenciamiento corresponde a la autorización inicial de funcionamiento, con un período de supervisión y evaluación para finalizar con la entrega de la total autonomía a las instituciones que han logrado superar los requerimientos del CSE (Pulido y Espinoza, 2018), resguardándose el derecho constitucional de la libertad de enseñanza y, al mismo tiempo, velando por la calidad de las instituciones de educación superior creadas en uso de esa libertad (CSE s.f.).

El proceso de licenciamiento es de carácter obligatorio desde marzo de 1990 para las nuevas universidades e institutos profesionales, no así para los centros de formación técnica (lo que cambiará en el año 2006), El CSE es quien debe evaluar el referido proyecto. La evaluación es llevada por pares académicos expertos, quienes analizan los antecedentes presentados por las nuevas instituciones, en conjunto con esto se realiza la revisión de los aspectos jurídicos y financieros del proyecto, autorizando o no el impartir actividades docentes (Consejo Superior de Educación [CSE], s.f.).

Los criterios de evaluación para las nuevas instituciones fueron definidos por el CSE. Estos criterios pretendían cubrir todas las dimensiones involucradas en el quehacer institucional siendo los principales aspectos a evaluar: integridad institucional, propósitos institucionales, administración institucional y autorregulación, progresión y logro de los estudiantes, servicios para los estudiantes, académicos y proceso de enseñanza, carreras y otros programas, investigación y creación artística, extensión y servicios a la comunidad, recursos educacionales, administración financiera, infraestructura e instalaciones.

El proceso se materializa en tres etapas diferentes: en una primera etapa, le corresponde al Consejo evaluar y determinar si una nueva institución, puede ser reconocida oficialmente, para lo cual deberá evaluar la calidad del respectivo proyecto institucional y la existencia de recursos suficientes para ponerlo en marcha. En una segunda etapa, el Consejo debe verificar progresivamente el correcto desarrollo del proyecto institucional, de acuerdo con el plan que se ha fijado. Finalmente, en una tercera etapa, el Consejo debe evaluar si, a su juicio, la institución ha desarrollado satisfactoriamente su proyecto y, en función de ello, certificar o no la plena autonomía institucional (CSE, s.f.).

La verificación progresiva del proyecto se realizaba mediante el cumplimiento de normas y anualmente el CSE emitía un informe de estado de avance del proyecto, donde establecía las observaciones que le merecía su desarrollo y fijaba los plazos para que éstas fueran subsanadas. En el evento que las observaciones no fueran corregidas oportunamente, el Consejo podía aplicar alguna de las medidas establecidas en la ley. Este proceso se desarrollaba por un período de seis años. Cuando una institución en licenciamiento ha desarrollado adecuadamente su proyecto institucional durante ese período, alcanzaba su plena autonomía. En caso contrario, el Consejo podía ampliar el período de licenciamiento hasta por cinco años más, al cabo de los cuales, si la institución no ha logrado cumplir con los requerimientos formulados por este organismo, podía solicitar al Ministerio de Educación la revocación del reconocimiento oficial y la cancelación de la personalidad jurídica de la institución (CSE, s.f.).

Tras acabar la década de 1990, la educación superior chilena estaba constituida por 240 instituciones y una gran cantidad de instituciones obtuvieron su autonomía durante este período, lo que hizo imprescindible la creación de un sistema que evaluara la calidad de las instituciones autónomas, y de un marco regulatorio que integrara todos los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Ese fue el propósito de la constitución de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) que se inició como un proyecto piloto para acreditar carreras y programas desde 1999, como complemento al CSE (CNA, 2007; Pulido y Espinoza, 2018).

En Chile había escasa experiencia en acreditación hasta el momento, contándose pocas iniciativas gestadas ante agencias externas. Sólo algunas universidades podían lucir cierta trayectoria de incentivos a la autoevaluación en diversos ámbitos de la gestión académica. La Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Chile había solicitado la acreditación a la Asociación de Escuelas de Medicina de Estados Unidos. Un proyecto semejante desarrollaron, durante los años 90, las principales Facultades de Arquitectura del país al someterse a procesos de acreditación internacional, preferentemente ante el *Royal Institute of British Architects* del Reino Unido. En el plano institucional, también por motivación propia, las universidades de Concepción (en 1993), de Chile (en 1995) y de Santiago (en 1997) incursionaron en procesos de evaluación efectuados por

peritos extranjeros. Entre las universidades autónomas privadas destacó el caso de la Universidad Diego Portales al acreditarse institucionalmente ante la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, constituida por universidades privadas de América Latina (CNA, 2007).

Durante los 8 años de vigencia del proyecto piloto, sólo algunas universidades tradicionales, de manera voluntaria, se sometieron a los procesos de acreditación institucional y de programas de postgrado. En agosto de 2002, la CNAP entregó a la Ministra de Educación un documento que contenía los principales aspectos que debían contemplarse en el diseño de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad y colaboró activamente con la División de Educación Superior en la redacción y tramitación del proyecto de ley que, finalmente, fue aprobado por unanimidad en julio de 2006. (CNA, 2007).

El principal cometido de la CNAP era proponer las bases institucionales, el bosquejo y puesta en práctica de un proceso de evaluación acreditativa de los programas conducentes a título profesional y técnico de nivel superior o a grado de bachiller y licenciado, impartidos por las instituciones autónomas de educación superior reconocidas oficialmente. La voluntariedad fue la característica primordial y distintiva de los procedimientos experimentales de acreditación y del bosquejo del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad dirigido a las entidades de educación superior autónomas, y reconocidas oficialmente como tales (CNA, 2007).

Se propuso apoyar acciones orientadas a desarrollar la capacidad de autoevaluación, en que las carreras identificaban sus fortalezas y debilidades, y las alternativas para enfrentar esas vulnerabilidades o deficiencias. Para cumplir debidamente aquellas tareas, las respectivas entidades de educación superior debían instalar sistemas de información, acentuando el mejoramiento de sus habilidades de gestión y planificación. La función principal era asegurar la calidad ofrecida por las instituciones de educación superior. Sólo tras esa última instancia la CNAP emitiría un pronunciamiento.

Hasta diciembre de 2006, se habían presentado voluntariamente a la acreditación múltiples programas, que representan cerca del 30% del total de la matrícula de pregrado elegible para la acreditación, lo cual significa que, hasta ese momento, más de 560 carreras se incorporaron al

proceso. A enero de 2007, la CNAP había completado los procesos de evaluación y acreditación de cerca de 380 carreras (CNA, 2007).

La culminación de este proceso iniciado el año 1990 se produjo con la promulgación de la nueva Ley 20.129 de aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior (Pulido y Espinoza, 2018). A principios de 2007, con la nueva ley vigente, entró en funcionamiento un sistema coordinado e integrado de aseguramiento de la calidad de la educación, reuniendo las funciones de la CONAP y CNAP en la sucesora Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que institucionaliza la acreditación de instituciones, carreras y programas de la educación superior chilena, dejando la normativa asociada a la nueva ley bajo su responsabilidad (Cancino y Schmal, 2014).

Desde la dictación de la LGE, la regulación de la educación superior quedó en manos del Consejo Nacional de Educación (CNED), heredero legal del Consejo Superior de Educación, entidad responsable del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, sistema donde además participan la CNA y el Ministerio de educación, a través de su división de educación superior. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad tiene los siguientes componentes:

- Información: identificar, recolectar y difundir los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, y la información pública.
- Licenciamiento: a realizar en conformidad a lo dispuesto en la ley.
- Acreditación institucional: supervisar el proceso de análisis de los mecanismos existentes, su aplicación y resultados al interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad.
- Acreditación de carreras o programas: supervisar el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales (Cancino y Schmal, 2014).

El Consejo Nacional de Educación tienen un rol relevante en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en funciones de información y acreditación (sea esta institucional o de programas), sin embargo, la función en la cual posee un papel prioritario

es aquella referida al proceso de licenciamiento de las instituciones de educación superior. El proceso de licenciamiento es una etapa previa al proceso de acreditación y comprende tres fases fundamentales: (i) Aprobación del proyecto institucional, (ii) Verificación periódica del cumplimiento de los criterios de evaluación del Consejo (período que se puede extender entre un 6 y 11 años) y finalmente (iii) la autonomía institucional, estatus que faculta a las universidades para dictar libremente programas de pre y postgrado, y que les permite someterse a un proceso de acreditación institucional (Cancino y Schmal, 2014).

La CNA es el organismo que desempeña y supervisa las funciones de acreditación institucional, acreditación de carreras y programas, y autorización de agencias acreditadoras (Universidad de Playa Ancha, s.f.).

Según lo establece la normativa vigente a la fecha (hasta el año 2018), los procesos de acreditación son voluntarios (salvo para carreras de educación y medicina), y si bien solo la acreditación institucional establece que las etapas formales corresponden a evaluación interna, evaluación externa y juicio de acreditación, estas mismas han sido incorporadas en forma implícita como parte de los procesos de acreditación de los programas de pre y postgrado.

Desde la puesta en marcha de la Ley 20129 hasta hoy en día se han logrado algunos avances en materia de ordenamiento del sistema terciario y de la gestión de las instituciones, aunque persisten deficiencias (Cancino y Schaml, 2014).

El informe de la OCDE (2013) establece que no se proporciona de forma consistente un aseguramiento básico de los estándares mínimos. Lo realizado en Chile es una aproximación en la toma de conciencia de la importancia de la calidad como medio para lograr la mejora continua. Los alumnos y empresarios, han tenido un rol secundario en el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Este sistema ha sido desarrollado a partir de las prácticas y aspiraciones de las universidades con mayor trayectoria y el resto de las instituciones ha debido adecuarse a lo establecido en la normativa. La falta de transparencia sobre la forma en que se toman las decisiones en el seno del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) ha generado desconfianza. La falta de un sistema de información integrado y

verificable ha provocado la pérdida de confianza en los datos publicados y ha contribuido a una situación en que la información puede presentarse de forma engañosa (Pulido y Espinoza, 2018).

Rodríguez (2012), por su parte critica el sistema de educación superior chileno y si bien recalca que el sistema muestra una cobertura creciente, esconde la realidad de altos niveles de deserción y una prolongada permanencia o duración excesiva de los estudios. Por lo demás manifiesta que no hay equidad en el acceso, y la calidad institucional de las carreras y de los programas no está garantizada en el contexto de un sistema de aseguramiento de la calidad que pierde consistencia y credibilidad. Respecto de la calidad, todas las universidades privadas pasaron por largos procesos de evaluación por parte del Consejo Superior de Educación. No obstante, este hecho no ha sido garantía de calidad. Por cierto, instituciones licenciadas no fueron capaces de pasar posteriores procesos de acreditación, dejando en evidencia que el licenciamiento fue prematuro, muy flexible, o simplemente las instituciones cambiaron radicalmente sus proyectos educacionales una vez que lograron su autonomía.

La misma acreditación que en algún momento mostró méritos innegables en cuanto a su impacto en los procesos de mejoramiento en las instituciones, cada vez ha perdido mayor vigor y credibilidad (IPSOS, 2010). Por ejemplo, en los procesos de acreditación institucional de fines de 2010, todas las instituciones que postularon fueron acreditadas. Lo anterior podría implicar que ha existido un mejoramiento notable en las instituciones de educación terciaria en Chile o que, simplemente, la vara de medida y los niveles de exigencia han caído a niveles lamentables. Ahora bien, cuando se observa el estado y el bajo nivel de calidad con el cual operan sedes de instituciones llamadas universitarias, sobre todo en las regiones del país, queda en evidencia que el sistema de aseguramiento de la calidad en Chile no está garantizando el cumplimiento de estándares mínimos (Rodríguez, 2012). Esto no ocurre sólo en las acreditaciones institucionales. A fines del año 2010, una institución universitaria acreditó su carrera de Medicina ante una agencia privada, por dos años. Lo que debería significar que en dicha carrera hay garantía de calidad. Sin embargo, el 48% de sus titulados, luego de siete años de estudio, reprobó el examen médico nacional, dejando en evidencia su escaso nivel de preparación y conocimiento (Rodríguez-Ponce, 2011).

La crítica del informe de AEQUALIS (2017) llamó la atención sobre distintos aspectos, incluyendo: a) la falta de articulación entre el licenciamiento y la acreditación institucional, particularmente en lo que respecta a la brecha de desregulación existente entre el primer proceso que es obligatorio y el segundo, que es voluntario; b) la estructura corporativa de la CNA favorece situaciones de conflictos de interés, mientras que los mecanismos de inhabilitaciones parecen ser insuficientes; c) tras el resultado del proceso de acreditación institucional no se acompaña ni fiscaliza la implementación del plan de mejoramiento; y, d) la necesidad de revisar la escala de vigencia de la acreditación por años (Pulido y Espinoza, 2018).

En este escenario, se formula el proyecto de reforma al sistema de educación superior enviado por la presidenta Michelle Bachelet al congreso el 4 de Julio de 2016, aprobado por este estamento en enero de 2018. Finalmente, la Ley 21.091 es publicada en diario oficial el 29 de mayo del mismo año (Ley 21.091).

Dentro de los cambios más importantes incorporados se pueden mencionar la creación de una Subsecretaría y Superintendencia de educación superior específicas para este ámbito. La Subsecretaría de educación superior será la encargada de elaborar, coordinar, ejecutar y evaluar políticas y programas para su desarrollo. Mientras, que la Superintendencia tendrá facultades para fiscalizar e instruir el procedimiento administrativo sancionatorio de instituciones de educación superior.

La ley fortalece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y determina los requisitos que deben cumplir las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, para acceder al financiamiento institucional para la gratuidad.

En este contexto, la Comisión Nacional de Acreditación presenta una nueva conformación en cuanto a la integración de sus consejeros y modalidad de designación, así como importantes cambios en materia de acreditación, tales como: i) Establecer la obligatoriedad de la acreditación institucional. La cual, además, verá de manera conjunta la examinación de programas académicos de postgrado y pregrado seleccionados de manera aleatoria; ii) integrar como nueva dimensión de acreditación institucional obligatoria el Aseguramiento interno de la Calidad; iii) determinar la

acreditación obligatoria de los programas de doctorado; iv) determinar la acreditación voluntaria de los programas de magíster y especialidades médicas y odontológicas, sin embargo, señala que de no estar acreditados no accederán a beneficios o asignaciones del Estado, por ende, se infiere que deberán realizar procesos de acreditación; v) determinar la acreditación obligatoria sólo para las carreras de Educación, Medicina y Odontología; vi) eliminar la acreditación voluntaria de carreras de pregrado desde la fecha de promulgación de la Ley, hasta enero de 2025, luego de lo cual se especificará qué programas de pregrado sí podrán presentarse a acreditación; vii) señalar la definición de nuevos criterios y estándares de acreditación; viii) eliminar la gestión de las agencias acreditadoras desde la fecha de promulgación de la Ley; y ix) establecer como única instancia acreditadora a la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (Ley 21.091).

2.3 Calidad de la Educación Superior

En la sociedad actual, la fuente fundamental de la ventaja competitiva de las naciones, de las organizaciones y de las personas reside en el conocimiento. El conocimiento es la base o esencia de la nueva economía. Así, la innovación y la productividad son expresiones concretas del conocimiento individual y del conocimiento colectivo que impactan sobre el desarrollo económico y social, una parte primordial de ese conocimiento deriva del capital humano avanzado que dispone la sociedad y que se genera en las instituciones de educación superior (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018).

La calidad de la formación universitaria, por lo tanto, constituye uno de los aspectos de mayor importancia para influir sobre la capacidad competitiva de los países y sus organizaciones públicas y privadas. Por lo demás, la calidad con que se imparten las carreras universitarias resulta ser la expresión más concreta, para los estudiantes, de la formación recibida y un determinante para su potencial inserción y posterior desarrollo como profesional (Hanushek, 2013).

El término calidad es hoy tan recurrente que se ha convertido en el eje central de las reformas educativas en las últimas décadas. Tanto así, es que ya parece designar algo claramente distinguible y aceptable en el campo de la educación. Sin embargo, el término calidad no resulta fácil de aplicar en terreno educacional, pues su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda, y desde dónde es formulada (Silva, 2012).

Hasta comienzos de la década de los 60 del siglo pasado, existía una visión de la calidad de la educación universitaria, que presuponía la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como constitutivos del sistema, se basaba ante todo en la tradición de la institución, en la exclusividad de los profesores, alumnos y en los recursos materiales. Se daba por sentado que más años de escolaridad tenían necesariamente como consecuencia producir ciudadanos mejor preparados (Magaña, Aguilar y Aquino, 2017). Existía una concepción del derecho a la educación, de una noción cuantitativa, centrada en la oferta y la escolarización. En la década de los 90 vino un cambio de perspectiva centrándose en aspectos cualitativos de la educación, materializándose en el término

calidad. Hasta la actualidad, la calidad se ha consolidado como un eje vertebrador de las políticas educativas y como un lema movilizador para los organismos internacionales (OCDE, 2012; Prieto y Manso, 2018; UNESCO, 2005).

En la literatura nacional e internacional, las publicaciones acerca de la calidad de la educación superior desarrollan conceptualizaciones muy diversas (Bellingham, 2008; Lemaitre, 2007; Scharager, Cortés y Bravo 2008; Velasco, Fernández y Martínez, 2006), dejando en evidencia que es un constructo complejo, dinámico, multidimensional, que se suele definir por aspectos que faltan o son deficitarios más que por atributos positivos. Otros autores han constatado que la falta de un consenso en torno a su significado, evita el avance en el diseño de los métodos más apropiados para su implementación (Doherty, 2008; Houston, 2008; Lomas, 2004; Orozco, 2010; Srikanthan y Dalrymple, 2007). Además, en cada espacio en que se instala el término calidad su uso recoge diversas tendencias; cuando se habla de calidad de las instituciones no se asume en el mismo sentido que la calidad de la docencia o de la ciencia. La tradición de la certificación y la acreditación de programas e instituciones tienen orígenes históricos muy distintos a las tendencias contemporáneas de elaboración de rankings o de benchmarking (Orellana, 2015).

Esta variedad de enfoques y aproximaciones hace difícil definir operativamente y medir el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad sobre los sistemas y las instituciones de educación superior, dificultando la generación de evidencia que sitúe las experiencias en un plano común de comparación (Scharager y Aravena, 2010).

La calidad en cualquier parte no es un accidente, es producto del desarrollo de una política congruente para lograrla. Es mediante acciones planeadas y coordinadas como se lleva a la práctica la calidad. Desafortunadamente la calidad educativa se le ha dado un sesgo hacia la estandarización de los procesos, ha sido influida de manera importante por un enfoque mecanicista (Magaña et al., 2017), buscado cumplir con ciertos grados de observancia de estándares para lograr la certificación y acreditación de los programas educativos, donde se toman en cuenta varios factores, resaltando los aspectos académicos (Linarez, 2014).

Freire y Teijeiro (2010) comentan que la acreditación como forma de evaluación de la calidad en las universidades existe desde hace más de 20 años y es el método más empleado para evaluar la garantía de calidad. Surge como mecanismo para afrontar la evaluación institucional y como consecuencia de la búsqueda del buen funcionamiento de la institución.

La calidad de la educación superior se convierte de este modo, en una realidad compleja y multidimensional, y su proceso de evaluación debe realizarse de acuerdo a estándares válidos y confiables. Freire y Teijeiro, (2010) indican que esto genera una doble problemática: la dificultad de definir el constructo de calidad universitaria, y la necesidad de generar mecanismos de evaluación válidos que satisfagan las necesidades de información mencionadas. Resulta necesario, entonces, disponer de indicadores, cuya característica fundamental consiste en el hecho de constituir signos o señales capaces de captar y representar aspectos de una realidad no directamente asequibles al observador (Magaña et al., 2017).

Sí bien es cierto, la evaluación bien llevada puede generar sinergias adecuadas en el entorno de la calidad educativa, tampoco el sistema de evaluación va a generar la calidad educativa por arte de magia, la evaluación irrumpe como un elemento emergente y necesario en la concepción de los nuevos modelos teóricos que pretenden incluir la calidad educativa (Linarez, 2014). Es así, como los propios mecanismos de aseguramiento externo de la calidad se encuentran con el desafío de mejorar su funcionamiento y fortalecer sus niveles de confiabilidad y legitimidad (Zapata y Clasing, 2016).

La CNA (Zapata y Clasing, 2016), en Chile define el aseguramiento de la calidad con una doble función. Por una parte, controlar la calidad, estableciendo criterios básicos y garantizando un nivel de cumplimiento mínimo por parte de las instituciones y programas. Y, por otra, promover la calidad, fomentando los más altos estándares y mejores prácticas destinadas al mejoramiento continuo. Mientras el control de la calidad enfatiza el *accountability* y evaluaciones burocráticas, que muchas veces genera comportamientos de respuesta y ajustes en el nivel mínimo de cumplimiento a las exigencias establecidas, el fomento de la calidad promueve evaluaciones con amplios espacios de flexibilidad y diversidad de proyectos recibiendo muchas veces muy dispares niveles de desarrollo.

En este contexto, los criterios e indicadores son aspectos claves en la evaluación. Los criterios de evaluación son enunciados respecto de expectativas, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo. En general, se trata de aspectos a revisar (checkpoints) que pueden ser evaluados de un modo integrado en su relación con la calidad global de un programa o institución (CNA, 2010; Harvey, 2004).

Los indicadores, por su parte, se refieren a medidas relativas a cierto concepto. Son herramientas para clarificar y definir, de forma más precisa, objetivos o impactos, medidas verificables de cambio o resultado, diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso con respecto a metas establecidas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1999). Otra definición sostenida por Burstein, Oakes y Guilton (1992), quienes se refieren a los indicadores como una estadística relevante y fácilmente calculable que refleja la condición general de una empresa/iniciativa/institución, o el progreso asociado a un conjunto de eventos.

En el ámbito de la educación superior los indicadores han sido definidos como medidas objetivas, usualmente cuantitativas, del cumplimiento de un logro de una institución o de un sistema educacional. Asimismo, se sostiene que los indicadores son valores numéricos que se utilizan para medir algo difícil de medir (Ginés Mora, 1999). Las universidades han debido incorporar el uso de los indicadores para dar cuenta del logro de una variedad de objetivos, los que resultan mucho más complejos que las tradicionales medidas empresariales o el sólo análisis contable de una institución (Zapata y Clasing, 2016).

Los indicadores de calidad no operan separadamente de los criterios de evaluación. Su función es justamente la de informar sobre las variables a partir de las que están construidas y respecto de las cuales se establece cierto nivel de cumplimiento esperado, fijado por medio de un criterio (Zapata y Clasing, 2016). En este sentido, indicadores y criterios están al servicio de la evaluación. Una evaluación sistemática requiere de una correcta organización de estos elementos, en el contexto de las organizaciones de educación superior, que permita un marco conceptual útil para luego intervenir y promover acciones de mejoramiento de la calidad.

Puesto que la acreditación no se basa solamente en un conjunto de indicadores duros, sino que fundamentalmente evalúa criterios en un contexto más amplio del cumplimiento de un perfil de egreso en particular. Es así como los procesos de acreditación de carreras y programas pueden ser entendidos como la evaluación externa del ajuste de los programas a su misión y objetivos, así como a su perfil de egreso, velando porque se cumplan los criterios en un contexto propio de definiciones institucionales (CNA, 2010).

Actualmente en Chile, la CNA establece 12 criterios organizados en 3 dimensiones, de la siguiente manera: i) dimensión propósito o institucionalidad de la carrera o programa: propósitos, integridad, perfil de egreso, plan de estudios, vinculación con el medio; ii) dimensión condiciones de operación: organización y administración, personal docente, infraestructura y recursos de aprendizaje, participación y bienestar estudiantil, creación e investigación por el cuerpo docente; iii) Dimensión resultados y capacidades de autorregulación: efectividad y resultados del proceso educativo, autorregulación y mejoramiento continuo.

Existen, además en Chile, un sistema público de información que se basa en la generación de indicadores de desempeño referidos a la calidad y eficiencia institucional. Ello no tiene como único objetivo producir información pública, sino lograr que los indicadores se incorporen en las decisiones de las propias instituciones y de los eventuales demandantes de esta información (De los Ríos, 2000). Aunque se trata de sistemas que presentan problemas y dificultades, ciertamente se han ido perfeccionando en el tiempo, ofreciendo actualmente un conjunto de indicadores relevantes de las instituciones y programas de educación superior en el país (Brunner, 2009; Zapata, 2006). Los más importantes los constituyen los desarrollados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Anuario Estadístico), el del Consejo Nacional de Educación (ÍNDICES) y el del Ministerio de Educación (Servicio de Información de Educación Superior, SIES). INDICES considera 111 variables e indicadores agrupados en 10 dimensiones para todo el sistema de educación superior chileno. Las dimensiones consideradas en INDICES son las siguientes: contexto Institucional, estudiantes, planta académica, fuentes y usos de recursos, infraestructura, investigación, duración y retención, financieros, admisión, acreditación y carácter institucional (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2019).

Por otra parte, a nivel internacional, dos de las experiencias pioneras, en el uso de indicadores de orden cuantitativo y numérico son las del *Higher Education Funding Council* de Inglaterra (HEFCE) y la del *Common Data Set Initiative* (CDSI) de los Estados Unidos. Tanto HEFCE como CDSI ofrecen una selección de datos e indicadores relevantes que constituyen un conjunto de antecedentes claves para reportar las principales características de las instituciones de educación superior y de sus programas a estudiantes, al medio académico y gobierno tanto en UK como en USA (Zapata y Clasing, 2016).

Una segunda fuente de recursos relevante para abordar el tema de los indicadores de calidad se encuentra en la amplia literatura que aborda el tema de los rankings en educación superior. Se trata de literatura que aborda la pregunta sobre aquellos indicadores que parecieran tener que ver más con la calidad de la educación superior a juicio de los especialistas, estudiantes y gobierno (Zapata y Clasing, 2016).

Aunque existe poco consenso respecto de la utilidad y consecuencias en el uso de los rankings (Bowden, 2000), se trata de experiencias útiles en la identificación de ciertos indicadores que parecieran ser relativamente recurrentes en términos de rendición de cuentas públicas (Gormley y Weimer, 1999). Al respecto, se observa una tendencia al uso de indicadores de desempeño asociados al cuerpo académico; estudiantes; recursos financieros y facilidades; proceso de enseñanza; satisfacción de los estudiantes; graduación; valor agregado; empleabilidad; y reputación. La experiencia de los rankings y ligas nacionales tiende a poner más relevancia en ciertos indicadores vinculados a procesos y a desempeño, más que insumos y recursos (Zapata y Clasing, 2016).

Organismos internacionales, especialmente aquellos con mayor presencia mundial, han destacado en la promoción de la calidad, siendo actores claves en la definición de las políticas públicas en materia de educación (Prieto y Manso, 2018). Sin embargo, cada uno de ellos tiene un complejo entramado institucional que es imprescindible conocer e interpretar correctamente para concluir sobre la evolución de sus políticas. En el origen de la mayoría de las organizaciones internacionales modernas no figuraba explícitamente la educación como uno de los ámbitos de actuación (se centraban en la paz, la democracia, el desarrollo y la cooperación económica). Sin embargo, pronto

entraron en sus agendas políticas, convencidos de que la actuación en educación ayudaría al logro de sus objetivos. Y no sólo eso, sino que ahora son estos actores unos de los más importantes a la hora de definir las agendas globales en educación (Verger, Altinyelken y Novelli, 2018).

Entre las muchas organizaciones internacionales que existen hay dos de ellas cuya influencia en la definición de políticas educativas resulta significativa a nivel mundial y latinoamericana. Y ello, a pesar de que, curiosamente, su finalidad está enmarcada en la financiación y el desarrollo económico. Nos referimos a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y al Banco Mundial (Prieto y Manso 2018).

La OCDE nace en 1961 en París con el objetivo de desarrollar políticas que promoviesen el desarrollo económico de los países miembros y no-miembros, así como la expansión del comercio mundial (Carroll y Kellow, 2011). El objetivo inicial de este organismo era el desarrollo económico, y la educación desempeñaba sólo un papel “inferido” (Sellar y Lingard, 2014). Sin embargo, a partir de los años 90 la OCDE se erigió como un agente clave en la articulación y difusión del discurso relativo al papel central de la educación para la formación del capital humano y el desarrollo económico (Rizvi y Lingard, 2006). Durante esta década, el trabajo de la OCDE se centró en el desarrollo de revisiones de los sistemas educativos. Sin embargo, los países miembros comenzaron a reclamar la necesidad de datos comparados, fiables y regulares sobre el desempeño de sus sistemas. En respuesta a esta demanda, la OCDE se convirtió progresivamente en un agente experto en materia de políticas educativas y datos internacionales comparados, (Sellar y Lingard, 2013). Ha contribuido, además, al reconocimiento de las comparaciones internacionales y las pruebas estandarizadas como una fuente fidedigna de evaluación de la calidad de los sistemas educativos de las naciones y de la toma de decisiones políticas (Cairney, 2016).

Con respecto al Banco Mundial conviene saber que se trata de una asociación mundial creada en 1944 y cuya misión, desde su origen, es la promoción de la prosperidad compartida, poner fin a la pobreza extrema y promover el desarrollo sostenible. En último término, lo que hacen es conectar recursos financieros internacionales con necesidades particulares de uno o varios países o regiones con la finalidad de favorecer los objetivos ya indicados.

El Banco mundial desarrolla más de 12.000 proyectos con 189 países implicados. Resulta evidente, la influencia que este organismo internacional puede ejercer en diferentes ámbitos. Casi desde su origen dedicaron esfuerzos e inversión en proyectos educativos que en la evolución histórica han ido en crecimiento. Así, entre los años 2000 y 2017, el Banco Mundial invirtió más de 45.000 millones de dólares en educación (Prieto y Manso, 2018). A partir de 2015, la estrategia en materia de educación del Banco Mundial se ha alineado con la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) para el 2030, que insta a garantizar una educación de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a más tardar en 2030 (ONU, 2015). En 2018 ha sido la primera vez que esta organización ha dedicado su informe anual sobre el desarrollo mundial 2018 específicamente a la educación (World Bank, 2018).

Es así como en todo el mundo, organizaciones internacionales, gobiernos e instituciones se enfrentan a las demandas crecientes del quehacer en educación superior, con una visión internacionalizada en la responsabilidad de promover la calidad, la eficiencia y la pertinencia de los sistemas de educación (Lemaitre, 2019).

Con los avances en acceso a la educación superior en Chile, el foco de atención de la política y la academia nacional se ha reorientado desde la cobertura hacia la efectividad de los procesos formativos. La deserción, permanencia y la titulación oportuna son focos clave que reflejan eficiencia y calidad educativa (Blanco et al., 2018).

Esta misma razón, a llevado a que en los últimos años el desarrollo de las instituciones educativas se centre en el mejoramiento de los indicadores observables en los procesos de certificación, aunque el logro del indicador no significa necesariamente el mejoramiento de aquello que indica. Estos indicadores, son altamente discutidos y mostrados en diferentes estudios que nos permite ver que efectivamente algunas instituciones logran estándares aceptables y otras no (Rodríguez, Espinoza, Ramírez y Ganga 2018).

Definido como un indicador de calidad y eficiencia, la deserción académica (De Los Ríos, 2000), se ha situado en el centro de estudios internacionales y es una importante preocupación política (Borgen y Borgen, 2016). La deserción universitaria es tema de profusas investigaciones por

cuanto sus repercusiones afectan la gestión política y económica de los Estados en materia de educación, así como el bienestar de cada actor institucional (Seminara y Aparicio, 2018).

Durante mucho tiempo, la deserción universitaria fue considerada como un fenómeno normal e incluso, como una muestra de la exigencia de la universidad y de la carrera particular; sin embargo, hoy se ve como un signo de ineficiencia y como un gran costo para el país, los estudiantes y para las instituciones de educación superior, transformándose en un problema que hay que entender para poder combatir (Fisher, 2012).

El abandono de los estudiantes de la educación superior conduce a prejuicios de reputación contra las instituciones educativas. Las altas tasas de retiro llevan a la percepción de que las instituciones no pueden proporcionar recursos adecuados para ayudar a los estudiantes con situaciones académicas difíciles. Por lo tanto, la tasa de abandono erosiona la imagen de las universidades hasta el punto, de que los organismos estatales de educación consideran estas tasas como un criterio principal para la evaluación de la educación superior (Ortiz-Lozano et al., 2018).

La deserción se manifiesta en todos los países del mundo, Rodríguez y Zamora (2014), mencionan que en algunas naciones como España, Estados Unidos, Francia y Austria la tasa de deserción universitaria ronda entre el 30% y 50%, en otros países europeos como Alemania (20%-25%), Suiza (7%-30%), Finlandia (10%), los Países Bajos (20%-30%) las cifras son menores. En América Latina el promedio de la deserción oscila cerca al 55%. Algunos exponentes como Guatemala (82%), Uruguay (72%) y Bolivia (73%) presentan los índices más altos de deserción estudiantil, seguidos de Brasil (59%), Chile (54%), Costa Rica (54%) y México (53%). En Chile, solo para el primer año de universidad, se estima que el 22% de los estudiantes no continua con sus estudios superiores (SIES, 2018). Sin embargo, existen autores (Fenyves et al., 2017) que indican que calcular la tasa de deserción de los estudiantes de educación superior, es muy complejo, ya que no se dispone de datos precisos y la metodología para determinar la tasa de deserción es insatisfactoria, principalmente por la falta de consenso de expertos.

La magnitud de las cifras conocidas, se comprende al asociarlas al impacto que la deserción tiene en el bienestar y salud de los estudiantes y al gran costo económico, pues existen tremendas

pérdidas de recursos, tanto por parte del Estado como de los estudiantes y sus familias. Además de frustrarse los esfuerzos de las instituciones y Estados por reducirla. Se estima que, por año, América Latina y el Caribe pierden entre 2 y 415 millones de dólares por país, producto del abandono de los estudios universitarios (González, 2007; Lugo, 2013; MINEDUC, 2012).

González et al., (2005), por su parte, aunque afirman que, no es fácil calcular todos los costos que conlleva la deserción académica, estimaron su costo directo en alrededor de \$47 mil millones de pesos chilenos al año. Schneider (2010), por su parte en un estudio del *American Institutes for Research* analizó la economía de la deserción durante el primer año de ingreso a las universidades norteamericanas por un período de cinco años, llegando a la conclusión de que el Estado gastó más de nueve mil millones de dólares para apoyar a los estudiantes que no regresaron a la universidad para cursar su segundo año de estudios. A pesar de tan elevada cifra, este análisis no considera la inversión económica familiar o personal de estos estudiantes, sólo los fondos estatales invertidos.

Por otro lado, la calidad relacionada al concepto de acreditación también se ha asociado a la deserción pues, los años de acreditación de la carrera tienen una relación negativa con la deserción lo que significa que a más alta la tasa de deserción, los años de acreditación que tiene una carrera tienden a disminuir (Zapata y Clasing, 2016).

Para el año 2016 se estimaba que los estudiantes universitarios de países pertenecientes a la OCDE tenían un 49% de probabilidad de graduarse. Observándose una alta tasa de deserción al primer año, que disminuía en el segundo (Rodríguez et al, 2018). Sin embargo, existen muchas excepciones como, por ejemplo, estudiantes que se trasladan de institución, de facultades de la misma institución, etc. que no son tomados en cuenta por los indicadores (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

Es evidente que la educación debe avanzar en mejorar los indicadores, para que dichos índices proyecten lo que verdaderamente pretenden medir, y sirvan de modelo predictor y controlador de las medidas realizadas para mejorar su disminución hasta el mínimo posible. También es importante hacer observable que medidas hacen falta realizar para conseguir un mejor y correcto funcionamiento del sistema (Rodríguez et al., 2018). Sin embargo, hasta aquí la información

provista tanto por el SIES como por la CNED (organismos públicos encargados de sistematizar y difundir información), no ha incorporado un indicador que ocupa un rol determinante en la discusión internacional sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior: la eficacia terminal del sistema, esto es, el porcentaje de estudiantes que efectivamente logran culminar su proceso formativo (Heusser, Drake y Owens, 2012). En efecto, la información proporcionada por el SIES se limita al número total de titulados por año, tiempos de duración y sobre duración; mientras que en el caso de INDICES, si bien se incluyen indicadores de tasas de titulación por institución, estos son desplegados en un formato que imposibilita arribar a los resultados del sistema en su conjunto (Sandoval, 2020).

Es importante destacar que un sistema de educación superior de calidad y equitativo ayudará a construir una fuerza de trabajo más calificada para el futuro que Chile necesita para desarrollar una economía que sea más productiva, innovadora y con un alto capital intelectual (OCDE, 2018).

2.4 En Síntesis

Este capítulo ha abordado desde sus inicios la historia y evolución de la educación superior chilena, desde el nacimiento de las universidades antiguas, hasta las universidades como las conocemos hoy en día, iniciando con la Universidad de Chile. Hemos revisado la evolución de un sistema, en relación a su entorno cultural y político y como las universidades han formado parte de movimientos sociales, que a lo largo de su historia han ido dando diferente sentido a la formación superior.

En épocas pasadas una educación elitista reservada para grupos privilegiados que se fue abriendo camino en pro de las necesidades de una sociedad. Un sistema más bien homogéneo, que se abrió a la diversificación y heterogeneidad del alumnado. El paso de un sistema público a uno privado, basado en políticas neoliberales de regulación del mercado que trajo consigo grandes desregulaciones y críticas a la calidad de la educación superior, que hasta el día de hoy permanecen. Críticas que llevaron a crear una serie de sistemas de regulación y acreditación de calidad, los cuales han implicado mejoras en el sistema, pero que no han sido suficientes.

Este crecimiento del sistema de educación superior, quizás indiscriminado, no se vio acompañado en igual proporción del éxito de quienes hacen uso de él. Así lo demuestran distintos indicadores de calidad, en especial las tasas de deserción universitaria, las que implican que un gran número de estudiantes que entra al sistema haciendo uso de una gran cantidad de recursos, no solo económicos, sino también invirtiendo tiempo y poniendo sus expectativas, personales y familiares, de una vida mejor al obtener un título universitario, se ven frustrados con lo que todo eso conlleva.

Capítulo 3: Deserción y Transferencia Académica en la Educación Superior

- 3.1 Definiciones de Deserción
 - 3.2 Modelos de Deserción Académica
 - 3.3 Factores Asociados a la Deserción Académica
 - 3.4 Transferencia o Movilidad de Estudiantes
 - 3.5 En Síntesis
-

Capítulo 3: Deserción y Transferencia Académica en la Educación Superior

El campo del estudio de la retención y deserción académica, ha crecido enormemente en las últimas dos décadas (Tinto, 2012) y sigue siendo un tema de gran interés no solo para las instituciones de educación superior, también para toda la sociedad debido a sus múltiples implicaciones (Osorio, Bolancé y Castillo-Caicedo, 2012). El tema ha tomado un lugar importante dado que no tiene sentido realizar un esfuerzo significativo por aumentar la cobertura, calidad y equidad en educación superior, sin controlar la deserción y su problemática multicausal y compleja, donde intervienen diferentes actores (individuos, familias, instituciones de educación superior y El Estado) y factores explicativos (individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales) (Montes-Gutiérrez et al., 2010). El abandono escolar afecta a la persona y a la sociedad, al individuo y a su colectividad, a la institución y al mercado (Hernández-Prados y Alcaraz-Rodríguez, 2017). He ahí que la importancia de la deserción dice relación con los costos sociales que implica, lo que explicaría su predominancia en el esfuerzo científico de entender las trayectorias académicas (Blanco et al., 2018).

3.1 Definiciones de Deserción

En la actualidad no existe una única definición para el concepto de deserción universitaria (Cortés-Cáceres et al., 2019). Más bien el término “deserción académica” abarca un amplio rango de definiciones, una incertidumbre sobre las causas del fenómeno y una gama de metodologías de estudio. No existe un concepto concreto ni una descripción de deserción estudiantil que sea homogénea y generalizada (Montes-Gutiérrez et al., 2010). Lo cierto es que la cantidad de conceptos usados para abordar la no permanencia de los alumnos de educación superior, son tantos y con connotaciones tan amplias que resulta difícil precisar a qué se refiere cada autor al utilizarlo (Seminara y Aparicio, 2018), existiendo diversas acepciones y perspectivas acerca de la deserción, habiendo un relativo consenso en que el término dice relación con el abandono voluntario del programa académico, generalmente, asociado con elementos socioeconómicos, personales, institucionales y académicos (Bordón, Canals y Rojas, 2015).

En este sentido, es posible sostener que, si la definición se presenta confusa y desordenada (Seminara y Aparicio, 2018), y la gran mayoría de los estudios, presenta de manera combinada e indistinta los diferentes fenómenos de abandono de la educación superior bajo el término “deserción” (Porter, 2000), las causas y consecuencias de la pluralidad de acontecimientos que englobamos, se convierte en inabordable (Seminara y Aparicio, 2018). Como resultado existe confusión y contradicción en lo que se refiere al carácter y a las causas del abandono de la educación superior (Tinto, 1989).

Sin embargo, desde 1975, Tinto comienza a distinguir diferentes comportamientos englobados en la misma terminología, mencionando como una limitante de sus investigaciones, la incapacidad de distinguir comportamientos de retiro estudiantil muy diferentes entre sí (Tinto, 1975). El mismo autor (Tinto, 1982) define ampliamente el término como: situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo.

Artículos más contemporáneos a Tinto (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006), realizan una definición aun más genérica, incorporando una serie de comportamientos diferentes bajo el mismo concepto:

El abandono de estudios o deserción estudiantil son los términos que los castellano-parlantes hemos adoptado para denominar a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del estudiantado con un denominador común, detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. Esta categoría incluye:

- abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos);
- dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución;
- dejar la carrera para iniciar otra en otra institución;
- dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados;
- renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral;
- interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro; y
- otras posibilidades. (p. 173)

Zavala-Guirarolo et al. (2018), haciendo referencia a un grupo de autores (Bazán y Félix; Benavides, Yaselga y Yepes; Castro y Rivas; Cuevas y García; Tinto) define la deserción como: “término utilizado para referirse al abandono del sistema ya sea temporal o definitivo, el no logro de aprendizajes académicos afectivos, la imposibilidad de terminar un ciclo académico, repetir un período o año escolar y el abandono de los cursos o carrera a la se ha inscrito el estudiante.”

Por su parte, Picardo, Escobar y Balmore (2004) lo definen como un acto deliberado o forzado mediante el cual el estudiante deja su clase o instituto educacional.

Tyler-Smith, (2006) se refiere al “abandono” y lo entiende como “deserción”, es decir, la disminución en el número de estudiantes desde el inicio hasta el final del curso, programa, institución o sistema bajo revisión, y la “repetición”, el hecho de cursar reiterativamente una o más

materias en un período determinado, generando como consecuencia la prolongación de los estudios. Cabe destacar que, el término “abandono” es la alternativa más usada en la literatura al revisar la temática de la deserción. Se usa generalmente de manera indistinta al término deserción. Su caracterización implica, por lo tanto, distintos acontecimientos que involucran alejarse o renunciar al lazo que se establece con la institución o carrera o la decisión de estudio que se había tomado (Seminara y Aparicio, 2018).

Las estadísticas universitarias por otro lado, suelen identificar a un estudiante que realiza abandono, como aquel estudiante que ha iniciado estudios y que, antes de finalizarlos no se ha vuelto a matricular por dos semestres académicos consecutivos (Cortés-Cáceres et al., 2019).

Podemos ver como la problemática sobre la definición del término a utilizar permanece vigente hoy, ya que los conceptos que se tienen de deserción son heterogéneos y tienden a ser variables entre autores (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

Himmel (2002), autora chilena, ha intentado diferenciar el concepto de deserción agregando otros componentes a su definición: “La deserción consiste en el abandono prematuro de un programa de estudios antes de obtener el título o grado correspondiente, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (pagina 94-95). Además, remarca la importancia de distinguir si este comportamiento es voluntario o involuntario, por parte del estudiante. La deserción voluntaria puede adoptar la forma de renuncia a la carrera por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución de educación superior. La deserción involuntaria, en cambio, se produce como consecuencia de una decisión institucional, fundada en sus reglamentos vigentes, que obliga al alumno a retirarse de los estudios. En este último caso, la deserción puede estar fundamentada en un desempeño académico insuficiente o responder a razones disciplinarias de diversa índole.

Stratton, O’Toole y Wetzel (2008), por su parte, diferencian la deserción de la suspensión o detención (*Stop-out*) de estudios a corto plazo indicando que este fenómeno, mucho menos estudiado, alcanza hasta el 30% de los estudiantes, quienes han logrado un grado académico, interrumpiendo al menos en una oportunidad sus estudios superiores. Además, los mismos autores,

concluyen que existen diferencias significativas entre los factores asociados a cada uno de los comportamientos, de ahí su importancia en diferenciarlos.

Sin embargo, el concepto de *stop-out* es más aplicable en un contexto como el estadounidense que está basado en el sistema de *college*, donde el currículo es más flexible y los estudiantes cursan materias de áreas más diversas. En Chile, al retornar a la educación superior en el plazo de un año es más probable que el estudiante vuelva a comenzar en un programa. En el caso del sistema chileno, al tener programas curriculares más rígidos, es menos correcto referirse a este tipo de estudiantes como *stop-out* (Blanco et al., 2018).

Algunos autores en un esfuerzo por separar los comportamientos englobados en el término deserción lo han clasificado dependiendo del punto de vista del que se analice (Díaz-Peralta, 2008; González et al., 2005; Himmel, 2002; Vásquez, Castaño, Gallón y Gómez, 2003).

Según el tiempo:

- Inicial o precoz: cuando un estudiante abandona un programa antes de comenzar, habiendo sido aceptado
- Temprana: cuando se abandona un programa de estudios durante los primeros cuatro semestres.
- Tardía: abandono de un programa de estudio, desde el quinto semestre en adelante.

Según el espacio:

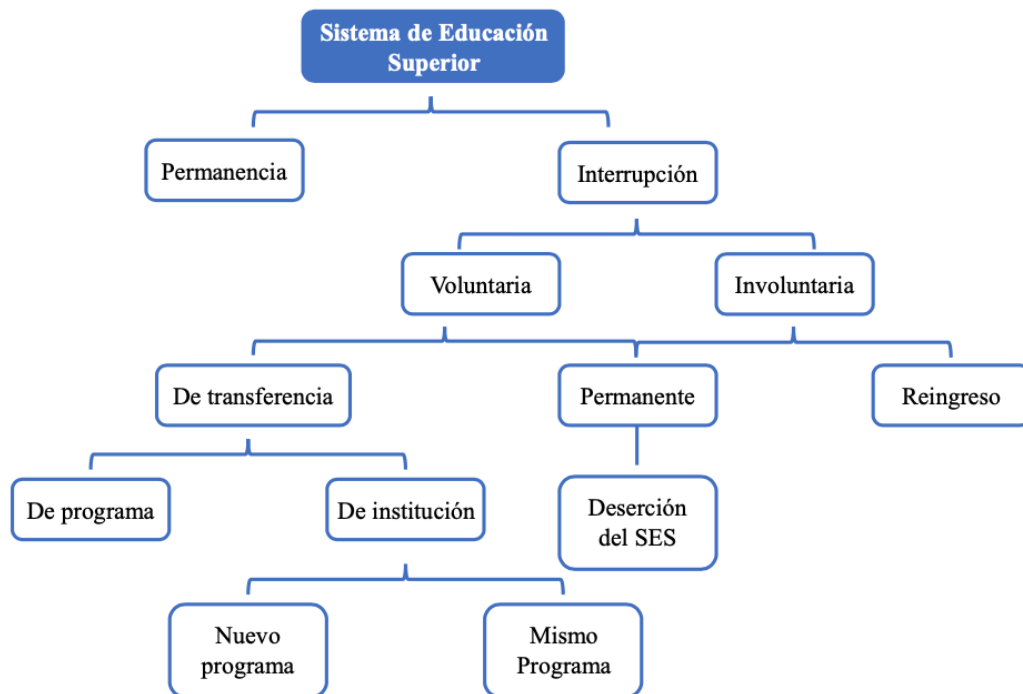
- Interna: que cambie de programa de estudios dentro de la misma institución.
- Institucional: que cambie de institución educativa.
- Del sistema: que el estudiante salga del sistema educativo.

De forma más operativa, González (2005) expone la deserción en la educación superior como “la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año). En este caso, la deserción podría ser calculada como un balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período, más los alumnos reintegrados en el período siguiente” (p. 3). En este sentido, es importante aclarar que la deserción anual es un dato que permite contextualizar el problema de la deserción, pero no resulta suficiente

por sí solo para identificar cuál es la dimensión de la problemática con miras a elaborar estrategias específicas de mejora. Por ello, resulta conveniente complementarlo con otros indicadores de deserción de orden cualitativo (Seminara y Aparicio, 2018).

Como se puede concluir, las categorías que se generan, de manera más específica en torno a los diferentes comportamientos que puede presentar un alumno en relación a la interrupción de sus estudios, es bastante más complejas que solo referirse a todos ellos como deserción. La figura 3.1 resume de manera gráfica los conceptos que involucran las trayectorias académicas anteriormente mencionadas.

Figura 3.1 Trayectorias Académicas



Elaboración propia, basada en Barrios (2011), Himmel (2002).

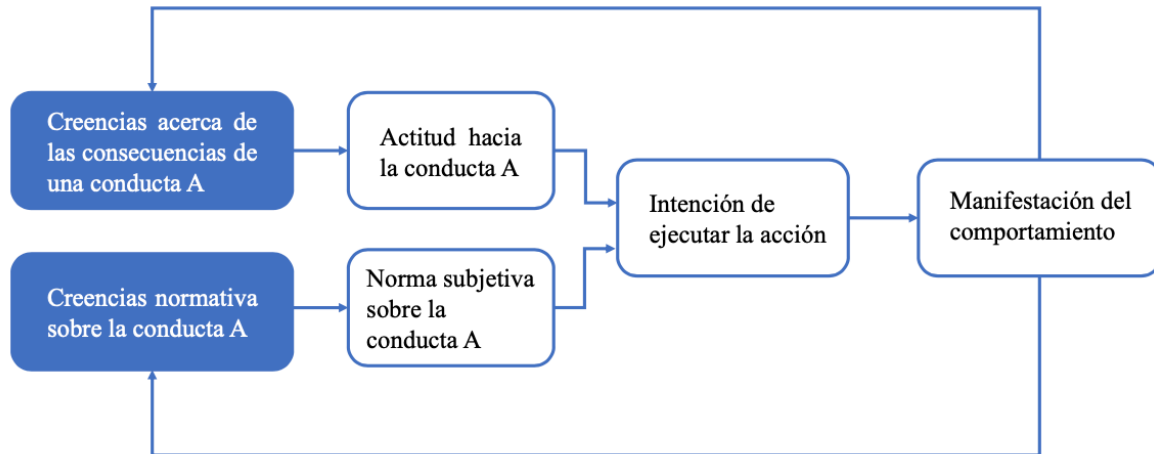
3.2 Modelos de Deserción Académica

Existe una gran cantidad de literatura en relación a investigaciones teóricas y empíricas que intentan explicar los factores asociados a la deserción académica (Stratton et al., 2008). A partir de investigaciones de diferentes autores (Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan, 1997; Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler 1992) se han propuesto diferentes enfoques dependiendo el énfasis que se le otorga a las diversas variables explicativas (Himmel, 2002). En general se ha llegado a la conclusión que la deserción o abandono puede explicarse por cinco dimensiones, entre las cuales están las psicológicas, sociológicas, económicas, institucionales y de interacción (Cortés-Cáceres et al., 2019; Roland, Frenay y Boudrenghien, 2018).

3.2.1 Modelos psicológicos

Estos modelos se centran en los rasgos de personalidad de los estudiantes, haciendo énfasis en que son estos rasgos los que diferencian a los estudiantes que terminan sus estudios versus los que no (Díaz-Peralta, 2008; Himmel 2002). Uno de los primeros modelos es el de Fishbein y Ajzen (1975) quienes sugieren que las intenciones de una persona son el resultado de sus creencias, las que influyen sobre sus actitudes y la llevan a manifestar un determinado comportamiento. Ellos muestran que el comportamiento está influido significativamente por las creencias y actitudes, de esta forma, la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida: a) por las conductas previas, b) las actitudes sobre la deserción y/o persistencia y c) por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan “una intención conductual”, que es un comportamiento definido (Donoso y Schiefelbein, 2007). Este último contribuye tanto a la modificación de sus creencias sobre las consecuencias de su actuar como a sus convicciones normativas subjetivas. El modelo asume la deserción como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la retención como un fortalecimiento de las mismas (figura 3.2) (Himmel, 2002).

Figura 3.2 Modelo de Fishbein y Ajzen, 1975

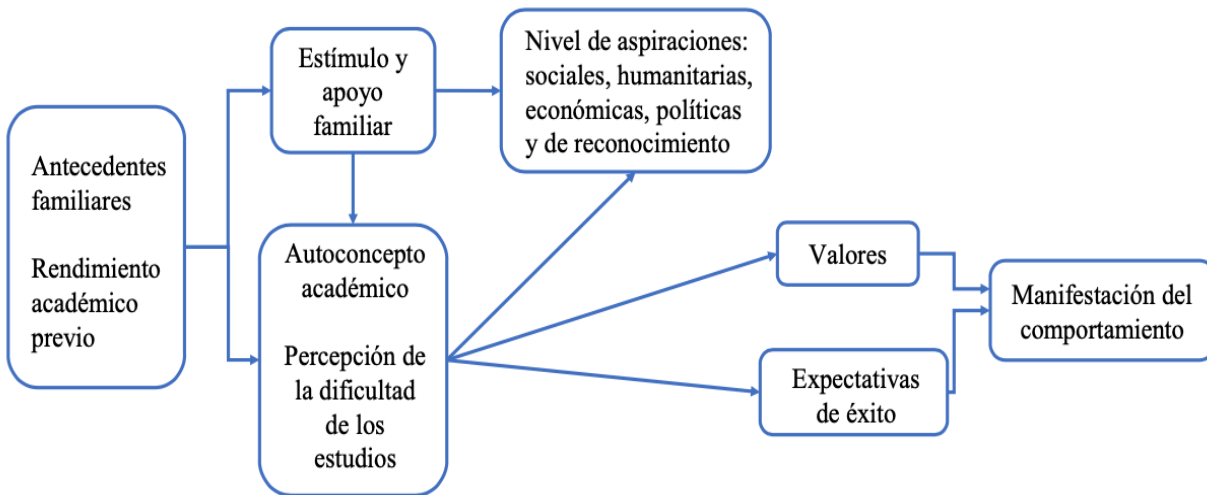


Fuente: Himmel (2002).

El modelo presentado anteriormente, fue expandido por Attinasi (1986) con la idea de que la persistencia o la deserción se ven influidas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria posterior a su ingreso. De esta manera, efectúan una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

Ethington (1990), construye un modelo más completo, incorporando el modelo de elección académica de Eccles et al. (1983) e introduce una teoría más general sobre las conductas de logro, y con ello concluye que el rendimiento académico previo afecta el desempeño futuro al actuar sobre el autoconcepto del estudiante, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito (Díaz-Peralta, 2008). El apoyo y el estímulo que recibe de su familia, a su vez inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones. Ethington (1990) encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores. Además, pudo observar que las expectativas de éxito estaban explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad (figura 3.3) (Himmel, 2002).

Figura 3.3 Modelo de Ethington, 1990



Fuente: Himmel (2002).

Los modelos psicológicos, en general, se caracterizan principalmente por incluir variables individuales, es decir, características y atributos del estudiante, que en diferente grado llevan al individuo a tomar la decisión de permanecer o desertar (Himmel, 2002).

La figura 3.4 muestra un resumen de las principales ideas de los modelos psicológicos de deserción junto a los principales autores de estas teorías.

Figura 3.4 Resumen de los enfoques del modelo psicológico

Enfoque	Autores	Ideas centrales
Psicológico Centrado en los rasgos de personalidad de los estudiantes que diferencian a quienes persisten de quienes abandonan	Fishbein y Ajzen (1975)	Las creencias, conductas previas, las actitudes sobre la deserción y/o persistencia y las normas subjetivas inciden en la deserción.
	Attisani (1986)	La persistencia o la deserción se ven influenciadas por las percepciones y el análisis.
	Ethington (1990)	El rendimiento académico previo influye en el desempeño, autoconcepto, percepción de la dificultad metas, valores y expectativas de éxito.
	Bean y Eaton (2001)	Cuatro teorías psicológicas: -La actitud y el comportamiento. -Del comportamiento de copia, habilidad de adaptarse a un nuevo ambiente -Autoeficacia, percepción individual capaz -Atribución: fuerte sentido de control interno.

Fuente: Suárez-Montes (2015).

3.2.2 Modelos sociológicos

Este modelo enfatiza elementos externos al individuo, sumados a las variables psicológicas, siendo la deserción el resultado de la falta de integración del estudiante con su entorno educativo (Barrios, 2011; Montes-Gutiérrez et al., 2010).

El modelo clásico de estas teorías es el presentado por Spady (1970) basándose en los estudios del modelo suicida de Durkheim (Girón y González, 2005; Himmel, 2002; Montes-Gutiérrez et al., 2010), quien sostiene que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad (Donoso y Schiefelbein, 2007), la probabilidad del

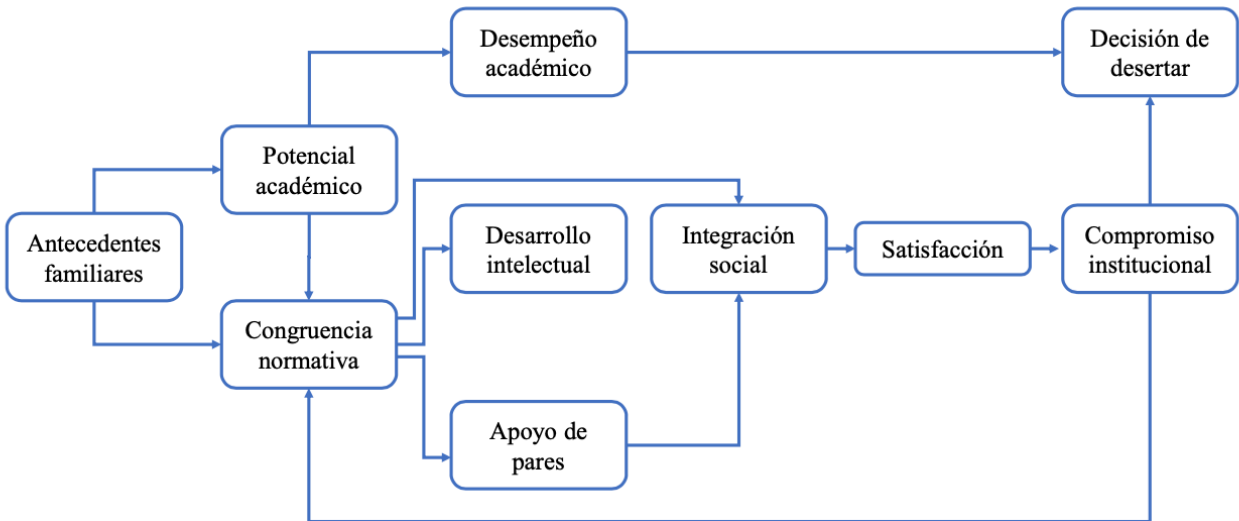
suicidio aumenta cuando existe una baja conciencia moral (congruencia normativa baja) y afiliación social insuficiente (bajo apoyo de las relaciones sociales).

De acuerdo a esta teoría, la deserción estudiantil se puede considerar como el suicidio al considerar un centro de educación superior o el programa como una sociedad, donde se espera un modo de actuar y convivir particular por parte del estudiante. El estudiante al matricularse en un programa de estudio entra a ser partícipe de esta sociedad y debe aprender a sobrevivir, ser aceptado y también aceptar el ambiente al que ha decidido someterse. El ‘suicidio’ se da entonces cuando este entorno y esta situación se vuelve suficientemente incómoda para el estudiante y éste decide abandonar por completo dicho programa de estudio (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

Spady (1970), sostiene que una baja conciencia moral y afiliación social insuficiente, afectan directamente a la retención de los alumnos en la universidad. Este autor también aduce que el medio familiar es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las que a su vez afectan su nivel de integración social en la universidad. La integración plena al ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior. La falta del apoyo de los pares y de integración social repercute en un bajo rendimiento académico, baja satisfacción y compromiso con la institución, por lo tanto, alta probabilidad de abandonar (figura 3.5). Por el contrario, si las influencias se producen de manera positiva, el estudiante logra un desarrollo académica y social acordes con sus expectativas y con la institución entonces tiene altas probabilidades de permanecer en el programa (Himmel, 2002).

El modelo de Spady, junto con aquellos modelos de enfoque sociológico son los primeros en trasladar la ilustración de la temática en cuestión a un nivel más complejo, donde diferentes tipos de variables son responsables de la explicación del fenómeno de deserción (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

Figura 3.5 Modelo de Spady, 1970



Fuente: Himmel (2002).

3.2.3 Modelos económicos

Basándose en investigaciones realizadas hasta la década del 80 Cabrera, Stampen y Hansen (1990) afirman que las perspectivas teóricas presentadas hasta la fecha (incluido el modelo organizacional, ver más adelante) fallaban en incorporar los aspectos económicos en el proceso de deserción/persistencia académica, tal omisión fue considerada crítica debido al rol relevante de el aspecto financiero en la educación superior (Cabrera et al., 1992).

Según las investigaciones desarrolladas por Cabrera et al. (1992), Bernal, Cabrera y Terenzini. (2000) y St. John, Cabrera, Nora y Asker (2000) se pueden distinguir dos modelos:

- A. Costo/Beneficio: cuando los beneficios sociales y económicos asociados a los estudiantes son percibidos como mayores que los derivados de actividades alternas, como por ejemplo un trabajo, el estudiante opta por permanecer en la universidad (Díaz-Peralta, 2008). Sin embargo,
-

cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los sujetos optan por retirarse (Donoso y Schiefelbein, 2007). Esto implica que el estudiante debe comprender que los beneficios eventuales de finalizar el programa de estudios serán más rentables que los costos actuales (Montes-Gutiérrez et al., 2010). Sin embargo, los beneficios no siempre son tan evidentes, como también existe una inercia y desfase entre la percepción que tiene el sujeto de un fenómeno y la realidad del mercado laboral (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Un componente crítico de esta perspectiva es la percepción del estudiante de su capacidad o incapacidad de solventar los costos asociados a los estudios universitarios (Himmel, 2002).

Este enfoque tal y como ha sido propuesto resulta algo reducido, ya que pone en un primer plano, costos y beneficios monetarios o financieros principalmente, restándole importancia al hecho de que los individuos sopesan los costos y beneficios de aspectos no monetarios en su toma de decisiones (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

- B. Focalización del subsidio: consiste en la entrega de subsidios como una forma de influir sobre la deserción (Díaz-Peralta, 2008). Dichos subsidios constituyen una forma de influir sobre la deserción, cuando se dirigen hacia los grupos que presentan limitaciones reales para costear sus estudios. Así, los programas de rebajas en la matrícula, las becas y los créditos a bajo interés, procuran equiparar a los estudiantes en su capacidad de pago e incrementar la apreciación de los beneficios derivados de la educación universitaria. Este enfoque privilegia el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles sobre la deserción, dejando de lado las percepciones acerca de la adecuación de dichos beneficios o el grado de ajuste de éstos a los costos de los estudios (Himmel, 2002).

Las ayudas proporcionadas a los estudiantes constituyen un factor de peso en las posibilidades de permanencia, observándose que las tasas de deserción varían dependiendo de la cantidad y duración de la ayuda financiera con la que cuenta el estudiantado (Ishitani y DesJardins 2002).

Las investigaciones en esta línea, aunque han incluido otras variables demográficas y académicas, solamente las han incorporado en el análisis como una forma de controlar fuentes de variación que pueden enmascarar los efectos directos de los subsidios y los costos de los estudios sobre la retención de estudiantes (Himmel, 2002).

Aunque no se menciona explícitamente en los modelos hasta ahora presentados, es claro que todos estos elementos finalmente están jugando un papel en el momento que un estudiante decide desertar, e implican bien sea un costo o un beneficio para éste. Se requiere entonces un tipo de modelo que considere estas diversas variables como costos o beneficios (lo cual determinaría cada individuo) junto con los aspectos no monetarios de la problemática. De hecho, los modelos psicológicos y sociológicos ya han introducido algunos elementos de suma importancia para la labor de comprender la deserción. Agrupa estos elementos, es justo lo que logran los modelos organizacionales e interaccionistas, agregando a la mezcla un conjunto de elementos explicativos provenientes de la institución de educación superior (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

3.2.4 Modelos organizacionales

Enfoca la deserción desde las características de la institución de educación superior, en base a la integración social, al abandono de los estudiantes que ingresan en ella (Díaz-Peralta, 2008) y los servicios que son ofrecidos a los estudiantes (Himmel, 2002). Cobran especial importancia la calidad de la docencia (Braxton, Milen y Shaw-Sullivan, 2000) y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. A estas variables se suman los beneficios proporcionados por la institución a los estudiantes, como salud, deporte, cultura, apoyo académico y docente (recursos bibliográficos, laboratorios, etc.) (Barrios, 2011; Donoso y Schiefelbein, 2007).

Los autores comentan que estos modelos, enfocan la deserción desde las características de la institución universitaria, atendiendo a los beneficios/servicios que ofrece a los estudiantes. Sin embargo, los modelos incluyen una amplia selección de variables que explican la deserción desde una multiplicidad de factores, aún siendo la institución académica y el ambiente que ésta provee al

estudiante los factores predominantes. Por lo tanto, resultan ser conceptualmente los más amplios y generalizados (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

3.2.5 Modelos de interacción

De acuerdo a Braxton et al. (1997) los modelos de interacciones explican el fenómeno de la deserción a partir de las relaciones que se dan entre los alumnos y las instituciones como organización. En ese sentido resulta importante considerar la importancia que tiene para el estudiante su relación tanto con las dimensiones formales como informales de su casa de estudios (Barrios, 2011).

En la línea de la integración y adaptación del estudiante a la institución, Tinto (1975) es el autor que mayor influencia ha tenido en los estudios sobre retención y deserción. Tinto desarrolla un refinado modelo para explicar las decisiones de los estudiantes por permanecer o cambiarse de las instituciones de educación superior (en los Estados Unidos). Éste atraviesa por la integración social e intelectual de los estudiantes, aquellos que alcanzan esta condición tienen mayores posibilidades de permanecer en la institución (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Tinto, expande el modelo de Spady, incorporando la teoría de intercambio de Nye. La teoría del intercambio se fundamenta en el principio de que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo de algún tipo para ellos y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (Nye, 1976). Según Tinto, los estudiantes actúan de acuerdo con la teoría del intercambio en la construcción de su integración social y académica (Díaz-Peralta, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002). Estas áreas de integración son expresadas en términos de metas y de niveles de compromiso institucional. Si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces el estudiante permanecerá en la institución. En cambio, si otras actividades son reconocidas como fuentes de mayores recompensas, el alumno tenderá a desertar. Desde una perspectiva amplia, el alejamiento de un alumno de una institución de educación superior puede

ser interpretado como el resultado de un proceso longitudinal de interacciones con los sistemas académico y social de la Universidad (Himmel, 2002).

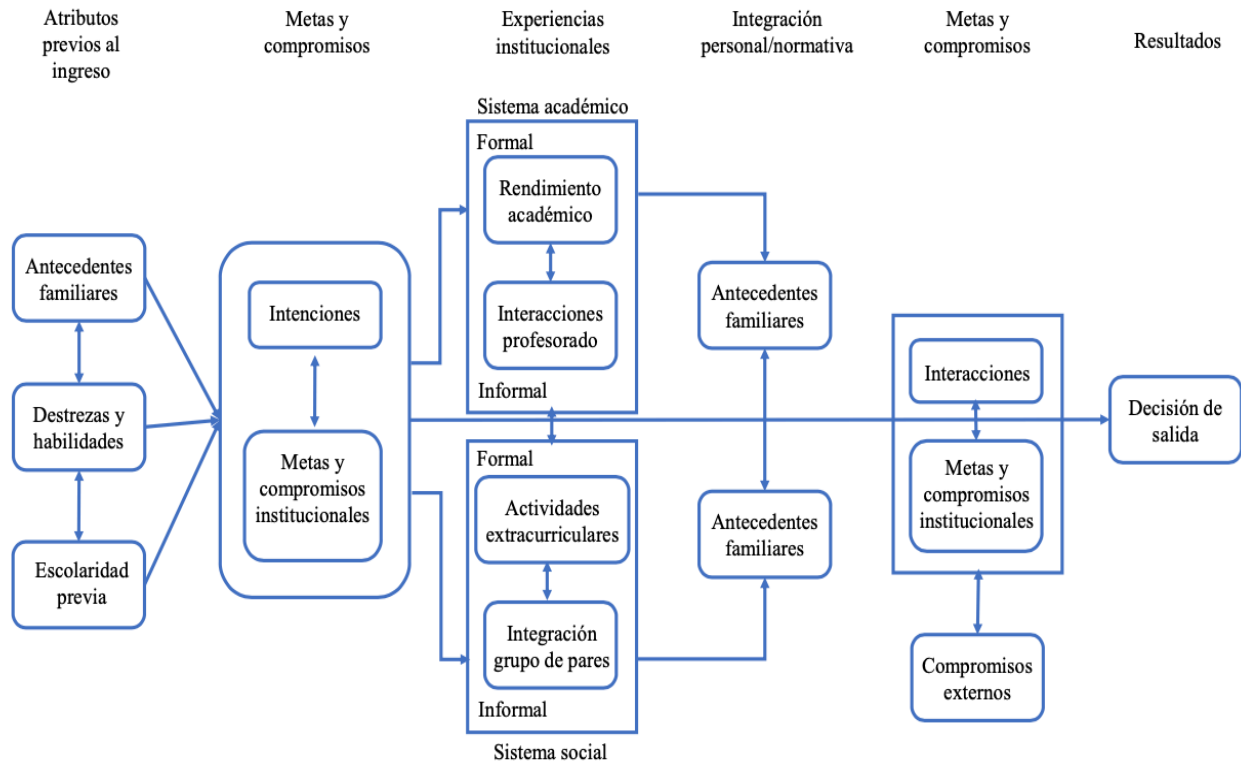
Posteriormente, Tinto (1989, 1993) profundiza el análisis del modelo inicial del año 1975 y en esta oportunidad se observa que a medida que el estudiante avanza en su trayectoria académica, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia, en la educación superior. Estas características comprenden antecedentes familiares, tales como los valores que ésta sustenta, el nivel socioeconómico y cultural de la familia, además de sus atributos personales y de la experiencia académica previa a la universidad (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002). Todos estos aspectos relevantes se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta, que es la graduación o titulación.

Tinto, incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y, también, la participación en actividades extracurriculares. Además, considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Igualmente, el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. En suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

Tinto (1987) menciona el vínculo de habilidad con persistencia y estatus socioeconómico, señalando que no es una sorpresa que la persona con mayor habilidad y mayor capital socioeconómico sea más propensa a terminar exitosamente sus estudios. Al respecto detalla también, que: las personas más persistentes van a lograr salir adelante, sin embargo, ésta no es sólo una cualidad individual, es un reflejo del contexto social y académico.

Este modelo es denominado por Tinto (1987) como “longitudinal e interaccionista” (figura 3.6). Es longitudinal en el sentido que sigue a un estudiante desde su ingreso a la institución de educación superior hasta que este tome la decisión de desertar o termine satisfactoriamente su programa de estudios. Es interaccionista ya que, los factores de la institución académica son importantes en la explicación de la deserción, pero interactúan con otro tipo de variables para dar una explicación del fenómeno (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

Figura 3.6 Modelo de integración de Tinto, 1987



Fuente: Donoso y Schiefelbein (2007).

Una crítica a este modelo, es que no incorpora factores externos, al ambiente institucional (Cabrera et al., 1992). Por otro lado, no se considera el hecho de que el estudiante continúe sus estudios en otra institución, ni se intenta comprender si deja de estudiar por completo o si su salida de la

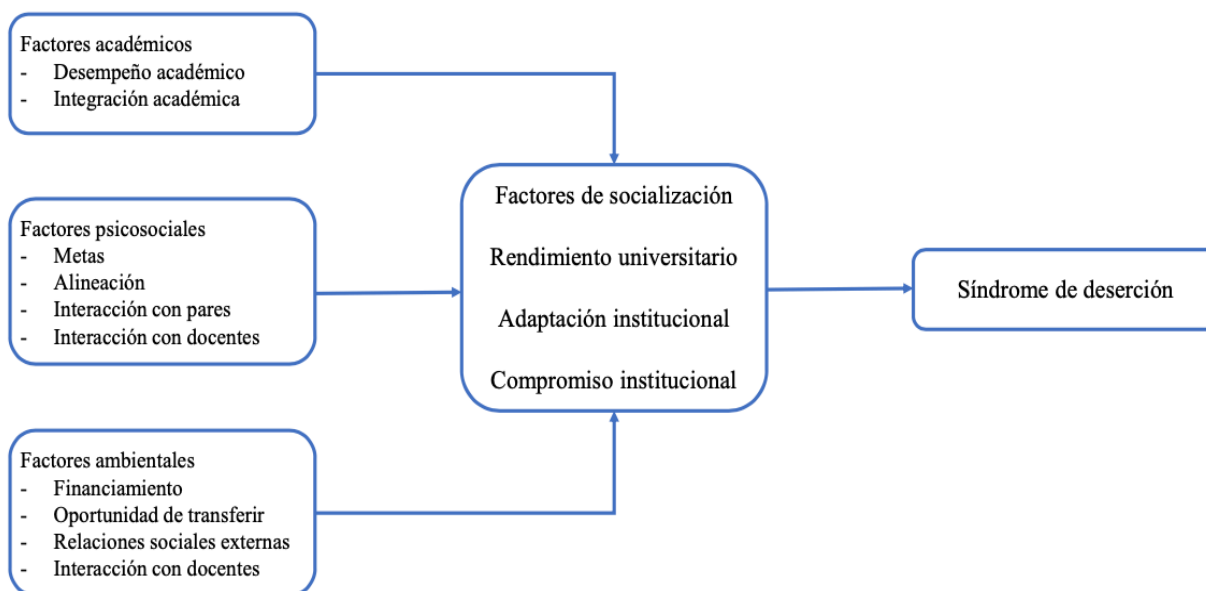
institución es temporal. Se entiende también que el modelo supone que la deserción del estudiante es una decisión voluntaria (Montes-Gutiérrez et al., 2010).

En esta misma línea de interacción, Bean (1980) plantea su modelo de “Desgaste del estudiante” quien incorpora factores externos a la institución de manera explícita, y también, destaca la importancia que tienen las intenciones conductuales.

Bean (1980, 1982) y Bean y Metzner (1985) incorpora al modelo de Tinto las características del modelo de productividad de Price en el contexto de las organizaciones laborales. Para estos efectos sustituye las variables del ambiente laboral por otras más adecuadas al contexto universitario. El autor sostiene que la satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo y en su investigación encuentra que la satisfacción de los alumnos con su proceso formativo es una variable que influye directamente en las intenciones de abandonar los estudios (Himmel, 2002; Donoso y Schiefelbein, 2007). Sostiene que inciden en la deserción los siguientes factores: a) Factores Académicos: preuniversitarios, integración académica y desempeño académico; b) Factores Psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes; c) Factores ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas; d) Factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional (figura 3.7) (Díaz-Peralta, 2008).

Al sostener que la deserción es análoga a la productividad y referir la importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar), como predictores de la persistencia. El modelo asume que las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y éstas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales. De igual manera afirma que las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares). Bean y Metzner (1985), asume que los factores externos a la institución pueden ser de importancia ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

Figura 3.7 Modelo de Bean, 1985



Fuente: Donoso y Schiefelbein (2007).

En los estudios más recientes (Bean y Vesper, 1990) observó que los factores no cognitivos, tales como las características personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses), ambientales y organizacionales también tienen un peso significativo en la deserción, en particular en la deserción voluntaria.

El estudio realizado por Cabrera et al. (1992), en el que se compararon los modelos de Tinto y Bean, se encontró que los modelos no eran excluyentes y que los factores externos destacados en el modelo de Bean eran bastante importantes al momento de explicar la permanencia en la educación superior. Especialmente relevantes resultaron los estímulos de padres y amigos, y la ayuda financiera de los padres.

En la figura 3.8 se presenta un resumen de las teorías interaccionistas, incluyendo los autores ya mencionados y otros autores que han incorporado modificaciones a los modelos junto son las ideas centrales de estos.

Si bien los modelos presentados son las bases empíricas sobre las cuales se han desarrollado una gran cantidad de estudios, es fundamental el análisis dentro del contexto social y económico de cada región teniendo además una visión general de las características del sistema educativo.

Figura 3.8 Resumen de enfoques interaccionistas

Enfoque	Autores	Ideas centrales
<p>Interaccionista</p> <p>Considera que el abandono de los estudios por parte de los estudiantes es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y que lo importante de esta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la institución</p>	<p>Tinto (1975, 1986, 1987, 1997)</p> <p>Bean (1980, 1982, 1985)</p> <p>Astin (1984, 1993)</p> <p>Pascarella y Terenzini (1985)</p> <p>Weidman (1989)</p>	<p>Explica el proceso de permanencia en la educación superior, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). Entre más consolidado esté el compromiso con la obtención de su grado o título, y mejor sea su rendimiento e integración social, es menor la probabilidad de deserción.</p> <p>La satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo. Los factores externos pueden ser relevantes, impactan las actitudes, las decisiones durante su estadía.</p> <p>Vinculó tres teorías pedagógicas a fin de explicar el posible resultado: 1 del sujeto-materia; 2 de los recursos, y; 3. individualizada. Sugiere atención a los estudiantes pasivos, propensos a abandonar sus estudios. Propone que los profesores se enfoquen menos en el contenido y la enseñanza de técnicas y se ocupen más del comportamiento, motivación, tiempo y energía en el proceso de aprendizaje.</p> <p>El desarrollo y cambio en función de cinco conjuntos de variables: Antecedentes y rasgos preuniversitarios; Características estructurales y organizacionales, Ambiente o entorno institucional; Interacciones de socialización; Calidad del esfuerzo estudiantil.</p> <p>Propone un modelo de socialización de los estudiantes de pregrado que incluye factores psicológicos y socio-estructurales. Asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas: nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, presiones de los padres y de otros grupos.</p>

Fuente: Suárez-Montes (2015).

3.3 Factores Asociados a la Deserción Académica en la Educación Superior

Ya hemos analizado una parte importante de la problemática de la deserción académica revisando los modelos teóricos de diferentes autores que intentan explicar este fenómeno. Un segundo campo de complicaciones concierne a las posibles causas de deserción, qué con el aumento del número de investigaciones, parece crecer el número de posibles explicaciones, actualmente la deserción parece ser un enjambre de variables que interactúan entre sí (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011).

Como consecuencia del predominio de aproximaciones teóricas basadas en la oposición entre éxito y fracaso académico, la mayoría de los estudios empíricos busca encontrar aquellos factores que influyen en mayor medida en la deserción para ofrecer alternativas de intervención basadas en medidas preventivas que favorezcan la permanencia y titulación (Blanco et al., 2018).

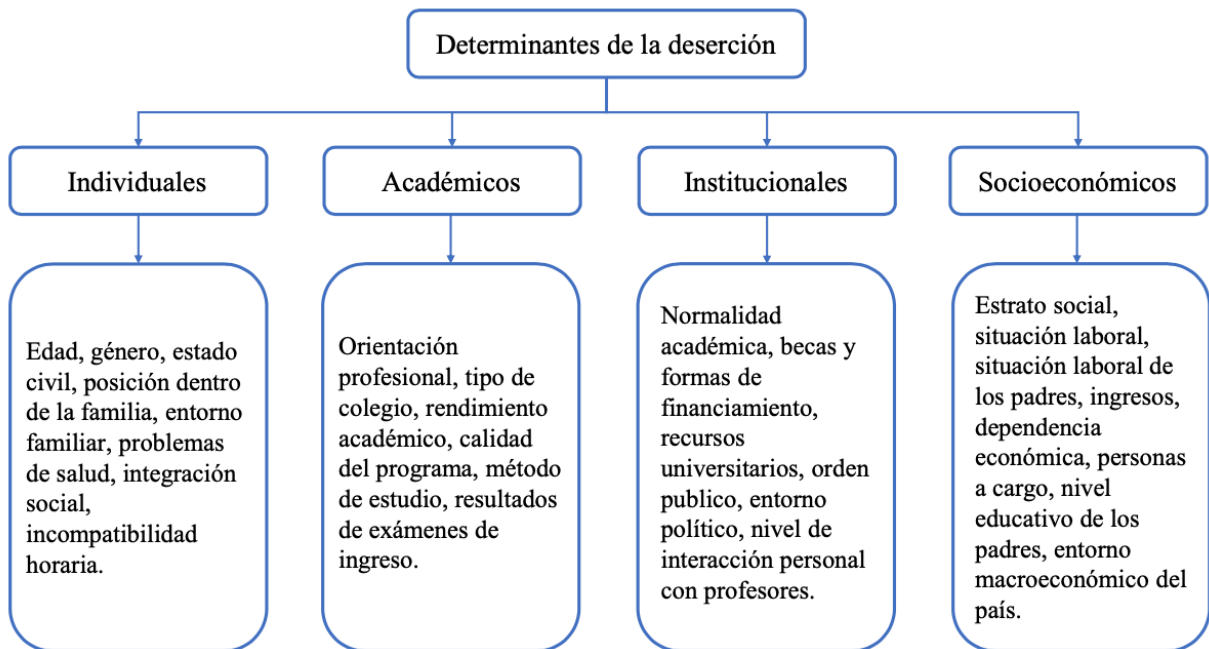
La literatura internacional y nacional en torno a la deserción en la educación superior confluye en la idea general de que se trata de un proceso multidimensional y multifactorial, donde son importantes los elementos de carácter individual y colectivo, así como elementos personales e institucionales, académicos y económicos, entre otros (Bordón et al., 2015; Melguizo, Sánchez y Velasco, 2016; Melguizo, Torres y Jaime, 2011). Si bien hay factores dominantes que influyen, no existe un solo factor determinante que genere el abandono. La interrelación de estos factores en la variedad de su naturaleza da por resultado el abandono o la permanencia escolar. (Estrada-Ruiz 2018; Salazar-Silva, Sánchez-Velázquez y Jiménez-Robles 2019).

Dentro de la literatura revisada, los factores van desde simples características demográficas como la edad o el género (De Vries et al., 2011; Osorio et al., 2012) hasta análisis de características más complejas como el estudio de las estrategias de aprendizaje y autoestima (Fernández, Martínez-Conde y Melipillan, 2009) o la autoeficacia académica de los estudiantes (England Bayrón, 2012). Economía, familia, migración, marginación, discriminación, salud, habilidades personales, exclusión, didácticas magisteriales, condiciones y normatividad institucionales, políticas

gubernamentales, también se observan dentro de los factores asociados a deserción (Cárdenas, 2019).

Varios autores (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006; Montes-Gutiérrez et al., 2010; Solano, 2006; Vásquez et al., 2003) han clasificado a los factores asociados en cuatro grandes grupos: individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales. En la figura 3.9 se puede observar un resumen de factores asociados a la deserción académica según esta clasificación.

Figura 3.9 Resumen factores de deserción académica



Fuente: Suarez-Montes (2015).

Otros autores (Feixas, Muñoz, Gairín y Rodríguez-Gómez, 2015) que han ido más allá han estudiado diferentes factores, en diferentes momentos del tiempo, indicando que no todos los factores tendrían el mismo nivel de importancia según el momento. Independiente de las visiones de cada autor, la literatura chilena e internacional parecen estar de acuerdo en que existe una problemática multicausal (Canales y De los Ríos, 2007).

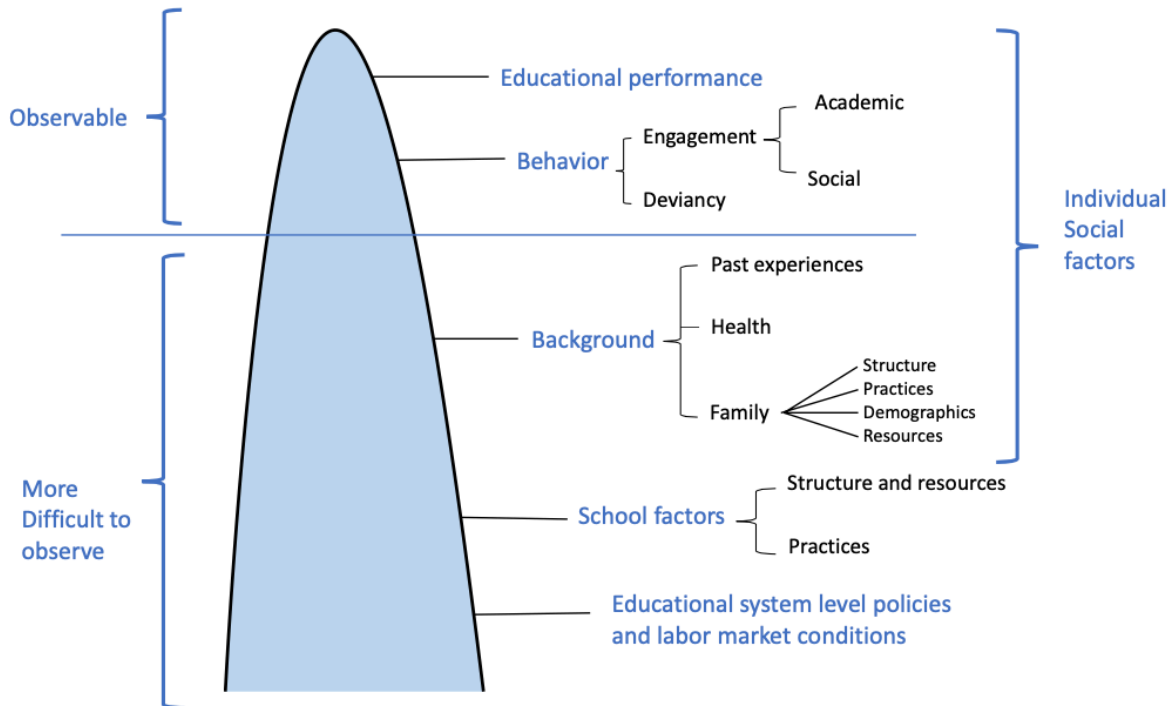
Podríamos concluir entonces que el riesgo de que los estudiantes se retiren de la educación superior es un parámetro muy complejo de medir e involucra cuestiones tales como las calificaciones académicas en el punto de ingreso, antecedentes sociales y familiares, estabilidad financiera, capacidad para lidiar con el estrés y muchos otros. La determinación del factor de riesgo de retiro, en el análisis final, proviene de la evaluación de las circunstancias individuales de cada estudiante e incluso si se puede realizar algún tipo de evaluación de riesgo inicial de un estudiante en la entrada, es casi seguro que este factor de riesgo cambiará (aumentará o disminuirá) a medida que avance el año académico (Smith y Beggs, 2003).

La OCDE (2012), por su parte, presenta un modelo, denominado el ICEBERG, (figura, 3.10) el cual incluye seis factores, que juegan un papel significativo en el estancamiento del sistema de educación superior y en la tasa de deserción:

1. Rendimiento académico: es el mejor indicador de deserción, ya que un bajo rendimiento académico puede frenar a los estudiantes en su desarrollo educativo superior. El rendimiento académico es una parte visible del iceberg y es fácil de identificar como un factor de fondo en el avance hacia la deserción escolar.
 2. Comportamiento de los estudiantes: esto incluye los valores de los estudiantes y supervisa si la educación y el aprendizaje juegan un papel importante en los sistemas de valores de las personas. Además, esto también incluye elementos de comportamiento desviado y comportamiento dañino para la salud.
 3. Los antecedentes de los estudiantes y sus familias: la familia tiene un impacto significativo en el rendimiento del estudiante, y la falta de apoyo a menudo conduce a la deserción.
 4. Estructuras, recursos y prácticas escolares: el método de enseñanza-aprendizaje, la práctica de los educadores de la institución, las relaciones con los compañeros y las actividades curriculares y extracurriculares también influyen en la motivación de los estudiantes, lo que puede disminuir el nivel de deserción.
-

5. Políticas a nivel del sistema educativo: la política educativa también puede disminuir el nivel de deserción escolar mediante un seguimiento anual o intervenciones concretas (disminuir la violencia escolar, crear y mantener un sistema institucional apropiado, etc.).
6. Condiciones del mercado laboral: los cambios en el mercado laboral (mercados laborales estacionales atractivos pero fáciles de llenar, por ejemplo, el turismo) pueden tener un impacto en la deserción. Para lograr la independencia financiera y mejorar su situación económica, los estudiantes pueden dejar la escuela prematuramente sin completar sus estudios.

Figura 3.10 El ICEBERG de la OCDE



Fuente: OCDE, (2012 p. 21)

A continuación, revisaremos más en profundidad los distintos factores relacionados a la deserción académica, que han sido mencionados por diferentes autores.

3.3.1 Factores individuales

El estudio de los factores individuales puede considerarse que está conformado por los aspectos asociados con la personalidad del estudiante, así como con sus habilidades y métodos de estudio, persistencia en el alcance de metas entre otros, además su historia personal, aquí es de vital importancia la elección de la carrera y el capital académico previo del estudiante. Otro elemento relevante son las percepciones del estudiante, es decir, aquello relacionado a la vida social, universitaria y proyecto de vida. Por último, las actividades cotidianas del estudiante están asociadas con la vida laboral deportiva y artística (Carvajal y Rojas, 2013; Cortés-Cáceres et al., 2019). Además, incluye aquellos factores demográficos que abarcan características como la edad, el sexo y el estado civil, la raza, el lugar de residencia, entre otros.

En relación al **sexo** de los estudiantes que abandonan la universidad, se observa en los estudios revisados (Castaño et al., 2006; Gartner y Gallego, 2016; Giovagnoli, 2002; Montes-Gutiérrez, et al., 2010; Osorio et al., 2012; Vásquez, 2003), que los estudiantes de género masculino abandonan en mayor porcentaje sus estudios superiores, estimándose que el riesgo es 1,15 veces más que el de una mujer. Para evaluar si esta tendencia era significativa, Osorio et al. (2012), concluyó mediante test estadísticos, que no existe diferencia significativa y, por lo tanto, no hay una tendencia diferenciada por ser hombres o mujeres en la deserción. Estudios del Ministerio de Educación chileno (MINEDUC, 2012), nos revelan que, en el contexto nacional, las mujeres que permanecen en el sistema representan un 91,5% versus un 89,8% de los estudiantes de sexo masculino, manteniéndose en la misma línea, que la literatura internacional.

Respecto a la **edad** de los estudiantes, no se ha demostrado una correlación negativa entre la edad y la persistencia (Gairín, Figuera y Tiadó, 2010). Para Montes-Gutiérrez et al. (2010), la edad no explica de manera significativa la deserción debido a que el 90 % de la población desertora tiene menos de 19 años. Otros autores ubican este rango de edad entre 18 y 20 (Feixas et al., 2015). Sin embargo, Giovagnoli, (2002) indica que un aumento en un año de edad del individuo, afecta de manera positiva el riesgo de abandonar la universidad o que la edad de inicio de los estudios pareciera incidir positivamente en el riesgo de desertar (Castaño et al., 2006). Vásquez (2003), en

su estudio que caracteriza una población de estudiantes desertores de la universidad de Antioquia, indica que todos los estudiantes sobre 33 años desertaron, sin embargo, el mayor porcentaje de deserción se ubica entre los 23 y 26 años. Figuera, Torrado, Dorio y Feixas (2015), también concluyen que los estudiantes de mayor edad son más propensos a desertar. Para esta característica de estudio, el MINEDUC (2012) nos muestra que el 93% de los estudiantes desertores tiene entre 18 y 21 años, este grupo etario muestra una tasa retención del 91,2%, mientras que el grupo mayor de 26 años alcanza solo el 79,2%.

Al igual que lo que ocurre con la edad, en el **estado civil** de los estudiantes, los individuos casados representan una muy pequeña parte del grupo de estudiantes que abandona la enseñanza superior, por lo que este factor no explicaría de manera significativa la deserción ((Montes-Gutiérrez et al., 2010). Acorde a lo anterior en Chile (MINEDUC, 2012) el 99% de los estudiantes pertenecen al grupo de solteros, presentando una tasa de retención del 90,7% versus el 86,9% de las personas “no solteras”. Sin embargo, posiciones contrapuestas se pueden encontrar en la literatura, Castaño et al. (2006) indican que son las personas casadas quienes parecen tener mayor riesgo de desertar, posiblemente debido a la menor disponibilidad de tiempo para dedicarse a los estudios. En contraparte, Giovagnoli (2002) nos dice que, si bien se espera que los individuos solteros tengan menos responsabilidades familiares y más tiempo para dedicar al estudio, el efecto del costo-oportunidad del tiempo es menor para los solteros y este factor sería el que incrementa el riesgo de abandono.

Como hemos revisado no existe un consenso absoluto acerca de las características demográficas de los estudiantes, más bien pareciera ser que el perfil demográfico no es un factor explicativo relevante del abandono de los estudios (Feixas et al., 2015).

Dentro de las razones de abandono que competen principalmente al estudiante, una de las más importantes es la **vocación**, Canales y De los Ríos (2007) sugiere que la vocación es uno de los principales factores en la deserción temprana y temporal, ya que los estudiantes no tienen claridad vocacional al momento de ingresar a la universidad y una vez dentro del sistema, estos problemas se manifiestan más claramente. Indica también que muchos de ellos tampoco lograr encontrar su vocación antes de reingresar al sistema. La mayoría de los estudiantes no tenía claro interés por

una carrera específica sino, más bien, un interés general por un área del conocimiento. En su estudio, esta situación se vio reflejada ya que, varios de los estudiantes entrevistados que decidieron ingresar a la universidad a carreras que no estaban dentro de sus principales prioridades lo hicieron con el propósito de cambiarse internamente a otras carreras, situación que resultó bastante frecuente entre los desertores temporales.

García De Fanelli y Androgúe (2015), rotula de “problemas vocacionales” a una serie de cuestiones de orden psicopedagógico, vinculadas con la difícil tarea de elegir a los 17 o 18 años la carrera profesional a la cual le dedicarán el resto de sus vidas, sumado a la falta de la información adecuada para tomar esta importante decisión, situación que se ve reflejada en la deserción del primer año de estudios. De Vries et al. (2011), postulan que son 7 los factores que tienen mayor peso en el estudiante al decidir desertar, siendo la falta de vocación el segundo, González (2007) menciona la falta de vocación como el factor número uno mencionado por los estudiantes. Un estudio realizado en carreras del área de la salud muestra que las 2 principales causas de abandono son la vocación y los problemas económicos, donde un 86% de estudiantes de la carrera de enfermería que desertan, lo hacen por motivos vocacionales (Heredia et al., 2015).

Es importante comprender que sería erróneo plantear que el tema de la elección de carrera sólo depende de la voluntad de los jóvenes para informarse. Este proceso de selección se ve influenciado por factores de tipo social, familiar y educacional. La decisión de qué carrera estudiar y en dónde está fuertemente vinculada a los capitales sociales y culturales de los estudiantes y sus familias (Canales y De los Ríos, 2007).

Las consecuencias de estudiar una carrera que no satisface las expectativas del estudiante inciden negativamente en la motivación académica. La baja **motivación** se manifiesta en conductas tales como, la pérdida de interés por ir a clases, inasistencia a pruebas, bajo rendimiento, entre otros aspectos (Canales y De los Ríos, 2007), las motivaciones de los estudiantes hacia la educación universitaria y sus metas futuras no están suficientemente asentadas cuando ingresan a la educación superior. Sánchez, Navarro y García (2009), encontró que dentro de los factores personales de deserción la desmotivación es el más importante. Biasi, De Vincenzo, y Patrizi (2018), también identificaron que estudiantes con menores niveles de motivación intrínseca y mayor presencia de

motivación externa y de amotivación tienden a abandonar en mayor medida sus estudios universitarios.

Londoño (2015) desarrolló un estudio con 77 estudiantes de psicología de una universidad privada de Colombia, quienes fueron evaluados en el primer semestre y en el quinto semestre, para valorar el efecto del **optimismo y salud positiva** sobre la adaptación a la vida universitaria. Un análisis para determinar el nivel predictivo de cada una de las variables y de su interacción sobre la adaptación mostró que el optimismo es determinante no sólo para la permanencia, sino que además predice la cancelación y repetición de asignaturas, ambas consideradas como factores de riesgo para la deserción.

Otra característica individual que influye significativamente en la deserción de los estudiantes corresponde a las **expectativas** que los alumnos poseen sobre las instituciones y las condiciones de vida universitaria. Es decir, en la medida que los estudiantes satisfacen sus expectativas y perciben de manera favorable las condiciones de adaptación universitaria, deciden permanecer en la universidad (Vergara, Boj del Val, Barriga y Díaz, 2017). Fernández et al. (2009), también menciona la importancia de las expectativas de los estudiantes, a modo de tener una alta participación en la comunidad estudiantil, mismas expectativas que no son cumplidas. No solo las expectativas sobre la institución, sino también las expectativas sobre su futuro profesional pueden favorecer la retención al destinar mayores esfuerzos a la realización de una serie de actos intencionales para alcanzar sus metas futuras, a pesar de los obstáculos percibidos y los riesgos relacionados con su carrera y su futuro (Ginevra et al., 2018).

Fernández et al. (2009), resume una serie de factores individuales que han sido mencionados en diversos estudios extranjeros, tales como: la motivación, la vocación, las creencias y actitudes, y **habilidades y destrezas cognitivas**. En este último punto, indica a los estudiantes que presentan dificultad en la comprensión de las materias, problemas para organizar su tiempo, problemas en estrategias de aprendizaje. También pone de manifiesto la importancia del autoconcepto del estudiante y la relación significativa de éste con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. Además, indica que los estudiantes con altos sentimientos de **autoeficacia académica** se involucran más en tareas de aprendizaje, muestran alto nivel de esfuerzo, persisten más ante las

dificultades, utilizan más eficazmente diversas estrategias de aprendizaje, tienen mayor capacidad de autorregular su propio aprendizaje, muestran mayor motivación intrínseca y se orientan más hacia la consecución de metas de aprendizaje que de ejecución.

Acosta (2009), también menciona que las principales causas estarían asociadas a las expectativas del alumno y a la falta de estrategias cognitivas de aprendizaje como: organización del tiempo, carencia de hábitos y técnicas de estudio adecuadas por parte del estudiante.

González (2007), en su investigación realizada en España, concluye que los factores propios del sujeto influyen más que los factores contextuales, siendo los factores psicológicos más relevantes la persistencia, la satisfacción con la carrera, mejor ajuste entre capacidades y exigencias y mayor motivación.

3.3.2 Factores socioeconómicos

El factor socioeconómico se suele asociar con el ámbito individual, familiar e incluso institucional. Involucra, por un lado, la influencia, relación, apoyo y rasgos del grupo familiar (número de miembros del grupo familiar, el nivel educativo de los padres y hermanos). Y por otro, la capacidad económica que generalmente está dentro del campo de acción de la familia, la disponibilidad de recursos que garantiza la permanencia y graduación del estudiante. El apoyo familiar también guarda relación con la satisfacción de las necesidades del estudiante, como lo es el alimento o el transporte (Carvajal et al., 2018; Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz, Baquero, Dussan y Ramírez, 2010).

Los factores económicos han sido fuertemente asociados a la deserción estudiantil. Sin embargo, es importante considerar el contexto institucional y social de cada región para explicar la relevancia de los recursos económicos (González, 2007), lo que explica porqué, por ejemplo, que en Estados Unidos el factor económico adquiera tanta importancia.

La condición socioeconómica determina de manera significativa la calidad de la enseñanza primaria y secundaria, la que a su vez condiciona los resultados de los procesos de selección

universitaria, un ejemplo es que los colegios top-60 en Chile, en la prueba de selección universitaria (PSU) tienen promedios en dicho test que permiten a sus egresados elegir, de verdad, qué y dónde estudiar (Rodríguez, 2012).

En Chile el sistema de educación superior es altamente privatizado y caro, además de que la composición socioeconómica y cultural del alumnado es más heterogénea, y ha aumentado el número de estudiantes que proviene de los quintiles más pobres. Este vertiginoso aumento estaría asociado a políticas de financiamiento que permitieron el ingreso de sectores que históricamente habían sido excluidos de este nivel educativo (Carreño, Micin y Urzúa, 2016).

Los estudiantes que provenientes de los quintiles de menores ingresos, presentarían una preparación preuniversitaria insuficiente para enfrentar las nuevas demandas académicas, existe amplia evidencia sobre las dificultades que enfrentan los jóvenes que provienen de contextos desfavorecidos para permanecer en la educación superior (Brunner, 2015; Ezcurra, 2011).

La deserción afecta, por lo tanto, más a los estudiantes de **menores ingresos**, esta situación queda demostrada al observar como en jóvenes de familias acomodadas el abandono de estudios es menos frecuente que para estudiantes de familias menos pudientes (Canales y De los Ríos, 2007). García De Fanelli y Adrogué (2015), observa este mismo comportamiento con una diferencia sustancial entre los quintiles más pobres versus el más alto. Cabrera y La Nasa (2001) en el estudio de una corte de estudiantes determinaron que alumnos con un perfil socioeconómico bajo, que ingresan a la universidad tienen tan solo un 13% de posibilidades de graduarse, frente al 57% de posibilidades de un estudiante con un perfil socioeconómico más alto. Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2008), indica que las personas de estrato alto y medio parecen tener menor riesgo de desertar que las de estrato bajo. Sin embargo, Vásquez (2003), dice que los estudiantes de estrato socioeconómico medio al parecer tienen 2.4 veces más riesgo de desertar con respecto a los de estrato bajo, lo cual podría indicar que los alumnos de estrato bajo valorarían más la oportunidad de estudiar. Gartner y Gallego (2016), en su estudio para las cohortes entre 2009 y 2013 encontró que el 30% de los desertores tuvo como primera razón las dificultades económicas, siendo además el factor más importante.

Asociado a los recursos económicos disponibles para llevar a cabo los estudios superiores, se mencionan también la falta de **apoyo familiar**, debido a la imposibilidad de otorgar soporte económico a los hijos o hijas que ingresan al sistema de educación superior (Sevilla, Puerta y Dávila, 2010). El desempleo, implica que las familias no cuentan con ingresos estables, y quienes ingresan al sistema, se mantengan por cortos períodos de tiempo.

Aquellos estudiantes que dependen económicamente de ellos mismos tienen mayor riesgo de abandonar con respecto a quienes dependen de otras personas (Vásquez, 2003). Las **responsabilidades laborales**, ya sea que el estudiante ingrese a la universidad con un trabajo o lo adquiera a lo largo de sus estudios, haría 3 veces mayor riesgo de desertar (Giovagnoli, 2002), ya que implica incurrir en horarios y responsabilidades que muchas veces los estudiantes no son capaces de compatibilizar. Misma conclusión a la que llega Feixas et al., (2015), indicando que el realizar una actividad laboral es uno de los principales factores de abandono, debido a los horarios que inciden en la asistencia a clases, la realización de trabajos en grupo y la dificultad de responder a las exigencias de la carrera.

También los problemas y/o **responsabilidades familiares** y embarazo inesperado (Sevilla et al., 2010), han sido asociados a la falta de recursos, por ejemplo, enfermedades de los padres que implican una redistribución de los recursos disponibles, sobretodo cuando estos son limitados. Así, aquellos quienes tienen a cargo la responsabilidad de sostenimiento de al menos una persona (hijos, padres, entre otras), parecen tener 13.49 veces mayor riesgo de desertar que aquellos que no tienen ninguna persona a cargo (Vásquez, 2003).

En relación con la **educación de los padres**, Giovagnoli (2002) indican que los estudiantes que desertan tienden a tener padres con menor educación e ingresos inferiores. El grupo de estudiantes con padres que solo tienen un nivel de educación primaria tienen una retención muy baja en la educación superior. Vásquez (2003), en su estudio concluye que aquellos estudiantes cuyo padre tiene un nivel de educación medio (bachillerato completo o universidad incompleta) al parecer, poseen un riesgo 26.10 veces mayor de desertar con respecto a los que tienen un padre con universidad completa o posgrado, esto puede deberse a que los padres con mejor nivel de educación tienden a valorar mucho más los años de estudio, situación que se la transmiten a sus hijos.

El nivel educacional de los padres condiciona su ocupación, ingresos y otras características socioculturales. En relación a la ocupación de los padres, situación que refleja parte del entorno familiar, estudiantes con padres “obreros o empleados” tienen 26% más de probabilidades de abandonar versus aquellos con padres que tienen una ocupación catalogada como “jefe o director” (Giovagnoli, 2002).

En relación con el **nivel educativo de la madre** se confirma que, a menor nivel educativo de la madre, aumenta el fenómeno de la deserción de sus hijos. En el análisis de los estudiantes de la Universidad de Caldas (Colombia) se observó que, si la madre sólo tiene primaria o inferior, la deserción tiende a ser superior en sus hijos, mientras que, al poseer secundaria, técnica o estudios universitarios, la deserción disminuye (Gartner y Gallego, 2016).

Las **expectativas e influencia de los padres** en relación a la educación superior, también influyen en el abandono, si los padres tienen actitudes positivas hacia la educación, existen menos probabilidades de que los alumnos deserten del sistema. Detrás de la decisión de ingresar al sistema universitario a estudiar “algo”, se observa una fuerte presión social de padres y de los entornos más directos de los estudiantes, situación que es transversal a jóvenes de distintos estratos o grupos sociales. Esta realidad es especialmente significativa en el actual contexto, en que la educación superior es una expectativa y sueño para muchas familias, pero cuando los padres y redes cercanas a los jóvenes no tienen experiencia de estudios superiores, la información y orientación familiar y social se torna más débil. Esta última situación es especialmente significativa hoy, ya que, cerca del 70% de los padres de jóvenes que actualmente están estudiando en la educación superior no tiene estudios terciarios (Canales y De los Ríos, 2007). En contraparte a lo expuesto, Feixas et al., (2015) concluye que los estudios del padre y la madre no son un factor explicativo relevante del abandono.

Los beneficios obtenidos a través de **becas y créditos**, también adquieren importancia en el análisis de los factores económicos. Las becas para los estudiantes han mostrado tener un valor positivo en la permanencia (Barrios, 2011) sobre todo al estar otorgadas por mérito y necesidad. Sin embargo, Chen y DesJardins (2010) sugieren que hay pocos estudios que hayan examinado variaciones en

el efecto de los distintos instrumentos de ayuda financiera sobre las probabilidades de deserción. Los créditos, por su parte, también parecen tener un efecto positivo según varios autores (Down, 2004; Singell 2002), aunque también se describe un efecto negativo en la permanencia que disminuye a medida que se acerca el fin de la carrera (DesJardins, Ahlburg y McCall, 2002). Paulsen y St. John (2002) estudian como distintos grupos socioeconómicos responden de manera distinta a los instrumentos de ayuda financiera. Concluyendo que los alumnos provenientes de grupos socioeconómicos bajos respondían mejor a las becas, mientras que los alumnos provenientes de grupos socioeconómicos medios – bajos responden de mejor forma a créditos y a los beneficios de estudio y trabajo. St. John (2003) considera que el efecto varía dependiendo de la raza y el nivel de ingresos. Chen y DesJardins (2008), estudian el impacto de distintos instrumentos de ayuda financiera sobre las probabilidades de deserción no encontrando diferencias significativas.

El **acceso** a la educación superior, entendido como el proceso de decisión, es una manifestación de poder y estratificación. Los postulantes tienen distintos tipos de oportunidades para elegir una carrera o institución, las cuales se ven determinadas por particulares circunstancias y restricciones. Factores como aranceles, préstamos y becas, ubicación (cercanía-lejanía del hogar), clase y raza de los alumnos son variables que limitan las oportunidades de elección y permanencia en el sistema terciario (Reay, Davies, David y Ball, 2001). En general, los estudiantes de clase baja deciden ingresar a instituciones educativas en las cuales piensan que se encontrarán con gente similar a ellos, se sentirán más a gusto o menos excluidos. Esta situación se explica porque los alumnos tienen un sentido de lugar y de mundo asociado al lugar que ellos ocupan dentro del espacio social (Canales y De los Ríos, 2007). Es importante considerar, por lo tanto, que estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas interactúan con distintos niveles de calidad de universidades, produciendo resultados muy inequitativos (Schwartzman, 2004). Desde estas perspectivas, la pobreza y la desigualdad en oportunidades educativas parecen jugar un papel mucho más importante sobre la deserción (De Vriers et al., 2011).

Canales y De los Ríos (2007), concluye que los factores económicos y familiares de los estudiantes, son mucho más relevantes en aquellos desertores permanentes del sistema de educación superior, versus aquellos que detienen sus estudios por períodos cortos de tiempo o se cambian de carrero o

institución.

3.3.3 Factores académicos

El factor académico se asocia principalmente a la capacidad intelectual del estudiante, su compromiso académico y su identificación profesional frente a la carrera escogida. La capacidad intelectual está relacionada con el desarrollo de la inteligencia y la capacidad de adaptación y solución de problemas frente a distintos retos académicos que se le presenten (Cortés-Cáceres et al., 2019). También puede integrar elementos académicos preuniversitarios.

Existen un número importante de situaciones que se refieren a aspectos académicos de los estudiantes, descritos en la literatura internacional. Hemos hablando en el apartado anterior de la vocación, un aspecto académico muy relacionado a esto, es el recibir orientación vocacional previo al ingreso a la universidad. En este punto Giovagnoli (2002), concluye que recibir orientación, ya sea por una entidad oficial o privada, parece no tener efecto sobre la probabilidad condicional de recibirse. Sin embargo, Vásquez (2003), determinó que el 76,3% de los desertores no había recibido orientación vocacional, aumentando el riesgo de desertar.

El **tipo de establecimiento** de educación secundaria al cual asistió un estudiante, también incide en el riesgo de abandono, siendo quienes asistieron a establecimientos de carácter público, quienes tienen mayor riesgo de desertar (Vergara et al., 2017). Sin embargo, Castaño et al., (2008), observó que para estudiantes de ciencias de la economía el provenir de un colegio privado representaba un riesgo de 2,7 veces más de abandonar que provenir de un colegio público.

Muchas de las dificultades relacionadas con el factor académico suelen ser consecuencias de las brechas existentes entre la carrera profesional seleccionada por el estudiante y la formación adquirida en la educación media, previa a la universidad. Estas brechas incluyen debilidades en los contenidos, hábitos de estudios deficientes y escasos, metodologías de enseñanza y aprendizaje distintas entre ambos niveles educativos, además de más exigentes (Cortés-Cáceres et al., 2019).

El **puntaje de acceso** a la educación superior también parece ser un factor predictor del riesgo ya

que los estudiantes que abandonan tienen un puntaje inferior al obtenido por los estudiantes que continúan los estudios universitarios (Feixas et al., 2015). En Chile los bajos puntajes de prueba de selección universitaria (PSU) también se asocian a mayor deserción (Vergara et al., 2017).

En cuanto a la **experiencia académica previa**, se ha observado que la baja preparación académica y el bajo rendimiento académico escolar son factores que aumentan la posibilidad de abandono (Vergara et al., 2017). Las calificaciones de enseñanza secundaria son una variable que afecta positivamente la deserción de estudiantes de primer año (Carvajal et al., 2018). Aquellos estudiantes que ya realizaron el abandono de un programa de estudios tienen también más posibilidades de volver a desertar comparado con aquellos que ingresan por primera vez a la universidad (Castaño et al., 2008; Vergara et al., 2017).

En cuanto al **desempeño académico** dentro de la universidad, varios autores (Castaño et al., 2006; Castaño et al., 2008; Feixas et al., 2015; Vergara et al., 2017) coinciden en que los alumnos de bajo rendimiento tienen mayor posibilidad de abandonar. Cuanto mayor es el número de créditos cursados menor es el riesgo de desertar y que un estudiante que abandona aprobaría la mitad de los créditos en comparación a un estudiante con un rendimiento académico óptimo. Así mismo el número de asignaturas reprobadas influye negativamente en el riesgo de graduación (Castaño et al., 2006).

El bajo rendimiento académico en la universidad al parecer es la variable más influyente en la deserción universitaria así lo afirman varios autores (Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero y Casanova. 2017; Pascual 2017; Sánchez et al., 2009). Gartner y Gallego (2016), encontró que el 15,8% de los alumnos que abandonaron su carrera la principal razón fue el bajo rendimiento académico. Aulck y West (2017), en un estudio en Estados Unidos, encontraron que la capacidad de aprendizaje tiene un fuerte impacto en la retención y éxito académico. Los mismos autores encontraron que el promedio académico de matemáticas, inglés, química y psicología se encontraban entre los predictores individuales más sólidos de la deserción.

El **grado de satisfacción** del estudiante con el programa parece ser una variable que está relacionada con el riesgo de desertar, ya que los estudiantes con un nivel de satisfacción alto o

medio tienen menor riesgo de desertar que los que manifiestan un bajo grado de satisfacción (Castaño et al., 2006 y Castaño et al., 2008). Sin embargo, al parecer, las características del programa y de la universidad, unidas a la capacidad económica de padres educados, pueden influir de manera más directa en que el estudiante tome la decisión de abandonar (Castaño et al., 2008). La percepción de los estudiantes que desertan de su programa académico, también resulta ser significativamente más negativa en relación a aspectos como el nivel de exigencia, la calidad de los contenidos del programa (percibidos como poco útiles) (González, 2007).

Zavala-Guirarolo et al., (2018), resume una serie de factores académicos que se originan por diferentes problemas cognitivos como: bajo rendimiento académico, repitencia, ausencia de disciplina y métodos de estudio; deficiencias universitarias como dificultades en los programas académicos que tienen que ver con la enseñanza tradicional, insatisfacción académica generada por la falta de espacios pedagógicos adecuados para el estudio. Sumado a eso, Londoño (2015), observó en un estudio que el 87% de los estudiantes que presentaba dificultades académicas no buscó orientación psicopedagógica para intentar resolver las situaciones conflictivas (vocación y habilidades para la carrera).

Es así como factor académico parece ser uno de los predictores más significativos de la deserción estudiantil (Gartner y Gallego, 2016), según Canales y De los Ríos (2007) tienen un efecto más relevante en aquellos estudiantes tradicionales (proviene de familias con estudios superiores). También es importante destacar que los factores académicos pueden estar asociados a la deserción no voluntaria producida como consecuencia de una decisión institucional, fundada en reglamentos universitarios incumplidos, que obligan al alumno a retirarse de su carrera (Himmel, 2002).

3.3.4 Factores institucionales

El factor institucional guarda relación con el compromiso de la institución a nivel individual con el estudiante. El compromiso se asocia con el aporte de la universidad para la consecución de las metas individuales, grupales e institucionales. El compromiso que la institución promueve, contribuye que el estudiante tenga los recursos institucionales disponibles para lograr sus metas individuales. El compromiso que proviene de la dimensión individual se relaciona con las

expectativas y los proyectos que el estudiante se haya planteado. Es necesario que ambas dimensiones estén relacionadas para facilitar el proceso de integración y logro de los objetivos (Cortés-Cáceres et al., 2019).

Los modelos iniciales de deserción universitaria, se centraban principalmente en buscar como el estudiante debía adaptarse a la vida universitaria o a determinar variables externas a las instituciones de educación superior que influyen en la posibilidad de desertar, atribuyendo una importancia relativa mayor a los factores individuales (Osorio et al., 2012).

Pasando de estas conceptualizaciones clásicas, enfocadas de forma casi exclusiva en las condiciones personales del estudiante como factor explicativo de su desempeño, a referentes más amplios y más integradores de los procesos de interacción y adecuación a la institución educativa y a la sociedad (Zapata y Clasing, 2016). En esta línea Tierney (1999), sugiere que, en el proceso de deserción no solo el estudiante es el responsable, sino que la organización juega un rol importante. Light y Strayer (2000), concuerdan con estos planteamientos, señalando que la deserción está muy determinada por la calidad de las instituciones de educación superior y los soportes que éstas brindan a sus estudiantes.

Brunner y Meller (2004), agregan que las bajas tasas de eficiencia del sistema educativo terciario podrían explicarse por factores asociados con las instituciones educativas y características propias del sistema. Mencionan la falta de flexibilidad curricular de las carreras, la ausencia de sistemas adecuados de progresión y problemas en los procesos de selección de estudiantes como aspectos que explican los magros resultados en comparación con otros sistemas de educación superior en el mundo.

Canales y De los Ríos (2007), menciona que las instituciones de educación superior no se han adaptado al nuevo tipo de alumnos que ingresan al sistema y hace referencia a diferentes autores (Tillman, Fielding, Belfield y Thomas, Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan) para nombrar las siguientes causas: calidad de la docencia, beneficios otorgados por las instituciones, actividades complementarias, experiencia en el aula, disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorio, número de alumnos por profesor y calidad del proceso de enseñanza.

En relación al **profesorado** González (2007), concluyó que los estudiantes que abandonaron encuentran que el profesorado motiva poco al alumnado, no toman en cuenta sus opiniones, dialogan poco con ellos, varían poco las metodologías en el aula y que el contenido de los exámenes no se ajusta a lo desarrollado en el aula, teniendo una percepción más negativa del profesorado. De Vries et al. (2011), indican que para estudiantes con un capital económico familiar alto, las características de la institución como, la actitud del profesorado y la forma de enseñanza son factores claves. Londoño (2015), concluye que el 59% de los estudiantes que deserta tiene una mala percepción de sus docentes. Zapata y Clasing (2016), considera que la docencia impartida (habilidades pedagógicas de los docentes, desarrollo del curso) es el factor más importante en el rendimiento académico de los estudiantes.

Sánchez et al., (2009), menciona que el factor institucional es el de mayor incidencia en el momento que el alumno decide desertar, de estos factores la **baja calidad académica** de la institución es el más importante, el cual se evidencia en la inflexibilidad institucional, currículos rígidos, prácticas docentes obsoletas, espacios pedagógicos inadecuados, que no toman al estudiante como parte fundamental de su propio desarrollo. De Vries et al., (2011), determinan que, dentro de los tres principales factores de deserción, los horarios complicados son el factor institucional más importante.

Castaño et al. (2006), concluye en relación a los factores institucionales, que una adecuada carga académica favorece la probabilidad de graduación del estudiante, lo que se relaciona con los resultados obtenidos por Zapata y Clasing (2016), en un estudio que indaga en los factores institucionales que inciden en el rendimiento académico (indirectamente a la deserción y mortalidad estudiantil), encontrando que las características propias de los programas como la carga académica semestral y el grado de satisfacción con el programa se asocian al desempeño académico.

La adaptación del estudiante al **ambiente universitario** surge como otra determinante importante en la decisión de desertar. Así, mantener una buena relación a nivel personal con los profesores parece disminuir el riesgo de deserción mientras, por el contrario, una muy buena relación social

con los compañeros, al parecer, lo aumenta. Este resultado puede estar reflejando lo que se conoce como efecto de pares, el cual tiene que ver con el hecho de que el comportamiento de los jóvenes se encuentra influenciado por el comportamiento de aquellos con quienes socializa, el cual puede determinar, por ejemplo, situaciones de bajo rendimiento académico y deserción (Castaño et al., 2006). Canales y De los Ríos (2007), menciona que la falta de integración del estudiante a su institución y la falta de sistemas de apoyo serían factores institucionales relevantes, especialmente para aquellos jóvenes que no corresponde a un perfil “tradicional” y el ajuste a la vida académica resulta complejo.

Las instituciones pueden fallar en cuanto al compromiso y función, generando condiciones que afecten y contribuyan a la deserción estudiantil, ya que la falta de compromiso puede derivar en la creación de un clima de poco apoyo y desmotivación, falta de interés de los docentes y directivos y de otras personas de la institución, deficiencia administrativa, programas académicos obsoletos y rígidos y baja calidad educativa (Cortés-Cáceres et al., 2019).

En el contexto actual, las instituciones de educación superior deben llevar a cabo un adecuado proceso de cambio que les permita acoger de mejor manera la diversidad estudiantil, ya que sino, pueden tender a rebajar los estándares, graduando profesionales que no alcanzan el perfil suficiente y necesario que definieron para sus carreras, con el consiguiente desprestigio de sus egresados y la dificultad de éstos para insertarse laboralmente. Por otro lado, si no disminuyen los estándares requeridos para el perfil profesional, se exponen a altas tasas de deserción y repitencia lo que tampoco las prestigia. (Fernández et al., 2009).

3.3.5 Factores asociados a la deserción temprana y tardía

Los factores que afectan la deserción de estudiantes pueden aumentar, disminuir o permanecer constantes en el transcurso de la permanencia de un alumno en una institución. Es razonable suponer, por lo tanto, que los factores que influyeron durante el primer año de un estudiante, pueden ser muy diferentes a los factores que influyeron en el tercer año de un estudiante (Ishitani y Flood 2018).

No existen muchos estudios que diferencien cuales son los factores que actúan dependiendo el momento en que un estudiante decida desertar, sin embargo, algunos autores si plantean algunas diferencias o semejanzas que nos parece importante desarrollar.

La deserción temprana, como lo indica su nombre, se produce en el primer período de la carrera. Se señala que, los dos primeros años de carrera son en los que se producen las mayores tasas de deserción universitaria (Díaz-Peralta, 2008; González 2005).

Para este período se cree que la generación de expectativas equivocadas sobre las condiciones de vida académica y estudiantil en el medio universitario, la falta de adaptación por parte del estudiante al ambiente institucional, la ausencia de compatibilidad entre los intereses o preferencias del estudiante y las exigencias de la vida académica, o simplemente la conclusión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable pueden conducir a decepciones que llevan a la deserción temprana (Sánchez y Suárez, 2019).

Este período representa tanto para los estudiantes nuevos como para los de reingreso un proceso de ajuste el cual, en muchos casos, representa problemas que no todos son capaces de superar, por ejemplo, las exigencias académicas y la adaptación al ambiente universitario. Las dificultades para cumplir la transición a la universidad acontecen no sólo en el típico estudiante que se traslada desde un pequeño colegio de nivel medio a una institución de educación superior, donde puede residir fuera del hogar, sino también en otros estudiantes para quienes la experiencia universitaria es completamente extraña. Esta situación puede involucrar a estudiantes que pertenecen a minorías, extranjeros, estudiantes que asisten a la universidad medio tiempo y a los de edad mayor que se reincorporaron a los estudios en el sistema educativo superior, entre otros (Tinto, 1989). Estas dificultades hacen que la deserción temprana represente un porcentaje muy alto en el total de abandonos estudiantiles.

Por otro lado, la deserción tardía hace referencia al abandono del estudiante que ha superado más de la mitad de la carga académica asociada a la carrera que está estudiando. Por lo que se asocia a un tipo de deserción mucho más costosa, debido a los años invertidos por el alumno en sus estudios

(Sánchez y Suárez, 2019). Esto coincide con lo que indican Velásquez, Vélez, Gómez y Portilla (2003), respecto a los últimos tres años de la carrera, afirmando que la deserción tiende a disminuir, ya que abandonar los estudios puede representar un costo muy alto en términos del conjunto de inversiones que el estudiante ha realizado hasta ese momento (Tinto, 1989).

Factores individuales han sido asociados a tanto a la deserción temprana como tardía (Sánchez y Suárez, 2019), sin embargo, existen diferencias, por un lado, los estudiantes de deserción temprana aluden a factores más operativos y concretos, como son las expectativas erróneas de una carrera, la falta de motivación para permanecer en ésta, el bajo rendimiento, etc. En cambio, los desertores tardíos aluden más a factores como lo son el bienestar emocional y calidad de vida.

Otros factores en común que intervinieron en la decisión de desertar ya sean de forma temprana o tardía, son los problemas de salud, físico y emocional que se desarrollaron en los estudiantes enfatizándose mayormente en los desertores tardíos, podría deducirse que los alumnos tomaron conciencia a lo largo del tiempo a través de situaciones difíciles que les afectaba negativamente su bienestar (Sánchez y Suárez, 2019).

La vocación, tiene mayor relevancia en los desertores primarios, siendo uno de los elementos que puede conducir a decepciones por la ausencia de compatibilidad entre los intereses o preferencias del estudiante con la carrera (Velásquez et al., 2003). Los estudiantes afectados por el factor vocación tienden a actuar de forma más racional y lógica, es decir, no acumulan tanta tensión ni elementos psicoemocionales que intervengan en su decisión; en cambio los estudiantes de deserción tardía presentan mucha más tensión y emoción acumulada, pues tuvieron que pasar por una serie de situaciones y procesos negativos, debido al fuerte conflicto intrapsíquico incrementado por la presión de seguir en una carrera que perturbaba su bienestar, lo cual los mantiene bajo una estrategia de afrontamiento más lento ante el proceso de hacerse conscientes de todos sus estados internos para tomar una decisión (Sánchez y Suárez, 2019).

Factores sociales también se manifiestan de distintas formas para los desertores tempranos y tardíos. En el caso de los desertores primarios el factor familiar ofreció apoyo y soporte para tomar la decisión de desertar. Por otra parte, para los desertores tardíos, al parecer no utilizaron una

estrategia de afrontamiento tan rápida y abierta frente a su familia, y mencionan muy pocas referencias de soporte social de compañeros.

Al parecer el apoyo familiar es primordial para que los estudiantes tomen la decisión de hacer abandono de la carrera, ya que la familia juega un rol activo interviniendo directamente y actuando como un facilitador al momento de tomar la decisión de desertar. La familia siempre es un área de significación relevante para cualquier persona, por lo que es posible darle más participación en el desempeño estudiantil universitario y funciona como sistema de vigilancia ante cualquier emergencia en cuya solución el joven permita que su familia participe (Solernou, 2013).

Para los factores institucionales Sánchez y Suárez, (2019) observaron que las exigencias académicas fueron altamente influenciables en el grupo de deserción primaria, puesto que para rendir óptimamente se requería una elevada demanda de tiempo, además de que la relación con profesores y directivos era mala y distante. Braxton et al., (2000) también plantean la relevancia de la calidad de la docencia y de cómo los estudiantes se sienten dentro de la sala de clases son factores relevantes a la hora de desertar.

Para los desertores tardíos, los factores institucionales de igual manera influyeron en la decisión de desertar, debido al estrés generado por elementos claves de la institución como las exigencias académicas, la calidad de los profesores y la experiencia con el ambiente de sus respectivas facultades, que se evidencia en el ambiente profesional de la carrera, este grupo finalmente no se siente cómodo con el entorno de su facultad, por lo tanto, los elementos que afectan externamente al individuo provocan una ruptura con el sistema social debido a que no es capaz de integrarse a la vida académica Quintana (2014).

Los factores de interacción, al parecer tienen el mismo comportamiento en la deserción temprana y tardía, pues los estudiantes afectados decidieron reingresar a otra carrera para continuar sus estudios.

Finalmente, para los factores económico, Sánchez y Suárez (2019), encontraron que las becas y créditos fueron determinantes en impulsar la decisión de desertar de su carrera y reincorporarse a

otra nueva dentro de la misma institución, ya que tanto los desertores primarios y tardíos manifestaron que, si no fuera por las ayudas ofrecidas por el Estado y por la familia, no hubieran desertado.

En general las características de la deserción son variadas debido a la diversidad de la población de estudiantes que acoge una institución de educación superior y cambiantes de acuerdo con las diferentes etapas de la carrera en la que ésta se presenta. En este sentido, la deserción varía durante el transcurso de la carrera (Vásquez, 2003).

Además, los factores asociados a la deserción también dependen del contexto sociocultural de los países, para Chile, Gairín et al., (2012) determinó que los factores más importantes asociados a la deserción son: debilidades del sistema de selección; aspectos motivacionales de los estudiantes como la falta de madurez, perseverancia en las tareas académicas; trayectoria como estudiante; situación socioeconómica del estudiante (localización, ingresos, capital social familiar); factores institucionales (mayor número de estudiantes, créditos, becas, políticas de admisión, grado de desconocimiento de las exigencias de la profesión, ambiente institucional, ausencia de lazos afectivos con la universidad); factores académicos (formación previa, nivel de aprendizaje adquirido, etc.); factores personales (motivación y actitud).

Resultados de otras investigaciones en nuestro país han demostrado que los mejores resultados en la PSU, las más altas notas de enseñanza media y el mejor ranking de egreso tienen una correlación con la retención de estudiantes, también un efecto positivo adicional en estudiantes que son beneficiados por becas y créditos (Blanco y Meneses, 2013; Bordón et al., 2015).

Paura y Arhipova (2014) en su estudio también para los factores que determinan la deserción en Chile, encontraron que los factores más importantes para sus dimensiones estudiadas eran: para la dimensión individual del estudiante; notas de enseñanza media, ranking de notas y en menor medida los puntajes de selección universitaria PSU; dimensión socioeconómica; nivel de ingreso y ayuda estudiantil; dimensión característica del colegio de origen; puntajes PSU del colegio e índice de vulnerabilidad del colegio; y finalmente la dimensión institucional; calidad de la universidad y el tipo de carrera al cual accede el estudiante. Por otro lado, concluyen que las

variables que afectan de manera significativa en la deserción de estudiantes de primer año son las calificaciones obtenidas por los alumnos en secundaria, el género y el currículo académico de las carreras. Pascual (2017) en un trabajo de corte cualitativo, llegó a concluir que las variables que más pesan al momento de desertar de la universidad son las limitaciones financieras, el bajo rendimiento académico, el factor de proximidad o lejanía con la universidad, el desagrado con la carrera y problemas de relaciones personales.

Independiente de las razones por las cuales un estudiante decide abandonar sus estudios universitarios, la decisión de desertar se debe entender como un proceso que ocurre en el tiempo y no como una situación detonada en un punto específico (Canales y De los Ríos, 2007), y que esta decisión supone una conflictividad externa procesada a lo largo de un tránsito de autojustificación. El que abandona, primero suele sentirse abandonado por la institución. Se inicia con una ruptura (Jewsbury y Haefeli, 2002), y los factores en juego, contribuyen a la configuración de un comportamiento acumulativo que desencadena en repitencia, atraso, ausentismo y finalmente deserción (Gartner y Gallego, 2016). Sumado a lo anterior es importante entender que la deserción de la educación superior es extremadamente compleja y existen diferentes perfiles de abandono que deberían abordarse desde perspectivas diferentes (Tinto, 1989; Vásquez, 2003; Zavala-Guirarolo et al., 2018).

Si bien, como hemos podido revisar, ha habido importantes contribuciones en la literatura, en la línea tradicional que reduce las trayectorias al éxito y el fracaso académico, y aunque existen buenas razones para pensar que las variables asociadas a la deserción pueden estar también vinculadas al reingreso, se considera necesario avanzar hacia estudios empíricos que asuman la complejidad teórica y apliquen herramientas metodológicas más sofisticadas (Blanco et al., 2018).

3.4 Transferencia o Movilidad de Estudiantes

Como hemos mencionado en los apartados anteriores la deserción estudiantil, no contempla simplemente el abandono de la educación superior, sino que existen procesos paralelos. Gran variedad de comportamientos han sido denominados con el rotulo “deserción”, sin embargo no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios (Tinto, 1989).

En Chile, el sistema de educación superior pierde un 30% de estudiantes solo en primer año, no obstante, el 44% de los desertores reingresa al sistema durante los tres años siguientes (Rolando, Salamanca, Lara y Blanco, 2012b). Este dato enfatiza la necesidad de analizar las trayectorias académicas más allá de la deserción institucional. En efecto, mientras los estudiantes típicamente considerados “exitosos” se titulan o permanecen estudiando en el programa en el que se matricularon originalmente, se le ha dado escasa atención al fenómeno del reingreso. Reconsiderar trayectorias académicas más complejas que la tipificación binaria entre titulado y desertor es fundamental, considerando que, el proceso formativo no se acaba necesariamente en el abandono del primer programa. Por otro lado, el reingreso puede ocurrir en distintos plazos, uno, dos, tres o más años luego de la primera deserción, y en distintas alternativas de educación superior, ya sea universitaria o técnica, en la misma o en un área del conocimiento diferente (Blanco et al., 2018).

Estudios en Estados Unidos han mostrado que el número de estudiantes que se trasfiere de una institución a otra ha incrementado en los últimos años, en un 16,8% (Wingate, 2010). Sin embargo, las razones no son bien conocidas y los estudios se centran en la transferencia vertical, es decir de instituciones de 2 años a instituciones de 4 años (Ishitani y Flood, 2018), mientras que los estudios de transferencia horizontal (instituciones de 4 años a 4 años), son casi inexistente.

Otro estudio (Parrino, 2005), realizado sobre estudiantes que abandonaron su institución de educación superior mostró que, 45% de estudiantes de una cohorte abandonaron sus estudios. De éstos sólo un 10% reconoció haber hecho un abandono definitivo de su carrera, mientras que el 55% restante continuó estudiando en otras instituciones de educación superior, lo que demuestra que el porcentaje de alumnos que realiza un proceso de cambio es mucho mayor al que realmente

decide abandonar.

El significativo volumen de estudiantes que reingresa en el corto plazo y la existencia de diferentes alternativas de trayectorias académicas, más allá de la deserción, obligan a reconstruir tanto teórica como empíricamente el concepto de éxito y fracaso académico. Un desertor de la educación superior técnico profesional que reingresa al sistema a una alternativa de formación profesional o universitaria podría ver incrementados los niveles de ingresos y empleabilidad si logra titularse. El desertor que reingresa podría haber evaluado una carrera en un área distinta de la inicial, o bien, seleccionar una institución que sea de mejor calidad o que cumpla sus expectativas de modo más satisfactorio (Blanco et al., 2018).

Ishitani y Flood (2018), basando en algunos estudios que hacen alusión a las posibles razones por las cuales un estudiante decide cambiarse de institución menciona las experiencias académicas difíciles en la primera institución, la posibilidad de cursar sus estudios a un costo más bajo en otra institución o reubicarse en un programa que se alinee mejor con sus intereses. Otras razones descritas por McCormick, Sarraf, BrckaLorenz y Haywood (2009) se relacionan con un desempeño académico insuficiente, o bajo nivel de satisfacción académica, personal o social.

Parrino (2005), menciona dentro las razones encontradas en su estudio que los estudiantes no están conformes con el perfil institucional de la universidad a la que concurren y en el caso de desplazamientos de universidades privadas a públicas siempre encontró, aunque muchas veces encubierto, que el motivo es de índole económica.

3.4.1 Concepto de transferencia y trayectorias en la educación superior

Actualmente los distintos comportamientos de abandono que ocurren en la educación superior han sido mencionados por muchos autores, (Carvajal et al., 2018; González et al., 2005; Himmel, 2002), Sin embargo, hasta la década de los 90 casi toda la literatura hacía referencia a un solo grupo de estudiantes (Hoyt y Winn, 2004). Tinto, ya en 1989, indicaba que no debían definirse con un mismo término a los diferentes fenómenos estudiados hasta ese momento bajo el concepto de “deserción”. Esta única definición y el uso indiferente del término implica que el campo de

investigación de los distintos fenómenos de abandono se presente desordenado y confuso, pues hasta la década del 90 todos los alumnos eran estudiados como un único grupo (Carvajal et al. 2018; Porter, 2004).

Sin embargo, se debe considerar que un estudiante que abandona una carrera puede seguir muchos caminos, uno de ellos puede ser continuar estudiando otra carrera de la misma facultad o universidad, puede cambiar de universidad, puede proseguir los estudios años después o definitivamente no volver a los claustros universitarios y comenzar a trabajar o convertirse en desocupados (Lelli, García-Martínez, Martins y Baldizzoni, 2015).

Es de esperar entonces, debido a la confusión en la terminología, que muchos de los estudiantes “desertores” vuelven tras un período determinado de tiempo a la educación superior. Estos diferentes fenómenos relacionados e incluidos en las cifras de deserción académica, si bien son conocidos, no han sido ampliamente estudiados.

Es así como nuevos términos y clasificaciones comienzan a aparecer en la literatura, siendo Porter, en el año 2000, quien acuña el término *Transfer-out*, para estudiantes quienes continúan su educación, pero por alguna razón deciden hacerlo en una institución diferente a la que se han matriculado originalmente, pues ésta les ofrece mejores beneficios para cumplir sus objetivos académicos. Porter (2000), también utiliza los términos *Stop-out*, (existente previamente en la literatura) para aquellos estudiantes que deciden detener sus estudios por un determinado período de tiempo, sin intención de abandonarlos de manera permanente. *Opt-outs* para quienes abandonan un programa pues ya han cumplido sus objetivos y no tienen intención de obtener un grado o título. Finalmente se conserva el término *Drop-out* para los estudiantes que abandonan el sistema de educación superior y no tienen intenciones de volver a matricularse o no se transfieren a ninguna otra institución de educación superior. Diferenciando entre los diferentes subgrupos de estudiantes, clasificados según su comportamiento específico en relación al abandono académico (Hoyt y Winn, 2004).

Es así como el término de origen anglo-sajón, *transfer-out*, es traducido al español como transferencia, para referirse a estudiantes quienes se cambian de carrera o de universidad.

Ejemplo de esto podemos mencionar algunos autores como García De Fanelli y Adrogué (2015), y Nicoletti (2010) quienes, en el contexto argentino, se refieren al término de la siguiente manera respectivamente:

El grado de compromiso del estudiante con la meta de obtención del título universitario permite también predecir el abandono definitivo del transitorio por **transferencia** a otra institución. Un compromiso alto en el plano individual puede llevar a la **transferencia** a otra institución con mayores o menores demandas académicas (p. 89).

...la principal dificultad de estas mediciones de tasas de graduación que relacionan egresados en un determinado año respecto del conjunto de ingresantes en períodos previos, es que no logran controlar los casos de **transferencia** entre carreras e instituciones y las interrupciones provisorias en los estudios (p. 12).

Canales y De los Ríos (2007) menciona el término en su estudio realizado en Chile, haciendo la siguiente afirmación:

La deserción de una carrera no implica necesariamente la segunda (deserción de la institución), debido a que el estudiante puede abandonar una carrera e ingresar a un programa diferente dentro de la misma institución, ya sea por **transferencia** o por reingreso a través del proceso de admisión ordinaria. La deserción de una institución, mientras tanto, puede significar **transferencia** a un programa en otra institución o el abandono definitivo de la educación superior (p. 176).

Vásquez et al. (2003), también utilizan el término refiriéndose al contexto colombiano:

A nivel nacional, los abandonos que implican **transferencias** entre instituciones estatales pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios del sistema de educación efectuados internamente... En

este sentido, sólo aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez abandono de todo el sistema formal de educación superior son consideradas como deserción y, en contraste, todos los flujos estudiantiles que expresan **transferencias** interinstitucionales pueden considerarse como migraciones dentro del sistema educativo (p. 5).

Peña (2017), utiliza el término transferencia para referirse a la deserción voluntaria, indicando: Por otro lado, un estudiante puede decidir abandonar su estudio universitario por razones de carácter más voluntario, por ejemplo, en busca de otra asignatura de estudio y/o de otra universidad, en cuyo caso el abandono se describe mejor como una **transferencia** de estudiante dentro del sistema de educación superior (p. 163).

Otro concepto encontrado en la literatura, que hacen referencia al mismo fenómeno de cambio de carrera o institución es el de “desplazamiento”, con este término Parrino (2005) indica que: “un alto porcentaje de estudiantes pasa a otra universidad, realizando un **desplazamiento** del sistema educativo” (p. 6).

En Chile, los estudios del MINEDUC (SIES, 2012) y otros autores (Blanco et al., 2018) se refieren a este comportamiento mediante el término “reingreso”, indicando estos últimos autores que: el fenómeno de **reingreso** al sistema obliga a matizar teórica y empíricamente el concepto de “deserción”, entendido habitualmente como una forma de fracaso académico, y agregan: “nos referiremos a reingreso cuando el estudiante se retira de su programa para volver en el futuro no limitado al plazo de un año, sino que considera todos los años disponibles (p. 147)”.

Shapiro, Dundar, Wakhungu, Yuan y Harrel (2015) y Shapiro et al. (2018), autor norteamericano, quien estudia este comportamiento se refiere al proceso de cambio usando los términos en inglés **transfers and mobility** indicando que “la movilidad estudiantil es un término utilizado para describir el movimiento estudiantil entre instituciones” (Shapiro et al., 2018 p. 6) Además, escribe en su reporte: “definimos la transferencia y movilidad de estudiantes como cualquier cambio en la institución de inscripción de un estudiante, independientemente del momento, la dirección o la ubicación del cambio, e independientemente de si se transfirieron créditos de una institución a otra”

(p. 4). En su reporte, sí solo considera la primera instancia de movimiento del estudiante a una institución diferente, antes de recibir una licenciatura y dentro de un período de seis años y también a aquellos estudiantes que comenzaron en instituciones públicas de dos años, incluyen como transferencias el cambio después de recibir un título en la institución inicial de dos años (Shapiro et al., 2018).

El mismo autor además indica que el proceso de transferencia y movilidad para muchos estudiantes consiste en asistir a varias instituciones antes de graduarse de la universidad (Shapiro et al., 2018).

Finalmente creemos que es importante definir otras trayectorias universitarias, como aporte a eliminar la visión bidimensional del fenómeno, en base a la titulación como sinónimo de éxito y la deserción como sinónimo de fracaso. Es así como hemos tomado las trayectorias propuestas por Blanco et al. (2018), para referirse a las distintas posibilidades en el camino a la graduación de la educación superior.

1. Continuación hasta titularse. Este tipo ideal de trayectoria corresponde al caso de éxito más tradicional.
 2. Permanencia en la carrera de origen, que corresponde a aquellos estudiantes que siguen su programa regularmente y no se ha titulado. Esto es normal, ya que la titulación tiende a demorar en promedio un 30% más de la duración formal.
 3. Reingreso a la misma área de estudios y al mismo tipo de institución después de desertar de la carrera de ingreso original. Esta es la primera categoría que se asocia con la reconsideración de la deserción, entendiendo que la salida es una suspensión temporal de los estudios (stop-out) o una transferencia de institución, manteniendo el tipo de institución (técnico profesional o universitaria).
 4. Reingreso a otra área de estudios después de desertar de la carrera de ingreso original, manteniendo el mismo tipo de institución.
-

5. Reingreso a la misma área de estudios después de desertar de la carrera original, pero a un tipo de institución distinta.
6. Reingreso a un tipo de institución distinta y a un área de estudios distinta.
7. Deserción del sistema sin reingreso. Se considera deserción “de mediano plazo”, solo por la disponibilidad de datos, ya que es posible que el desertor vuelva a ingresar a la educación superior una década después.

3.4.2 Antecedentes del fenómeno de transferencia

En la actualidad los estudiantes que se transfieren entre instituciones de educación superior son una parte integral del sistema de educación terciaria (Cheslock, 2005; Ishitani y Flood, 2018).

Estudios en Estados Unidos muestran que aproximadamente, el 38% de estudiantes que se matricula en una institución de educación superior asistió a otra institución en un período de 6 años (Shapiro et al., 2018) y que el número de estudiantes que se trasfiere de una institución a otra ha incrementado en los últimos años, en un 16,8% (Wingate, 2010). González (2012), indica que para carreras de 4 años cerca del 50% de los estudiantes decide cambiar a un programa de 2 años. Se ha observado además que las instituciones de educación publica tiene una tasa mayor de transferencia (36,5%) en comparación con instituciones privadas (34,3%) (Shapiro et al., 2015).

Shapiro et al. (2018), encontró es su estudio que las mujeres tenían una tasa de transferencia ligeramente mayor que los hombres (40.8% y 37.1%, respectivamente). En términos de edad, los estudiantes de 20 años y menores tenían muchas más probabilidades de transferirse (45%) que los estudiantes entre 21 y 24 años (27.3%). La variación por raza y etnia fue relativamente pequeña en los patrones de transferencia y movilidad, los estudiantes negros tuvieron la tasa de transferencia más alta (46.8%), la tasa de transferencia de estudiantes asiáticos fue de 45.4%, seguido por los estudiantes blancos con 43.1% y los estudiantes hispanos con 43.4%. Los desgloses por intensidad de matrícula muestran que el cambio de institución fue más común entre los estudiantes de

matrícula mixta, con más de la mitad de este grupo (51.4%) transfiriéndose a otra institución al menos una vez dentro del período de estudio. La tasa de transferencia fue considerablemente menor entre los estudiantes a tiempo completo, con 28.7%. Entre todos los estudiantes que se transfirieron, el 28.5% realizó su primera transferencia durante el segundo año, con otro 21% en su tercer año.

De Vries et al., en su estudio publicado en 2011, encontró que, del total de estudiantes catalogados como desertores, un 51,4% se dedicó a trabajar, mientras que un 41,7% decidió cambiarse de carrera o institución, y un 2,8% decidió suspender sus estudios temporalmente. Observo, también que aquellos estudiantes que optaron por otra carrera o institución, presentaron un capital familiar más alto.

En Chile, el Servicio de Información de Educación Superior (2012), del Ministerio de Educación, realizó un informe en relación a deserción y el reingreso de los estudiantes de educación superior para la cohorte del 2008, concluyendo que si bien el reingreso depende de algunos factores como el nivel socioeconómico, el tipo de establecimiento escolar, la institución y carrera escogidos por el alumno, aproximadamente un 54% de los alumnos universitarios que desertaron en primer año (30,6%) volvieron al sistema dentro de los tres años siguientes, siendo la tasa global de reingreso 44% para todo el sistema de educación superior.

Es razonable pensar que diferentes tipos de estudiantes, se transfieren de institución en momentos diferentes, por razones diferentes (Ishitani y Flood, 2018). Sin embargo, este comportamiento no ha recibido la suficiente atención (Li, 2010), ya que a nivel institucional un estudiante que se retira del programa es considerado como “desertor”. Las consecuencias de esto, llevan a la falta de información, sin saber la historia del estudiante, ni donde termina después de retirarse. Por lo tanto, cuando los seguimientos se hacen a partir de la información proveniente de las instituciones solo permite saber donde empiezan los estudiantes, pero no donde terminan (Hossler et al., 2012). Los factores que influyen pueden aumentar, disminuir o mantenerse constantes durante el transcurso de los estudios. Siendo razonable asumir que los factores que llevan a un estudiante de primer año a transferirse no son los mismos que un estudiante avanzado (Ishitani y Flood, 2018).

Informes de transferencia y movilidad (Hossler et al., 2012; Shapiro et al., 2015) mostraron que

muchos estudiantes asisten a varias instituciones antes de graduarse de la universidad. Además, también han establecido que la frecuencia, el momento y la dirección de la transferencia varían mucho con factores como el tipo/sector inicial de la institución y la intensidad de la inscripción (estudios a medio tiempo o tiempo completo).

Los estudiantes se transfieren por diferentes razones, incluyendo haber experimentado dificultades académicas en la primera institución (McCormick 2003; McCormick et al., 2009), la oportunidad de completar los cursos a un costo reducido en otra institución (Goldrick-Rab y Pfeffer 2009), para mejorar su desempeño en otra institución o en otro lugar (Hossler et al., 2012), y/o reubicarse en un programa que se alinee mejor con sus intereses (Hossler et al., 2012; McCormick et al. 2009). Y que factores como el ingreso familiar, el puntaje de admisión, el promedio de notas de la universidad, pueden afectar la probabilidad de transferirse. Ciertas disciplinas también parecen estar más o menos asociadas al movimiento de sus estudiantes es así como las ciencias de la salud tienen un 53% más de probabilidades de transferirse en el segundo año (Ishitani y Flood, 2018).

3.5 En Síntesis

En este capítulo hemos revisado diferentes aspectos relevantes de la deserción académica. Hemos comenzado haciendo referencia a las múltiples definiciones del concepto y la dificultad que esto significa para el estudio de las trayectorias académicas de los estudiantes.

Hemos revisado también los principales modelos de deserción académica: modelo psicológico, modelo social, modelo económico, modelo organizacional y los modelos de interacción. Y en este recorrido hemos comprendido como los modelos han evolucionado desde una visión centrada, casi por completo, en el estudiante a visiones más compartidas de responsabilidad, incluso poniendo en las instituciones de educación superior un gran peso en mejorar la calidad a través de la retención de estudiantes.

Otro punto revisado son los factores asociados a la deserción, una multiplicidad de razones descritas en la literatura, que van desde características personales, habilidades, aptitudes de los estudiantes, pasando por situaciones socioeconómicas y académicas hasta características de la universidad como los horarios o profesores, nuevamente esta situación refleja la complejidad de este fenómeno y su origen multicausal.

Finalmente hemos definido otras trayectorias académicas, poniendo énfasis en definir el cambio o transferencia de estudiantes, fenómeno que parece ser más frecuente que la deserción absoluta del sistema de educación superior, pero que teóricamente al parecer no ha tenido la suficiente importancia para ser estudiada de manera independiente en la literatura.

Capítulo 4: Retención Académica en Educación Superior

- 4.1 Definiciones de Retención y Persistencia Académica
 - 4.2 Relevancia de la Temática de Retención
 - 4.3 Políticas y Estrategias de Retención
 - 4.4 En Síntesis
-

Capítulo 4: Retención Académica en la Educación Superior

Así como ya hemos ido comprendiendo el fenómeno de deserción académica, es importante analizar el escenario desde su contraparte: la retención académica, puesto que son fenómenos totalmente entrelazados (Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno, 2011), y representan la dicotomización en el trayecto de consumir los estudios superiores (Adusei-Asanti y Doh, 2016).

El término deserción ampliamente usado en Latinoamérica, presenta una connotación más bien negativa y además lleva implícito una referencia a la responsabilidad individual, indicando que es el estudiante el responsable de su fracaso académico. Los términos retención/persistencia, además de ser positivos implican una responsabilidad compartida entre la institución y el sujeto, es por esto, que es importante generar un giro en la terminología evidenciando un cambio en la perspectiva del estudio de este fenómeno (Fernández De Morgado, 2012).

4.1 Definiciones de Retención y Persistencia Académica

El término retención deriva del latín *retinere*, que quiere decir hacer que algo no se vaya o acción de impedir que algo salga, por consiguiente, un programa de retención estudiantil comprende las acciones que se desarrollan en una institución de educación para garantizar el acompañamiento al estudiante durante su trayectoria académica, de tal manera, que pueda culminarla de forma exitosa (Pineda-Báez et al., 2011).

Mason y Matas (2015), afirman que el concepto de retención tiene una clara definición en la literatura: la continuación de los estudios hasta que el alumno completa su proceso. Sin embargo, al igual que ocurre con el concepto de deserción estudiantil, donde no existe un consenso en la literatura respecto su definición, sucede lo mismo con la retención y su manera de medirla (Canales y De los Ríos, 2009).

Torres (2010), en su revisión de la literatura advierte que existen autores quienes no diferencian entre los términos y quienes si lo hacen, considerando importantes diferencias. Entre los autores que no hacen evidente ésta diferencia está la Universidad de California, la cual afirma que la persistencia y retención se refieren al acto de mantenerse inscrito en una universidad, mientras que el abandono y retiro se refieren al acto de irse. Igualmente, Himmel (2002) define la retención como “la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título”. Sin embargo, aclara que esta categoría se puede limitar a la situación del estudiante que obtiene su título o grado en el tiempo mínimo definido por la institución para completarlo o bien, en forma más general, no considerar el tiempo que demore en alcanzarlo, debido a demoras por repitencia, por suspensión de estudios durante algunos períodos académicos o porque se comprometió con una carga académica inferior a la establecida.

Meléndez (2007), define la retención como “la cantidad de tiempo que tarda el estudiante en terminar su programa académico y obtener el título que lo acredita como profesional.” El mismo autor nos indica también que el tiempo promedio de permanencia de los estudiantes en el programa es conciliable con la calidad que se propone alcanzar y con la eficacia y eficiencia institucionales.

Para esto se establece un indicador denominado eficiencia de titulación, que mide de un total de estudiantes que iniciaron en un período de tiempo determinado, cuántos se gradúan en el tiempo estimado de duración de un programa.

En un intento por definir de manera más minuciosa Velásquez et al., (2011), utiliza los conceptos de permanencia y retención en conjunto para referirse a las condiciones y estrategias que buscan entender e intervenir en la no culminación de los estudiantes de sus proyectos educativos. Sin embargo, diferencia estos conceptos, indicando que el término retención ha sido nombrado para dar cuenta de la acción o conjunto de estrategias que buscan evitar que los estudiantes se vayan del sistema de formación. Indicando que el concepto como tal, excluye la responsabilidad del sujeto de la deserción y hace énfasis en la acción de la institución frente a este evento. A diferencia del concepto de permanencia del cual nos indica lo siguiente:

...ha sido acogido por algunos campos de la educación, y con él se busca ir más allá de la preocupación por la deserción, y por las acciones que la institución hace para evitarlo. Con el término de permanencia se pretende dar lugar al sentido de estar en un sitio durante un tiempo, y posibilitar que otros actores (estudiante, familia, entre otros) tengan lugar en el hecho de quedarse en un espacio determinado; en este sentido la permanencia estudiantil como objeto de seguimiento e intervención implica la indagación y búsqueda de diversas condiciones que pueden afectar positiva o negativamente la decisión de finalizar un proyecto de formación profesional como calidad educativa, medios de apoyo, acompañamientos, proyectos de vida de los estudiantes, entre otras. La permanencia estudiantil es entendida entonces como el escenario que evidencia la decisión del universitario de realizar el programa ofrecido por la institución educativa, y que es favorecida por condiciones institucionales, académicas y socio-ambientales; una permanencia con un sentido, la de realizar un proyecto académico que hace parte del proyecto de vida, una permanencia generadora de bienestar en tanto corresponde al deseo del estudiante (p. 2).

Fernández-Hileman, Corengia y Durand (2014), indica que los conceptos de retención y persistencia divergen en su significado. Retención hace referencia a la tasa de permanencia de los estudiantes en una institución en particular, y persistencia se refiere al hecho de que un determinado estudiante finalice sus estudios y obtenga su respectivo diploma sin tener en cuenta por cuantas instituciones pasó, es decir, si se cambió de universidad o no. En otras palabras, la persistencia refiere a la permanencia a nivel de sistema de educación superior, mientras que la retención alude a esa permanencia, pero en cada institución particular.

En línea con lo anterior, García De Fanelli y Adrogué (2015) retomando la idea de Tinto sobre la “retención” y “persistencia”, indican que el estudio de la retención hace referencia a la tasa que una organización particular de educación superior retiene y gradúa (después de un cierto número de años) de estudiantes que se han incorporado a ella en un determinado momento del tiempo. Y que el análisis de la persistencia, en cambio, presta atención a la acción del individuo de proseguir estudios de educación superior hasta su graduación, pero analizando esta cuestión desde el plano de la educación superior como un todo y no de una institución en particular. Esto último interesa para analizar qué factores, de entre los que brindan las instituciones formales de educación superior, inciden sobre la persistencia de los jóvenes y, eventualmente, en su posterior graduación, contribuyendo así a la mejora del capital humano avanzado de un determinado país.; lo cual podría reflejar, además, el lugar que ocupan las instituciones para la sociedad en cuanto a prestigio, utilidad y demás representaciones sociales (Seminara y Aparicio, 2018).

Entre otros autores que si hacen una diferenciación entre estos conceptos, está Saweczko (2008), quien con base en un estudio sobre las diferentes perspectivas que existen acerca de la persistencia estudiantil y la retención institucional en la educación superior de los Estados Unidos, encontró que los términos persistencia y retención estudiantil son frecuentemente utilizados de manera indistinta y que tan sólo unos pocos estudios (Bean, 1980; Hagedorn, 2005; Tinto, 1993), definen claramente estos dos conceptos. Según esta autora, los términos persistencia y retención estudiantil tienen dos enfoques distintos: la persistencia se refiere a la capacidad de un estudiante o su motivación para alcanzar sus propias metas académicas y la retención se refiere a la capacidad de institución para mantener a los estudiantes de un año a otro. La persistencia es entonces, una medida que se centra en el estudiante, mientras que la retención es una medida que se centra en la

institución. Además, esta autora, destaca la importancia de hacer esta distinción dado que los objetivos y motivaciones de un estudiante pueden ser muy diferentes a los de la institución (Hagedorn, 2005).

Swail (1995), reconoce que existe una diferencia entre estos dos conceptos y los define de la siguiente manera; la retención es un término que se usa para describir el proceso de asistencia continua de los estudiantes a una institución hasta obtener su grado; es la antítesis de la deserción. Y la persistencia es la habilidad de un estudiante o grupo de estudiantes de permanecer a una institución.

El Centro Nacional de Estadísticas para la Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos, afirma que la retención se refiere a aquellos estudiantes que permanecen en la misma institución desde que inician hasta que terminan un programa y la persistencia se refiere a todos aquellos estudiantes que continúan matriculados hasta terminar un programa y, por lo tanto, incluye a aquellos que obtienen su grado (Torres, 2010). Los estudiantes que se transfirieron de la institución original y siguen matriculados o completan un programa en otros lugares, también son considerados como persistentes. Igualmente, asegura que la diferencia entre persistencia y retención está en la forma en que se considera la transferencia: mientras la retención representa la perspectiva institucional, es decir, la habilidad de la institución para retener a sus estudiantes y evitar que se vayan a otra institución, la persistencia representa la perspectiva del estudiante, o sea el hecho de que un estudiante continúe matriculado en alguna otra institución hasta terminar un programa u obtener su grado. En otras palabras, las instituciones retienen y los estudiantes persisten.

Por su parte, el Glosario de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, define la retención como la “capacidad que tiene una institución o carrera de educación superior para lograr que el número de alumnos que cursa en ella no abandone o deserte” (RIACES, 2007).

Hundrieser (2008), con base en un artículo de Noel-Levitz sobre las definiciones, teorías, prácticas y tasas de retención estudiantil en la educación superior, presentado en la *National Conference for Student Retention* realizada en el 2001, menciona que la retención puede ser definida de alguna de

las siguientes maneras: i) La finalización exitosa de los objetivos académicos de los estudiantes. ii) Un grupo de estudiantes con objetivos educativos claramente definidos que pueden ser: cursar créditos, adelantar una carrera o adquirir nuevas habilidades. iii) El estudiante que se integra exitosamente en una comunidad universitaria, tiene una experiencia exitosa y persiste. iv) La persistencia es una función de la coincidencia entre la motivación de un individuo, su capacidad académica y sus características académicas y sociales. v) La tendencia del estudiante a abandonar la universidad es inversamente proporcional al grado directo de participación del estudiante en la vida académica y social de la institución.

Para la Universidad Tecnológica de Pereira (2008), la retención estudiantil es el “porcentaje de estudiantes que se mantienen en el sistema universitario o han culminado satisfactoriamente su proceso de formación”.

Berger y Lyon (2005), afirman que persistencia es el deseo y la acción de un estudiante de permanecer dentro de un sistema de educación superior desde el inicio hasta obtener su título y retención es la capacidad institucional para mantener un estudiante desde la admisión / inscripción hasta su graduación.

Finalmente, Torres (2010), afirma que se pueden encontrar diferentes tipos de retención estudiantil: retención institucional, retención del sistema de educación, retención en una especialidad o disciplina, retención en un curso.

Los conceptos de retención y permanencia citados muestran la concepción de este proceso desde perspectivas diferentes, centrada en el tiempo, basado en las acciones que desarrolla la universidad para optimizar este proceso y tercero como elemento principal al estudiante y sus vivencias en el interior de la universidad. En cada postulado se encuentran elementos valiosos que reunidos constituyen una definición apropiada de permanencia (Mendoza, Mendoza y Romero, 2014). Para las instituciones lo importante no es solo retener al estudiante, sino que este evolucione en su proceso formativo y cognitivo manteniendo los promedios exigidos y el cumplimiento de los requisitos.

4.2 Relevancia de la Temática de Retención

La problemática de la educación superior es un fenómeno complejo, lleno de aristas y sub-fenómenos, siendo el ingreso, prosecución y culminación de los estudios en la educación superior un tema prioritario a nivel regional e internacional (Fernández De Morgado, 2012), del cual aún no se comprende a cabalidad su impacto social y económico, ni se entiende en toda su magnitud las implicancias que derivan del fracaso de los estudios en la educación superior (Donoso, Donoso y Arias, 2010). Determinar mecanismos que permitan el incremento de las tasas de retención de los estudiantes universitarios se ha convertido en un reto para los administradores de las instituciones de educación superior (Alban, Veloz y Vizcaíno, 2019). En este sentido toma relevancia como estrategia efectiva la identificación temprana de los estudiantes porque facilita las acciones de intervención temprana, como la tutoría, el asesoramiento y las mentorías (Ortiz-Lozano et al., 2018).

Por su parte, la necesidad de los países, especialmente de las economías más avanzadas, por incrementar su desarrollo competitivo, ha orientado sus sistemas de educación superior a mejorar las respuestas efectivas a la creciente demanda por generar conocimiento avanzado. Esta tarea ha requerido, simultáneamente, alcanzar importantes adelantos en los procesos dirigidos a la calidad de sus resultados (eficiencia interna) y en la distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (eficiencia externa) (Donoso et al., 2010).

En la dimensión personal, persistir en la educación superior y obtener un título es una buena inversión para los individuos, tanto en capital cultura, social como económico (Borgen y Borgen, 2016).

Es quizás, por estas razones que el estudio de la retención de estudiantes universitarios y de cómo incrementarla ha sido uno de los tópicos que ha recibido mayor atención entre investigadores, diseñadores de política educativa y administradores de universidades en los Estados Unidos desde hace ya varias décadas (Berger, Ramírez y Lyon, 2012; Cabrera, Pérez, López, 2015). En las naciones más avanzadas el problema ha sido debatido, abarcando en profundidad sus dimensiones,

considerando su impacto social y privado y su incidencia sobre la eficiencia/efectividad del quehacer institucional.

Desde la primera década del presente siglo el sistema de educación superior chileno, al igual que otros sistemas latinoamericanos, ha comenzado a enfocar con mayor sistematicidad su atención en la retención de estudiantes como un aspecto estratégico de su desarrollo, dada la necesidad creciente de traducir la elevada inversión social y privada en capital humano avanzado, en resultados positivos de eficiencia interna y externa: retención, éxito oportuno y logros de aprendizaje. No obstante, esta situación no se circunscribe solamente a que los estudiantes permanezcan en el sistema, sino que la provisión de educación sea de calidad, de manera que genere, buenos y oportunos aprendizajes, como también un mejor aprovechamiento de las oportunidades educativas (Donoso et al., 2010).

De acuerdo con Tinto (2007), los primeros estudios sobre la retención en educación superior se hicieron desde el punto de vista de la psicología. La retención o la falta de ella, era vista como el reflejo de los atributos individuales, las habilidades y la motivación. Se creía que los estudiantes no persistían por falta de capacidades, porque no estaban motivados o porque no estaban dispuestos a aplazar los beneficios, que en ese entonces se creía, otorgaba el obtener un título universitario. En otras palabras, los estudiantes fallaban, no las instituciones.

Este punto de vista comenzó a cambiar en la década de los setenta, como parte de un giro que se dio en la forma de entender la relación entre los individuos y la sociedad, por lo cual, la retención empezó a tener en cuenta el papel de la institución, en la decisión del estudiante acerca de continuar o abandonar sus estudios. Como resultado de esto, varios investigadores empezaron a estudiar la transición de los estudiantes de la secundaria a la universidad, en especial durante su primer año, y a desarrollar programas enfocados a mejorar su experiencia durante este período (Torres, 2010).

Según Swail (1995), se dieron tres focos de investigación en cuanto a retención de estudiantes se refiere. El primero, se centró en establecer el tamaño y amplitud del problema de la retención. El segundo foco de investigación fue la determinación de factores y variables relacionadas con la retención en la educación superior. El tercer foco de investigación fue el desarrollo de modelos y

programas de retención. A partir de estos trabajos, numerosos programas de retención se desarrollaron e implementaron en las universidades de los Estados Unidos. Sin embargo, éstos se centraron en los estudiantes de primer año y por lo general, funcionaban de manera independiente de los demás esfuerzos de retención que realizan estas instituciones.

Posteriormente, se sugirió que para que un programa de retención fuera efectivo, era necesario que el esfuerzo fuera conjunto entre todas las dependencias de la institución, y no sólo de un departamento o área en particular. La retención debía ser vista como una clase de ejercicio gigantesco para resolver en todo el campus, que requería seguir ciertos pasos lógicos e inevitables (Torres, 2010).

Actualmente Crosling (2017), atribuye la importancia que ha tomado la retención, a nivel global en el último tiempo, a los cambios ocurridos a nivel de la educación superior, donde la mayoría de los países desarrollados y en vías de desarrollo a sufrido un incremento en el número de estudiantes (Thomas, 2002), los cuales traen consigo una diversidad cultural y una variedad de antecedentes educacionales a este sistema (Crosling, 2017). Factores como: bajos ingresos, diferentes niveles socioeconómicos, estudiantes de mayor edad, primera generación en asistir a la enseñanza superior, personas con discapacidades y minorías son algunos de los factores que contribuyen fuertemente a la diversidad de estudiantes (Heagney, 2008).

En este contexto de diversidad, hay quienes mantienen la posición de que la mayor participación de estudiantes con una amplitud de antecedentes va en desmedro de los estándares académicos (Thomas, 2002), atribuyendo la no culminación de los procesos a los estudiantes, quienes ingresan al sistema con deficientes aptitudes o habilidades, lo cual se refleja en malas elecciones de programas o pobres desempeños académicos (Aljahani, 2016); siendo la tendencia en materia de retención que los sistemas educativos se desprendan cada vez más de su cuota de responsabilidad sobre los resultados y atribuyen el fracaso al alumno (Fernández-Hileman et al, 2014).

Sin embargo, parece demasiado simple culpar a los estudiantes de la falta de preparación para enfrentarse a la educación superior (Thomas, 2002), siendo las instituciones quienes deben

compartir la responsabilidad con sus estudiantes en la persistencia, éxito académico y culminación del proceso (Crosling, 2017).

Por lo tanto, se puede decir que se está dando un giro desde el estudio de la deserción hacia la retención, y más específicamente a estudiar los factores, tanto institucionales como los provenientes de las características de los estudiantes que contribuyen al éxito (Habley, Bloom y Robbins, 2012). De este modo, el foco de las causas de abandono se pone tanto en el estudiante como en la institución. Entendiendo también que la retención no es la imagen opuesta a la deserción, dado que, si bien ambos procesos están necesariamente relacionados, no basta con entender las razones por las cuales los estudiantes desertan para poder ayudarles a permanecer en sus estudios y en la universidad (Tinto, 2012).

Bajo este contexto, la integración académica y social de estudiantes con un nuevo perfil se ha convertido en un importante desafío para las instituciones de educación superior. Paulatinamente, se ha ido instalando una cultura de acompañamiento, donde el reconocimiento y el abordaje de las dificultades académicas iniciales, no constituyen únicamente un asunto de responsabilidad y esfuerzo personal, sino que requiere también el compromiso de las instituciones exigiendo acompañar a aquellos estudiantes que por sus condiciones de ingreso pueden presentar mayores dificultades en su integración académica y social (Carreño et al., 2016).

Para el estudiante, el ingreso a la educación superior es tan importante como el mantenerse hasta alcanzar el título profesional o técnico, ya que consigo no sólo lleva un desafío personal, sino también expectativas futuras y recursos presentes y futuros de su núcleo familiar más directo. Por ello, es de máxima relevancia contar con información adecuada para analizar en profundidad cuales son los factores, observar su especificidad y sus múltiples variables, con el objeto de que las eventuales propuestas de políticas públicas (o privadas) se asocien a procesos efectivos de permanencia (Rolando, Salamanca y Lara, 2012a).

Es por esto, que el análisis de la retención de estudiantes, debe involucrar un conjunto de dimensiones que atañen la eficiencia técnica de los procesos de formación (diseño curricular), la eficiencia económica y el impacto social, al igual que respecto de otros que recientemente se

escrutan: la responsabilidad pública que compete a los centros formadores al ofertar titulaciones y vacantes (Donoso et al., 2010). Considerando que la deserción afecta de manera evidente y significativa a los estudiantes de los dos primeros quintiles de ingresos (OCDE, 2009), que según la literatura especializada presentarían una preparación preuniversitaria insuficiente para enfrentar las nuevas demandas académicas (Ezcurra, 2011; Espinoza y González, 2015), la retención no solamente implica una dimensión de eficiencia de inversión técnica y económica, sino que incide en la equidad, al ayudar en mayor medida a la población de menores ingresos, por cuanto la condición de vulnerabilidad y la inequidad en las oportunidades inciden en que la probabilidad de fracaso sea mayor para este grupo, como también la de extender su ciclo formativo, y de paso postergar su ingreso al mercado laboral, lo que contribuye a un mayor endeudamiento, menor ingreso económico privado y mayor costo relativo de la formación (Donoso et al., 2010).

Las estadísticas de retención de estudiantes varían significativamente en distintos sectores existiendo muchas razones y justificaciones para explicar las diferencias. En los últimos años, se ha convertido en una práctica estándar establecer objetivos de retención en términos de porcentajes simples, que derivan principalmente en la necesidad de satisfacer objetivos políticos y recursos, en lugar de garantizar que los estudiantes que deberían permanecer en la educación superior se vean facilitados para hacerlo (Smith y Begg, 2003).

Investigadores que han evaluado la retención desde la perspectiva del estudiante han observado que el compromiso académico, status socioeconómico, género, compromiso con la obtención del título o grado y la integración social y académica, todos ellos influyen en el culmine de proceso de estudios (Oseguera y Rhee, 2009).

Para Borgen y Borgen (2016) el mejor predictor individual de la persistencia de los estudiantes y la finalización del grado es el rendimiento o desempeño académico. Los estudiantes que obtienen calificaciones más altas tienen más probabilidades de persistir. También es más probable que persistan aquellos estudiantes que reciben ayuda financiera. Lo que concuerda con Esteban et al. (2017) quienes afirman que el rendimiento académico en la universidad es la variable más influyente en la permanencia del estudiante en su institución.

El grado de compromiso del estudiante con la meta de obtención del título universitario, también se asocia y permite predecir el abandono definitivo del transitorio por transferencia a otra institución. Un compromiso alto en el plano individual puede llevar a la transferencia a otra institución con mayores o menores demandas académicas (García de Fanelli y Adrogué, 2015).

En una revisión exhaustiva de los estudios de retención de estudiantes realizada por Pascarella y Terenzini (2005), señalan que las características estructurales de las instituciones de educación superior, como la calidad institucional, el control, el tipo y las composiciones raciales y de género, están mínima e indirectamente asociadas con la decisión de un estudiante de persistir. Aunque su conclusión parece razonable, es limitada porque los estudios que revisaron se centraron principalmente en las dimensiones estructurales de la institución (Oseguera y Rhee, 2009). Otros estudios han demostrado que las dimensiones más diversas del contexto institucional, como los climas raciales del campus, las culturas de pares y los entornos normativos de la facultad están involucrados en la decisión de permanecer o no.

Santelices, Catalán, Kruger y Horn (2015), en su estudio, observa los factores que favorecen la persistencia dentro del sistema de educación superior son, ser mujer, provenir de familiar con mejores ingresos económicos, tener padres graduados de la universidad o una institución técnica superior, siendo aun mejor predictor la educación de la madre por sobre la del padre, puntajes altos en la prueba de selección universitaria, pertenecer a una institución acreditada y recibir una beca por méritos académicos.

Alban et al., (2019), nos indica en su estudio que, el incremento de la integración social del alumno con su grupo de compañeros, el incremento del nivel de satisfacción respecto a los mecanismos implementados por la universidad para que el alumno se sienta motivado y una actitud de seguridad del alumno para expresarse frente a sus compañeros podría aumentar el rendimiento académico del alumno y por lo tanto la permanencia estudiantil. Mantener las relaciones con la familia y amistades previas al ingreso en la universidad es otro de los factores que constituye un soporte fundamental para garantizar el éxito del proceso (Cabrera et al., 2015).

En contraparte, a menor satisfacción del alumno con la educación recibida en la universidad, una menor experiencia académica adquirida en la educación secundaria, una disminución en el compromiso del docente con los estudiantes y una disminución en el compromiso del alumno hacia su institución de formación universitaria, conlleva a la disminución del rendimiento académico y como resultado se obtendría una disminución en la permanencia de los alumnos en las universidades (Alban et al., 2019).

Es así, como algunas estrategias de retención se centran en causas sociales. Estas estrategias apuntan a mejorar el sentido de compromiso y pertenencia de los estudiantes a la institución, que es una parte muy importante de sus vidas. Cuando los estudiantes sienten que son parte de la institución, las tasas de retención y el éxito académico mejoran (Thomas, 2012; Yorke, 2016).

Es así, como paulatinamente, se ha ido instalando una cultura de acompañamiento, donde el reconocimiento y el abordaje de las dificultades académicas iniciales, no constituyen únicamente un asunto de responsabilidad y esfuerzo personal, sino que requiere también el compromiso de las instituciones (Micin, Farías, Carreño y Urzúa, 2015) desarrollado estrategias de retención, centradas principalmente en programas de orientación (consejería), de tutorías o mentorías, de formación docente y compensación económica (Donoso, Donoso y Frites, 2013).

4.3 Políticas y Estrategias de Retención

Los antecedentes sobre programas e instituciones en educación superior que implementan iniciativas formales y sistemáticas de retención de estudiantes se sitúan sin contrapeso en el hemisferio norte (Donoso et al., 2010). La literatura describe que en la práctica se han llevado a cabo numerosas actividades y programas de retención con el fin de promover la persistencia en las universidades. Los estudios sobre estas prácticas son los que han nutrido las investigaciones sobre el tema de la retención. La mayoría de estos se pueden encontrar en países como los Estados Unidos, Canadá, Australia, algunos países de Europa y, en menor medida, en países de Latinoamérica, incluyendo Chile (Fernández-Hileman et al., 2014).

Chingos (2012), es más cauteloso y propone que hay poca investigación de alta calidad con conclusiones sólidas sobre el papel de las instituciones en la persistencia y la graduación, aparte de la remediación académica, el apoyo estudiantil y la ayuda financiera. Al igual que en el contexto latinoamericano donde el acopio de información sobre el funcionamiento y los resultados de los programas de retención no han sido documentados y, por consiguiente, el conocimiento que se tiene sobre propuestas para incentivar la permanencia es escaso (Pineda-Báez et al., 2011).

Por otra parte, investigaciones realizadas por el Instituto de Investigación en Educación Superior de la Universidad de California Los Ángeles, otorgan más importancia relativa al potencial académico y atributos personales de los estudiantes que ingresan a la universidad, los cuales serían más determinantes en la retención, que los programas especialmente diseñados con este propósito, plantean que dos tercios de la variación que muestran las tasas de graduación entre instituciones de educación superior son atribuibles a diferencias entre el perfil de los estudiantes que ingresa a éstas, antes que a diferencias en la efectividad de sus programas de retención de pregrado. Esto también supone la importancia de evaluar los determinantes de la deserción y el efecto de los programas de retención, controlando por el conjunto de características de los estudiantes que ingresan a primer año universitario (Centro de Microdatos, 2008).

La problemática de la retención ha sido orientada mayoritariamente a los estudiantes con mayor

riesgo social, como a su vez hacia aquellos que son primera generación en la educación superior. Los estudiantes más vulnerables, enfrentan retos que dificultan su desempeño debido principalmente a que las instituciones perfilan sus programas académicos para estudiantes “de dedicación completa”, cuyo costo es asumido por la familia. Quienes no se enmarcan en este formato se exponen a una mayor dificultad puesto que tienen otras obligaciones que deben compatibilizar: trabajo, cuidado de familiares, contribución a la economía del hogar con trabajo no remunerado, etc., lo que limita su posibilidad de éxito. Esta condición incide en que no aprovechen todas las oportunidades que ofrece la institución en soportes de aprendizaje, sociales e incluso recreativos. De esta forma, incluso los que acceden a la educación superior no siempre logran los estándares de equidad mínimos para cursar estudios, por lo que se reducen sus probabilidades de tener éxito, aumentando el “costo/oportunidad” de estudiar (Donoso et al., 2010).

Las acciones para aumentar la retención empiezan desde que el alumno entra en el proceso de admisión, es decir, desde el primer contacto que hace el estudiante con la institución, Focalizándose, la mayoría de ellas, en el primer año de carrera (Fernández-Hileman et al., 2014). Estas estrategias, se centran principalmente en programas de orientación (consejería), de tutorías o mentorías, de formación docente y compensación económica (Donoso et al., 2013).

Estrategias identificadas en países de Latinoamérica cuentan con acciones relacionadas con la adaptación social e institucional; la adaptabilidad al sistema universitario; el impulso a un sistema de tutorías, el asesoramiento y el apoyo al estudio; la implementación de programas de información y orientación preuniversitaria; el establecimiento de modalidades de formación no presencial (modalidades de estudio a distancia), entre otras (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012).

Otras acciones endógenas de las instituciones, que favorecen la retención, parecieran ser: las políticas de orientación vocacional, las políticas explícitas de admisión, la existencia de planes de estudios flexibles y que faciliten el tránsito entre carreras con disciplinas afines, la adecuada organización de las asignaturas del primer año para estimular la vocación profesional y de años posteriores que faciliten el recorrido académico, los incentivos para el cuerpo docente y no docente que promuevan la atención al estudiante y la calidad de la enseñanza, las condiciones pedagógicas del cuerpo docente, la actuación de los alumnos de los últimos años como consejeros de alumnos

ingresantes, la infraestructura, equipamiento, servicios y otros requerimientos adecuados al proceso de enseñanza, el desarrollo de actividades de integración y adaptación a la vida universitaria desde el momento mismo de la matrícula (Lattuada, 2017).

El estudio de las prácticas de retención de mayor impacto muestra los siguientes factores en común:

- i) iniciativas para estudiantes de primer año: seminarios para novatos, comunidades de aprendizaje, apoyo de un consejero estudiantil, coordinación con políticas de enseñanza que provengan desde la secundaria.
- ii) Fortalecimiento de la orientación académica a grupos específicos de la sociedad, incrementando los equipos profesionales que les prestan apoyo, coordinando las políticas de orientación con las que provienen de la enseñanza secundaria (transición) e implementando políticas dirigidas a impulsar una planificación de su vida como profesional y
- iii) la instalación de apoyos de aprendizaje para estudiantes, mejora de técnicas de aprendizaje comprensivo, de lectura e instrucción adicional mediante aprendizaje activo y cursos remediales (Donoso et al., 2010).

Desde el punto de vista organizacional, las instituciones con mejores resultados de retención también parecen tener ciertas características comunes (Engle y Tinto, 2009; Taylor Smith, Miller y Bermeo, 2009):

- i) una cultura centrada en los requerimientos del estudiante, privilegiando la innovación (en el área de atención) buen servicio y colaboración.
- ii) Un liderazgo culturalmente sensible, comprometido con los estudiantes de bajo capital social a través del desarrollo de iniciativas que apoyan a dichos estudiantes.
- iii) Personal entrenado para entender a los estudiantes según sus necesidades.
- iv) Una planificación estratégica que considera aspectos claves de los contextos sociales y económicos para fomentar la transición de los estudiantes.
- v) Implementación de actividades informativas con las escuelas proveedoras que contribuyen a disminuir la brecha (entregando informaciones sobre financiamiento, apoyo familiar, postulaciones, etc.).

Es importante considerar que el diseño y desarrollo de programas requiere un paso previo, que es conocer el perfil de los estudiantes que ingresan a cada institución y así saber cuáles son sus necesidades y potencialidades, de modo de gestionar aquellos soportes y apoyos académicos que sean más acordes a sus necesidades específicas y que les permitan cursar con éxito la educación superior (Carreño et al., 2016).

A continuación, revisaremos en detalle algunas estrategias de retención descritas en la literatura.

4.3.1 Programas de ayuda académica

Un importante grupo de estrategias de retención está conformado por los programas de servicios académicos, los cuales se encuentran orientados a enfrentar de manera prioritaria, aunque no siempre exclusiva, las falencias académicas de los estudiantes. Las tutorías, consejerías y asesorías forman parte de las iniciativas que se plantean para paliar problemas referidos a deficiencias de comprensión de lectura, procesos de escritura y desarrollo de pensamiento lógico-matemático. También se incluyen las mentorías y las monitorías, que de hecho cumplen una doble función, pues además de estar diseñadas para apoyar procesos académicos, pueden beneficiar económicamente a quienes actúan como pares-orientadores. Los cursos de nivelación, remediales y vacacionales también forman parte de este grupo de estrategias (Pineda-Baez et al., 2011).

Las acciones pedagógicas que las instituciones de educación superior emprenden para incentivar la permanencia de los estudiantes se ven reflejadas en la intención de vincular a los alumnos con los docentes, en el desenvolvimiento profesional de estos y en el trato hacia sus estudiantes (Pineda- Baez et al., 2011).

Tinto (2012), plantea un modelo de acción institucional basado en el axioma que las universidades pueden crear comunidades académicas y sociales conducentes al éxito del estudiante. Para Tinto, existen diez condiciones mínimas para crear estas comunidades, entre las cuales destacan el esfuerzo sistemático de esclarecer lo que se necesita para tener éxito en la universidad. La idea esencial es proveer al estudiante información de calidad que le ayude a discurrir por los diferentes cursos, a lo largo de la carrera y en su estancia en la universidad. Tinto también insiste en crear condiciones que le permitan al estudiante mejorar su autoestima y su confianza en sí mismo. Una de las condiciones para lograrlo, es ofrecer a los estudiantes soporte institucional en el ámbito académico, así como también monitorización y retroalimentación oportuna de las áreas en las que se debe mejorar para tener un desempeño académico exitoso (Cabrera et al., 2015).

De acuerdo a este modelo de Tinto, el sentido de pertenencia o lealtad hacia la universidad es uno de los mejores predictores de retención, aspecto que ha sido avalado por la literatura; por consiguiente, la universidad puede crear condiciones para mejorar esta lealtad en el aula educativa, en las actividades extracurriculares y en las interacciones que el estudiante tiene con el profesorado, los administradores y los pares (Cabrera et al., 2015).

La literatura en el campo señala que actualmente existen diversas maneras de vincular al estudiante con el docente y, en ese sentido, las denominadas comunidades de aprendizaje parecen cumplir esa labor. Estas comunidades se crean con el propósito de que la organización curricular permita el acercamiento intelectual y social entre docentes y alumnos, y que ofrezcan experiencias únicas, que enriquezcan el trabajo en equipo e impulsen la intervención de los estudiantes en procesos de investigación y construcción de nuevo conocimiento (Pineda-Báez et al., 2011).

Estas comunidades contribuyen de manera significativa a dar un manejo adecuado a los campus universitarios que poseen un elevado número de alumnos Barefoot (2004). En su investigación, Janusik y Wolvin (2007) señalan que los estudiantes que participan en proyectos liderados por docentes en esas comunidades, incrementan su sentido de pertenencia con su institución, se sienten más motivados, acrecientan su sentido de direccionamiento y, además, desarrollan o intensifican sus aptitudes y cualidades para la realización de trabajos en equipo. Las bondades del involucramiento de los estudiantes en proyectos liderados por docentes traen como beneficio adicional mejores resultados de aprendizaje, avances en las agendas investigativas de los docentes y contribuciones de los dos colectivos (docentes y estudiantes) al campo objeto de indagación (Elgren y Hensel, 2006).

Es clave recalcar que para estas estrategias el currículo de una institución y las prácticas docentes deben estar encaminados al desarrollo de habilidades cognitivas complejas, como el análisis y la síntesis, y a estimular el pensamiento crítico, la lectura y la escritura y, en general, el aprendizaje activo y basado en el descubrimiento, de tal manera que se prepare a los estudiantes tanto para el trabajo independiente como para el colaborativo (Elgren y Hensel, 2006).

La trascendencia de un apropiado manejo social por parte de docentes y tutores, es otro aspecto relevante y así queda demostrado en un estudio de carácter cualitativo realizado con estudiantes que presentaban rasgos de vulnerabilidad y que participaron en programas de retención estudiantil exitosos en una institución de educación superior en Colombia (Pineda-Báez et al., 2010; Pineda-Báez y Pedraza-Ortiz, 2009). La investigación señala que los docentes y tutores, además de ayudar a robustecer las intenciones académicas de los estudiantes, los guiaron en la toma de decisiones informadas y estimularon la autodeterminación y la valoración de sí mismos. Según el estudio, es preponderante generar un clima de confianza y abrir canales de comunicación efectivos entre docentes, tutores y estudiantes. Para esto es indispensable desarrollar competencias comunicativas y sociales que incluyan rasgos como saber escuchar, ser asertivo en la forma de preguntar, aumentar la motivación y promover el desarrollo afectivo. Esto implica contar con docentes comprometidos con la institución y sus estudiantes, sentido en el que Kalsbeek y Hossler (2010) señalan un modesto impacto negativo en el éxito académico cuando la enseñanza es realizada por docentes de contratación de tiempo parcial.

Existen distintos programas de orientación exitosos a nivel universitario que se propone durante los primeros años de formación. La Universidad de Syracuse es quizás la institución que ha manifestado históricamente la mayor preocupación (casi por 40 años) por la retención y deserción de estudiantes. Es una entidad pionera en esta materia, y muchas de las medidas implementadas en estas décadas han sido emuladas por otros centros.

En los años 70, la universidad, recopiló toda la información correspondiente a la deserción, tasas de graduación, calificaciones de estudiantes y ayuda estudiantil, etc., dando relieve a partir de ello a los problemas que enfrentaban los estudiantes de primer año para los temas de deserción. En el año 1987 la universidad decidió tomar cartas en el asunto, y diseñó un programa de retención centrado inicialmente en los estudiantes con bajas calificaciones, con un enfoque adicional hacia las minorías étnicas/raciales. Diez años después (1997), resuelve crear la división de apoyo y retención estudiantil, con un objetivo definido: elevar los estándares de admisión a la universidad, buscando toda la ayuda económica posible para los alumnos admitidos y entregando un mejor acceso a los servicios estudiantiles y de apoyo que faciliten el éxito académico (Pascarella y Terenzini, 2005).

Desde entonces a la fecha, la Universidad de Syracuse ha venido generando planes de retención con un horizonte de cinco años, los que se han centrado en i) mejora de los servicios de apoyo estudiantil, originando un espacio de aprendizaje adecuado para todos los estudiantes; ii) impulso de programas de apoyo específico para alumnos en riesgo de abandonar la universidad; iii) implementación de actividades a través del Centro de Retención, con el objetivo de evaluar los procesos de implementación de las medidas (Donoso et al., 2010).

Otro ejemplo de programa de retención es el *Portefeuille d'Expériences et de Compétences* (PEC), en Francia, donde se realiza la creación de un portafolio para explorar y desarrollaran las competencias de los estudiantes. Este dossier consta de un autoanálisis de sus habilidades personales y profesionales, un proyecto personal basado en sus competencias donde el alumno pueden analizar cómo actuar y transferir sus habilidades en un proyecto. Otro programa de los más relevantes en este mismo país es el programa de orientación y tutoría universitaria *Projet Professionnel de l'Étudiant* (PPE) el cual se lleva a cabo durante los dos primeros años universitarios. Este programa, presente en más de 50 universidades, está pensado para ofrecer apoyo al estudiante de los primeros años de universidad en los cuales se es más susceptible al abandono y consta de seis etapas, que abarcan desde la motivación individual, pasando por la creación de diferentes informes, para terminar con la presentación delante de un jurado del trabajo realizado (Mercader y Schneckenberg, 2012).

En Brasil, el Programa de Educación Tutorial (PET). Consiste en una serie de actividades extracurriculares que tienen el propósito de reforzar la formación académica de los estudiantes. La particularidad es que el profesorado y los estudiantes reciben apoyo financiero. Otra experiencia en Panamá es el proyecto UDELAS, se trata de una iniciativa, que consiste en un Programa de seguimiento de estudiantes con problemas de estudio. Está coordinado desde el Decanato y brinda apoyo académico y emocional a los estudiantes que lo requieran (Gairín et al., 2012).

En el caso de la Universidad de Chile (Centro de Microdatos, 2008), identifiqué seis categorías en las que se debe enfatizar en un programa de retención. i) apoyo académico. ii) Programas de apoyo económico y social. iii) Programa de interés y motivación. iv) Programas de orientación y asesoría

psicológica. v) Programas de apoyo a docentes. vi) Programas de análisis comparado de estrategias de retención.

Torres (2010), señala que las instituciones que ofrecen algún tipo de ayuda académica, aunque sea sólo por un período académico, reducen de manera importante la deserción. En efecto, en su estudio demostró que, al décimo semestre, en las instituciones privadas se presenta una diferencia de 9.8 puntos porcentuales en la permanencia entre los estudiantes que reciben un apoyo y los que no lo reciben. También evidencio una diferencia del 53% entre los estudiantes que recibieron cuatro o más apoyos y los que no lo recibieron. Sin embargo, evidenció que el 97% de los estudiantes de instituciones privadas y el 99% en las instituciones públicas no recibieron ningún tipo de ayuda en las cohortes estudiadas.

A pesar de todo lo anterior, Nelson, Chen y Kuh (2008) advierten que la retención estudiantil no debe reducirse a tratar de modificar la naturaleza de las experiencias pedagógicas de los estudiantes en comunidades de aprendizaje o seminarios que se ofrezcan en el primer año de vinculación con la institución. No se trata, entonces, de compensar las deficiencias que presentan otros espacios académicos, sino de asegurar que todos estimulen de manera constante el crecimiento intelectual del estudiante.

4.3.2 Tutorías

Una de las estrategias que se vienen empleando para desafiar el fenómeno de la deserción escolar, mejorar el rendimiento académico, ayudar al alumnado para hacer elecciones responsables y apoyarlo en los momentos críticos de su recorrido académico y de vida, es la tutoría universitaria (Clerici y Da Re, 2019).

La palabra “tutor” es de origen latino y se deriva del sustantivo “tutor”, del adjetivo “*tutus*” y del verbo “*tutari*”, es decir, “el que cuida, que apoya, protege, dando seguridad”, si se refiere al sustantivo, y si se refiere el verbo “proteger”, “defender”; con un sentido de cuidado, protección y/o vigilancia (Clerici y Da Re, 2019).

La dimensión que une el tema del abandono a la tutoría es la dimensión relacionada con el cuidado y acompañamiento en la propia relación educativa del cuidar, es decir, el cuidado de la persona, en este caso el estudiante, a través de una acción o intervención directa que tiene como objetivo la relación educativa que se establece entre el educador (tutor) y el educando (el alumno), y que se lleva a cabo con un proceso de acompañamiento educativo de apoyo continuo en tiempo y en forma (Clerici y Da Re, 2019).

Las tutorías universitarias, consisten en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de docentes o profesionales especializados (Ricardi y Walz, 2015). De Ortuzar y Ruiz (2018), define las tutorías como una acción de carácter orientador, que incluye la vida académica en sentido amplio, considerando la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Así definida, entendemos que la finalidad de la acción tutorial es acompañar y contribuir al desarrollo del trayecto académico de los alumnos universitarios.

En el contexto de universidad - docencia - calidad emerge la acción tutorial como un elemento capaz de aportar valor añadido a la educación superior, por cuanto articula tareas de información y orientación para el alumnado e implica en estas tareas al profesorado y a la institución. La tutoría surge, por tanto, como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la universidad y del alumnado a través de una atención más personalizada, que sea capaz de asumir la diversidad y multiculturalidad y se convierta en un verdadero sistema de soporte a la educación superior (Álvarez y Álvarez, 2015). Buscando también, dotar al alumno de herramientas que facilitan la reflexión, el análisis y la toma de decisiones sobre diferentes aspectos que afectan a su desarrollo personal, académico y socio-profesional, dentro y fuera de la propia institución (Ricardi y Walz, 2015).

La importancia de la acción tutorial no solo se ha de analizar desde el alumnado, sino también desde el profesorado y desde la propia institución universitaria. Desde el alumnado la acción tutorial se convierte en una actividad que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo, especialmente en la configuración de su proyecto de desarrollo personal. Desde el profesorado la acción tutorial le va a facilitar información para mejorar su

práctica docente, además de proporcionar información privilegiada de todo lo que acontezca en el plan de estudios de la carrera. Y desde la propia institución la acción tutorial permite detectar necesidades, deficiencias, solapamientos que se pueden producir en el plan de estudios; las carencias que muestra el alumnado en su desarrollo personal, social y profesional; la detección de los colectivos de riesgo de abandono, etc. (Álvarez y Álvarez, 2015).

Diversos trabajos sobre adaptación, integración, permanencia, retención y abandono de estudiantes en la universidad, evidencian la necesidad de desarrollar acciones de orientación y acompañamiento previas al ingreso a la universidad, mejoras en el proceso de transición educación secundaria – universitaria y actividades para detectar y corregir lagunas en la formación previa (Muñoz y Gairín, 2013). En este sentido, las acciones de orientación y tutoría durante los estudios universitarios deberían dirigirse a promover la exploración de los intereses de los estudiantes, motivar, ofrecer apoyo académico para las distintas asignaturas, mejorar los métodos de aprendizaje y las técnicas de estudio, asesorar sobre temas concretos, orientar en situaciones especiales, etc.

Sin embargo, no se trata de compensar trayectos disímiles, sino de instalar acciones concretas que permitan alojar al alumno y ofrecerle un marco de andamiaje para que pueda habitar su lugar de alumno universitario. Por otro lado, lo que retorna es un fortalecimiento del alumnado en general, en la medida en que los alumnos avanzados se ven enriquecidos de la experiencia, resignificando sus propios pasos. La tutoría está pensada para todos los estudiantes, desmitificando la intervención de los “alumnos problema”, reconociendo el carácter preventivo y permanente y no como intervenciones puntuales de carácter remedial. Su función central, es la de acompañamiento en aquellas cuestiones vinculadas a la filiación institucional y a los procesos de subjetivación de la dificultad (De Ortuzar y Ruiz, 2018).

Diferentes autores (Chow, 2001; García, 2011; Guerra-Martín, 2015) enfatizan la importancia de las tutorías como estrategia para mejorar el rendimiento académico, obteniendo los estudiantes mejores calificaciones. El bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes, quienes no están lo suficientemente preparados para enfrentarse al mundo universitario, es el factor más común de la deserción universitaria (Vélez y López, 2009). De lo anterior se infiere la importancia

de conocer los factores que influyen en el rendimiento académico para poder adecuar la orientación y el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes. Se trata entonces de implementar acciones que mejoren los procesos de aprendizaje y las habilidades para el estudio, contribuyendo a la mejora del rendimiento, siendo la tutoría, una herramienta que sirve para disminuir el fracaso y el abandono en la universidad (Guerra-Martín y Borrallo-Riego, 2018; Muñoz y Gairín, 2013). Recordemos, además, que la retención de estudiantes es considerada un factor determinante del prestigio, calidad y credibilidad de una institución.

Estudios sobre la transición (educación secundaria - universidad) y especialmente sobre la persistencia y el abandono académico confirman que hay una serie de aspectos que avalan la importancia de la tutoría como facilitadora de una transición exitosa y como favorecedora de la persistencia del alumnado en la universidad: la integración al grupo clase y a la carrera, la adecuación de la docencia y de la organización de los planes de estudio, la satisfacción con el profesorado, la adecuada gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias positivas en el aula, la motivación personal y situacional, el soporte familiar y de compañeros, la comunicación y relación con el alumnado, la autoestima académica y la autoconfianza, las competencias emocionales, las expectativas de autoeficacia, la conexión de los estudios con las capacidades y los intereses, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, el proyecto personal y profesional, etc. (Álvarez y Álvarez, 2015; Figuera y Álvarez, 2014; Figuera y Torrado, 2013; Johnston, 2013).

Estudios en el ámbito del área de las ciencias de la salud, muestran resultados favorables en programas donde se han implementado diferentes estrategias de tutorías. Fernández, Arco, López y Heilborn (2011) realizaron un trabajo experimental, a fin de conocer el impacto de un programa de tutoría entre pares como medida de prevención del fracaso académico en diferentes carreras. Se encontraron diferencias significativas favorables en el grupo experimental en la calificación media por créditos superados, rendimiento y tasa de éxito al finalizar la intervención, concluyendo que la intervención tutorial incrementó el rendimiento académico de los participantes, mejorando la calidad de los procesos de aprendizaje y contribuyendo a la mejora de la eficacia, la eficiencia y la utilidad de la educación superior.

Chullén (2013), realizó un estudio exploratorio, descriptivo y correlacional sobre las tutorías y el desarrollo de habilidades para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de medicina, concluyendo, en lo referente al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y axiológicas de los estudiantes, que las tutorías mejoran significativamente el rendimiento académico.

Guerra-Martín y Borrallo-Riego, (2018), concluye en su revisión sistemática que las tutorías son una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de las ciencias de la salud, aunque estas deben darse en ciertas condiciones como: tener buenos tutores, que estos no tengan sobrecarga de trabajo, que exista una adecuada relación y comunicación entre tutor y alumno y que exista un espacio favorable para la tutoría.

4.3.3 Programas de ayuda económico

Los fundamentos teóricos y conceptuales son imprescindibles en el diseño de programas y políticas. Sin embargo, en términos de programación real y decisiones de política que abordan el abandono y la retención en la educación superior, se sabe muy poco sobre el ímpetu teórico para las acciones de estudiantes de entornos de bajo nivel socioeconómico (Adusei-Asante y Doh, 2016).

Muchos son los autores (Heagney, 2008; McQueen, 2009; Oseguera y Rhee, 2009; Tinto, 2007) que han asociado el factor económico a la deserción, indicando que los bajos ingresos o el bajo status socioeconómico familiar influyen en la decisión de desertar o persistir.

En este sentido, los gobiernos manifiestan la preocupación por compensar las desigualdades de aquellos estudiantes procedentes de estratos socioeconómicos inferiores, siendo las becas y ayudas una de las políticas que se debería fortalecer si se pretende dar oportunidades a todos los ciudadanos de un país. Otra política a considerar sería la de crear suficientes universidades públicas, gratuitas y de calidad (Gairín et al., 2012).

La investigación educativa sugiere que para que los estudiantes persistan en obtener un título universitario, los beneficios de recibir el título tienen que ser mayores a los costos de obtenerlo, para la mayoría de los estudiantes, la decisión acerca de matricularse y persistir está condicionada por el retorno del mercado del trabajo después de recibir su grado. Por lo tanto, los beneficios de obtener un grado, especialmente para los estudiantes de bajos ingresos y minorías, tienen que ser mayores a los costos requeridos para asistir a la institución. Para estos mismos grupos de estudiantes, la decisión de matricularse y persistir está condicionada por la disponibilidad de ayuda financiera (Torres, 2010).

Algunos autores sugieren que la habilidad de los estudiantes para pagar la universidad se compone de dos dimensiones: un elemento objetivo, que refleja la disponibilidad de los alumnos de los recursos, y un componente subjetivo, que refleja las percepciones de los alumnos de su capacidad o dificultad en la financiación de una educación universitaria. Es probable entonces que estos factores también influyan en las decisiones de los estudiantes sobre la elección de la universidad y la persistencia (Torres, 2010).

En muchos países, la principal forma de financiar los estudios de educación superior para las familias que no tienen un alto poder adquisitivo es mediante becas o préstamos. Hay que tener en cuenta que los préstamos, a largo plazo, se convierten en una deuda para el estudiante, muy difícil de solventar pese a las facilidades que ofrecen para otorgarlos. Por ese motivo, la obtención de una beca se convierte en un objetivo principal para ciertas familias (Mercader y Schneckenberg, 2012).

Es por esta razón, que otro grupo de estrategias está compuesto por los programas destinados a facilitar la financiación de los estudios y a subvencionar gastos asociados a la supervivencia del estudiante. Si la falta de recursos financieros es uno de los principales obstáculos para el acceso a la universidad, para la permanencia y la graduación es, tal vez, el factor al que más frecuentemente se asocia el abandono escolar (Pinto, Durán, Pérez, Reverón y Rodríguez, 2007). En consecuencia, se han creado una serie de iniciativas destinadas a subvencionar las deficiencias económicas de los estudiantes, entre las que se cuentan los créditos educativos gubernamentales, institucionales y bancarios; la refinanciación de la matrícula y los préstamos condonables; las becas institucionales, nacionales o internacionales; los auxilios empresariales, subsidios de alimentación, vivienda, libros

y materiales; las figuras laborales dentro de la institución, y las pasantías o convenios empresariales remunerados (Pineda-Báez et al., 2011).

Dynarski y Scott-Clayton (2013), han surgido varios hallazgos consistentes sobre el papel de los beneficios económicos en el acceso y la finalización de la universidad. Primero, la disponibilidad total de ayuda, y en particular la ayuda de subvención, tiene una influencia positiva tanto en el acceso a la universidad como en su finalización. Segundo, la complejidad de un programa de ayuda retrasa su efectividad. Tercero, la evidencia sugiere que los resultados relacionados con la ayuda financiera se mejoran cuando se adjuntan a incentivos académicos (Richburg-Hayes et al. 2009). Del mismo modo, los estudios recientes que utilizan metodología experimental y cuasi experimental encuentran un vínculo positivo entre la matrícula universitaria y las subvenciones basadas en la necesidad, con impactos potencialmente positivos también en la persistencia y la finalización (Bettinger 2012).

Otras investigaciones han encontrado que los estudiantes responden de maneras distintas a la ayuda financiera, dado que todos tienen necesidades diferentes. Por ello, las diferentes combinaciones de ayuda financiera dan lugar a diferentes niveles de persistencia. Las distintas opciones de precios son influenciadas por el tipo de institución, la asistencia y el lugar de residencia; y los estudiantes son influenciados por el tipo de ayuda (subvenciones, préstamos, etc.). Además, los estudiantes de bajos ingresos son más sensibles a los incrementos a la matrícula que los estudiantes de ingresos medios y altos (Torres, 2010).

Existe una diferencia en el impacto que genera el apoyo financiero en las instituciones tanto públicas y privadas. En las instituciones públicas que dan apoyo financiero la permanencia en segundo semestre es del 91% y en décimo alcanza el 75%, mientras que cuando no hay apoyo financiero la permanencia en segundo semestre es del 74% y en décimo semestre del 33%. Por su parte, en las instituciones privadas la permanencia de los estudiantes con apoyo en segundo semestre es del 91% y en décimo semestre del 73%, mientras que los estudiantes que no reciben ayuda financiera es del 71% en segundo semestre y del 31% en décimo semestre (Torres, 2010).

El apoyo financiero también genera un impacto dependiendo del tiempo otorgado, cuando es entregado por un solo semestre no ayuda a reducir la deserción en los primeros seis semestres de la carrera; en cambio, cuando el apoyo es por más de un semestre si se presentan diferencias. Por ejemplo, en décimo semestre la diferencia entre los estudiantes que reciben apoyo durante cuatro o más semestres frente a los que no reciben ningún apoyo puede llegar a ser de 32 puntos en el porcentaje de permanencia (Torres, 2010).

En Chile entre 2005 y 2011, el presupuesto nacional asignado a becas y préstamos para educación superior creció significativamente, los fondos asignados a préstamos aumentaron del 1,2% al 2.5% del presupuesto del Ministerio de Educación y, en total, los préstamos y las subvenciones aumentaron aproximadamente un 280% durante el mismo período, los estudiantes beneficiarios aumentaron de 42,646 en 2005 a 220,228 en 2012 (MINEDUC, 2013).

Actualmente, la ayuda financiera está disponible para estudiantes chilenos a través de una variedad de subvenciones y préstamos financiados a nivel nacional e institucional. La mayoría de los recursos de ayuda financiera nacional requieren algún tipo de mérito (éxito en la prueba de admisión, calificaciones en la escuela secundaria) y la demostración de necesidad de recursos (Horn, Santelices y Catalán, 2014). También se otorgan algunas becas basadas en requisitos específicos, como la subvención para programas de formación docente y la subvención para hijos de profesionales de la enseñanza. En general, las subvenciones y préstamos solo cubren la matrícula durante el período de tiempo de referencia definida por el Ministerio de Educación. El proceso de solicitud de ayuda financiera con fondos nacionales está centralizado y administrado por el Ministerio de Educación. Los estudiantes deben completar un formulario de solicitud y someterse a acreditación socioeconómica (Santelices et al., 2015). Sin embargo, la asignación de subvenciones y préstamos no está integrada, y aunque ninguno de los beneficios por separado puede superar el monto de la matrícula de referencia, los beneficios totales pueden terminar superando el monto de la matrícula de referencia (MINEDUC, 2013).

En 2012, aproximadamente el 40% de los estudiantes matriculados en educación superior tenían algún tipo de ayuda financiera, y el 20% tenía algún tipo de subvención. En promedio, las

subvenciones financian alrededor del 50% de la matrícula real promedio que enfrentan los estudiantes (Intelis y Verde, 2012).

El estudio realizado por Santelices et al., (2015) en nuestro país, muestra que recibir subsidios basados en la necesidad o en el mérito académico, está asociado con la persistencia a corto y largo plazo en el sistema de educación superior. Lo mismo es cierto si el estudiante recibe cualquiera de los dos tipos de préstamo (otorgado por el Estado o instituciones bancarias). El mismo estudio muestra que recibir una beca, no está asociado con más persistencia. Al considerar el monto del beneficio con respecto a la matrícula, observamos una correlación positiva entre ambos tipos de subvenciones (basadas en méritos y necesidades) y persistencia (a corto y largo plazo), así como entre préstamos y persistencia (a corto y largo plazo).

4.3.4 Otras estrategias de retención

Existen también otras estrategias de retención orientadas al reclutamiento y admisión, también conocidos como programas de promoción y admisión. En una primera etapa, previa al ingreso en la universidad, es importante que los estudiantes obtengan orientación para el diseño de su proyecto de vida, prestando especial atención a la elección vocacional y la planificación de su formación como parte necesaria pero no suficiente de ese proyecto (Lattuada, 2017).

En este grupo también están las acciones informativas y de orientación que intentan, ubicar a aquellos estudiantes cuyos valores y metas mantienen cierto grado de coherencia con los de la institución, y que, en segundo lugar, pretenden nivelar esos valores y metas para que la transición y el ajuste al medio universitario revistan un carácter menos drástico y traumático (Pineda-Báez et al., 2011). Las visitas de promoción a instituciones de educación secundaria son algunas de las estrategias específicas de estos programas. Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2008) afirman que la calidad de la información acerca de las opciones de formación profesional es esencial para una acertada selección vocacional. De allí que las instituciones deban incluir, como parte de sus políticas, información precisa y detallada sobre los programas de formación que se ofrecen.

En esta categoría también se incluyen los cursos introductorios y las semanas de inducción, que son acciones encaminadas a facilitar la transición de la educación media al ámbito de educación superior (Pineda-Báez et al., 2011).

Construir compromiso y pertenencia es crítico para los estudiantes que inician, cuando los estudiantes se sienten aislados y no tienen ese sentido de pertenencia, su única alternativa parece ser retirarse. En efecto, las instituciones de educación superior que construyeron sistemas efectivos de participación y pertenencia con los estudiantes pudieron retenerlos mejor (Thomas, 2012). Siguiendo este enfoque y con el fin de favorecer la integración social y formación integral, existen instituciones que ofrecen formación deportiva, cultural, acompañamiento en recreación y actividades artísticas (Velásquez et al., 2011).

Otras de las actividades que promueven el compromiso y la pertenencia incluyen relaciones de apoyo y de tutoría, interacción significativa entre el personal y los estudiantes, el desarrollo del conocimiento, la confianza y la identidad como un estudiante exitoso de educación superior y experiencias de aprendizaje adaptadas a los intereses y objetivos futuros (Thomas, 2012).

Tanto los programas que favorecen el tránsito desde el colegio a la universidad, a través de facilitar su adaptación al nuevo ambiente universitario, así como aquellos que buscan implementar ambientes innovadores que incentiven el aprendizaje y la motivación por continuar los estudios, son considerados por los directivos universitarios, como de alta importancia e impacto en la disminución de tasas de deserción (Centro de Microdatos, 2008).

Otras experiencias, incluidas a lo largo del proceso formativo, que favorecen la retención, son que los universitarios cuenten con atención psicológica y con acompañamiento psicopedagógico desde el campo de la formación y de la orientación-asistencia para atender condiciones de vulnerabilidad en salud mental y dificultades en el rendimiento académico, pero también para favorecer factores protectores en la salud mental, y mejores procesos de aprendizaje (Velásquez et al. 2011).

La formación del profesorado, también es una estrategia que busca favorecer la retención y que en Chile tiene como objetivo reducir algunos efectos negativos de la docencia sobre los estudiantes

derivados de la inexperiencia de los profesionales. La formación docente, en nuestro país, se ha convertido, en algunas universidades, en un requisito para permanecer en la institución y/o para la promoción jerárquica. Sin embargo, llama la atención ya que no se realizan evaluaciones sistemáticas asociadas al impacto de estos programas (Gairín et al. 2012).

Las instituciones reconocen la necesidad de implicar en sus procesos de retención estudiantil al docente. No obstante, algunos rasgos distinguen al profesional que influye en la permanencia y el éxito académico de sus estudiantes. Los docentes que influyen en la retención estudiantil son personas competentes, tanto en su labor disciplinar como investigativa. Pero también, son capaces de trascender el plano académico y aproximarse a la persona del estudiante por medio del diálogo y la comunicación permanente. La vinculación progresiva de docentes en los procesos de investigación sobre las causas del abandono escolar, también repercuten en la formación de una cultura investigativa y participativa (Pineda-Báez et al., 2011).

Dependiente de las competencias docentes y la formación del profesorado las estrategias de retroalimentación tempranamente a los estudiantes para identificar sus debilidades y corregirlas a tiempo, es otra estrategia que se considera importante, Pese a esto, pareciera que estas acciones dependen, principalmente, de la actitud de los profesores, ya que no se conocen estrategias formales de retroalimentación oportuna (Centro de Microdatos, 2008).

Lo que ocurre dentro de las aulas, es otro punto importante de interacción entre pares, y entre estudiantes y profesores que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes en un contexto de creciente diversidad. En este ámbito, el conocimiento de metodologías de enseñanza y su conexión con los estilos de aprendizaje del estudiante, puede favorecer la retención. Por ejemplo, la frecuente interacción con el profesor, el contar con metas y objetivos claramente establecidos en el curso, el proveer retroalimentación constante respecto del desempeño de los estudiantes, el uso de prácticas colaborativas en el aula, así como organización y claridad en la exposición del profesor, constituyen las prácticas educativas que tienen un mayor impacto en el desempeño de los estudiantes, especialmente en el desarrollo de habilidades para resolver problemas, capacidad para trabajar en equipos y en la motivación para continuar en la carrera (Cabrera et al., 2015).

El vínculo entre retención y aprendizaje activo, es otro factor importante. El aprendizaje centrado en los estudiantes favorece los resultados académicos y por consiguiente la persistencia de los estudiantes en la universidad. De acuerdo a Braxton et al., (2000), es muy importante el tipo de actividad que realicen los estudiantes para aprender y la forma de abordar la enseñanza que tenga el profesor.

Los estudiantes persisten en sus estudios si la experiencia de aprendizaje es significativa, participativa y pertinente para sus vidas. En cambio, los estudiantes desperdician las oportunidades cuando las instituciones diseñan modelos y estructuras organizativas sin una atención similar concedida, tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Desde esta perspectiva, los profesores son considerados como una variante crítica en la retención de los estudiantes (Vogt, 2008).

4.4 En Síntesis

A lo largo de este capítulo, hemos revisado la contraparte del fenómeno de deserción académica que constituye la retención y persistencia. Al igual que ocurre con la deserción, estos términos tampoco parecen tener una definición única en la literatura, pero si parece haber un consenso implícito en que el término persistencia se asocia más al estudiante y sus deseos de continuar en la educación superior, y que el término retención se asocia a las acciones realizadas por las instituciones de educación superior que buscan evitar el escape de sus estudiantes.

Altos porcentajes de retención, se han asociado a ciertas estrategias como mentorías, programas académicos, etc. donde las estrategias más destacadas parecieran ser las tutorías, siempre y cuando estas sean llevadas a la práctica por los docentes idóneos e integrando todos los elementos de las instituciones de educación superior para permitir identificar las necesidades de los estudiantes no solo a nivel académico, sino también personal. Al parecer las instituciones caracterizadas como de calidad serían quienes presentar mayor número de estos programas y en consecuencia mayor retención de estudiantes.

Generar planes y programas que sean adecuados para favorecer la retención implica conocer los perfiles de los estudiantes que ingresan a la educación superior y así que las instituciones y gobiernos sean capaces de originar estrategias efectivas, ya sean a nivel económico, académico o social, lo cual implica profundizar en los conocimientos teóricos sobre las medidas para la retención y sus efectos.

III Parte

Marco Metodológico y Aplicado

“La educación es lo que sobrevive
cuando todo lo aprendido se olvida”

Burrhus Frederick Skinner.

Capítulo 5: Justificación Metodológica

- 5.1 Métodos Mixtos de Investigación
- 5.2 Justificación del Uso de Métodos Mixtos
- 5.3 En síntesis

Capítulo 5: Justificación Metodológica

La investigación es un proceso inherente a la vida y una herramienta usada en todas las ciencias, incluidas las ciencias sociales y la educación. La importancia de las aportaciones de la investigación educativa es cada vez mayor, pero aún es insuficiente frente a la complejidad de los problemas educativos (Pereira-Pérez, 2011).

En el marco educativo, la investigación conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente. Involucra una búsqueda constante por aumentar conocimiento y transformar, de manera positiva, la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano, a través de la profundización o transformación de aspectos educativos.

Afín a este planteamiento y con el propósito de aportar en el campo de la investigación educativa, se pretende ayudar en la comprensión de la realidad del fenómeno de transferencia o movilidad de estudiantes universitarios, para comprenderlo de manera holística, a partir de un método acorde y bien implementado.

En este capítulo se desarrollarán los aspectos metodológicos de esta investigación. En primer lugar, se presenta el enfoque escogido para el desarrollo de la investigación, el cual está basado en el uso

de los métodos mixtos de investigación. En segundo lugar, se expone la justificación metodológica general, para luego presentar el diseño donde también se justificará la elección de las técnicas de recogida de información y la confección de instrumentos, todo con el fin de dar respuesta a los objetivos de investigación.

5.1 Métodos Mixtos de Investigación

Los Métodos Mixtos (MM) de investigación, nacen como un nuevo paradigma que media entre los tradicionales enfoques cualitativo y cuantitativo.

Las estrategias metodológicas cuantitativas como las cualitativas tienen sus orígenes en los padres fundadores de las ciencias sociales y se desarrollaron ampliamente a comienzos del siglo pasado. Desde de los años treinta del siglo pasado se da una preeminencia y legitimidad casi excluyente por parte de los métodos cuantitativos dentro de las ciencias sociales en Estados Unidos, con importantes repercusiones en los medios académicos de Europa y América Latina (Forni y De Grande, 2020).

Las estrategias metodológicas cuantitativas se originan y desarrollan en el seno del denominado paradigma positivista, postpositivista o naturalista en las ciencias sociales, mientras que los métodos cualitativos lo hacen en el seno del paradigma hermenéutico o interpretativo. Las estrategias metodológicas cuantitativas parten del método hipotético deductivo y enfatizan el uso de técnicas estadísticas con el fin de encontrar patrones de regularidad, así como relaciones causales entre variables. Como contrapartida, las estrategias metodológicas cualitativas parten del método hipotético deductivo, el de inducción o alguna combinación de ambos, y procuran la comprensión de los fenómenos sociales teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos involucrados (Forni y De Grande, 2020).

Sin embargo, la complejidad que implica la investigación como la posibilidad de conocer, interpretar y transformar la realidad en un mundo cada vez más inestable, complejo y diverso, hace que, para muchos investigadores y teóricos, los paradigmas convencionales de investigación no

sean suficientes para dar solución a problemas y situaciones que requieren otras formas de aproximación y abordajes más profundos (Díaz, 2014). Sumado a esto, el hecho de que todo método es imperfecto y tiene sesgos, abogaban por la complementariedad de modo que, al indagar sobre las mismas variables o categorías, sus debilidades y fortalezas se complementarían (Forni y De Grande, 2020).

Es así, como en la década de los 60 y 70, comienzan a realizarse una serie de estudios en los cuales se procedió a mezclar los enfoques cualitativos y cuantitativos, en algunas áreas del conocimiento como la arqueología y la medicina criminalista (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Siendo la fusión de ambas formas de datos en el mismo diseño o método de investigación algo nuevo, ya que la idea de mezclar datos, diseños de investigación específicos, el proceso de toma de notas, la terminología, los procedimientos y las dificultades para utilizar diseños diferentes son características recientes que surgieron en los albores del siglo XXI (Valenzuela-González 2019).

Sin embargo, para esta fecha aún no se les denominaba enfoque mixto de investigación. No fue hasta 1979 que Jick (citado en Pereira-Pérez, 2011) introdujo los términos básicos de los diseños mixtos. Para algunos autores la consolidación de los MM, tiene como hito o punto de partida la publicación del libro *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, de dos psicólogos sociales y profesores de metodología de la investigación, Abbas Tashakkori y Charles Teddlie, en 1998 (Forni y De Grande, 2020).

El surgimiento de los MM no ha estado exento de polémica en su corta historia, donde uno de los más importantes se refiere a la no conveniencia de combinar ambas metodologías tradicionales debido a que están fundamentadas en asunciones filosóficas diferentes e incompatibles (Fàbregues, 2015). Sin embargo, Howe en 1988 propone el pragmatismo como alternativa a los paradigmas positivistas y constructivistas que imperaban hasta la fecha, definiéndolo como base filosófica para la combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo, basándose en dos argumentos: a) la proximidad de este paradigma a la investigación aplicada y su interés en la generación del conocimiento “útil”; y b) su posicionamiento a favor de que es la pregunta de investigación, y no los principios filosóficos, lo que dicta la metodología y el método a usar, lo cual implica dar primacía a la pregunta de investigación por sobre las preferencias metodológicas, siendo factible

la integración metodológica (Gallart, 1993). Otro argumento a favor de la compatibilidad de los métodos cuantitativo y cualitativo; es el hecho de que en la práctica sus diferencias tienen más que ver con las preferencias del investigador que con cuestiones filosóficas (Fàbregues, 2015).

Entre las definiciones de MM, encontramos la de Plano-Clark y Ivankova (2016) quienes los conceptualizan como “la integración intencional de enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos para abordar mejor un problema de investigación” (p. 57). Otros autores, los han definido como la capacidad de realizar análisis de estudio equilibrados que aumentan la validez de una justificación y su alcance (Edmonds y Kennedy, 2017).

En la actualidad, se ha llegado a un cierto consenso en una amplia definición de los MM de investigación como una aproximación que integra las metodologías cuantitativa y cualitativa en las fases de recogida de datos, análisis de la información e interpretación en un único estudio (Creswell y Tashakkori, 2007).

Hernández-Sampieri et al., (2010) nos entregan una definición más acabada de los MM de investigación:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio (p. 546).

Esta definición nos permite ver que los métodos mixtos, utilizan componentes cualitativos y cuantitativos dentro de un estudio o proyecto de investigación, lo cual permite obtener una “fotografía” más completa del fenómeno de estudio.

Es así como la dicotomía metodológica, que obligaba a los investigadores a optar por un paradigma, implicando renunciar de forma automática a los recursos y técnicas del otro, comienza a desvanecerse con la consolidación de los MM como estrategia de mediación en una postura más

flexible y enriquecida para sustentar la investigación; logrando una mejor y más completa comprensión especialmente de los fenómenos sociales (Díaz, 2014), tal como lo plantea Cook y Reichardt (2005), no existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos.

Otras características que favorecen el uso de MM en la investigación son las mencionadas por Teddlie y Tashakkori (2010) quienes argumentan a favor de los MM que estos fomentan que la selección de los métodos y sus modos de combinación se guíen por la adecuación con las preguntas de investigación y no por consideraciones filosóficas, por consiguiente concede una importancia central a la pregunta de investigación, ya que esta define y guía el tipo de diseño, así como la estrategia de muestreo y las técnicas de recogida de información. Además, devienen una aproximación iterativa y cíclica de la investigación, en tanto que usan lógicas deductivas e inductivas en un mismo estudio; y por último disponen de un conjunto de procedimientos particulares, tipologías de diseño, métodos de muestreo, estrategias de análisis y criterios de calidad, específicamente de los MM.

Díaz (2014) considera, por su parte, que son tres los elementos fundamentales de los métodos mixtos de investigación: en primer lugar, el método mixto no reemplaza al paradigma cuantitativo, ni al cualitativo, sino que coexiste con ellos; en segundo lugar, que su propósito es potenciar las fortalezas de los dos enfoques atenuando sus debilidades; y en tercer lugar, que ofrecen la posibilidad de lograr una mejor comprensión del problema de investigación, más allá de lo que podría explicarse en el marco de un solo paradigma.

Fàbregues (2015), basando en los estudios de Greene, Caracelli, y Graham (1989), Bryman (2006) y Morgan (2014) resume tres grandes razones para la justificación del uso de MM: la convergencia, la complementariedad y la secuencialidad (figura 5.1).

La convergencia hace referencia a cuando los componentes cuantitativo y cualitativo se centran en una misma pregunta de investigación, se implementan de manera independiente y paralela; y el interés reside en corroborar los resultados obtenidos por un método con los del otro, para así potenciar su validez interna (Brannen, 1992).

Figura 5.1 Razones para el uso de MM

1. Convergencia	
2. Complementariedad	2.1 Compensación de las debilidades de un componente a partir de las fortalezas del otro
	2.2 Obtención de un dibujo más completo y complejo del fenómeno investigado
3. Secuencialidad	3.1 El primer componente guía las decisiones metodológicas del segundo componente
	3.2 El primer componente genera una serie de hipótesis que son testeadas a partir del segundo componente
	3.3 El segundo componente permite aclarar determinados resultados del primer componente

Fuente: Fàbregues (2015).

La complementariedad entre los métodos cuantitativo y cualitativo, hace referencia a cuando los métodos responden a diferentes preguntas de investigación, de manera que ello permite abordar un número mayor de objetivos, que si solo se ocupara una metodología. Esto considera, por una parte, que los métodos clásicos tienen una serie de fortalezas y debilidades y que la combinación de estos permitiría compensar estas últimas (Fàbregues, 2015; Johnson y Onwuegbuzie, 2004); por otro lado, la complementariedad también permite obtener un dibujo más completo del fenómeno investigado, ya que las aproximaciones al objeto de estudio provienen de la combinación de ambos componentes (cualitativo y cuantitativo), apreciándolo en mayor complejidad.

Por último, la secuencialidad hace referencia al uso de los resultados de uno de los componentes para mejorar la implementación del otro, repercutiendo de manera positiva en los resultados. Esto puede llevarse a cabo de diferentes maneras; a) un componente puede guiar las decisiones metodológicas relativas al uso del siguiente componente; b) generar, mediante el primer, componente una serie de hipótesis que sean verificadas a partir del segundo componente; c) usar

el segundo componente como recurso para aclarar aquellos resultados del primer componente que necesiten mayor explicación.

Greene, et al. (1989), en una revisión de 57 estudios de MM en los años 80 enumeraron otras características a favor de este tipo de estudios:

- Triangulación: búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados sobre un mismo fenómeno.
- Complementación: que examina las diferentes facetas de un fenómeno, búsqueda de elaboración, ilustración, mejora, y aclaración de las conclusiones.
- Iniciación: el descubrimiento de paradojas, contradicciones, nuevas perspectivas.
- Desarrollo: utilizando diversos métodos de forma secuencial, de manera que los resultados del primer método se usan para el segundo método.
- Expansión: métodos mixtos añadiendo amplitud y alcance a un proyecto.

Otros autores como Hernández-Sampieri et al. (2010) y Delgado (citado en Sánchez, 2015) agregan aún más ventajas a las ya mencionadas.

- Visión Holística: abordaje completo e integral del problema.
- Compensación: las debilidades de un método pueden ser subsanadas por el otro.
- Diversidad: distintas visiones del problema.
- Claridad: visualizar elementos no detectados por un solo método.
- Credibilidad y mejora: reforzar argumentaciones, resultados y procedimientos provenientes de ambos métodos.

El método mixto de investigación, además de las características ya mencionadas, presenta una serie de fortalezas y debilidades en comparación con modelos clásicos (cuantitativo y cualitativo). En la figura 5.2 se presenta una síntesis, de estas características (Johnson, Onwuegbuzie, y Turner, 2007).

Figura 5.2 Fortalezas y debilidades de los métodos mixtos

Fortalezas	Debilidades
Se pueden incluir palabras, figuras y narrativas para añadir significado a los números.	Puede ser difícil para un investigador realizar ambas (cualitativas y cuantitativas), Sobretudo de manera concurrente; puede requerir un equipo.
Se pueden usar números para añadir precisión a las palabras, figuras y narrativas.	
Aportan las fortalezas de las investigaciones cualitativas y cuantitativas	El investigador tiene que aprender sobre múltiples métodos y aproximaciones y comprender como combinarlas apropiadamente.
El investigador puede generar y contrastar una teoría a partir de las observaciones (<i>grounded theory</i>)	
Se puede responder a un más amplio y completo rango de cuestiones de investigación porque el investigador no está limitado a un único método o aproximación.	Los metodólogos puristas defienden que se debería trabajar siempre dentro de un paradigma, bien cualitativo o cuantitativo.
Se puede usar las fortalezas de un método, para superar las debilidades del otro método usando ambos.	
Puede proporcionar evidencia más fuerte para una conclusión mediante la convergencia y corroboración de los hallazgos.	Es más costoso y consume más tiempo
Puede añadir comprensiones que pueden perderse cuando se usa un solo método.	Algunos de los detalles de la metodología mixta continúan siendo objeto de trabajo por los metodólogos (p.ej., los problemas de la mezcla de paradigmas, cómo analizar cualitativamente datos cuantitativos, cómo interpretar resultados conflictivos)
Se pueden usar para incrementar la generalizabilidad de los resultados	
El uso conjunto (cualitativa y cuantitativa) produce conocimiento más completo necesario para informar la teoría y la práctica.	

Fuente: Castro y Godino (2011).

Al igual que los métodos cuantitativos y cualitativos, los MM de investigación deben presentar un diseño de investigación. A diferencia de los métodos clásicos, los diseños mixtos implican un trabajo único y un diseño propio que debe construir el investigador aunque se reconocen modelos generales de diseños que combinan los métodos cuantitativos y cualitativos, que guían la construcción y el desarrollo de un diseño particular (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Para escoger el diseño más adecuado, es importante que el investigador tenga presente ciertas consideraciones (Hernández-Sampieri et al., 2010), que servirán de guía en el diseño y en la posterior ejecución. Dichas características son:

- a) Prioridad o Peso: establecer cual de los métodos tendrá más importancia en el estudio o si ambos poseerán el mismo peso.
- b) Secuencia o tiempo de los métodos: consideran los tiempos en que serán recolectados los datos, analizados e interpretados. Estas etapas pueden ser de manera secuencial o concurrente.
- c) Propósito esencial de la integración de datos: quizás es el criterio más difícil de definir. El investigador debe responder a las preguntas ¿cuándo debe integrar los métodos en el estudio? y ¿cómo debe integrarlos? La integración de las estrategias cuantitativas y cualitativas puede ser continua a través de toda la investigación o solo en alguna parte de ella y responder a diferentes propósitos (Creswell, 2009).
- d) Etapas del proceso de investigativo en las cuales se integran los enfoques: la combinación del proceso puede darse a varios niveles, incluso incorporando ambos enfoques desde el proceso de indagación, denominándose diseño mixto complejo.

Diversos autores han presentado sus diseños a lo largo de la corta vida de los métodos mixtos, a continuación, mencionaremos algunos de los autores más reconocidos.

Creswell (2009), identifica doce diseños usados en diferentes campos de investigación, sin embargo, propone solo seis diseños mixtos que han sido bien identificados: secuencial exploratorio, secuencial explicativo, secuencial transformativo, triangulación concurrente, concurrente embebido o anidado, concurrente transformativo. Posteriormente el mismo autor, (Creswell, 2014) plantea una revisión de su propia propuesta y presenta una nueva clasificación de los diseños mixtos, otorgándole mayor importancia solo a tres tipos de diseño: convergente paralelo, secuencial explicativo y secuencial exploratorio; y plantea que estos diseños pueden incorporar estrategias más avanzadas como son la estrategia de diseño embebido, el diseño transformativo y el diseño multifase.

Hernández-Sampieri et al. (2010), por su parte, propone ocho tipos de diseños para los estudios

con metodología mixta: diseño exploratorio secuencial, diseño explicativo secuencial, diseño transformador secuencial, diseño de triangulación concurrente, diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, diseño anidado concurrente de varios niveles, diseño transformativo concurrente.

DeCuir-Gunby y Schutz (2017), proponen cinco diseños básicos: diseño secuencial explicativo, diseño secuencial exploratorio, diseño paralelo convergente, diseño incrustado y diseño multifásico.

Cada uno de estos diseños tiene sus propios beneficios y sus propias dificultades y desafíos, por lo que la elección depende de las cuestiones de investigación y del propósito del estudio de investigación (Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020). Independiente del diseño, la elección de éste debe estar basada en cuál aborda el problema de la investigación de mejor forma y las ventajas inherentes que éste presenta para resolver las preguntas de investigación. Es así como los investigadores deben considerar cuidadosamente los retos relacionados con la elección del diseño y la forma de abordar los desafíos que los objetivos de la investigación implican.

Dicho esto, es importante tener en cuenta que los métodos mixtos también tienen sus retos para los investigadores, principalmente en relación con la incompatibilidad de los enfoques cualitativos y cuantitativos (Creamer, 2018).

5.2 Justificación del Uso de Métodos Mixtos

Hemos revisado las ventajas generales del uso de MM, y como los autores nos plantean sus diferentes beneficios, revisaremos a continuación porqué los MM son la mejor opción para responder a la pregunta de investigación de este trabajo.

La justificación primaria del uso de métodos mixtos es dar explicación de un fenómeno cuando un enfoque u otro no alcanzan a resolver la problemática que se planteó al inicio de la investigación, es decir, se intenta resolver un objetivo cualitativo dentro de un estudio primariamente cuantitativo, o viceversa, se intenta desarrollar un estudio cualitativo con introducción de elementos cuantitativos (Guerrero-Castañeda, Lenise y Ojeda-Vargas, 2016).

La interrogante que aquí nos convoca, implica un análisis profundo de una realidad prácticamente desconocida, por lo que para responder los objetivos de esta investigación el enfoque cuantitativo por si solo no es suficiente, así mismo no lo es solo el enfoque cualitativo. Por lo tanto, una visión holística es necesaria para cubrir todos los aspectos a investigar, al mismo tiempo que las técnicas deben complementarse para compensar las falencias mediante las cuales una sola técnica no es capaz de responder a todos los cuestionamientos aquí presentados (Hernández-Sampieri et al., 2010), y al mismo tiempo permitimos dibujar un panorama más amplio que fortalece la validez de la interpretación de los resultados (Creswell y Plano-Clarkk 2011).

Desde esta perspectiva los MM nos ofrecen lo que se denomina “eficiencia teórica”, es decir, posibilitan desarrollar un análisis holístico, multidimensional y robusto de los fenómenos sociales y educativos, más eficaz que un único método (Sánchez-Gómez, Rodrigues y Costa, 2018), por esta razón es que su uso se adapta a las necesidades de esta investigación.

Es así como en la búsqueda de respuesta a nuestras interrogantes, los diseños mixtos pueden constituir un aporte para cubrir nuestros objetivos. Por otra parte, la investigación de temas complejos, hoy en día necesita de un trabajo multidisciplinario y aproximaciones metodológicas diversas, lo que refuerza la necesidad del uso de diseños mixtos (Creswell, 2009).

La realidad social, incluidos los problemas educativos, son situaciones complejas, multivariadas y difíciles de comprender. Es así como el estudio de cada objeto puede beneficiarse de la adopción de distintas metodologías y diseños de investigación, lo que implica una pluralidad metodológica que diversifica los modos de aproximación, descubrimiento y justificación en atención a la faceta o dimensión de la realidad social que pretende estudiar (Sánchez- Gómez, Martín-Cilleros y Canal-Bedia, 2018).

Es así, como los MM como estrategia de mediación lograron una postura más flexible y enriquecida para sustentar la investigación, especialmente en lo que a educación se refiere, por cuanto permite que se disponga de considerables recursos y que se obtenga una evaluación global, a menudo se trata de lograr una muestra de atributos de cada paradigma en la misma dimensión. Por ejemplo, las evaluaciones globales deben hallarse orientadas tanto al proceso como al resultado, ser exploratorias tanto como confirmativas, y válidas tanto como fiables. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos (Cook y Reichardt, 2005).

Además, cuando las preguntas de investigación son complejas, en el ámbito de la educación médica, la combinación de los métodos permite darle profundidad al análisis y comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los MM utilizan diversas fuentes de información que se combinan de diversas maneras para sustentar análisis más comprensivos, acerca de la problemática educativa planteada (Hamui-Sutton, 2013).

Es así como las investigaciones con diseños mixtos se hicieron muy útiles en campos como: Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación, en el entendido de que el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad (Pereira-Pérez, 2011).

Tomando los propósitos de Green et al. (1989), para el uso de MM en la investigación, es que el diseño escogido para abordar los objetivos se fundamenta en: 1) informar sobre el desarrollo de

un método a partir del otro, al utilizarlos secuencialmente para incrementar la validez de un constructo; 2) para explorar áreas que se sobrepone en el fenómeno de interés con el uso de distintos métodos con el fin de clarificar resultados; 3) triangular los resultados utilizando distintos tipos de datos; y 4) especificar las inconsistencias descubiertas que abren nuevas perspectivas en el análisis y los resultados.

Basado en la necesidad de incrementar el alcance y la mira de la indagación, descubrir dimensiones emergentes, triangular y corroborar evidencias (Hamui-Sutton, 2013) y con el fin de abordar completamente los objetivos de esta investigación y dar respuesta a las interrogantes de este estudio, es que se ha propuesto un diseño mixto, enmarcado dentro de una visión pragmática de la metodología de investigación, que permite la obtención de una mejor evidencia y una más amplia comprensión del fenómeno en estudio.

5.3 En Síntesis

Se ha iniciado este capítulo revisando que son los MM de investigación, y como estos han tomado fuerza en el estudio de las ciencias sociales y en el ámbito educativo, hemos podido ver las ventajas que otorga el uso de un método más amplio y como la suma de las fortalezas de los métodos cuantitativos y cualitativos, otorga al investigador una gama más amplia de herramientas para resolver las interrogantes planteadas en una investigación.

Además, se han revisado los diseños que plantean diferentes autores para dar forma y constituir el plan general sobre el cual se construye el camino a seguir en la búsqueda de respuestas.

Y, Sin duda, lo más importante se ha entregado la justificación metodológica para el uso de los métodos mixtos de investigación basándose en la posibilidad de desarrollar un análisis holístico, multidimensional y robusto de los fenómenos sociales y educativos, siendo éste, más eficaz que un único método, adaptándose mejor para dar las respuestas a los cuestionamientos planteados en esta tesis.

Capítulo 6: Diseño de la Investigación

- 6.1 Fase Preparatoria
 - 6.2 Fases del Diseño
 - 6.3 Trabajo de Campo
 - 6.4 Estrategia Analítica
 - 6.5 Etapa informativa
 - 6.6 Consideraciones Éticas
 - 6.7 En síntesis
-

Capítulo 6: Diseño de la Investigación

El diseño de una investigación constituye el plan general del investigador para obtener las respuestas a sus interrogantes y estipula la estructura fundamental y especifica la naturaleza de la intervención, en ella deben estipularse los pasos a seguir, decidiendo donde y como llevar a cabo las intervenciones y recolección de datos.

El diseño creado particularmente para esta investigación es un diseño mixto secuencial que consta de 3 fases, constituyéndose un diseño secuencial exploratorio-explicativo (figura 6.1). Este diseño, según las características mencionadas anteriormente (Hernández-Sampieri et al, 2010), es secuencial ya que se requiere de la recolección y análisis de datos de una fase para continuar a la siguiente. Es exploratorio de carácter derivativo, ya que el análisis de los datos cuantitativos de la segunda fase del diseño se construye sobre la base de los resultados cuantitativos de la primera fase. Y es explicativo, porque los resultados cuantitativos de la segunda fase informan a la recolección de datos cualitativos de la tercera fase del diseño de la investigación.

Figura 6.1 Diseño de la investigación.



Elaboración propia

En concordancia con el diseño de la investigación, el muestreo del estudio fue secuencial para diseños mixtos y tuvo diferentes características en cada fase, el detalle de las características de la muestra será detallado en cada etapa del diseño. Los instrumentos de recogida de información también fueron diferentes para las tres fases del estudio, detallándose más adelante. En la tabla 6.1 se presenta un resumen de los instrumentos de recogida de información y de los sujetos participantes por cada etapa.

Tabla 6.1 Resumen instrumentos y sujetos participantes por fases de la investigación.

Fase de la investigación	Primera fase: Cualitativa	Segunda fase: Cuantitativa	Tercera fase: Cualitativa
Instrumento de recogida de información	Entrevistas Semiestructurada	Cuestionario	Grupos focales
Participantes	3 estudiantes (de odontología) 3 docentes (de odontología) 3 directivos (de odontología)	114 estudiantes (de odontología) que cambiaron de universidad.	16 estudiantes (de odontología) que cambiaron de universidad 3 docentes (de odontología) 3 directivos (de odontología)

Elaboración propia

El diseño metodológico, entendiéndose éste como la planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar el problema de investigación, contempla una serie de fases, que deben ser ejecutadas de manera ordenada, sin embargo, no tienen un principio y fin claramente delimitado, sino que se superponen y mezclan unas con otras. Rodríguez, Gil, y García (1996) plantean cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Esta investigación se basa y sigue el orden que plantean estos autores (figura 6.1). A continuación, se presentan siguiendo este esquema, las fases de la presente investigación.

6.1 Fase Preparatoria

Esta primera fase contempla varios aspectos ya expuestos y que implican la concreción y planteamiento del problema, la construcción del marco conceptual y la selección y delimitación del diseño metodológico, solo a modo de resumen, enumeraremos brevemente las acciones aquí contempladas:

- Se realizó la concreción del problema y una amplia revisión de la literatura en relación a todos los aspectos que forman parte del marco conceptual de esta investigación, y se determinaron los tópicos de mayor interés.
- Se realizó el planteamiento del problema, la construcción de la justificación delimitando la importancia y la relevancia del tema a investigar. Se construyeron los objetivos: general y específicos, a partir de las preguntas de investigación.
- Se redactó el marco conceptual, formado por los 3 capítulos del marco teórico contextualizando la problemática y referido a la deserción académica y la educación superior en Chile.
- Finalmente, se seleccionó y delimitó el diseño metodológico a seguir, según lo expuesto anteriormente, un diseño mixto secuencial de 3 fases.

6.2 Fases del Diseño

Como hemos comentado al inicio de este capítulo el diseño de esta investigación es de carácter secuencial, exploratorio y explicativo y se desarrolla en 3 fases, que pasaremos a detallar a continuación.

En esta etapa, además, se construyeron y validaron los instrumentos de recogida de información para cada una de las tres fases de la investigación, así como también se seleccionaron los sujetos participantes.

6.2.1 Primera fase: exploración del problema

La fase exploratoria de una investigación tiene como objetivo documentar la realidad que se va a analizar y planificar el encuadre más adecuado para las etapas posteriores, lo cual puede llevarse a cabo mediante dos acciones básicas: revisar la documentación existente y disponible sobre dicha realidad y observar con antelación la realidad a investigar y, en ocasiones, entrevistar a "informantes claves" (Quintana, 2006).

El propósito de esta primera fase fue realizar una exploración inicial del planteamiento del problema (Hernández-Sampieri et al., 2010), lo cual fue abordado desde una aproximación cualitativa que produce datos tanto descriptivos como exploratorios, con el objetivo de dar una interpretación reflexiva y holística de los productos y las representaciones aquí generadas (Flick, 2014; Villar, Mora y Maldonado, 2018).

La exploración del problema se realizó, llevando a cabo un análisis cualitativo de datos en dos etapas: la descriptiva y la relacional, tal como lo sugieren Glauesser y Strauss (1967). Se realizó un proceso inductivo-deductivo, a partir de dos componentes: en primer lugar, mediante entrevistas realizadas en el contexto educativo donde se lleva a cabo la investigación y, por otro lado, una

revisión de la literatura en relación a las posibles causas de deserción y transferencia de estudiantes. Revisaremos cada uno de estos componentes por separado.

- A. Exploración a través de la literatura: para tener una primera aproximación al tema, se realizó una búsqueda de artículos científicos que consideraran factores de deserción académica universitaria y factores de transferencia. Se seleccionaron 15 artículos, en relación a tres criterios independientes. El primero y más importante fue el enunciar o analizar causas de deserción académica en educación superior. El segundo criterio, apuntó a la relevancia de los autores en el tema de deserción. Y el tercer criterio, implicó el contexto, es decir, artículos que indagaran, por una parte, en la realidad chilena y por otra en el área de la salud.

A través de la revisión de los artículos, se generaron 31 categorías deductivas, que para facilitar su comprensión se fueron agruparon en 5 dimensiones: factores demográficos, factores académicos, factores institucionales, factores económicos y factores del alumno. En la tabla 6.2 se presenta la lista de artículos seleccionados y las categorías generadas a partir de ellos.

- B. Exploración a través de informantes claves del contexto universitario odontológico en Chile: para realizar esta etapa de la investigación se escogió como **instrumento de recogida de información** entrevistas semiestructuradas. La entrevista se define como un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar mayor comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva de las personas entrevistadas lo cual nos permite recoger información sobre un tema determinado a partir de la interpretación de la realidad del observador (Rodríguez-Gómez, 2016).

Para esta etapa del diseño, en particular, se seleccionó el tipo de entrevista semiestructurada, individual, en profundidad. Esto ya que el guion de la entrevista es flexible y se basa en pocas preguntas, además estas pueden variar en orden ente cada persona entrevistada, dependiendo como vayan surgiendo los diferentes temas a lo largo del proceso de la entrevista. También permite que los entrevistados aporten más sobre sus percepciones del fenómeno de estudio en su propio entorno.

Tabla 6.2 Categorías provenientes de la literatura
 En gris se marca la presencia del criterio

Dimensión	Artículo/ Categoría	MINEDUC, 2012	SIES, 2012	López Gutiérrez, 2010	Straton, 2008	Herzog, 2005	Hoyt, 2004	S. Porter, 2000	Rodríguez-Gómez 2015	Lassibille, 2009	Campbell, 2013	Gairín, 2010	Yepes, 2007	O. Porter, 1989	Tinto, 1975	Braxton, 2000
Factores Demográficos	Edad, género, raza.															
	Nacionalidad															
	Estado civil															
Factores Económicos	Beneficios económicos (becas)															
	Quintil de ingresos estrato S.E															
Factores académicos	Rango PSU															
	Colegio de origen															
	Exp. académica previa															
	Carga académica/ resultados académicos.															
	Área de estudio															
Factores del alumno	Habilidades académicas															
	Capacidades cognitivas															
	Estilo de aprendizaje															
	Motivación															
	Nivel de compromiso estudiantil															

Continúa en la siguiente página

Las entrevistas se realizaron de manera sincrónica, a través de Skype, aprovechando las ventajas de poder contar con una entrevista en línea, para una muestra a distancia sin costo económico y permitir la participación de directivos y profesores con agendas laborales muy apretadas (Fàbregues, 2015). Todas las entrevistas fueron realizadas completamente por la autora de esta investigación.

Los sujetos participantes fueron escogidos de manera intencionada, configurándose una muestra por conveniencia de sujetos tipos. Se consideraron 3 diferentes grupos de actores involucrados, para poder realizar una triangulación de información, realizando 3 entrevistas por cada grupo, obtenido en total 9 entrevistas, para asegurarnos de estar en la franja de saturación de información, quedando la muestra de la siguiente manera; tres directivos, tres docentes y tres estudiantes, de la carrera de odontología. Todas las facultades y escuelas de odontología a las cuales pertenecen los nueve entrevistados son parte del sistema de educación superior chileno y son carreras acreditadas por la comisión nacional de acreditación (CNA) chilena. Los criterios de inclusión para cada uno de los sujetos fueron los siguientes:

- Directivos, quienes debían formar parte de la planta directiva de una escuela de odontología, al menos por 5 años (no necesariamente el mismo cargo), que tuviera una alta tasa de admisión especial.
 - Profesores, partes del cuerpo docente de escuelas de odontología que presentaran, por una parte, deserción de sus estudiantes y, por otra, admisión especial. Ejerciendo su labor docente por un mínimo de 10 años, con un horario no menor a las 22 horas, en la misma universidad, lo que implica un mayor involucramiento en su labor docente en comparación con los docentes a contrato por horas.
 - Estudiantes, quienes comenzaron sus estudios de odontología en una institución de educación superior y a la fecha de la entrevista se encontraban en una facultad o escuela de odontología de otra universidad, habiendo solicitado ingresar a su actual casa de estudios vía admisión especial.
-

A continuación, se detallan los antecedentes más importantes de los directivos y docentes seleccionados, asegurando el anonimato, identificando a los sujetos según su cargo y reduciendo sus atributos:

1. Primer directivo: Decano, facultad de odontología.
2. Segundo directivo: Director de Carrera, escuela de odontología.
3. Tercer directivo: Director de Carrera, facultad de odontología.
4. Primer docente: 20 años de experiencia. Profesor asociado, escuela de odontología.
5. Segundo docente: 10 años experiencia. Profesor asistente, escuela de odontología
6. Tercer docente: 19 años. Docente clínico. Coordinador de investigación en odontología, facultad de odontología.

Posteriormente se realizó la codificación y el análisis de las entrevistas (ver estrategia analítica, apartado 6.4) realizando de esta manera el proceso de análisis inductivo, a partir de este se pudieron enumerar 21 categorías diferentes, con distinta frecuencia de aparición. Estas categorías luego fueron clasificadas en 4 grandes dimensiones, generadas arbitrariamente para englobar las categorías individuales en conceptos más amplios. Las 4 dimensiones fueron: factores académicos, factores económicos, factores institucionales y factores del alumno. En el apartado de resultados, se expone en detalle el análisis de las entrevistas y las categorías generadas a partir de ellas (ver resultados, capítulo 7).

Una vez realizada la fase exploratoria, inductiva/deductiva, se procedió a agrupar todas las categorías, en total se originaron 52 categorías (ver resultados, capítulo 7) constituyendo, el primer componente del estudio, sobre el cual se construyó el cuestionario que posteriormente fue aplicado a los estudiantes. En esta fase, se tuvo un primer acercamiento al objetivo de describir las principales razones de transferencia universitaria de los estudiantes a partir de los diferentes informantes que componen el sistema, realizando una triangulación de sujetos, sumado a la información recopilada desde la literatura.

6.2.2 Segunda fase: construcción y validación del Cuestionario Factores de Transferencia en Estudiantes Universitarios.

Con el primer componente del estudio terminado, se procedió en esta etapa de la investigación a construir y validar **el instrumento de recogida de información** de esta fase de la investigación, el Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes Universitarios (CFTEU).

A. Construcción

Partiendo desde la base de las 52 categorías definidas en la etapa anterior, se procedió a escoger aquellas que presentaban mayor frecuencia de repetición (ver resultados, capítulo 7) y aquellas que se adaptaban más al contexto en el que se realizaba la investigación (educación de las ciencias de la salud, en Chile), el resto de las categorías fueron descartadas.

Las categorías se reorganizaron y clasificaron de manera más práctica y didáctica, para ser expuestas en esta investigación y facilitando, posteriormente, la génesis de los ítems y la identificación de las variables de análisis. Se originaron solo tres grandes dimensiones: factores del estudiante, este grupo se subclasificó en variables personales, familiares y académicos; factores de la institución y factores de interacción (ver resultados, capítulo 7).

Una vez establecidas las categorías, se procedió a la elaboración del CFTEU, se creó para cada variable (exceptuando los factores propios del estudiante) al menos tres ítems, posteriormente, fueron revisados seleccionado el más apropiado cuidando rigurosamente la sintaxis y redacción de cada uno de ellos. Finalmente, la primera versión del cuestionario quedó conformado por 56 ítems, divididos en 3 partes.

- La primera parte busca obtener información personal, familiar y académica, que debe ser aportada por el estudiante. Toda esta información forma parte de los factores propios del estudiante.

- La segunda parte, son una serie de enunciados referentes tanto a los factores propios de la institución como a los factores de interacción, que deben ser valorados por el estudiante en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde “muy en desacuerdo” (valor =1) a “muy de acuerdo” (valor=5).
- La tercera y última parte del cuestionario, estuvo compuesta de preguntas con alternativas de selección múltiple, que buscan respuesta a cuestiones que no pueden ser valoradas en escala tipo Likert de 5 puntos.

B. Validación

Una vez construido la primera versión del instrumento (anexo 1), fue enviado para la valoración de expertos teóricos y prácticos, los cuales fueron contactados vía correo electrónico. En total participaron 10 evaluadores, de los cuales 5 fueron teóricos y 5 prácticos. Los antecedentes más importantes, son resumidos en la tabla 6.3. A todos los evaluadores se les pidió que calificaran la univocidad, la pertinencia y la importancia (mediante una escala del 1 al 5) de cada uno de los ítems construidos, permitiéndoseles realizar cualquier observación que a su juicio fuera relevante.

Una vez obtenidos todos los comentarios acerca del instrumento, se procedió a realizar su evaluación. Se calcularon los porcentajes de univocidad y pertinencia y la media de la importancia, además se revisaron uno a uno los comentarios realizados. En la tabla 6.4 se pueden observar los valores promedio para cada categoría a evaluar y la presencia o no de observaciones, cada tabla representa una de los apartados del CFTEU. Los comentarios de los jueces para todos los ítems se encuentran en el Anexo 2.

Tabla 6.3 Antecedentes de los Evaluadores.

Evaluadores Teóricos	Profesora Titular Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
	Profesora titular de Universitat Autònoma de Barcelona. Pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Master en Administración de la Educación por el Teachers College (Columbia University).
	Catedrático Universidad de Sevilla, Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
	Profesor Titular de la Universidad de Talca (Chile). Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.
	Profesora Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Psicología evolutiva y de la educación.
Evaluadores Prácticos	Directora de Carrera, facultad de Odontología. Magíster en Gestión de Calidad de los Servicios de la Salud.
	Doctor in Health Professions Education, School of Medicine, Dentistry, and Nursing, University of Glasgow, Scotland, United Kingdom. Investigador en educación en profesiones de salud.
	Docente pregrado y postgrado, Escuela de Odontología.
	Directora de Carrera, Facultad de Odontología. Magister en Educación en Ciencias de la Salud.
	Director Docente, Escuela de Odontología. Docente pregrado. Magister en Pedagogía universitaria.

Elaboración propia

Tabla 6.4 Resumen evaluación de jueces teórico

	Ítems	Univ.	Pert.	Imp.	Obs.
		%	%	x	
1	Fecha de nacimiento	100	100	4,8	No
2	Género	100	100	4,7	No
3	Cuál era su estado civil cuando estudiaba en su anterior universidad	100	100	4,5	Si
4	Indique el número de hijos que tenía mientras estudiaba en su anterior universidad	77	100	4,7	Si
5	Usted tuvo que trasladarse de ciudad para realizar sus estudios en su anterior universidad	66	88	4,2	Si
6	Indique el número del grupo familiar con el que usted vivía mientras estudiaba en su antigua universidad (incluido usted)	66	88	4,2	Si
7	Indique aproximadamente la cantidad de ingresos económicos que tenía su grupo familiar	66	100	4,4	Si
8	Indique el máximo nivel de estudios alcanzados por su Padre	100	100	4,6	Si
9	Indique la ocupación de su padre	100	88	3,7	No
10	Indique el máximo nivel de estudios alcanzados por su Madre	100	100	4,6	No
11	Indique la ocupación de su Madre	100	88	3,7	No
12	Indique en qué tipo de colegio estudio	87	100	4,6	Si
13	Indique el promedio de notas que tuvo durante la enseñanza media	88	100	4,8	Si
14	Indique el puntaje ponderado que obtuvo en la PSU	100	100	4,8	No
15	Indique si tiene estudios superiores previos a la carrera de Odontología	88	100	4,5	Si
16	En qué prioridad se encontraba la carrera de odontología, cuando ingreso en ella por primera vez	88	77	4,1	Si
17	En qué universidad estudio previamente odontología	100	100	3,7	Si
18	En que prioridad se encontraba la institución en la usted estudio previamente odontología	77	100	4,1	Si

19	Cuantos años estudio, en total, en su anterior universidad	100	100	4,5	Si
20	Hasta qué año académico curso en su antigua universidad	88	100	4,3	Si
21	A qué año académico, correspondía la asignatura más baja que tenía al abandonar la carrera	77	66	3,8	Si
22	Indique, aproximadamente, el promedio de las calificaciones obtenidas en su antigua universidad.	88	100	4,6	Si
23	Indique, el número de veces que reprobó asignaturas en su antigua universidad	100	100	4,6	Si
24	Mi preparación académica previa al ingreso a la universidad fue suficiente para enfrentarme a las exigencias universitarias.	66	100	4,4	Si
25	Los conocimientos que poseía de las ciencias básicas, antes de entrar a la carrera, eran suficientes.	55	88	4,1	Si
26	La infraestructura de mi antigua universidad contaba con los espacios idóneos para las diferentes actividades realizadas.	66	100	4,4	Si
27	El mobiliario, equipamiento de los laboratorios o clínicas en mi antigua universidad, eran suficientes y adecuados para el trabajo cotidiano.	77	100	4,5	Si
28	La calidad profesional (ej., químico, odontólogo, patólogo) de los docentes en mi antigua universidad, era adecuada para impartir su asignatura.	62	87	4,3	Si
29	Las capacidades docentes de los profesores, de mi antigua universidad, eran las idóneas para realizar las actividades académicas.	50	100	4,5	Si
30	El curriculum de mis profesores, en mi antigua universidad, reflejaba trayectoria y excelencia profesional y docente.	62	25	3,2	Si
31	Mi antigua universidad tomaba medidas para brindar soporte académico a aquellos estudiantes que reprobaban una asignatura o presentaban constantes bajas calificaciones.	100	100	4,6	No
32	Mi antigua universidad otorgaba beneficios económicos a aquellos estudiantes que requerían de algún tipo de ayuda para solventar sus necesidades. (becas de arancel, de alimentos, de materiales, etc.)	100	88	4,6	Si
33	Mis resultados académicos (calificaciones) obtenidos en mi anterior universidad, fueron similares al promedio de mi clase.	77	77	3,5	Si

34	Mis Resultados académicos (calificaciones) se encontraban en correspondencia al esfuerzo que realizaba en mis estudios.	100	77	4,2	Si
35	El nivel de exigencia académica de mi universidad previa era suficiente para obtener los resultados académicos esperados.	62	75	3,6	Si
36	Las dinámicas dentro del aula de clases, en mi anterior universidad, proporcionaban un ambiente adecuado para el aprendizaje.	80	100	4,6	Si
37	Siento que tenía un nivel de participación adecuado dentro del aula de clases.	77	77	4,1	Si
38	Mis capacidades o herramientas para el logro de los aprendizajes esperados eran suficientes.	87	100	4,3	SI
39	Con las estrategias de estudio que utilizaba y el tiempo que invertía en aprender nuevos contenidos, me sentía satisfecho con mis resultados.	77	66	4,4	Si
40	Siento que en el tiempo que invertía estudiando, lograba integrar nuevos contenidos de manera adecuada.	88	88	4,4	Si
41	Dentro del aula de clases, me sentía cómodo, era un espacio agradable para mí.	77	100	4,5	Si
42	En el ambiente universitario, fuera del aula, me sentía cómodo, era agradable pasar tiempo en la universidad.	70	100	4,6	Si
43	En relación al tiempo que estuve en mi anterior universidad, me sentía constátenme estresado, por causa de mis obligaciones académicas.	100	100	4,8	Si
44	Me sentía comprometido a cumplir con mis deberes universitarios, (trabajos, tareas, seminarios, etc.).	62	75	3,8	Si
45	Siempre asistía a mis actividades académicas (clases, laboratorios, ayudantías, etc.).	88	100	4,7	Si
46	Respetaba y compartía las normas, principios y valores en mi universidad anterior.	100	77	4,3	Si
47	Las expectativas que tenía antes de entrar a mi anterior universidad fueron cumplidas.	100	100	4,3	Si
48	La relación académica y personal que tenía con mis profesores, era respetuosa y adecuada por ambas partes	100	77	4,5	SI

49	El curso mantenía buenas relaciones con el profesorado, había la confianza para plantear problemas o ideas.	77	87	4,3	Si
50	En mi anterior universidad, podría decir que tenía buenos amigos y una relación cordial con el resto de mis pares.	100	100	4,4	SI
51	El costo de mis estudios tuvo una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad	100	100	4,4	No
52	El arancel académico (matricula más mensualidades) de mi antigua universidad en relación a la actual, era:	85	87	4,3	Si
53	Durante el transcurso de mis estudios en mi antigua universidad, recibía algún beneficio económico:	100	100	4,7	Si
54	Cuál de las siguientes alternativas, indica de mejor manera la motivación que tuve para ingresar a estudiar odontología:	100	100	4,8	Si
55	En promedio cuantas horas debo dedicar para aprender nuevos contenidos de una materia.	85	57	4	Si
56	¿Cuál de los siguientes factores considero que contribuyeron más a mi nivel de estrés? (puede marcar más de 1 opción)	100	85	4,7	Si

Elaboración propia

La mayoría de las sugerencias de los jueces se hicieron en relación a la redacción de los ítems, con el objetivo de que fueran mejor comprendidos por el interlocutor final del CFTEU, considerándose gran parte de ellas para la reformulación de estos, podemos mencionar como ejemplo el ítems: “A qué año académico, correspondía la asignatura más baja que tenía al abandonar la carrera” fue reformulado, para quedar finalmente como: “A que curso del plan de estudio, correspondía la asignatura de más bajo nivel que llego a cursar, en su antigua universidad”.

Algunos comentarios realizados para reestructurar algunos enunciados como, por ejemplo: “...calcular créditos superados o reprobados” no fueron considerados, ya que, en el sistema de educación superior en Chile, no se utilizan los créditos transferibles. Comentarios generales realizados por algunos jueces al instrumento fueron: “me parece muy completo, pero muy extenso”, “es muy claro”, “la gran mayoría de los enunciados están redactados en un español de forma clara para ser comprendidos por estudiantes chilenos. A su vez la gran mayoría me parece pertinente a los objetivos del estudio y, salvo algunas excepciones me parecen ser de gran importancia”, “También el cambio de carrera puede ser motivado por otros motivos, por ejemplo, traslados de ciudad, situación familiar, etc.”

Producto de todas las evaluaciones de los jueces, se decidió realizar diversos cambios. Se eliminaron algunos ítems principalmente por el bajo promedio de importancia, algunos de ellos también obtuvieron un bajo porcentaje de pertinencia y/o univocidad. Se reformularon algunos ítems siguiendo las recomendaciones de los expertos y se algunos agregaron ítems, también siguiendo las recomendaciones entregadas. De esta forma quedo constituida la versión final del instrumento que denominamos Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes Universitarios (CFTEU). Esta versión se presenta en el anexo 3.

Obtenida la versión final del instrumento se procedió a contactar al comité de ética en la experimentación animal y humana (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes, una vez analizado los antecedentes del proyecto de investigación, acordaron de manera favorable la puesta en práctica de la aplicación del cuestionario (anexo 4). Todas las cuestiones éticas en relación a la investigación son presentadas en el apartado 6.5 (consideraciones éticas) más adelante

en este mismo capítulo.

Para esta fase de la investigación, se realizó un **muestreo** no probabilístico intencionado, pues la información acerca del número de estudiantes de admisión especial de odontología (cambio o transferencia de universidad) es información que maneja cada universidad, para este caso algunas de las escuelas de odontología conocían el número de estudiantes que ingresan vía admisión especial y otras no, sin embargo, no tuvimos acceso a esas cifras.

Los criterios de inclusión de los sujetos participantes fueron: i) haber comenzado sus estudios de odontología en una institución de educación superior y a la fecha de responder el CFTEU encontrarse en una facultad o escuela de odontología de otra universidad, habiendo solicitado ingresar a su actual casa de estudios vía admisión especial. ii) encontrarse aun estudiando la carrera de odontología a la fecha de contestar el CFTEU y iii) pertenecer a una universidad privada acreditada por la CNA de Chile.

Para obtener los datos de los alumnos se contactó a las diferentes escuelas privadas de odontología, se enviaron cartas pidiendo autorización y facilitación de los datos a directivos de diferentes universidades que tuvieran un alto número de admisión especial. A la fecha de la puesta en marcha de esta etapa del trabajo de campo (curso 2017) en Chile existen 14 universidades acreditadas (existen más programas no acreditados) que dictan el programa de pregrado de Odontología (CNA, s.f.).

De las catorce universidades, seis son tradicionales pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y ocho son privadas. Debido al nulo o escaso proceso de admisión especial de las universidades tradicionales, se decidió solo trabajar con las universidades privadas, se contactó a las autoridades de las ocho facultades para poder acceder a sus estudiantes. De las ocho universidades seleccionadas, dos respondieron que no tienen ingreso de alumnos por admisión especial o esta es casi nula. De las seis restantes se lograron contactar cuatro; de las cuales una de ellas, facilitó datos de dos sedes, en total cinco escuelas, otra entregó la lista de correos electrónicos de los alumnos de admisión especial y las otras dos permitieron que trabajáramos con sus estudiantes, sin embargo, no tenían la información de quienes eran estudiantes de admisión

especial, por lo que tuvimos que recopilar esa información manualmente.

Finalmente, la lista de estudiantes que se obtuvo, ya fuera mediante base de datos de la universidad o a través de los propios alumnos, fue de 255 estudiantes. Una vez constituida esta base de datos se procedió a aplicar el cuestionario (ver trabajo de campo, apartado 6.3).

6.2.3 Tercera fase: explicación del problema

La fase explicativa de la investigación se realizó una vez analizados los resultados de la aplicación del CFTEU, con el objetivo de indagar en aquellos factores significativos, buscar respuestas más profundas que asocien ciertos perfiles de estudiantes a las diferentes razones que motivan el cambio y explicar algunos resultados que pudieran no parecer estar dentro de la lógica esperada.

Para esta fase se escogió como **instrumento de recogida de información** los grupos de discusión, esta técnica favorece la interacción entre los participantes del grupo y no entre el grupo y el entrevistador, este último toma un rol de moderador o facilitador, guiando la discusión hacia los temas de interés para responder a los objetivos de la investigación. Esta herramienta se ha utilizado en investigación educativa ya que proporciona los puntos de vista de los participantes que emerge de la interacción dentro del grupo, lo que constituye un instrumento de utilidad para la triangulación (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Esta técnica en si misma es capaz de generar un contexto donde se promueve el intercambio de ideas, opiniones y percepciones entre los participantes, de manera interactiva y focalizada a una temática en particular, basándose en guías que se formulan a partir del diseño y objetivos de la investigación (Fàbregues y Paré, 2016).

En cuanto a los **sujetos participantes** de esta etapa, corresponden a una muestra intencionada que debía cumplir ciertas características, que veremos a continuación. Se consideraron tres grupos, dos de ellos formados exclusivamente por estudiantes y un tercer grupo formado por docentes y directivos.

La conformación de los grupos de estudiantes fue de 8 estudiantes por grupo, donde 2 estudiantes representan cada uno de los clúster o perfiles de estudiantes generados a partir de la segunda fase del estudio (ver resultados, capítulo 7). Contando en total con 16 estudiantes, todos ellos quienes se cambiaron de universidad mientras estudian la carrera de odontología, todos pertenecientes a universidades acreditadas del sistema de educación superior de Chile, ninguno de los estudiantes había participado en etapas anteriores de esta investigación.

Por su parte, el grupo de docentes y directivos quedó conformado por 3 docentes y 3 directivos. Los docentes todos con una carga horaria superior a 22 horas en la universidad donde trabajan, para que de esta forma estuvieran más involucrados con su labor docente, y tuvieran más conocimiento de las problemáticas universitarias. Los directivos, por su parte, fueron representantes de distintas instituciones universidades y departamento de educación odontológica. Todos los participantes representaban instituciones acreditadas.

6.3 Trabajo de Campo

En esta etapa, y acorde al diseño de investigación, se llevó a cabo la realización de las entrevistas, la aplicación del CFTEU y los grupos de discusión. Pasaremos a revisar en detalle cada una de las ejecuciones de las diferentes etapas.

6.3.1 Entrevistas

Las entrevistas se realizaron de manera sincrónica durante el mes de abril del año 2016 a través de Skype, aprovechando las ventajas de poder contar con una entrevista en línea, ya que la autora de esta investigación quien ejecutó todas las entrevistas se encontraba fuera de Chile, lugar donde estaban los participantes.

Los sujetos participantes, fueron invitados a colaborar de la investigación de manera voluntaria y anónima. Previo a la realización de la entrevista se les puso en conocimiento de los objetivos del estudio, de los temas que abordaría la entrevista en sí misma, de que ésta sería grabada para luego ser transcrita y se les asegura el anonimato. El proceso mismo de realización de la entrevista procuró un relato fluido, donde se ha logrado el intercambio activo, demostrando interés por la colaboración en el tema de estudio. Al finalizar las entrevistas se les ha permitido a todos los participantes realizar comentarios generales que creyeran oportunos al tema de investigación.

6.3.2 Aplicación CFTEU

La fase de aplicación del cuestionario tuvo lugar entre los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre del año 2017 y enero del 2018. Recordemos que en total se obtuvo una lista de 255 estudiantes quienes se encontraban en situación de transferencia de universidad. Estos fueron contactados vía correo electrónico, en el cual se les informo brevemente de los objetivos del estudio, se les invito a colaborar, se les aseguro el anonimato y se les pidió firmar el

consentimiento informado para participantes (anexo 5). La invitación a participar se reiteró un máximo de 4 veces.

El cuestionario se realizó en dos modalidades, on-line a través de la plataforma encuestasonline.com y para aquellos alumnos que no pudieran/quisieran llenar el cuestionario en formato online, se les ofreció la opción de hacerlo en formato papel.

En total se aplicaron 156 CFTEU de los cuales 122 fueron on-line y 34 en formato papel. Del total de los CFTEU 38 fueron eliminados por encontrarse incompletos, quedando 118, de los cuales 4 fueron eliminados por tener respuestas incoherentes, como haber estudiado 2 años odontología y haber llegado a cursar asignaturas en el quinto año académico, sin tener estudios superiores previos. Por lo tanto, el número final de la muestra quedó constituida por 114 sujetos que contestaron el CFTEU. La composición de dicha muestra se encuentra en detalle en el apartado de resultados (ver resultados, capítulo 7).

6.3.3 Grupos de discusión

La realización de esta fase tuvo lugar durante abril del año 2020, para realizarla se contactó a estudiantes, profesores y directivos y se les invitó a participar en los grupos de discusión, de manera voluntaria y anónima.

Los grupos de discusión se realizaron, vía on-line, dada la imposibilidad de poder reunir a las personas involucradas por la contingencia mundial de la fecha. Previo a comenzar los grupos de discusión se les indicó a los participantes que la sesión sería grabada para luego ser transcrita y se les aseguró el anonimato, afirmando que todos los nombres de personas o instituciones que pudieran aparecer serían borrados para mantener la confidencialidad. Todos los grupos de discusión fueron realizados por la autora de la investigación.

6.3.4 Transcritos

El proceso de transcripción tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión fueron realizados completamente por la autora de la investigación. Ambas transcripciones se han realizado en dos etapas, en la primera se han realizado los transcritos y en la segunda se ha comparado el audio con la transcripción, asegurándose de que toda la información estuviera en el texto.

Este proceso se trata no solo de la preparación de los datos para su análisis, sino que también es un trabajo de interpretación y requiere una atención especial para tratar los datos de manera correcta (Gibbs, 2012) asegurando además su confiabilidad y validez. Transformar el lenguaje oral en escrito es complejo, ya que existen múltiples interacciones verbales como falsos comienzos, repeticiones, muletillas, etc., que deben ser omitidos para evitar complejizar el texto y sobrecargarlo (Bailey, 2008).

Las transcripciones realizadas íntegramente por la autora de esta investigación revisten algunas ventajas. En primer lugar, la mayor familiarización con los datos y los temas principales (Fàbregues, 2015), facilitando la interpretación de estos mismos. En segundo lugar, el proceso de escucha y relectura asegura la calidad de la transcripción y permite una mirada más analítica, mejorando el proceso de examinar la información (Yin, 2011). Por último, el trabajo exclusivo de las grabaciones por la autora constituye un resguardo para asegurar el anonimato de los participantes (Tilley, 2003). Una vez completados todos los transcritos, fueron analizadas, en el software ATLAS.ti, programa de datos de análisis cualitativos.

6.4 Estrategia Analítica

La estrategia analítica de esta investigación se despliega en el desarrollo de tres etapas, las cuales son concordantes a las etapas del diseño metodológico. Las tres etapas en su conjunto, se exploran desde una perspectiva metodológica mixta, que combina abordajes cualitativos, basados en la indagación reflexiva de la subjetividad de los individuos y la especificidad de las situaciones, y abordajes cuantitativos, que buscan establecer invariantes, patrones y/o relaciones de correspondencia estadística entre variables (Núñez, 2017). A continuación, se describe la estrategia de análisis cuantitativo y cualitativo de la presente investigación, la primera y tercera fase de la investigación corresponden a etapas cualitativas que se abordan en conjunto, la segunda fase, corresponde a la etapa cuantitativa que se aborda posteriormente en este mismo apartado.

6.4.1 Estrategia analítica cualitativa

La aproximación cualitativa se refiere al proceso de investigación que produce datos tanto descriptivos como exploratorios, considerando a las personas en el marco de referencia de ellas mismas. De este modo, una investigación cualitativa tiene como objetivo la interpretación reflexiva y holística de los productos, las imágenes y las representaciones generadas por los sujetos en su vida cotidiana, en el marco de un proceso activo, iterativo y crítico, que vuelve constantemente sobre los significados subjetivos que los actores le atribuyen a sus comportamientos sociales y a sus decisiones de acción en un marco contextual, temporal y espacial determinado (Flick, 2014; Villar et al., 2018).

La estrategia de análisis cualitativo, se utilizó tanto para la primera, como para la tercera parte del diseño.

Para la primera parte del diseño de esta tesis, se utilizó una estrategia analítica cualitativa inductivo-deductivo. El análisis inductivo se basó en un análisis descriptivo de los datos (Glasser

y Strauss, 1967), la cual permitió realizar una codificación abierta, esto es, la identificación amplia de categorías descriptivas y códigos conceptuales emergentes desde los datos, en particular de las entrevistas realizadas a los sujetos participantes.

La codificación y el análisis de las entrevistas se realizó tomando algunos de los puntos propuestos del análisis temático de Boyatzis (1998), en conjunto con algunas de las pautas sugeridas por Braun y Clarke (2006), siguiendo el siguiente esquema: 1) familiarización con las entrevistas; 2) lectura de las entrevistas; 3) identificación y comparación de los temas de las entrevistas; 4) generación de códigos iniciales, considerando codificar la mayor cantidad posible de patrones en la información, incorporar en cada código la suficiente información como para no perder la perspectiva del contexto y que un mismo extracto de datos puede codificarse más de una vez; 5) revisión de temas, se realiza una recodificación; 6) creación del libro de códigos; y 7) cuantificación de los códigos.

Esta estrategia presenta rendimientos metodológicos interesantes para la primera fase cualitativa de esta investigación, ya que permite ordenar y sistematizar las razones académicas, socioeconómicas y/o personales que los estudiantes de la carrera de Odontología invocan para cambiarse de institución.

En efecto, uno de los objetivos de esta fase es que, a través de la comparación analítica de la información recogida sobre los estudiantes de Odontología del por qué cambiarse de institución de educación superior, se puedan pesquisar patrones estables de pensamiento o comportamiento, que permitan abstraer una teoría explicativa coherente y sistemática de las razones de transferencia institucional de este tipo de estudiantes.

Para la tercera fase de la investigación, también se usó una estrategia de análisis cualitativo, para la interpretación de los grupos de discusión, a partir de una lista de códigos generada a priori, relacionados a todas las variables de estudios, tanto dependientes como independientes, además también se generaron códigos emergentes.

En esta etapa tuvo protagonismo la fase relacional, ya que, una vez realizada la codificación abierta, se ejecutó una codificación axial, que buscó establecer vínculos o relaciones significativas

entre los códigos o categorías, con el objetivo de, inductiva y comparativamente, llegar a una teoría que intente explicar la naturaleza de los datos de la investigación (Glasser y Strauss, 1967). Este método permite generar teorías, hipótesis, proposiciones y/o conceptos, partiendo directamente de la información entregada por los datos (Flick, 2014) y, en este caso particular, nos permite comparar con la información de marcos teóricos existentes, investigaciones anteriores, o supuestos a priori sobre ellos, integrando de esta manera los datos recogidos a partir de los sujetos claves entrevistados y la literatura científica disponible a la fecha.

En este contexto, tanto las entrevistas como los grupos focales son técnicas de recogida de datos que permiten explorar y reflexionar sobre un objeto de estudio críticamente, desde la perspectiva de los actores que se relacionan con éste. Una vez realizadas las entrevistas, y a través de la estrategia de procesamiento y análisis de datos ya informada, sumado al análisis cuantitativo (ver más adelante) se elabora un sistema categorial de los motivos de cambio institucional de los estudiantes. Luego, por medio de los grupos focales, se busca triangular la información entregada por los perfiles descriptivos comparados de estudiantes (generados en la fase cuantitativa), profundizando en las razones, relatos explicativos y representaciones de los estudiantes en relación a su proceso decisional de cambiarse de institución de educación superior para cursar la carrera de Odontología.

El propósito de esta triangulación consiste en tensionar los grupos “puros” de estudiantes identificados por el análisis estadístico factorial, advirtiendo “zonas grises” o “ambivalencias” en las producciones narrativas de los estudiantes que conforman cada uno de estos grupos, que no son posibles de capturar en un análisis cuantitativo de configuración homogénea de grupos.

6.4.2 Estrategia analítica cuantitativa

La estrategia analítica de esta investigación se basará en un análisis estadístico multivariante de correspondencia o relación matemática entre variables (Babbie, 2000), por una parte, buscando configurar perfiles sociodemográficos y académicos descriptivos de los estudiantes de Odontología que se transfieren de institución de educación superior para continuar sus estudios y, por otra, dándole peso a las diferentes razones de cambio.

El análisis cuantitativo, a diferencia del análisis cualitativo, se arraiga en un paradigma epistemológico positivista, que se caracteriza por la precisión, estandarización y cuantificación de la relación entre las variables, y que, en lugar de entregar información descriptiva de datos, eventos o acciones, reporta datos y evidencia numérica (Ávila, Salinas-Cruz, De la Cruz-Morales y Sangerman-Jarquín, 2017).

Específicamente, la estrategia cuantitativa de análisis estadístico se sustenta en tres tipos de análisis. La primera, es un análisis factorial por componentes principales, que buscó simplificar la estructura dimensional del instrumento CFTEU, a partir de un análisis de varianza común o varianza compartida entre las observaciones a las preguntas de un test o cuestionario, y así identificar factores o variables latentes en los datos (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014). Esta técnica es una de las estrategias más usadas en el campo de la psicometría y las ciencias sociales cuantitativas, para efectos de calibrar la validez, desarrollo y adaptación de un cuestionario.

En segundo término, se ejecutará un análisis por clúster o por modelo de conglomerados. Esta técnica busca identificar exploratoriamente grupos o aglomeraciones homogéneas de casos, a partir del cálculo de distancias geométricas entre los datos o “medidas de similitud” entre los objetos que van a ser agrupados. Esta técnica es atórica y no inferencial, ya que su objetivo no es otro que construir taxonomías exploratorias de los datos, que permitan simplificar el conjunto de observaciones (Hair, Anderson, Thatham y Black, 1999). Esta técnica multivariante presenta rendimientos metodológicos tributarios a la fase cuantitativa de este estudio. En efecto, el objetivo es tipificar perfiles canónicos de estudiantes, con características personales, académicas y socioculturales homogéneas, de modo de relacionarlos con sus razones de migración institucional a otras universidades que imparten la carrera de Odontología. De esta manera, esta estrategia analítica de los datos cuantitativos del estudio permite clasificar estadísticamente grupos de estudiantes no conocidos de antemano, pero sugeridos por la evidencia estadística de correspondencia entre las observaciones a las variables del CFTEU.

Finalmente, en tercer lugar, se aplicarán técnicas multivariantes de regresión lineal múltiple. Esta técnica permite determinar la probabilidad matemática que los estudiantes, agrupados en perfiles, entreguen para transferirse de institución. Esta técnica sí es inferencial y busca establecer respuestas predictivas a variables dependientes continuas lineales, en este caso, los puntajes a las distintas dimensiones del CFTEU (Tussel, 2011).

La integración de la estrategia analítica cuantitativa y cualitativa de este estudio permitirá aproximarnos, de forma integrada y multiparadigmática, al fenómeno complejo de las motivaciones para la transferencia institucional de estudiantes de Odontología en el sistema de educación superior chileno.

6.5 Etapa Informativa

Para culminar el proceso de investigación se procedió en esta última etapa, a elaborar el informe final de tesis, para realizar la presentación y difusión de la información que fue compilada a través de todas las etapas y los procesos realizados, dar a conocer el marco teórico bajo el cual se ha trabajado, los métodos seleccionados y fundamentalmente dar a conocer los resultados obtenidos en esta investigación.

Además de lo anterior, también se procedió a la producción de artículos científicos, con el fin de difundir los resultados obtenidos y ser un aporte a la investigación educativa en el ámbito de las trayectorias académicas en la educación superior.

6.6 Consideraciones Éticas

Dadas las características de este estudio y el contexto en el que se desarrolla, buscando preservar la confidencialidad de todos los participantes y datos aquí obtenidos, es que los aspectos éticos de la investigación son un tema prioritario.

En primer lugar, fue entregada toda la documentación requerida al comité de ética en la experimentación animal y humana (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes, una vez analizado los antecedentes del proyecto de investigación, acordaron de manera favorable la puesta en práctica del proyecto y el uso de los instrumentos de recogida de información.

En segundo lugar, todos los participantes fueron invitados a participar de manera voluntaria, se les entregó información acerca de los objetivos del estudio y se les permitió realizar todas las preguntas pertinentes para aclarar sus dudas respecto a la participación en el estudio. Además, se les aseguró el anonimato en cada una de las fases del estudio. Por otro lado, los estudiantes quienes participaron en la segunda fase del estudio tuvieron que firmar un consentimiento informado.

En última instancia, el tratamiento de los datos obtenidos a partir de todos los informantes ha sido tratados de manera exclusiva por la autora de esta investigación lo que asegura completamente el anonimato de todos los participantes, con especial énfasis en los estudiantes quienes en principio se vieron temerosos a expresar sus opiniones y experiencias pensando en las represalias de sus comentarios por parte de los académicos de sus respectivas instituciones.

6.7 En síntesis

En este capítulo se ha revisado en detalle el diseño de esta investigación, explicando las fases que ésta presenta, y su carácter exploratorio-explicativo, diseño con el cual se intenta responder de manera integral a los objetivos de investigación, bajo el sustento de un paradigma pragmático.

Se ha expuesto la creación y validación de los instrumentos aquí utilizados y la selección de los participantes de cada etapa, bajo los diferentes criterios correspondientes.

Se ha revisado en profundidad la realización del trabajo de campo en sus 3 etapas las cuales se realizaron durante el período que va desde el año 2017 al 2020. Se han revisado las etapas de análisis de datos, el despliegue de la estrategia analítica cuantitativa – cualitativa, cuidando que en todas las etapas del trabajo se hayan mantenido los aspectos éticos pertinentes.

IV Parte

Resultados

*“El verdadero barómetro de la inteligencia,
es una vida feliz y efectiva
vivida cada día y en cada momento”*

Wayne W. Dyer

Capítulo 7: Resultados de la Investigación

- 7.1 Resultados Primera Fase: Exploración del Problema
- 7.2 Resultados Segunda Fase: Aplicación del CFTEU
- 7.3 Resultados Tercera Fase: Explicación del Problema
- 7.4 En síntesis

Capítulo 7: Resultados de la Investigación

En este capítulo se exponen los resultados de las diferentes etapas de la investigación, recordemos que este estudio tiene como finalidad analizar los factores que intervienen en el cambio institucional de estudiantes de odontología de universidades privadas chilenas, y con el fin de lograr este objetivo, se realizaron una serie de estrategias orientadas a buscar la información necesaria para poder ser entregada en este apartado. Los resultados son entregados siguiendo el mismo orden en que se han planteado las fases de trabajo de campo, en el diseño metodológico de la investigación.

Cada una de las fases de la investigación se ha realizado para abordar la problemática desde una perspectiva diferente, con el fin de complementarse para poder alcanzar los diferentes objetivos específicos propuestos. Se han utilizado los instrumentos de recogida de información pertinentes para los propósitos esperados, y se han seleccionado distintos tipos de muestreo según corresponda. El resumen de las fases, con sus instrumentos de recogida de información, se exponen en la tabla 7.1 y cada etapa será detallada en un apartado de este capítulo.

Tabla 7.1 Etapas de la investigación, propósito e instrumento utilizados

Etapa	Propósito	Instrumento
Primera Fase: exploración del problema	Describir los motivos que llevan a los estudiantes de odontología a cambiar de una institución a otra.	Entrevistas semiestructuradas
Segunda Fase: aplicación de cuestionario	<p>Identificar las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes que se transfieren de institución en odontología.</p> <p>Relacionar las características sociodemográficas y académicas con los motivos que lleva a los estudiantes a cambiarse de una institución a otra.</p>	Cuestionario CFTEU
Tercera Fase: Explicación del problema.	Relacionar las características sociodemográficas y académicas con los motivos que lleva a los estudiantes a cambiarse de institución. Entender en qué medida, los modelos de deserción académica, explican el cambio universitario de estudiantes que permanecen en la misma carrera	Grupos de discusión

Elaboración propia

7.1 Resultados Primera Fase: Exploración del Problema

La exploración del problema, tal como se ha explicado en el apartado de metodología se ha realizado a partir de un procedimiento hipotético-deductivo. A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los 9 sujetos participantes, representantes de diferentes sectores de la realidad universitaria (ver metodología, capítulo 6).

El análisis de las entrevistas se realizó en el software ATLAS.ti. Se leyó cuidadosamente cada una de las entrevistas y se crearon los códigos a medida que se enunciaban. Las unidades de análisis quedaron conformadas por frases o párrafos, que enunciaran las ideas expresadas por los participantes en relación a las razones de transferencia de una universidad a otra, por parte de un estudiante.

En total se generaron 21 categorías. La tabla 7.2 resume todas las categorías que se han desprendido del análisis, las cuales se han clasificado de forma arbitraria en cuatro grandes dimensiones: factores económicos, factores académicos, factores institucionales y factores del alumno, además se presenta la frecuencia de aparición de cada una de ella.

Al realizar el análisis de las entrevistas, las primeras razones mencionadas en especial por los directivos y docentes fueron las de índole administrativa, sin embargo, al transcurrir los minutos y a medida que se generaba más confianza con el interlocutor, fueron agregando más apreciaciones personales a su discurso. Es posible apreciar semejanzas entre los tres grupos de sujetos entrevistados, como por ejemplo en las categorías: alto costo de la institución de origen, reprobación o profesorado. Así como también se pueden ver diferencias entre los grupos de estudiantes, quienes nunca mencionaron el fracaso académico, a diferencia de los directivos y docentes.

Tabla 7.2 Frecuencia de categorías emergentes.

Dimensión	Categoría	F.Di	F.D	F.E	F.T
Factores de la Institución	Profesorado	1	3	4	8
	Abandono Institucional	0	4	1	5
	Mal ambiente universitario	3	0	2	5
	Propuestas incumplidas	1	2	0	3
	Huelgas estudiantiles	1	0	0	1
	Infraestructura insuficiente	0	0	1	1
Total					23
Factores Académicos	Fracaso académico	4	2	0	6
	Reprobación de asignaturas	3	2	1	6
	Institución receptora más fácil	1	2	1	4
	Alumno “causal de eliminación”	3	0	0	3
	Altas exigencias académicas	0	1	0	1
Total					20
Factores de Estudiante	Expectativas del estudiante	2	2	3	7
	Desmotivación	0	0	3	3
	Decisión familiar	2	0	1	3
	Estrés	0	0	1	1
	Problemas disciplinares	1	0	0	1
	Traslado de ciudad	1	0	0	1
	Traslado de amigos	1	0	0	1
Total					17
Factores Económicos	Alto costo institución de origen	2	1	2	5
	Mejor financiamiento	2	0	0	2
	Menor arancel institución receptora	1	0	0	1
Total					8
Frecuencia directivos (F.Di.); frecuencia docentes (F.D); frecuencia estudiantes (F.E.); frecuencia total (F.T)					

Elaboración propia

A continuación, se presenta el resultado del análisis de las entrevistas ordenando las unidades de análisis, según la clasificación otorgada anteriormente, por lo tanto, se presentarán las categorías según la dimensión en la cual se han clasificado, siguiendo el orden de frecuencia.

7.1.1 Factores de la institución

Seis fueron las categorías identificadas en los factores de la institución, siendo el más relevante el profesorado. A continuación, se presentan cada una de las categorías y en la tabla 7.3 se muestran algunas de las unidades de análisis que dieron origen a estas categorías.

- a. **Profesorado:** los estudiantes reconocen no sentirse a gusto con sus profesores, ya sea desde el punto de vista académico o personal. Los docentes entrevistados también manifiestan una suerte de maltrato de colegas hacia sus alumnos o también de las pocas estrategias metodológicas de docentes jóvenes.
 - b. **Abandono institucional:** son los docentes quienes más perciben como la institución no entrega el apoyo necesario a sus estudiantes, dejándolos a “su suerte” en el proceso, reconociendo también que estos no traen las herramientas necesarias para afrontar el proceso, tanto los docentes como lo estudiantes, desconocen si por parte de la institución existen mecanismo o programas de soporte, por el contrario, relatan que no existe ningún apoyo desde la institución a los estudiantes con dificultades. Los directivos por su parte no mencionan el abandono en su discurso.
 - c. **Mal ambiente universitario:** se refleja en el discurso de los participantes como las relaciones personales de los estudiantes ya sea con sus docentes o sus compañeros no satisfacen a los alumnos en su antigua institución, pues al realizar el cambio de universidad relatan que mejoran las relaciones humanas haciéndoles sentir más cómodos en su nuevo lugar de estudio.
 - d. **Propuestas Incumplidas:** los directivos y docentes reconocen que las instituciones a las cuales pertenecen, realizan propuestas (explícitas o implícitas) y que estas a veces no satisfacen las expectativas de sus estudiantes o que en algunas ocasiones no son cumplidas.
 - e. **Huelgas estudiantiles:** solamente un directivo hizo referencia a este ítem, indicando que los estudiantes pierden mucho tiempo durante el año académico, clases que deben ser recuperadas
-

y muchas veces complican itinerarios familiares.

- f. Infraestructura insuficiente: Solamente un estudiante se refirió a la infraestructura de la clínica de su universidad, diciendo que cumplía con los requisitos mínimos para otorgar un buen servicio.

Tabla 7.3 Factores de la institución

Categoría	Frase del participante
Profesorado	“...el tema de la relación con los profes, no sé, es todo súper distante, uno no puede conversar, no puede explicar las cosas... los profes no son muy pedagógicos para hacer las clases, son doctores (dentistas), está bien, saben mucho, pero no saben enseñar...” (Alumno 1).
Abandono Institucional	“Lo fundamental es el acompañamiento, que la institución no puede dejar que el estudiante se sienta que esta botado a su suerte en la carrera, eso es lo que pasa.” (Docente 1) “... yo venia mal y como que se empezó a desamorar todo, porque me di cuenta que no tenia ningún apoyo, menos desde la universidad.” (Alumno 3)
Mal Ambiente Universitario	“...encontraba hostil el medio universitario, no me sentía cómodo, asistir a la universidad para mi no era nada, nada agradable...quedarme significaba que iba a tener que pasa por muchas cosas que no encontraba agradables y no estaba preparado emocionalmente para eso.” (Alumno 3)
Propuestas incumplidas	“...han perdido credibilidad en el medio educativo, la institución les asegura estar cumpliendo con estándares mínimos de calidad y a veces no es así...” (Docente 3)
Huelgas estudiantiles	“...se van, la mayoría, por los paros (huelga). Han tenido dos o tres años seguidos con paros estudiantiles en que terminan (el año académico) en enero, febrero a veces.... los padres vienen con sus hijos acá y se cambian precisamente porque no quieren más paros...” (Directivo 2)
Infraestructura insuficiente	“...No me gustaba la infraestructura porque no me ayudaba, yo estaba pagando por un servicio y no me estaban dando lo mínimo para aprender, un sillón (dental) bueno...” (Alumno 2)

Elaboración propia

7.1.2 Factores académicos

Cinco fueron los factores académicos que se reconocieron en los discursos de los participantes, siendo los más importantes el “fracaso académico” y “la reprobación”. Estas categorías fueron separadas, ya que no existe claridad absoluta del significado concreto de fracaso académico, sino más bien, cada entrevistado atribuye su significado propio. Sin embargo, si se hubiesen considerado en conjunto, sería la categoría con mayor frecuencia (frecuencia total de 12), por sobre el profesorado (frecuencia total de 8) y las expectativas del estudiante (frecuencia total de 7). También la categoría “causal de eliminación” hace referencia a situaciones donde existe un porcentaje importante de reprobación, situación que pone al alumno en este problema administrativo. A continuación, se presentan cada una de las categorías y en la tabla 7.4 se muestran algunas de las unidades de análisis que les dieron origen.

- a. Fracaso académico: esta categoría se origina a partir del discurso de directivos y docentes, los estudiantes nunca mencionaron haber fracasado académicamente. Se hizo referencia a la poca tolerancia a frustración de los estudiantes, quienes, al no obtener los resultados esperados, buscan otra alternativa para sus estudios. A la poca constancia de los estudiantes que los lleva al fracaso, a los malos resultados académicos, a estudiantes que peligran su continuidad de estudios por la cantidad de años que ya llevan en una institución y que todas estas razones englobadas en el término “fracaso académico” hacen al alumno buscar una alternativa para por una parte terminar sus estudios y por otra no perder todo el camino recorrido.
 - b. Reprobación: la reprobación de asignaturas de la carga académica fue un aspecto mencionado por los 3 grupos de sujetos, reconociendo que es uno de los factores más presentes en quienes deciden cambiarse de institución.
 - c. Institución receptora más fácil: como hemos comentado en apartados anteriores existen diferencias entre la calidad de instituciones de Educación Superior, y así también es percibido por los propios estudiantes, quienes en busca de poder aprobar y finalizar sus cursos, optan por migrar a una institución “más fácil”.
-

Tabla 7.4 Factores académicos

Categoría	Frase del participante
Fracaso Académico	<p>“...a la Universidad (se omite nombre) le dicen “el cementerio” todos sabemos que, en admisión especial, ellos reciben a los alumnos que han fracasado en otras instituciones” (Docente 1).</p> <p>“Creo que lo principal es que el alumno tiene un fracaso académico en la universidad donde está y finalmente mira para el lado...” (Directivo 2)</p> <p>“... es que las generaciones actuales no toleran mucho la frustración y quieren todo instantáneamente y cuando se encuentran con el primer impase o la primera cosa que no les funciona, inmediatamente miran para al lado...” (Directivo 1)</p>
Reprobación	<p>“... (el abandono) va relacionado con aspectos académicos o sea que no son capaces de aprobar una asignatura sea esta teórica o preclínica” (Docente 2).</p> <p>“...uno mira el historial del alumno y ve que ha hecho cada año (académico) como 3 o 4 veces cada uno...” (Directivo 1).</p> <p>“...Los de la Universidad (se omite nombre) se venían por que había mucha reprobación, generalmente pasa (aprueba) el que estaba haciendo el ramo por segunda vez o tercera vez, entonces todos los que iban por primera vez, sabían que iban a reprobear.” (Alumno 2).</p>
Institución receptora más fácil	<p>“...ellos (los alumnos) me decían que sentían que era más fácil sacar el título, que hay menores controles o mecanismos de calidad y, por ende, creen que van a sacar el título más fácil...” (Directivo 3).</p> <p>“...se vinieron (mis compañeros) porque la universidad tiene menos requisitos de clínica, porque es más fácil pasar (aprobar)”. (Alumno 2).</p>
Alumno en causal de eliminación	<p>“La (causa) más constante es por motivos de eliminación, casi siempre va a pasar que cuando ven (los alumnos) que los van a eliminar de la universidad y no van a poder continuar. (Directivo 3).</p>
Altas exigencias académicas	<p>“... creo que fundamentalmente es por la exigencia académica, hay mucha exigencia y ellos (los estudiantes) no dan para sobrellevar todo.</p>

Elaboración propia

- d. Alumno en causal de eliminación: esta categoría fue solamente mencionada por los directivos, quienes seguramente por sus más profundos conocimientos de los reglamentos institucionales reconocen que existe un número no menor de estudiantes que se enfrenta a la situación de ser eliminado de la carrera por el incumplimiento de algún reglamento académico.
- e. Altas exigencias académicas: solo un docente hizo referencia a altas exigencias a las que se ven enfrentados los alumnos en su proceso formativo y la poca capacidad o herramientas que estos tienen para enfrentar estas exigencias.

7.1.3 Factores del estudiante

Dentro de los factores del estudiante, hemos clasificado aquellos factores que hacen referencia a características personales de los alumnos y también aquellas que abarcan su núcleo familiar o amigos. Dentro de este grupo la categoría “expectativas del estudiante” es la más mencionada. A continuación, se presentan cada una de las categorías y en la tabla 7.5 se muestran algunas de las unidades de análisis que les dieron origen.

- a. Expectativas del estudiante: esta categoría, muy de la mano con la categoría “propuestas incumplidas” (factores de la institución), referencia como los alumnos se sienten desilusionados de diferentes aspectos universitarios, aquí en particular se hace referencia al alumno como la figura principal, siendo ellos quienes tenían expectativas diferentes o no conocían bien el modelo de la universidad a la que ingresaron.
 - b. Desmotivación: esta categoría fue solo mencionada por los estudiantes entrevistados, ni docentes, ni directivos dieron cuenta de la falta de motivación de sus estudiantes. Los alumnos indicaron sentirse desmotivados por diferentes situaciones que iban desde reprobaciones, situaciones vividas en clínica que catalogaban de injustas, relaciones con profesores y el ambiente universitario en general.
-

- c. Decisión familiar: los entrevistados relataron que los padres juegan un rol importante en la toma de decisión al momento de realizar el cambio incluso que en algunas ocasiones son ellos quienes eligen la nueva universidad y no el alumno.
- d. Estrés: solamente un estudiante hizo referencia al estrés vivido en su antigua casa de estudios.
- e. Problemas disciplinares: solo un directivo hizo referencia a una situación más bien puntual de un estudiante con problemas disciplinares quien decidió cambiarse de institución.
- f. Traslado de ciudad: solamente un directivo se refirió a la situación de traslado de ciudad por motivos familiares.
- g. Traslado de amigos: al igual que las categorías anteriores fue un directivo quien relato que los estudiantes decidían cambiarse siguiendo a sus amigos.

Tabla 7.5 Factores del Estudiante

Categoría	Frase del participante
Expectativas del estudiante	<p>... El marketing hace mucho, entonces el alumno viene con una expectativa diferente...” (Directivo 2)</p> <p>“... no me gustaban las condiciones higiénicas de la clínica, como iban los profesores, todo era muy desordenado, yo quería algo mejor.” (Alumno 2)</p>
Desmotivación	<p>“...en ese punto yo ya estaba súper desmotivado, para mi autoestima hacer un ramo por tercera vez era muy malo, en realidad pensé, si tengo que hacer este ramo otra vez, por último, lo hago en otra universidad, la carga emocional era muy fuerte no me lo merecía...” (Alumno 1)</p> <p>“... estaba desmotivado, no solo con la carrera, estaba desmotivado con mi vida, prácticamente” (Alumno 3)</p>
Decisión familiar	<p>“Por preferencia de los padres, ha nosotros nos ha pasado que hemos recibido alumnos por preferencia de los padres, que los sacan de su y los traen a otra.” (Directivo 3).</p>
Estrés	<p>“...hay un tema, que es el stress que uno vive en la universidad (se omite nombre), yo creo que pasa en todas las universidades, pero ahí uno ve gente súper estresada, los alumnos llorando en los pasillos...”</p>
Problemas disciplinares	<p>“... alumnos que han tenido problemas disciplinares en sus otras instituciones; y es un antecedente que no viene con el alumno por un sistema de confidencialidad, no te pueden explicar que es lo que ha pasado; entonces este alumno se cambia antes que lo echen por esta situación.</p>
Traslado de ciudad	<p>“...se cambio de carrera de Temuco a Santiago, dentro de la misma carrera, los casos que hemos tenido en este año han sido por situaciones familiares por ejemplo la madre falleció y el padre vive en Santiago y la hija se va a Santiago.” (Directivo 2)</p>
Traslado de Amigos	<p>“...seguir a los amigos, pero es mínimo, hay casos contados donde: diez de mis compañeros se vinieron para acá y lo están pasando bien, entonces yo también quiero venirme para acá.” (Directivo 1)</p>

Elaboración propia

7.1.4 Factores económicos

Los factores económicos, parecen ser el factor menos relevante o, al menos, de los menos frecuentes al momento de decidir cambiarse, sin embargo, en algunos casos si toma peso al momento de tomar de decisión, especialmente cuando ya hay otros factores presentes. A continuación, se presentan cada una de las categorías y en la tabla 7.6 se muestran algunas de las unidades de análisis que les dieron origen.

- a. Alto costo de la institución de origen: la carrera de odontología es, junto a medicina, la más cara del mercado en Chile, sin embargo, los aranceles anuales pueden fluctuar de manera importante de una universidad a otra. Este factor, sumado a la reprobación parece tomar importancia cuando los años en los que se pretende terminar la carrera van aumentando por el constante número de reprobaciones, o en situaciones donde la situación económica familiar cambia.
- b. Mejores posibilidades de financiamiento: un directivo de una universidad se refirió a las mejores posibilidades de financiamiento que ofrece la institución en la cual el forma parte, lo que es atractivo para estudiantes y familias con problemas económicos.
- c. Menor arancel de la institución receptora: si bien esta categoría es muy similar a la de alto costo de la institución. Aquí un directivo indica como la carrera en esta universidad es menor al arancel de donde provienen los estudiantes de deciden cambiarse.

Tabla 7.6 Factores Económicos

Categoría	Frase del participante
Alto costo de la Institución de origen	“...se iban (los alumnos) por cuestiones de dinero, estaban muy satisfechos con la carrera con el proceso formativo que se les entregaban, pero era muy caro, ese era el primer argumento.” (Directivo 2) “...decidí irme por un tema de lucas (dinero) más que nada. Porque la Universidad (omite nombre) es súper cara. Hay 2 millones de pesos aproximadamente de diferencia.” (Alumno 1)
Mejores posibilidades de financiamiento	“...Si, la universidad tiene un gran numero de convenios, por ej. con las fuerzas armadas donde hay un descuento en el arancel. Hay muchas instancias donde conseguir beneficios financieros y hay una unidad dentro de la institución que es el DAFA, departamento de ayuda financiera para los alumnos, donde ellos pueden pactar en función de sus necesidades y la institución los ayuda a financiar o a cofinanciar créditos y esas cosas.”
Menor Arancel de la institución receptora	“... algunos motivos pueden ser económicos, a una facultad con un arancel un poco más bajo, aquí el arancel es menor que el de las universidades de donde provienen los alumnos de admisión especial.”

Elaboración propia

Una vez terminado el análisis de las entrevistas, se procedió a integrar este último, con el análisis realizado a partir de la literatura (ver metodología, capítulo 6) para finalizar la etapa hipotético-deductivo. El conjunto de categorías de ambos procesos se reordenó y reclasificó, tomando aquellas que presentaron una mayor frecuencia de repetición y aquellas que se adaptaban mejor al contexto de la investigación, dando origen a una nueva lista de categorías de estudio. Estas categorías y su clasificación se presentan en la tabla 7.7

Tabla 7.7 Clasificación de nuevas categorías de estudio

Factores del Estudiante	Personales	Edad Género Estado civil Trabajo
	Familiares	Traslado de ciudad/localidad Número del grupo familiar Número de hijos al ingresar Número de hijos al cambio Educación de los padres Ocupación de los padres Ingresos económicos familiares
	Académicos	Colegio de origen Notas de enseñanza media PSU puntaje ponderado Experiencia previa de educación superior Prioridad de la carrera Prioridad de la universidad
Factores Propios de la Institución		Costo anual (matricula + arancel) Infraestructura y equipamiento Profesorado Ambiente universitario Programas de ayuda económicos Programas de ayuda académicos Dinámicas de aula Nivel de exigencia académico
Factores de Interacción		Motivación Estrés Expectativas Resultados académicos Reprobación Aprendizaje Sentido de pertenencia Relaciones personales con pares Relaciones personales con el profesorado Nivel de compromiso Abandono institucional

Elaboración propia

La nueva clasificación se realizó a partir de tres grandes dimensiones, agrupadas de manera más práctica, quedando de la siguiente forma:

- a. Factores del estudiante; este grupo se subclasificó en variables personales, familiares y académicos previas a la universidad, estos factores se denominaron propios del estudiante, ya que en ellos las instituciones de educación superior, a las cuales pertenecen, pueden ejercer poca o ninguna influencia.
- b. Factores de la institución: en este grupo se incluyen las categorías en las cuales el alumno de manera individual no puede ejercer ninguna influencia, ya que son propias de cómo esta formada y organizada la universidad.
- c. Factores de interacción: en este grupo se han incluido aquellas variables en las que tanto el estudiante, como la institución tienen participación en mayor o menor medida.

7.2 Resultados Segunda Fase, Aplicación del Cuestionario (CFTEU)

Para alcanzar los objetivos propuestos para nuestra investigación, se utilizó toda la información recaudada a partir de CFTEU y se realizó una serie de análisis estadísticos, comenzando por el análisis descriptivo de las variables recogidas en el CFTEU, recordemos que la muestra final quedó compuesta por 114 sujetos. Los datos obtenidos fueron tabulados en planillas de Excel, para luego ser traspasadas al software SPSS donde se realizaron los análisis más complejos.

7.2.1 Análisis descriptivo de la muestra

A continuación, se muestra el análisis de cada una de las variables recogidas en el CFTEU, siguiendo el orden en que han sido clasificadas en el apartado anterior, es decir en las 3 dimensiones generadas: factores del estudiante, de la institución y de interacción.

Los factores personales incluidos dentro de los factores propios del estudiante, se muestran en la tabla 7.8 el análisis de cada variable se realizó según su origen estadístico, las variables de tipo nominal (género, estado civil, trabajo), se presentan en relación a la frecuencia de aparición representado en el porcentaje de cada categoría. Por su parte, para las variables continuas (edad), se presentan los datos con medidas de tendencia central y dispersión.

Podemos ver en la tabla (7.8) como la muestra se constituye casi en un 60% por mujeres y en un poco más del 40% por hombres, con un promedio de edad de 28 años. Del total de los estudiantes, el 97% eran solteros y el 42% trabaja ya sea esporádica o permanentemente.

Tabla 7.8 Análisis de las variables propias del estudiante, (n=114).

Variable	Porcentaje (%)	
Género	Mujer	59,7%
	Hombre	40,3%
Estado civil	Soltero	97,4%
	Separado-Divorciado	0%
	Casado- Unión civil - Convive	2,6%
	Viudo	0%
Trabajo	No	57,9%
	Si, esporádicamente	30,7%
	Si, permanentemente	11,4%
Variable	Mínimo/Máximo	Media (d.e.)
Edad	19 años/39 años	28,19 (3,08)

Elaboración propia

Las variables familiares (pertenecientes a la dimensión propias del estudiante) se presentan en la tabla 7.9. Las variables de tipo nominal (traslado de ciudad, educación de los padres, ocupación de los padres), se presentan con la frecuencia y las variables continuas (número de hijos al iniciar la carrera, número de hijos al cambiarse de universidad, número de personas del grupo familiar, ingresos económicos) con medidas de tendencia central y dispersión.

Tabla 7.9 Análisis de las variables familiares, (n=114).

Variable	Porcentaje (%)	
Traslado de ciudad/localidad	Si	20,2%
	No	79,8%
Nivel estudios del padre	Escolar incompleta	4,4%
	Escolar completa	15,8%
	Técnica incompleta	2,6%
	Técnica completa	18,4%
	Universitaria incompleta	10,5%
	Universitaria completa	31,6%
	Master/ Especialidad/doctorado	13,2%
Nivel estudios de la madre	Escolar incompleta	6,1%
	Escolar completa	21,0%

	Técnica incompleta	4,4%
	Técnica completa	24,6%
	Universitaria incompleta	7,9%
	Universitaria completa	27,2%
	Master/ Especialidad/Doctorado	7,9%
Ocupación del padre	Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas	7,9%
	Profesionales científicos e intelectuales	11,4%
	Técnicos y profesionales de nivel medio	14,9%
	Empleados de oficina	10,5%
	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	8,8%
	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	1,8%
	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	3,5%
	Operadores de instalaciones y máquinas y montadores	1,8%
	Trabajador no calificado	2,6%
	Otros no identificados	35,1%
Ocupación de la madre	Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas	5,26%
	Profesionales científicos e intelectuales	11,4%
	Técnicos y profesionales de nivel medio	9,6%
	Empleados de oficina	15,8%
	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	5,3%
	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	0%
	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	0,9%
	Operadores de instalaciones y máquinas y montadores	0%
	Trabajador no calificado	6,2%
	Otros no identificados	44,7%
Variable	Mínimo/Máximo	Media (d.e.)
Nº de hijos al iniciar la carrera	0 Hijo/1 Hijo	0.04 (0.2)

Nº de hijos al cambiarse de Universidad	0 Hijo/2 Hijos	0,12 (0,35)
Nº del grupo familiar (incluido estudiante)	1 persona/13 personas	4 (1,86)
Ingresos económicos	250.000/15.000.000 pesos chilenos	2.301.579 (2.287469)

Elaboración propia

En el análisis de los factores familiares, podemos ver como cerca del 20% de los estudiantes tuvo que cambiarse de ciudad para poder iniciar sus estudios en la primera institución, abandonando la casa familiar. En relación al nivel de estudio de los progenitores, observamos en relación al padre que cerca del 18% son profesionales de nivel técnico y 45% son universitarios, siendo el 37% de los padres no profesionales. En relación a la madre, cerca del 25% terminó estudios superiores técnicos, 35% asistió a la universidad completando sus estudios y el 40% no finalizó ningún tipo de estudios superiores. En relación a la ocupación, tanto del padre como de la madre, creemos que la clasificación utilizada (clasificación del Instituto Nacional de Estadística [INE] chileno) no fue comprendida por la mayoría de los sujetos participantes, pues la cantidad de respuestas para la opción “otro no identificado” es demasiado alta, siendo que la clasificación entrega prácticamente todas las ocupaciones posibles de ejercer por individuos profesionales y no profesionales. Afortunadamente, se cuenta con otros antecedentes más importantes que reflejan el nivel sociocultural de las familias de los estudiantes.

En la tabla 7.10 se presenta el análisis descriptivo para las variables académicas propias del estudiante. Las variables según su naturaleza estadística se presentan con los mismos parámetros que las tablas anteriores.

Para las variables académicas, propias del estudiante, podemos observar que cerca del 87% asistió a colegios pagados, de los cuales 41% fueron particulares y el resto subvencionados, y solo el 13% asistió a colegios municipales. En relación a la experiencia previa de estudios superiores la gran mayoría de los alumnos (77,2%) no había estudiado otra carrera previa a odontología, sin embargo, un 6% tenía una carrera previa ya fuera técnica o universitaria. Del total de alumnos un 67% tuvo

la carrera de odontología como primera prioridad, pero solo el 30% comenzó sus estudios en la institución que escogieron como primera prioridad. Las notas de enseñanza media (NEM) de los estudiantes, van desde 4,9 a 6,7 (siendo en la escala chilena de notas máximo 7,0) con un promedio de 6,0 para toda la muestra. El puntaje de la prueba de selección universitaria (PSU), se encuentra en un rango que va desde los 557 a los 748 (puntaje máximo de la PSU es 850 puntos) con un promedio de 648.

Tabla 7.10 Análisis de variables académicas propias del estudiante, (n=114).

Variable	Frecuencia	
Tipo de colegio	Municipal	13,2%
	Subvencionado	45,6%
	Particular	41,2%
Estudios superiores previos	No, no tengo	77,2%
	Si, técnicos incompletos	0,9%
	Si, técnicos completos	3,5%
	Si, universitarios incompletos	15,8%
	Si, universitarios completos	2,6%
Prioridad de la carrera	Primero	67,5%
	Segundo	24,6%
	Tercero	6,1%
	Cuarto	1,8%
Prioridad de la universidad	Primero	30,7%
	Segundo	30,7%
	Tercero	25,4%
	Cuarto o más	13,2%
Variable	Mínimo/Máximo	Media (d.e.)
Notas enseñanza media	4,9 / 6,7	6,03 (0,38)
Puntaje PSU	557/ 748 puntos	648 (38,64)

Elaboración propia

La mayor parte de los factores propios de la institución y los factores de interacción fueron evaluados con el cuestionario CFTEU mediante 23 ítems que debían ser valorados en una escala de Likert de 5 puntos desde “muy en desacuerdo” (1) hasta “muy de acuerdo” (5), además se incluyeron 6 variables medidas categóricamente, a través de preguntas donde se debía seleccionar una o varias alternativas dentro de las opciones enunciadas. Al final del cuestionario, se incluyó también el ítem “qué esperaba de su nueva universidad” con el fin de valorar que aspectos,

consideraban los estudiantes, eran más relevantes de mejorar en su nueva casa de estudios. En la tabla 7.11, se observa la frecuencia o las medidas de tendencia central y dispersión para las variables medidas sin escala de Likert y en la tabla 7.12 se observan los enunciados, las frecuencias y las medidas de tendencia central y dispersión para los ítems valorados en escala de Likert.

Tabla 7.11 Análisis de otras variables independientes, (n=114).

Variable	Mínimo/ Máximo	Media (d.e.)
Nº años odontología u. anterior	1 año 9 años	3,57 (0,68)
Promedio notas u. anterior	4,1 5,9	4,87 (0,41)
Nº de reprobaciones	0 10	2,86 (1,66)
Variable		Porcentaje
Arancel	Más bajo	12,3%
	Prácticamente igual	23,7%
	Más alto	63,3%
	No lo sé	1,8%
Beneficios económicos	Si, becas financiadas por organismos externos a la universidad. (gobierno, FFAA, etc.)	10,5%
	Si, becas de la propia universidad	6,1%
	No, tuve que optar por crédito con aval del estado o crédito CORFO	41,2%
	No, ningún aporte económico, el total de los costos era pagado por mi y/o mi familia.	42,1%
Motivación para estudiar odontología	Es la carrera de mis padres o familiares cercanos, es lo que mi familia espera de mi.	3,6%
	Tengo vocación de servicio y me gusta el área de la salud, creo que es una carrera para mi.	61,4%
	Porque es una carrera que tiene muchas opciones laborales y me permitirá flexibilidad en el futuro.	17,5%
	Porque es una carrera donde se puede ganar mucho dinero	2,6%
	Elegí odontología basándome en la orientación que me dieron en el colegio.	0,0%
	Elegí odontología, por el prestigio de la carrera.	5,3%
	Otra	9,6%

¿Cuál de los siguientes factores considero que contribuyeron más a mi nivel de estrés? (permitido marcar más de una opción)	No me sentía estresado	2,6%
	En general no me sentía estresado	7,0%
	La cantidad de obligaciones académicas, demasiados trabajos, controles, pruebas, etc.	53,5%
	La dificultad de los contenidos académicos, la mayoría eran cosas nuevas, difíciles de aprender.	24,6%
	La falta de tiempo, solo tenía tiempo de cumplir mis obligaciones universitarias	43,9%
	El profesorado, los profesores eran demasiado exigentes y estrictos	55,3%
	El alumnado, no me sentía parte de mi curso, no tenía buena relación con mis compañeros	9,6%
	La falta de apoyo familiar, no me sentía apoyado y comprendido por mi familia en este proceso	6,1%
	La distancia con mi familia, no fue fácil dejar mi casa atrás	10,5%
	La falta de recursos, no podía comprar todos los materiales, no tenía dinero para libros o fotocopias	21,0%
	Otra	18,4%
De mi nueva universidad esperaba (permitido marcar más de una opción)	Menor exigencia académica	10,5%
	Mayor exigencia académica	8,7%
	Mayor flexibilidad de horario	20,2%
	Mejores capacidades docentes del profesorado	51,0%
	Mejores relaciones personales con el profesorado	57,9%
	Mejores relaciones personales con el alumnado	27,2%
	Mejor ambiente universitario fuera del aula	36,0%
	Mejor infraestructura	36,8%
	Mejor equipamiento	28,9%
	Menores costos de arancel y matrícula	41,2%
	Mejores beneficios económicos	33,3%
	Más prestigio	14,9%
	Más tiempo libre	17,5%
Menos estrés	36,0%	

Elaboración propia

En la tabla 7.11, se observa que en promedio los estudiantes están 3,5 años en la universidad a la cual ingresaron por primera vez, llama la atención que el máximo de años antes de decidir cambiarse sea de 9 (el programa completo de odontología dura 6 años). El promedio de notas que

los estudiantes obtuvieron durante el transcurso de tiempo en su primera universidad, va desde 4,1 hasta 5,9 con un promedio de 4,8. En relación al número de veces que han reprobado, va desde 0 hasta 10 asignaturas, con promedio de 3 asignaturas por estudiante. En relación a algunos factores económicos, se puede observar como cerca del 60% de los estudiantes se cambiaron a una universidad con un costo mayor del arancel y que cerca del 57% costea sus estudios mediante alguna ayuda económica, ya sea beca o crédito bancario.

Para la variable motivación vemos como más del 60% de los estudiantes, siente que la carrera de odontología llena su vocación de servicio. Para la variable estrés, se les permitió a los estudiantes elegir más de una alternativa de respuesta y fue el profesorado (55%) el factor más generador de esta condición, seguido por la cantidad de obligaciones académicas (53%) y la falta de tiempo (44%), más abajo le siguen la dificultad de los contenidos (24%) y la falta de recursos para obtener los materiales necesarios para estudio o trabajo clínico (21%).

Por último, en relación a la pregunta ¿qué esperaba de su nueva universidad?, podemos ver como la mayoría espera mejores relaciones personales con sus profesores (58%), así como también, que tengan mejores capacidades docentes (51%). Un porcentaje importante espera menores costos de arancel y matrícula (41,2%), mejores beneficios económicos (33%), menos estrés (36%), mejor ambiente universitario fuera del aula (36%) y mejor infraestructura (36%).

Tabla 7.12 Ítems medidos en escala de Likert, (n=114).

Ítem	Valores en escala de Likert					X ± d.e.
	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	
Mi preparación académica escolar, previo al ingreso a la universidad fue adecuada para sortear las exigencias de los primeros años de estudios universitarios.	3,5	10,5	17,5	33,3	35	3,85 ±1,12
Los conocimientos que poseía de las ciencias básicas (biología, química, física, etc.), antes de entrar a la carrera, eran suficientes para enfrentarme a las diferentes asignaturas.	6,1	7,9	22,8	32,5	30,7	3,7 ±1,16
La infraestructura de mi antigua universidad, contaba con los espacios aptos para realizar actividades docentes, prácticas, espacios recreativos y de descanso.	14,9	17,5	19,3	27,2	21,1	3,21 ±1,36
Los docentes de mi antigua universidad, demostraban su calidad profesional al impartir su asignatura.	11,4	17,5	27,2	25,4	18,4	3,21 ±1,26
Los docentes de mi antigua universidad demostraban sus capacidades pedagógicas, en el desarrollo de la docencia.	23,7	26,3	22,8	14,9	12,3	2,65 ±1,32
Mi antigua universidad tomaba medidas para brindar soporte académico a aquellos estudiantes que reprobaban una asignatura o presentaban constantes bajas calificaciones.	52,6	22,8	10,5	7	7	1,92 ±1,24
Mi antigua universidad otorgaba beneficios económicos a aquellos estudiantes que requerían de algún tipo de ayuda para solventar sus necesidades. (becas de arancel, de alimentos, de materiales, etc.)	35,9	22,8	18,4	12,3	10,5	2,38 ±1,36
Mis Resultados académicos (calificaciones) se encontraban en correspondencia al esfuerzo realizado en mis estudios.	10,2	25,4	20,2	18,4	15,8	2,84 ±1,36
El nivel de exigencia académica de mi antigua universidad era muy alto para poder obtener buenos resultados.	4,4	16,7	32,5	24,5	21,9	3,42 ±1,13
El ambiente dentro del aula de clases, en mi antigua universidad, era propicio para el aprendizaje.	13,1	16,7	29,8	21,9	18,4	3,15 ±1,28

El clima de aula generado al interior de la sala de clases, era un espacio agradable para mi.	21,1	14,9	25,4	24,6	14	2,95 ±1,34
Era agradable para mi pasar tiempo en el entorno universitario extraacadémico (fuera del aula), en mi antigua universidad.	17,5	19,3	27,2	21,1	14,9	2,96 ±1,3
En relación al tiempo que estuve en mi anterior universidad, me sentía constátenme estresado, por causa de mis obligaciones académicas.	4,4	8,8	15,8	16,7	54,4	4,07 ±1,2
Generalmente asistía a mis actividades académicas (clases, laboratorios, ayudantías, etc.)	3,5	4,4	9,7	28,1	54,4	4,25 ±1,03
Compartía las normas, principios y valores de mi antigua universidad.	9,6	14	29,8	21,9	24,6	3,37 ±1,26
Las expectativas que tenía antes de entrar a mi anterior universidad, fueron cumplidas.	37,7	19,3	20,2	14,9	7,9	2,35 ±1,33
La relación académica y personal que tenía con mis profesores, era respetuosa y adecuada por ambas partes	23,7	16,7	14,9	22,8	21,9	3,02 ±1,49
El curso mantenía buenas relaciones con el profesorado, había la confianza para plantear problemas o ideas.	31,6	26,3	13,1	11,4	17,5	2,57 ±1,47
En mi anterior universidad, podría decir que tenía una relación amistosa con el resto de mis pares.	1,8	6,1	16,7	39,5	36	4,01 ±0,96
El costo de mis estudios tuvo una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.	23,7	14,9	18,4	10,5	32,5	3,13 ±1,58
Mis resultados académicos tuvieron una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.	20,2	12,3	28,9	14	24,6	3,1 ±1,43
El ambiente universitario tuvo una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.	23,6	14,9	19,3	17,5	24,6	3,04 ±1,5
El profesorado tuvo una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.	14,9	5,3	11,4	16,7	51,8	3,85 ±1,47

Elaboración propia

Para los ítems incluidos en los factores de la institución y de interacción, evaluados en escala de Likert, podemos ver como nuevamente el profesorado aparece como un factor relevante. Los alumnos en su mayoría (70%) están muy en desacuerdo o en desacuerdo (1, 2 y 3 en la escala) en que los docentes demuestran sus capacidades pedagógicas, además de valorar en su mayoría (60%), en estos mismos rangos, la relación respetuosa y adecuada con sus profesores, así como también la relación de confianza para plantear problemas. Además, el 68% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo (4 y 5 en la escala) con que el profesorado tuvo una gran influencia en el abandono de su primera universidad.

En relación a los beneficios otorgados por las universidades, vale la pena destacar el hecho de que el 85% de los estudiantes está muy en desacuerdo o en desacuerdo con que su antigua universidad toma medidas para dar soporte académico a sus estudiantes con malos resultados, y el 75% en desacuerdo o muy en desacuerdo, con que se tomaban medidas de soporte para ayudar a los estudiantes con problemas económicos.

Para el ítem que valora la relación de los resultados académicos el 55% de los estudiantes está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el esfuerzo realizado se correspondía con los resultados. Por último, en relación a las expectativas de los estudiantes, más del 75% está en desacuerdo o muy en desacuerdo, con que sus expectativas fueron cumplidas en su antigua universidad.

7.2.2 Análisis estadísticos

Análisis estadísticos más complejos fueron realizados en primer lugar se procedió a calcular la consistencia interna del instrumento, para luego obtener la extracción de factores principales, todo esto a partir de la segunda parte del CFTEU, es decir, estos análisis se realizaron para los ítems 25 al 47 (anexo 3), que son aquellos ítems de valoración, medidos en una escala de Likert de 5 puntos desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. Posterior a algunos análisis preliminares se decidió eliminar 4 ítems (27, 32, 38 y 39) ya que teóricamente no se adaptaban con la mejor

distribución al momento de reducir las variables. Desde este punto en adelante, los ítems han sido reenumerados para facilitar la comprensión de los análisis desde el ítem 1 al 19.

A. Análisis de consistencia interna

La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. El valor total para este instrumento corresponde a $\alpha = 0.816$.

Entre las ventajas de esta medida, se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem. En la tabla 7.13 se presenta los resultados obtenidos para este análisis. Podemos ver como el valor del alfa se mantiene relativamente estable al eliminar cualquiera de los elementos, siendo el mínimo $\alpha = 0.790$ al eliminar el ítem 4 y aumentando la consistencia interna hasta $\alpha = 0.846$ eliminando el ítem 11.

Tabla 7.13 Análisis de Alfa de Cronbach

Estadísticos total-elemento				
Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	53,36	143,365	,105	,821
Ítem 2	53,48	142,924	,114	,821
Ítem 3	54,00	128,761	,597	,797
Ítem 4	54,56	124,655	,712	,790
Ítem 5	55,29	131,039	,520	,802
Ítem 6	54,83	127,945	,573	,798
Ítem 7	53,79	146,805	-,024	,827
Ítem 8	54,06	128,430	,598	,797
Ítem 9	54,26	125,930	,652	,793
Ítem 10	54,25	130,439	,511	,802
Ítem 11	53,14	158,670	-,418	,846
Ítem 12	54,86	127,502	,604	,796
Ítem 13	54,19	126,210	,565	,797
Ítem 14	54,65	125,150	,609	,795
Ítem 15	53,20	135,437	,490	,805
Ítem 16	54,35	144,761	,004	,833
Ítem 17	54,32	134,310	,332	,812
Ítem 18	54,26	131,187	,405	,808
Ítem 19	55,07	126,172	,575	,797
Total				,816

Elaboración propia

B. Análisis factorial exploratorio (AFE)

Previo a realizar el AFE, se realizaron; la prueba de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de especificidad de Bartlett. Ambos análisis resultaron significativos y señalan que la base de datos cumple los requisitos para llevar a cabo el análisis factorial. En la tabla 7.14 se observan los resultados para ambas pruebas.

Tabla 7.14 Pruebas de KMO y Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,817
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	966,354
	gl	171
	Sig.	0,000

Elaboración propia

El análisis factorial es una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos, consiste en encontrar grupos homogéneos de variables. Los grupos se forman en función de la correlación de los datos obtenidos. A partir de las preguntas seleccionadas se realizó un primer AFE donde se logra una reducción a 5 componentes y se explica el 65,4% de la varianza a partir de 5 factores (tabla 7.15, presenta la matriz de componentes rotados para los 19 ítems).

Sin embargo, esta estructura factorial, en especial, el primer factor que agrupaba un gran número de ítems, no se relaciona u ordena de manera precisa con la teoría, ya que mezcla una serie de conceptos, por lo tanto, no satisface las necesidades para realizar un análisis posterior. Por esta razón, se procedió a realizar nuevos análisis, no solo a partir del reordenamiento estadístico de los ítems, sino también, a partir de un orden y de una estructura teórica que diera más sentido a la asociación de los conceptos que pretende medir cada ítem por separado y un grupo de ítems en conjunto. De esta forma se realizó una división del primer factor entregado originalmente por el AFE y se reagruparon ciertos ítems. El primer factor fue forzado a tres nuevos factores, convirtiéndose el factor 1, el cual estaba compuesto de 10 ítems, en el factor 1, (compuesto de 4 ítems) en el factor 2 (compuesto de 4 ítems) y el factor 3 (compuesto de 2 ítems). Además, 2 ítems (ítem 15 y 17) fueron reubicados ya que teóricamente tenían más sentido dentro de otro factor y no

afectaban la solución matemática. Finalmente resultó una estructura factorial de 7 componentes. La distribución de los ítems de cada componente, junto a los valores del alfa de Cronbach y el % de varianza explicado para cada factor por separado se presentan en la tabla 7.16.

A cada uno de los 7 factores obtenidos, se le asigno un nombre y se calculo el promedio y desviación estándar del factor (tabla 7.17). A partir de los valores finales de estos factores (dimensiones), se realizaron los análisis estadísticos posteriores.

Tabla 7.15 Análisis Factorial Exploratorio

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,279	33,048	33,048	6,279	33,048	33,048	4,758	25,040	25,040
2	2,134	11,231	44,279	2,134	11,231	44,279	2,589	13,625	38,664
3	1,627	8,564	52,843	1,627	8,564	52,843	1,907	10,035	48,700
4	1,245	6,555	59,398	1,245	6,555	59,398	1,820	9,580	58,280
5	1,152	6,062	65,460	1,152	6,062	65,460	1,364	7,180	65,460
6	,895	4,709	70,169						
7	,826	4,349	74,518						
8	,787	4,143	78,661						
9	,673	3,543	82,204						
10	,580	3,050	85,254						
11	,526	2,769	88,023						
12	,410	2,158	90,181						
13	,388	2,044	92,225						
14	,352	1,854	94,079						
15	,307	1,615	95,694						
16	,244	1,284	96,978						
17	,214	1,125	98,103						
18	,194	1,020	99,123						
19	,167	,877	100,000						

Elaboración propia

Tabla 7.16 Estructura Factorial Final del Cuestionario

Factor	Núm. Ítem	Ítem	Alfa si elimina ítem	Alfa de Cronbach para el factor	% de la Varianza explicada
1	12	Las expectativas que tenía antes de entrar a mi anterior universidad, fueron cumplidas.	,792	,834	67,036
	13	La relación académica y personal que tenía con mis profesores, era respetuosa y adecuada por ambas partes	,752		
	14	El curso mantenía buenas relaciones con el profesorado, había la confianza para plantear problemas o ideas.	,768		
	19	El profesorado tuvo una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.	,840		
2	3	Los docentes de mi antigua universidad, demostraban su calidad profesional al impartir su asignatura.	,701	,842	68,108
	4	Los docentes de mi antigua universidad demostraban sus capacidades pedagógicas, en el desarrollo de la docencia.	,748		
	8	El ambiente dentro del aula de clases, en mi antigua universidad, era propicio para el aprendizaje.	,697		
	9	El clima de aula generado al interior de la sala de clases, era un espacio agradable para mi.	,579		
3	5	Mi antigua universidad tomaba medidas para brindar soporte académico a aquellos estudiantes que reprobaban una asignatura o presentaban constantes bajas calificaciones.		,694	79,656
	6	Mi antigua universidad otorgaba beneficios económicos a aquellos estudiantes que requerían de algún tipo de ayuda para solventar sus necesidades. (becas de arancel, de alimentos, de materiales, etc.)			

4	15	En mi anterior universidad, podría decir que tenía una relación amistosa con el resto de mis pares.	,610	,642	59,212
	10	Era agradable para mi pasar tiempo en el entorno universitario extraacadémico (fuera del aula), en mi antigua universidad.	,426		
	18	El ambiente universitario tuvo una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.	,572		
5	1	Mi preparación académica escolar, previo al ingreso a la universidad fue adecuada para sortear las exigencias de los primeros años de estudios universitarios.		,842	86,363
	2	Los conocimientos que poseía de las ciencias básicas (biología, química, física, etc.), antes de entrar a la carrera, eran suficientes para enfrentarme a las diferentes asignaturas.			
6	7	El nivel de exigencia académica de mi antigua universidad era muy alto para poder obtener buenos resultados.	,293	,476	49,783
	11	En relación al tiempo que estuve en mi anterior universidad, me sentía constátenme estresado, por causa de mis obligaciones académicas.	,340		
	17	Mis resultados académicos tuvieron una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad	,510		
7	16	El costo de mis estudios tuvo una gran influencia para mi y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.			

Elaboración propia

Tabla 7.17 Factores obtenidos a partir del AFE, (n=114).

Factor	Nombre	Promedio \pm d.e.
1	Satisfacción general (Expectativas y relaciones personales)	2,95 \pm 0,79
2	Docencia y aula	3 \pm 1,07
3	Soporte Universitario (académico y económico)	2,16 \pm 1,14
4	Ambiente universitario (fuera del aula)	3,34 \pm 0,61
5	Preparación académica (previa al ingreso a la universidad)	3,80 \pm 1,05
6	Nivel de exigencia y estrés	3,54 \pm 0,88
7	Costo económico	3,13 \pm 1,58

Elaboración propia

C. Análisis de conglomerados

La modelización estadística se hizo a partir de la estimación de modelos de conglomerados bietápicos, que constituye una herramienta exploratorio-descriptiva (no inferencial) diseñada para revelar las agrupaciones naturales (o los conglomerados o clústeres) dentro de un conjunto de datos, que no sería de otra manera evidente (Santos, 2015). El criterio básico para cualquier agrupación es la distancia, los objetos que estén cerca uno del otro, pertenecerían al mismo conglomerado o clúster, y los objetos que estén lejos uno del otro, pertenecerán a distintos clústeres. En este marco, se dice que los conglomerados son agrupaciones o condensaciones de datos homogéneas por dentro, pero heterogéneas por fuera. En lugar de intentar predecir un resultado, el clúster bietápico intenta revelar los patrones en el conjunto de campos de entrada (o variables). Los registros se agrupan de manera que los de un mismo grupo o clúster tiendan a ser similares entre ellos, y que los de otros grupos sean distintos (Huang, 1997).

La ventaja comparativa de esta técnica es que permite la selección automática del número óptimo de los grupos por medio de los criterios estadísticos de bondad de ajuste de Akaike (AIC) o bayesiano (BIC), que permiten evaluar la calidad estadística de los conglomerados resultantes

(Fraley y Raftery, 1998). El número de conglomerados se determina gráficamente mediante un dendrograma, que es un tipo de representación gráfica o diagrama de datos en forma de árbol que permita condensar los datos en agrupaciones homogéneas o conglomerados.

Para correr el análisis en el software SPSS, es necesario distinguir entre variables categóricas (o cualitativas) y continuas (o cuantitativas) (Rubio-Hurtado y Vila-Baños, 2017).

La motivación para la realización de este tipo de análisis es la configuración exploratoria de perfiles descriptivos de estudiantes de odontología que cursan por segunda vez la carrera de Odontología en universidades privadas acreditadas chilenas, e intentar identificar características comunes y si estos grupos se identifican más o menos con alguna razón de abandono de su institución de educación superior.

Para realizar el análisis de clúster y las posteriores comparaciones entre diferentes grupos, fueron recodificadas algunas de las variables independientes (ej. nivel de educación padre y madre en primera generación en asistir a la universidad). A continuación, en la tabla 7.18 se observa la composición de la muestra considerando solamente las variables independientes seleccionadas para este análisis.

Tabla 7.18 Resumen composición de la muestra, (n=114).

Variable	%	Promedio (D.E.)
Mujeres	59,6%	
Edad (en años)		28 (3,08)
Ingresos del hogar (en pesos chilenos)		2.300.578 (2.287.468)
Primera generación en la Universidad	55,3%	
Si trabajan (esporádica o permanente)	42,1%	
Proviene de colegios privados	41,2%	
Notas Enseñanza Media (NEM)		6,03 (,38)
Puntaje PSU		648,5(38,6)
Reciben beca (interna o externa)	16,7%	
No tienen estudios superiores previos	77,1%	
Se traslada de ciudad para estudiar	20,2%	

Elaboración propia

Los datos de composición revelan que un 60% de la muestra son mujeres, y que, en promedio, tiene 28 años. El 55,3% de la muestra es primera generación en entrar a la Universidad, el 42,1% trabaja esporádica o permanentemente y el 77,1% no tiene estudios universitarios previos (diferentes de odontología), además el 20,2% se traslada de ciudad para realizar sus estudios universitarios. En términos generales, los datos muestran un patrón heterogéneo por clase social, pero más homogéneo en términos de selectividad académica.

C. 1. Determinación del número de conglomerados

Se efectuaron análisis sucesivos para determinar la elección del número óptimo de conglomerados, usando el criterio de proximidad de casos, vecino más cercano o método de similitud mínima, que se extrae a partir de un algoritmo de log verosimilitud (Fraley y Raftery, 1998). Las decisiones metodológicas para la elección de la solución final de conglomerados fueron las siguientes:

- Se ingresaron todas las variables de entrada (categóricas y continuas) que eran parte del cuestionario de variables sociodemográficas y académicas del Instrumento, se observaron cuales tenían mayor peso.
- Se recodificaron las variables relevantes para el análisis, reduciendo las categorías de las variables para optimizar la solución final. Este procedimiento se realizó para las variables de: i) trabajo, se colapsaron los atributos de “esporádico” y “permanente, para obtener solo dos categorías, si y no; ii) recibe beca, se integraron los atributos beca “interna”, “externa”, para originar dos categorías si y no; y iii) primera generación universitaria, donde se recodificó indicando que si el padre y la madre del alumno no tenía estudios universitarios, el alumno pertenece a este grupos, siendo también una variable con dos categorías.

- Se probaron distintas soluciones con cada una de esas variables de entrada, buscando una solución que cumpliera con los siguientes requisitos: i) parsimonia: es decir, que arrojara la menor cantidad de clústeres posibles y ii) presentara una medida de silueta de cohesión y separación promedio (medida de calidad del clúster) que fuera satisfactoria, usando el criterio Bayesiano de Schwartz (BIC).
- Se seleccionaron variables que no presentaran alta correlación entre ellas (multicolinealidad) de manera de no incluir variables de entrada colineales que estuviesen explicando lo mismo.
- Las variables de Puntaje de Selección Universitaria (PSU) y Notas de Enseñanza Media (NEM) presentaron un coeficiente de correlación positiva mediano-alto de $r=0,46$, significativo al 99% de nivel de confianza ($p<,01$), lo que sugiere ingresar solo una de ambas variables en el modelo final. Sin embargo, en este caso, se optó por ingresar ambas variables en el modelo, ya que, por un lado, la PSU muestra el desempeño específico de una prueba (incluye matemática y lenguaje obligatorio y puede o no incluir ciencias), y el NEM el desempeño global en todas las materias contempladas en el proceso formativo de enseñanza media escolar.
- Para el caso de las variables “recibe beca” e “ingreso promedio del hogar”, se decidió no ingresar ninguna de las variables en el modelo final, para evitar multicolinealidad con otras variables de caracterización socioeconómica en el modelo donde se favoreció el uso de las variables primera generación y el tipo de establecimiento de enseñanza secundaria.
- Finalmente, la variable “se traslada de ciudad para estudiar” agregaba un conglomerado más a la solución final, de manera que se decidió eliminar.

Las variables continuas, incorporadas en el modelo, se ingresaron no estandarizadas. El algoritmo bietápico resultante arrojó una medida de silueta de cohesión y separación promedio de 0,4, que indica una solución de calidad moderada. Una solución “moderada” o “suficiente” significa que los datos aportan evidencia suficiente o justa sobre la estructura de los conglomerados (Kaufman y Rousseeuw, 1990 citado en Rubio-Hurtado y Vila-Baños, 2017).

La medida de silueta y cohesión promedio de 0,4 se ubica en un continuo de -1 a 1 y que se ocupa como medida de bondad de ajuste del algoritmo bietápico. En efecto, tal como explican Rubio-Hurtado y Vila-Baños (2017):

Un coeficiente de silueta de 1 significaría que todos los casos se encuentran en sus centros de los conglomerados. Un valor de -1 significaría que todos los casos se encuentran en los centros de otros conglomerados a los que no pertenecen. Un valor de 0 significa que, en promedio, los casos son equidistantes entre el centro de su propio conglomerado y el centro de otro conglomerado cercano (p. 124).

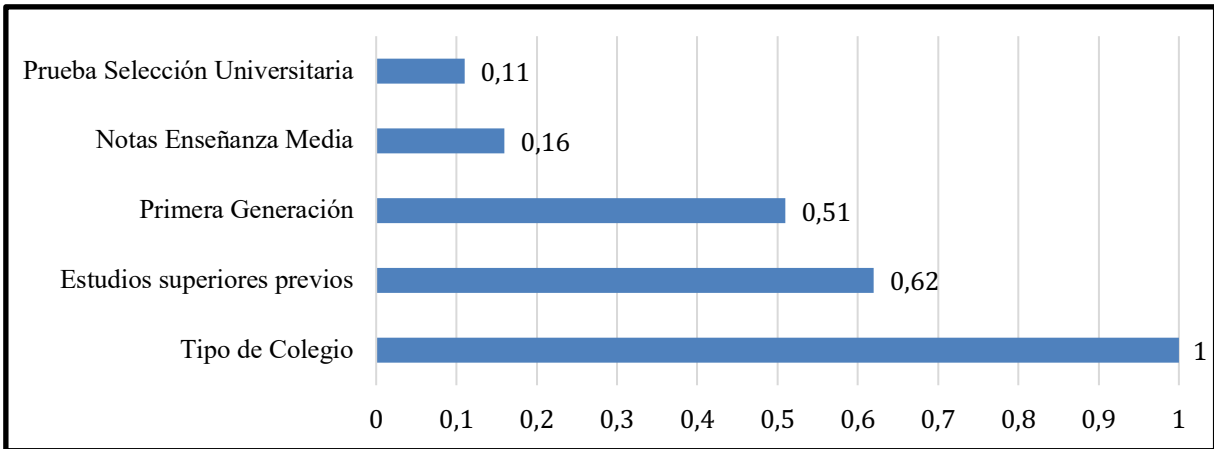
La solución final fue de 4 conglomerados, los que estuvieron compuestos por las siguientes variables:

- Notas de Enseñanza Media (NEM): variable continua.
- Puntaje Prueba de Selección Universitaria (PSU): variable continua.
- Primera generación en la universidad: variable categórica.
- Dependencia administrativa del colegio de origen: variable categórica.
- Estudios superiores universitarios previos (diferentes a odontología): variable categórica.

C. 2. Análisis del modelo de conglomerados

Se observa que el predictor más importante en la solución de conglomerados fue la dependencia administrativa del colegio de origen (importancia = 1,0), seguida de si tiene o no estudios superiores universitarios previos (importancia = 0,62) y de si son o no primera generación en la universidad (importancia = 0,51), tal como lo muestra la figura 7.1. La importancia del predictor es un algoritmo que sirve para determinar qué variable fue más relevante en la evidencia de los datos para agrupar los conglomerados (Rubio-Hurtado y Vila-Baños, 2017).

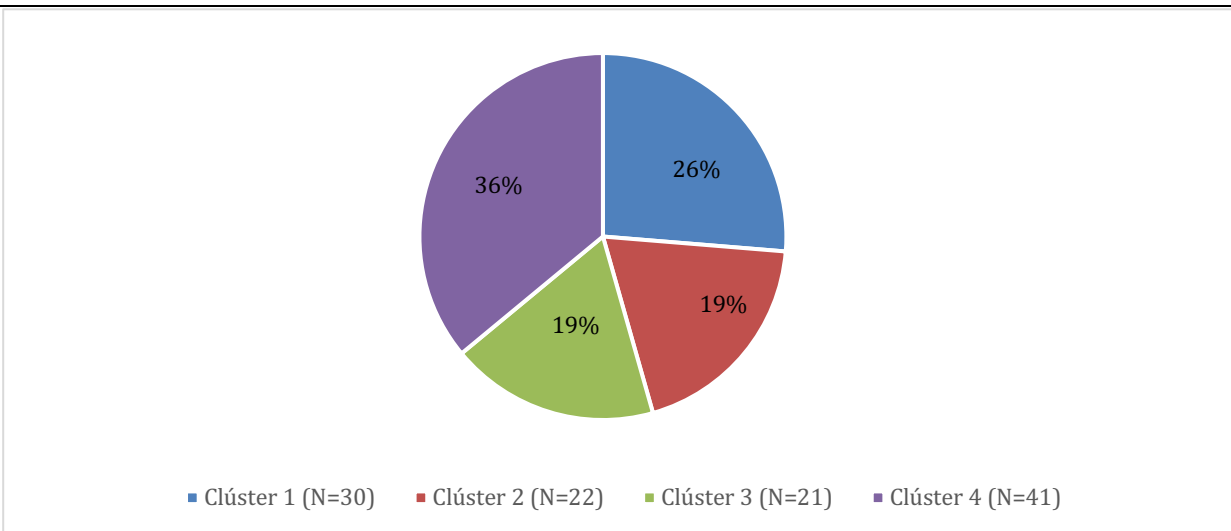
Figura 7.1 Importancia del predictor en la solución final de conglomerados, (n=114).



Elaboración propia.

Por otro lado, en relación al tamaño de los conglomerados, se observa una solución de conglomerados homogénea, donde el de mayor tamaño concentra un 36% de los datos (N=41) y el de menor 18,4% (N=21), tal como lo muestra la figura 7.2.

Figura 7.2 Tamaño de los conglomerados, (n=114).



Elaboración propia.

C. 3. Resultados del modelo de conglomerados

En relación a la composición descriptiva de los conglomerados, se obtiene la siguiente solución, que se describe en la tabla 7.19.

Tabla 7.19 Descripción de los conglomerados, (n=114).

	Conglomerados			
	1	2	3	4
Tamaño (N/% del total)	30 (26,3%)	22 (19,3%)	21 (18,4%)	41 (36%)
Primera generación (%)	0%	100%	52,4%	73,2%
NEM (promedio) (máx. 7)	6,18	5,77	5,91	6,14
PSU (promedio) (máx. 850)	671,3	641,6	640,0	639,8
Colegios privados (%)	100%	68,2%	9,5%	0%
Colegios subvencionados (%)	0%	0%	52,4%	100%
Colegios municipales (%)	0%	32,8%	38,1%	0%
No tienen estudios superiores previos (%)	76,7%	100%	9,5%	100%

Elaboración propia

Los cuatro conglomerados resultantes muestran, en términos generales, que:

1. Los datos de composición de clúster revelan que el clúster 4 es el más numeroso (N=41), seguido del clúster 1 (N=30), el clúster 2 (N=22) y finalmente el clúster 3 (N=21).
2. Existiría un conglomerado de alta selectividad académica (PSU promedio = 671,3) y nivel socioeconómico (100% de colegios privados, y 0% primera generación en ir a la universidad) (el clúster 1), opuesto al clúster 4 (PSU promedio = 639,8 y 100% de colegios particulares subvencionados) y al clúster 3 (38,1% de estudiantes provenientes de colegios municipales).
3. Tanto en el clúster 4 de menor selectividad académica y nivel socioeconómico como en el clúster 2, donde el 32,8% de los estudiantes provienen de colegios municipales, el 100% no tiene estudios superiores universitarios previos (diferentes a odontología). Esta situación contrasta con el clúster 3 en donde el 90,5% sí tiene estudios previos.

En términos de la composición específica de cada conglomerado, podemos afirmar que:

1. Conglomerado alta selectividad académica (conglomerado 1): está compuesto por 30 alumnos, en donde ninguno de ellos es primera generación en asistir a la universidad, tienen el promedio PSU más alto de los cuatro conglomerados, la NEM más alta de los cuatro conglomerados, y todos ellos provienen de colegios privados. En función de estas características, este conglomerado pareciera ser el más alto en términos socioeconómicos y académicos.
2. Conglomerado primera generación (conglomerado 2): está compuesto por 22 estudiantes, de ellos, el 100% es primera generación en asistir a la universidad, presentan el NEM más bajo de los cuatro conglomerados, el 32,8% proviene de colegios municipales, y tienen promedio PSU de 641,6 puntos. Este conglomerado parece ser de bajo capital sociocultural y académico, a pesar de que existen estudiantes que si asistieron a colegios privados.
3. Conglomerado estudios superiores previos (conglomerado 3): está integrado por 21 estudiantes y al parecer tiene las características más heterogéneas. El 52,4% de ellos, es primera generación universitaria, exhiben el promedio PSU más bajo de los cuatro conglomerados (640 puntos) y la mayoría tiene estudios superiores previos, diferentes a Odontología, lo que implica que ya han realizado más de un cambio en el sistema de educación superior. Este conglomerado pareciera tener características socioeconómicas en general más bajas.
4. Conglomerado colegios subvencionados (conglomerado 4): finalmente, este último conglomerado, es el más numeroso de la solución final. Un 73,2% son primera generación universitaria, tienen en promedio, nota 6,14 de Enseñanza Media (NEM), y promedio 639.8 puntos en la Prueba Selección Universitaria (PSU), el 100% proviene de colegios particulares-subvencionados y el 100% no tiene estudios superiores universitarios previos, diferentes a Odontología. Este conglomerado pareciera corresponder a una clase social media y tener una selectividad académica modera.

D. Análisis de regresión múltiple

El análisis de regresión múltiple se ocupó para evaluar el efecto de variables específicas de caracterización del proceso formativo del estudiante sobre los 7 factores extraídos del CFTEU, los que actuarán como variables dependientes (continuas) del modelo. De esta manera, se busca evaluar el aporte específico de las variables independientes en la variación de los factores encontrados en el instrumento. El método de estimación será el de Mínimos Cuadrados (Tusell, 2011).

El análisis se presentará a partir de la separación de las variables independientes según si estas representan características sociodemográficas o académicas. El análisis será expuesto en 2 tablas por separado, para cada una de las tablas se siguió un análisis de los coeficientes y la bondad de ajuste del modelo.

D. 1. Efecto de las variables sociodemográficas sobre las variables dependientes del instrumento

En la tabla 7.20, se estiman modelos de regresión lineal múltiple con las siete dimensiones del Instrumento como variables dependientes. El objetivo de este modelamiento es determinar qué variables de nivel sociodemográfico son predictores de un menor o mayor puntaje en cada una de las dimensiones.

Tabla 7.20. Regresión lineal de variables sociodemográficas sobre las dimensiones del Instrumento CFTEU, (n=114).

	SG	DA	SU	AU	PAP	NEE	CE
Constante	3,6	4,7	3,9	3,6	5,67	2,51	5,64
Edad	-0,01 (0,02)	-0,0 (0,03)	-0,04 (0,03)	-0,01 (0,02)	-0,06* (0,03)	0,04 (0,02)	-0,05 (0,04)
Hombre	0,32** (0,142)	0,36* (0,19)	0,33 (0,21)	0,12 (0,11)	-0,08 (0,20)	-0,33* (0,16)	-0,20 (0,29)
Trabaja	0,05 (0,14)	0,06 (0,20)	-0,02 (0,21)	0,00 (0,12)	0,21 (0,21)	-0,43** (0,17)	0,44 (0,30)
No se traslada	-0,78*** (0,173)	-0,72*** (0,23)	-0,87*** (0,25)	-0,12 (0,14)	-0,05 (0,25)	0,34* (0,20)	-0,08 (0,35)
Ingreso promedio hogar (\$)	8,0E-9 (0,00)	-4,7E-08 (0,00)	2,7E-08 (0,00)	2,4E-08 (0,00)	9,3E-08** (0,00)	-4,2E-08 (0,00)	-2,1E-07*** (0,00)
Primera generación	-0,10 (0,15)	-0,48** (0,20)	-0,27 (0,22)	-0,22* (0,12)	-0,00 (0,21)	0,05 (0,17)	0,08 (0,30)
Recibe beca	0,14 (0,19)	0,15 (0,26)	0,30 (0,28)	-0,10 (0,15)	0,23 (0,27)	0,15 (0,22)	-0,11 (0,39)
Colegio no público	0,22 (0,20)	0,52 (0,27)	0,16 (0,30)	0,15 (0,17)	-0,40 (0,29)	-0,21 (0,23)	-0,64 (0,41)
R ² no ajustado	0,22	0,20	0,18	0,08	0,09	0,13	0,16
N	114	114	114	114	114	114	114

Elaboración propia.

Nota: Errores estándares entre paréntesis. Coeficientes no estandarizados. Las variables dependientes son: SG= percepción de la satisfacción general del estudiante, DA= percepción de la docencia en el aula, SU= percepción de las medidas de soporte entregadas por la universidad, AU= percepción del ambiente universitario fuera del aula, PAP= percepción de la preparación académica escolar para ingresar a la universidad, NEE= percepción del nivel de exigencia y estrés y CE= percepción del costo económico de la Universidad.

***p<0,01; **p<0,05; *p<0,1.

Los resultados generales muestran predictores con coeficientes significativos en todos los modelos examinados. El modelo que tiene un mejor ajuste para las variables independientes es el modelo de Satisfacción General, en donde éstas explican el 22% de la varianza de la escala de satisfacción general del estudiante. En este modelo, los hombres tienen, en promedio 0,32 puntos más que las mujeres en la escala de satisfacción general, controlando por el resto de las variables ($p < 0,05$). Asimismo, quienes se trasladan de ciudad para estudiar muestran, en promedio, 0,78 puntos más en la escala de satisfacción general, en relación con quienes no lo hacen ($p < 0,01$).

En relación al modelo de Docencia y Aula, quienes son primera generación tienen, en promedio, 0,48 puntos menos en esta escala, que los que no lo son ($p < 0,05$). Además, se repite el patrón anterior, en donde trasladarse de ciudad para estudiar explica, en promedio, 0,72 puntos más en la escala de percepción de docencia en el aula, respecto a los que no se trasladan ($p < 0,01$). La misma tendencia se configura en el modelo de Soporte Universitario, en donde los que se trasladan de ciudad para estudiar tienen, en promedio 0,87 puntos más que los que no se trasladan, en la escala de percepción de las medidas de soporte entregadas por la universidad ($p < 0,01$).

El modelo de Ambiente Universitario, por otro lado, predice que aquellos que son primera generación muestran, en promedio, 0,22 puntos menos en la escala de percepción del ambiente universitario fuera del aula, respecto a quienes no son primera generación, controlando por el resto de las variables ($p < 0,1$).

El modelo de Preparación Académica Previa, predice una fuerte correlación entre tener alto ingreso y tener una buena percepción sobre la preparación académica escolar para ingresar a la universidad ($p < 0,05$).

El modelo correspondiente al Nivel de Exigencia y Estrés, presenta el hallazgo de que los hombres puntúan, en promedio, 0,33 puntos menos que las mujeres en la escala de percepción del nivel de exigencia y estrés ($p < 0,1$). Este mismo modelo, también establece que aquellos que trabajan reportan 0,43 puntos menos en la escala de percepción del nivel de exigencia y estrés que aquellos que no trabajan ($p < 0,05$).

Finalmente, el modelo que corresponde al Costo Económico indica que, a menor ingreso, mayor es la influencia del costo de la universidad en la decisión de desertar del alumno ($p < 0,01$).

D.2 Efecto de las variables académicas sobre las variables dependientes del instrumento

En este modelo, se busca evaluar el efecto de variables de nivel académico, ya sea previas al ingreso a la universidad o durante el proceso formativo universitario en los 7 modelos. Los resultados de la regresión se muestran en la tabla 7.21.

Los resultados generales muestran predictores con coeficientes significativos en todos los modelos examinados, a excepción del modelo de Ambiente Universitario. El modelo que mejor ajuste estadístico presenta es el modelo de Nivel de Exigencia y Estrés, en él, las variables independientes del modelo explican el 19% de la varianza del factor.

En relación a los modelos, el aumento de 1 décima en el promedio de notas acumulado explica, en promedio, 0,4 puntos más en la escala de Satisfacción General del estudiante ($p < 0,05$), 0,6 puntos más en la escala Docencia y Aula ($p < 0,05$) y 0,4 puntos menos en la escala de Nivel de Exigencia y Estrés ($p < 0,05$). En el modelo de Satisfacción General, quienes decidieron estudiar odontología por vocación mostraron, en promedio, 0,27 puntos más en la escala de percepción general del estudiante, comparado con quienes eligieron estudiar odontología por una razón no vocacional ($p < 0,1$).

Asimismo, el aumento de 1 punto en la PSU explica, en promedio, 0,004 puntos más en la escala de percepción del Ambiente Universitario fuera del aula ($p < 0,05$), 0,01 puntos más en la escala de percepción de la Preparación Académica Previa antes de entrar a la universidad ($p < 0,01$), 0,007 puntos menos en la escala de percepción del Nivel de Exigencia y Estrés ($p < 0,01$) y 0,01 puntos menos en la escala de percepción del Costo Económico de la universidad para tomar la decisión de desertar ($p < 0,05$), todo controlando por el resto de las variables independientes.

Tabla 7.21. Regresión lineal de variables académicas sobre las dimensiones del Instrumento CFTEU, (n=114).

	SG	DA	SU	AU	PAP	NEE	CE
Constante	0,52	-0,98	-1,73	0,39	-2,14	9,08	13,05
NEM	0,05	0,32	0,21	0,05	-0,21	0,13	-0,60
	(0,22)	(0,28)	(0,32)	(0,16)	(0,27)	(0,23)	(0,43)
PSU	0,00	-0,00	0,00	0,004**	0,01***	-0,007***	-0,01**
	(0,00)	(0,00)	(0,00)	(0,00)	(0,00)	(0,00)	(0,00)
Prioridad Od. 1°	-0,12	-0,09	0,03	-0,27**	0,21	0,09	0,11
	(0,16)	(0,21)	(0,23)	(0,11)	(0,20)	(0,16)	(0,31)
Años Od. U. Anterior	0,05	0,10	0,00	-0,04	-0,19***	0,11**	0,08
	(0,05)	(0,06)	(0,07)	(0,03)	(0,06)	(0,05)	(0,10)
PAN	0,40**	0,60**	0,38	0,15	0,21	-0,42**	0,02
	(0,19)	(0,25)	(0,28)	(0,14)	(0,24)	(0,20)	(0,38)
N° de reprobación	0,02	-0,08	-0,05	-0,01	0,10	0,03	-0,04
	(0,05)	(0,07)	(0,07)	(0,03)	(0,06)	(0,05)	(0,10)
Motivación (vocacional)	0,27*	-0,28	-0,00	-0,16	0,12	0,07	0,27
	(0,15)	(0,20)	(0,22)	(0,11)	(0,19)	(0,16)	(0,30)
Estudios sup previo	-0,08	-0,13	-0,16	-0,14	-0,26	-0,14	0,24
	(0,18)	(0,23)	(0,26)	(0,13)	(0,22)	(0,18)	(0,35)
R ²	0,10	0,14	0,05	0,16	0,18	0,19	0,12
N	114	114	114	114	114	114	114

Elaboración propia.

Nota: Errores estándares entre paréntesis. Coeficientes no estandarizados. Las variables dependientes son: SG= percepción de la satisfacción general del estudiante, DA= percepción de la docencia y el aula, SU= percepción de las medidas de soporte entregadas por la universidad, AU= percepción del ambiente universitario fuera del aula, PAA= percepción de la preparación académica escolar para ingresar a la universidad, NEE= percepción del nivel de exigencia y estrés y CE= percepción del costo económico de la universidad, PAN =promedio acumulado de notas.

***p<0,01; **p<0,05; *p<0,1.

D.3. Efecto de los Clúster en las variables dependientes del instrumento

Para el análisis de regresión realizado en relación a la comparación entre clúster, dejamos como categoría de referencia el conglomerado alta selectividad académica (clúster 1). En relación a los modelos, hay diferencias estadísticas en el modelo Docencia y Aula, el modelo Ambiente Universitario, el modelo Preparación Académica Previa y el modelo Costo Económico (tabla 7.22)

Tabla 7.22 Regresión lineal de pertenencia a clúster sobre las siete dimensiones del Instrumento CFTEU, (n=114).

	SG	DA	SU	AU	PAP	NEE	CE
Constante	3,04	3,11	2,28	3,57	4,05	3,32	2,26
Clúster 2	-0,12 (0,22)	-0,69** (0,29)	-0,46 (0,32)	-0,24 (0,16)	-0,25 (0,29)	0,19 (0,24)	0,82* (0,42)
Clúster 3	-0,22 (0,22)	-0,09 (0,29)	-0,26 (0,32)	-0,41** (0,17)	-0,50* (0,30)	0,31 (0,25)	1,44*** (0,42)
Clúster 4	-0,07 (0,19)	0,09 (0,25)	0,03 (0,27)	-0,30** (0,14)	-0,30 (0,25)	0,33 (0,21)	1,22*** (0,36)
R ²	0,009	0,07	0,03	0,06	0,02	0,02	0,12

Elaboración propia.

Nota: Errores estándares entre paréntesis Coeficientes no estandarizados. Las variables dependientes son: SG= percepción de la satisfacción general del estudiante, DA= percepción de la docencia y el aula, SU= percepción de las medidas de soporte entregadas por la universidad, AU= percepción del ambiente universitario fuera del aula, PAP= percepción de la preparación académica previa a ingresar a la universidad, NEE= percepción del nivel de exigencia y estrés y CE= percepción del costo económico de la universidad.

***p<0,01; **p<0,05; *p<0,1.

En el modelo Docencia y Aula, se evidencia que el clúster primera generación (clúster 2) tiene, en promedio, 0,69 puntos menos en la escala de percepción de la docencia y el aula que el clúster 1 ($p<0,05$).

En el modelo Ambiente Universitario, por otro lado, se muestra que el clúster 3 “estudios superiores previos” tiene, en promedio, 0,41 menos en la escala de “percepción del ambiente universitario fuera del aula” ($p<0,05$) que el clúster 1. Asimismo, el clúster 4, de “Colegios subvencionados” tiene 0,30 puntos menos en promedio que el clúster 2 en la misma escala ($p<0,05$).

Asimismo, el modelo Preparación Académica Previa revela que el clúster 3, tiene, en promedio, 0,50 puntos menos en la escala que el clúster 1 ($p<,1$).

Finalmente, en el modelo Costo Económico, es donde se aprecian más las diferencias. En efecto, el clúster 4 (colegios subvencionados), muestra, en promedio, 1,22 puntos más en la escala de percepción del costo económico de la universidad que el clúster 1, de selectividad académica alta ($p<0,01$). Patrón similar ocurre con el clúster 3, que tiene, en promedio, 1,44 puntos más ($p<0,01$) y con el clúster 2, que muestra 0,82 puntos más ($p<,01$).

D. 4. Comparación de medias de clústeres

El siguiente análisis comprara las medias de cada factor del instrumento entre los diferentes clústeres (tabla 7.23) y evaluándose diferencias estadísticamente significativas, utilizando la medida post-hoc de Bonferroni.

Tabla 7.23 Medias de dimensiones del instrumento CFTEU según clúster, (n=114).

	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4	Total (Media/ d.e.)
Satisfacción general	3,04a	2,92a	2,82a	2,97a	2,9/0,7
Docencia y el aula	3,12a,b	2,42a	3,02a,b	3,21b	2,9/1,0
Soporte Universitario	2,3a	1,8a	2,0a	2,3a	2,1/1,1
Ambiente universitario fuera del aula	3,6a	3,3a	3,2a	3,3a	3,3/0,6
Preparación académica previa	4,1a	3,8a	3,5a	3,7a	3,7/1,0
Nivel de exigencia y estrés	3,3a	3,5a	3,6a	3,7a	3,5/0,8
Costo económico	2a	3a,b	4b	3b,c	3,1/1,5

Elaboración propia.

Nota: los valores de la misma fila que no comparten el mismo subíndice (letras) son significativamente diferente en $p < 0,05$ en la prueba bilateral de igualdad para medias de columna. Las casillas sin subíndice no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interna utilizando la corrección Bonferroni.

Los datos muestran que no existen diferencias significativas en la satisfacción general del estudiante, en la percepción de las medidas de soporte entregadas por la universidad, en la percepción del ambiente universitario fuera del aula, en la percepción de la preparación académica escolar para ingresar a la universidad ni en la percepción del nivel de exigencia y estrés, según el clúster de pertenencia a un $p < 0,05$.

En relación a la percepción de la docencia y el aula, existen diferencias estadísticas entre el clúster 2 y el 4 ($p < 0,05$). Finalmente, en relación a la percepción del costo económico de la universidad, se encontraron diferencias estadísticas entre el clúster 1 y el 3 ($p < 0,05$) y entre el clúster 1 y el 4 ($p < 0,05$).

D. Análisis de correlación entre factores del modelo

En el siguiente análisis (tabla 7.24) se observan las correlaciones realizadas entre los factores del modelo, evaluando si existen asociaciones ya sea positivos o negativos entre ellos, con un grado de significancia al $p < 0,05$.

Tabla 7.24 Correlaciones entre factores del modelo, (n=114).

	SG	DA	SU	AU	PAP	NEE	CE
SG	1,000						
DA	0,5574	1,000					
SU	0,4781	0,5828	1,000				
AU	0,3094	0,2347	0,1733	1,000			
PAP	-0,1558	-0,0082	0,1016	0,0505	1,000		
NEE	-0,2832	-0,2233	-0,1536	-0,3159	-0,1476	1,000	
CE	0,0577	0,0184	-0,0337	-0,1108	-0,2030	0,2926	1,000

Elaboración propia

SG: Satisfacción general; DA: Docencia y Aula; SU: Soporte Universitario; AU: Ambiente universitario; PAP: Preparación académica previa; NEE: nivel de exigencia y estrés; CE: Costo económico.

Las correlaciones realizadas para observar la relación entre los factores, muestran que existe una correlación positiva moderada entre la satisfacción general y los factores, docencia y aula (0,5574; $p < 0,05$); soporte universitario (0,4781; $p < 0,5$) y ambiente universitario (0,3094; $p < 0,5$); muestra una correlación negativa baja con el factor nivel de exigencia y estrés (-0,2832; $p < 0,5$). El factor docencia y aula también presenta correlaciones positivas con el factor soporte universitario (0,5828; $p < 0,5$) y ambiente universitario (0,2347; $p < 0,5$); así mismo también presenta una correlación negativa con el factor nivel de exigencia y estrés (-0,2233; $p < 0,5$). El factor ambiente universitario, también presenta una correlación negativa para el factor nivel de exigencia y estrés (-0,3159; $p < 0,5$). Por último, el factor económico tiene una correlación negativa con la preparación académica previa (-0,2030; $p < 0,5$) y una correlación positiva, aunque baja, con el factor nivel de exigencia y estrés (0,2926; $p < 0,5$).

7.3 Resultados Tercera Fase: Explicación del Problema

Recordemos que la última fase de la investigación o explicación del problema, se ha realizado a partir del análisis cualitativo de los grupos de discusión, basándose en el análisis inductivo-deductivo (ver metodología, capítulo 6).

Se generaron códigos a priori, que representaban tanto las variables dependientes como las independientes, y se separaron en 3 grupos de códigos: i) códigos correspondientes a los 7 factores del instrumento (variables dependientes), reconocidos como las posibles causas de transferencia ii) grupo de 8 códigos que representan a las variables sociodemográfico de mayor relevancia, obtenidas a partir del análisis cuantitativo y iii) grupos de 8 códigos que representan a las variables académicas más relevantes, obtenidas en la fase cuantitativa del estudio. Posteriormente, se hizo una relectura de los grupos de discusión y se crearon 7 códigos emergentes que no representaban ninguna de las categorías anteriores. En total se generaron 30 códigos.

Posteriormente, se realizó asociaciones de códigos, entre los códigos pertenecientes a los factores del instrumento (satisfacción general, docencia y aula, soporte universitario, ambiente universitario, preparación académica previa, nivel de exigencia y estrés y costo económico) y entre estos códigos, con los códigos que representan ya sea a las variables sociodemográficos o académicas y los códigos emergentes.

Las unidades de análisis, representan frases o párrafos, expresadas por los participantes en relación a los resultados obtenidos en la fase anterior, profundizando en estos resultados y dando explicaciones a los fenómenos encontrados en esta investigación.

Para los grupos de discusión correspondientes a los estudiantes se destacaron 140 unidades de análisis en total, y para el grupo de discusión de los docentes fueron 81 unidades de análisis. Presentamos a continuación en la tabla 7.25, el resumen de códigos presentados según su clasificación y la frecuencia encontrada para los grupos de alumnos y docentes/directivos. Es importante destacar que una cita puede llevar asociado uno o más códigos.

Tabla 7. 25 categorías de análisis de grupos de discusión y su frecuencia

Códigos	Abreviación	Frecuencia estudiantes	Frecuencia Docentes/ Directivos	Total
Satisfacción general	SG	20	20	40
Docencia y aula	DA	25	22	47
Soporte Universitario	SU	8	3	11
Ambiente universitario (fuera del aula)	AU	12	6	18
Preparación académica previa	PAP	13	18	31
Nivel de exigencia y estrés	NEE	29	20	49
Costo económico	CE	12	9	21
Edad	Edad	9	10	19
Género	Género	5	8	13
Trabajo	Trabajo	12	4	16
Traslado de ciudad	Traslado	15	5	20
Ingresos familiares	Ingreso	12	6	18
Primera generación	1ºG	3	10	13
Recibir una beca	Beca	8	2	10
Tipo de Colegio	Colegio	8	5	0
Notas enseñanza media	NEM	10	0	10
Prueba selección académica	PSU	8	9	17
Prioridad carrera	PC	8	3	11
Años de estudio universidad previa	AEUP	8	9	17
Promedio de notas de la universidad	PN	12	7	19
Número de reprobaciones	Nº R	8	9	17
Motivación	Mot	7	6	13
Estudios superiores previos	ESP	1	0	1
Acreditación	Acr	2	0	2
Cierre de Universidad	CU	1	0	1
Asuntos familiares	AF	2	0	2
Evaluaciones	Eval	2	1	3
Número de alumnos	NºA	5	0	5
Oferta académica	Oferta	0	3	3
Pacientes	Pacientes	1	1	2

Elaboración propia

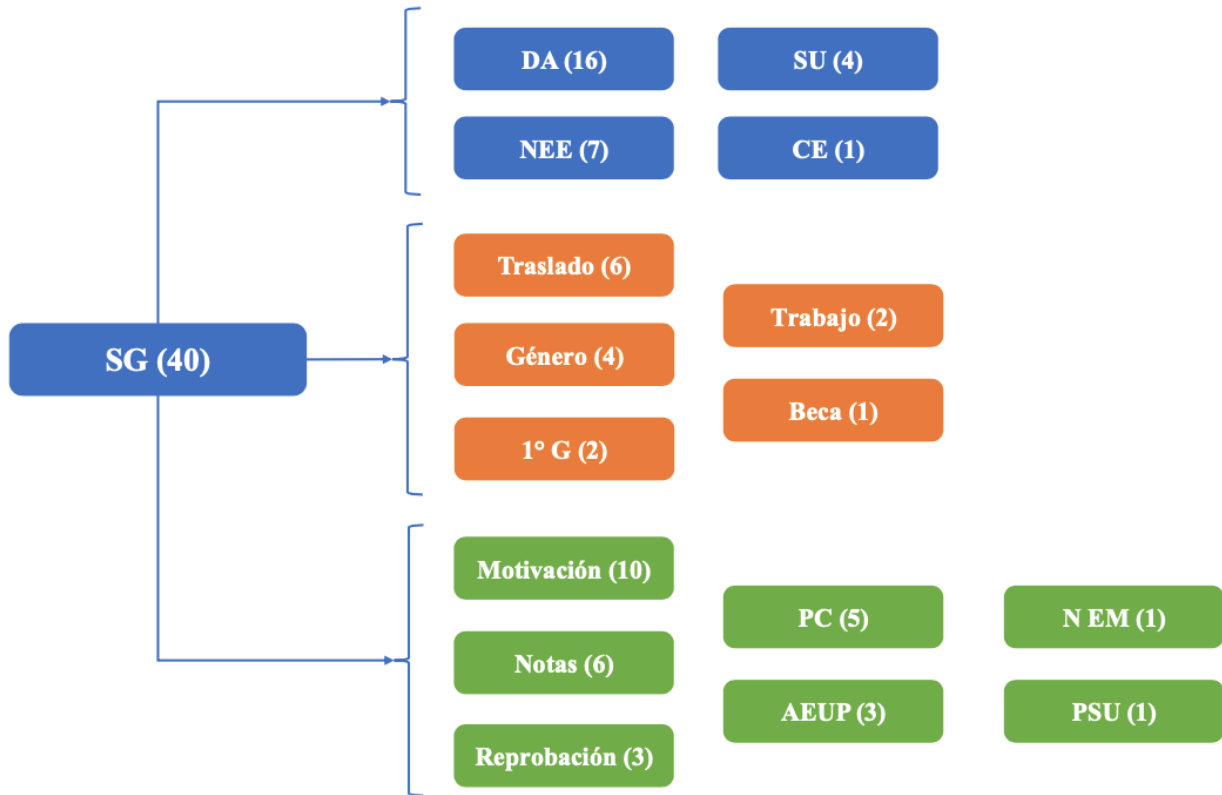
Como el objetivo del análisis de los grupos de discusión es darle sentido a los resultados encontrados anteriormente, es que el análisis de los códigos se ha hecho principalmente enfocándose en la relación entre códigos. Una relación entre dos o más códigos, se ha considerado cuando en un mismo párrafo, se han enunciado frases que corresponde a diferentes códigos.

Para presentar el análisis se ha tomado como punto de partida los códigos que representan las variables independientes, pues son estas las que intentan explicarse, a través del discurso de los participantes de los grupos de discusión, posteriormente se nombraron aquellas asociaciones que no involucran este grupo de códigos.

Para la satisfacción general del estudiante (SG), se encontraron en total 40 unidades de análisis dentro de los grupos de discusión, de los cuales 20 fueron enunciados por los estudiantes y 20 por los docentes o directivos. Los códigos más asociados a la satisfacción general, fueron la docencia y aula (16 veces) y el nivel de exigencia y estrés (7 veces). Dentro de los códigos que representan variables sociodemográficas y académicas, la motivación del estudiante fue el código más asociado (10 veces). En la Figura 7.3 se puede observar todas las asociaciones de códigos en relación a la satisfacción general y su frecuencia de asociación.

Revisemos algunas de las citas que se expusieron en los grupos de discusión en relación a la satisfacción general que exponen las asociaciones más importantes. Uno de los estudiantes expresa que: "...independiente si uno estudia o no estudia, vas teniendo malos resultados y te vas frustrando. Si estudiás mucho y te preparás para una prueba y terminás sacándote mala nota, uno se frustra, y empieza a ver mal a los profes, a ser más critico, quizás a veces no es culpa de ellos, pero uno sí lo piensa y al final te empiezas a sentir menos cómodo con la universidad, si es algo que se repite te empieza a decepcionar ya no solo de los profes, sino también de la universidad", (G1 E4 P11c) aquí podemos observar la asociación desde entre los código notas y docencia y aula y satisfacción general.

Figura 7.3 Asociaciones de códigos con SG



Elaboración propia

Nota: los colores de los recuadros representan: azul, códigos creados para los factores de transferencia; naranja, códigos creados para las variables sociodemográficas; verde, códigos creados para las variables académicas. Número entre paréntesis representa la frecuencia de asociación.

En relación a la motivación y satisfacción general, otro estudiante comenta: “yo conocí a un compañero que entro prácticamente obligado por que su papá era odontólogo y se notaba que el no estaba satisfecho, el quería ser chef y vivía criticando todo, que la universidad era mala que tenia esto y lo otro, que era muy caro, que se necesitaban muchos materiales, que teníamos que estudiar mucho, se notaba mucho la diferencia comparándolo conmigo, a mi me gustaba ir a charlas o que nos manden *papers* extras, la motivación para hacer las cosas era súper diferente, a él le cargaba,

reclamaba por todo, no le gustaba la universidad” (G1 E7 P11a). En este párrafo observamos como la prioridad de la carrera, se conjuga en con la motivación para explicar un bajo nivel de satisfacción general.

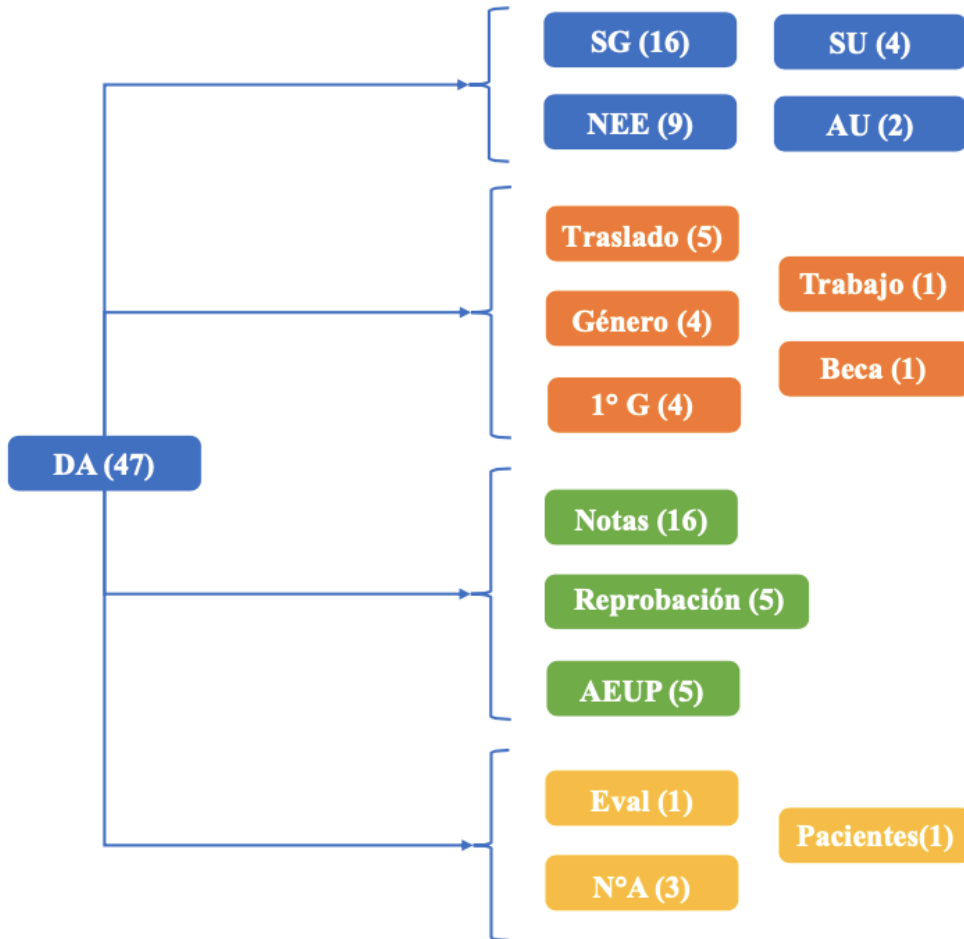
En el primer ejemplo podemos observar como un estudiante a partir de los malos resultados académicos comienza a presentar sentimientos de frustración en primera instancia hacia los docentes, por sentir que, en parte, ellos tienen la culpa de estos resultados y finalmente el disgusto del estudiante crece hasta sentir una desconformidad con la institución. Por otro lado, en el segundo ejemplo, el relato de un estudiante que es obligado a matricularse en la carrera, con el consecuente desgano y desmotivación por los estudios que no son de su elección, llevan a que no este conforme con la institución incluso más allá de que esta pudiera o no cumplir con las expectativas.

Para la docencia y aula, observamos que la mayor relación existe con la satisfacción general (ejemplificada en SG) y nivel de exigencia y estrés (9 asociaciones), siendo estos 3 códigos (SG, DA y NEE) los más frecuentes y los más relacionadas entre si. Los códigos de variables académicas más relacionadas al código docencia y aula son notas (16 asociaciones), años de estudio en la universidad previa (AEUP) y número de reprobaciones (NR) (5 asociaciones cada una), para las variables sociodemográficas el traslado fue el código más mencionado con 5 asociaciones. Además, el código docencia y aula se relacione a 3 códigos emergentes: evaluación, pacientes y número de alumnos. La figura 7.4 muestra todas las asociaciones del código docencia y aula.

En relación a la docencia y el proceso de aprendizaje dentro del aula, podemos apreciar los siguientes comentarios etiquetados con el código DA:

“...tuve una muy mala experiencia con unos docentes y con un ramo en particular, en la asignatura de oclusión, mi docente de clínica tenía una fijación conmigo, y también lo notaban mis compañeros no era solo algo mío, algo que yo pensaba. Todo me lo encontraba mal, todo me lo criticaba, se acercaba a mi box y me decía yo a ti no te veo en 4º año, tú no tienes las aptitudes, tu deberías salirte de la carrera, así sin más, sin saber nada, me evaluó mal todo el año, sin ningún *feedback*, simplemente se obsesiono con que yo reprobara, jamás intento ayudarme...” (G1 E7 P11a).

Figura 7.4 Asociaciones de códigos con DA



Elaboración propia

Nota: los colores de los recuadros representan: azul, códigos creados para los factores de transferencia; naranja, códigos creados para las variables sociodemográficas; verde, códigos creados para las variables académicas; amarillo, códigos emergentes. Número entre paréntesis representa la frecuencia de asociación.

“...tuve problemas con profesores, hay docentes que allá saben mucho de lo suyo, pero al momento de la práctica no sabían explicar bien o no tenían paciencia, no estaban preparados como corresponde. La teoría la manejaban muy bien, pero en la práctica, no sabían explicar, yo en preclínico lo pasé muy muy mal, trabajé hartito, hice hartas cosas y el profe era siempre distante siempre negativo con mis trabajos, era súper frustrante...” (G2 E10 P13d).

En el primer comentario se aprecia una situación personal de un estudiante con problemas con su docente de clínica, sin embargo, como este relato, también existieron otros similares, donde los estudiantes manifiestan una cierta “persecución” o “fijación” hacia ellos y hacia sus trabajos prácticos o teóricos, sintiéndose perjudicados por la relación personal con el docente, quien al parecer no sería capaz de separar este aspecto personal de la evaluación hacia el estudiante.

En la segunda cita, se observa otro aspecto también reiterado por los estudiantes, donde muchos de ellos reconocen que si bien sus docentes tienen muchos conocimientos y capacidades en su disciplina o especialidad odontológica, no presentan el mismo nivel de competencias a nivel de capacidades docentes, lo cual significa que para ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más complejo.

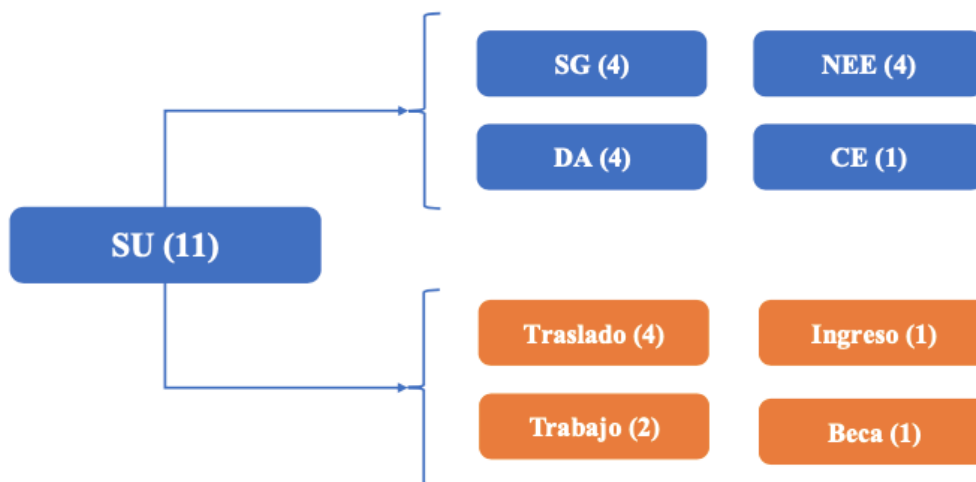
Para la relación de los códigos docencia y aula, nivel de exigencia y estrés y notas podemos observar el siguiente comentario: “...de donde yo vengo el nivel de exigencia era extremadamente alto, uno se cuestionaba si era uno, pero al final éramos varios, éramos muchos entonces no era normal realmente el nivel de exigencia era mucho. Cuando a muchos les iba mal, reclamábamos y no te dan una respuesta ahí te das cuenta que sí tiene que ver con un tema de docencia, no solo es la nota, sino que somos muchos y no hay respuestas por parte del docente, entonces al final son las varias cosas...” (G2 E10 P20c).

Un docente comenta respecto a docencia y aula y notas lo siguiente: “...igual yo me he dado cuenta de que las generaciones actuales tienen poco nivel de autocrítica, entonces es fácil poner la culpa en el profesor, creo que es súper normal que cuando tienen malas notas lo que hagan sea culpar al docente.” (G3 D2 P13b).

En relación a estos códigos, podemos ver la diferencia entre la visión de un estudiante y un docente, donde para el primero, recae parte de la responsabilidad de las bajas notas, en los docentes. En cambio, para el docente, la baja capacidad de autocrítica hace que los estudiantes culpen al docente de los malos resultados obtenidos. Esta visión fue compartida por varios docentes, quienes asintieron este punto de vista.

El código soporte universitario, cuyas relaciones con los otros códigos se resume en la figura 7.5, representa el código con menos unidades de análisis y menos asociaciones de códigos, de hecho, no se relaciona con ningún código que represente variables académicas.

Figura 7.5 Asociaciones de códigos con Soporte universitario (SU)



Elaboración propia

Nota: los colores de los recuadros representan: azul, códigos creados para los factores de transferencia; naranja, códigos creados para las variables sociodemográficas. Número entre paréntesis representa la frecuencia de asociación.

Un estudiante en relación al soporte universitario y el traslado de ciudad comenta: “...lo que si afecta es el traslado, perder el apoyo familiar, tener que hacer todo solo, depender mucho de uno mismo, tenemos que cocinar hacer aseo y además estudiar, eso afecta mucho. Cuando uno vive con la familia, tiene el soporte familiar, cuando llegas a la casa tienes el almuerzo listo, eso es fundamental, y la universidad no se preocupa de eso, es algo que al final uno decide y es responsabilidad de uno cambiarse de ciudad. Pero estando lejos uno se siente solo, siente que le falta tiempo, uno se queda estudiando hasta tarde y a veces no alcanza, quizás la u debería preocuparse más porque de alguna manera estamos en desventaja en ese sentido y en la u la verdad a nadie le importa.” (G1 E8 P6d).

Este relato se repitió y fue afirmado por aquellos estudiantes que se habían trasladado de ciudad y también por quienes tuvieron amigos cercanos en esta situación, siendo uno de los hallazgos más llamativos, pues al parecer este grupo de estudiantes ha tenido la suficiente atención en los estudios de deserción académica.

Un docente relaciona los códigos soporte universitario, satisfacción general, nivel de exigencia y estrés y traslado, en el siguiente párrafo: “...un estudiante que se traslada por primera vez a vivir solo a una ciudad, en general más grande, ya su nivel de estrés en la vida aumenta y eso se traduce luego a un nivel de estrés académico y a no cumplir sus expectativas en lo que podría haber pensado de la vida universitaria, pesando que la vida universitaria tiene un estándar en lo que se ofrece, y si no estas satisfecho, en el sentido de que no se están cumpliendo tus expectativas, no es lo mejor y la universidad no te da el soporte que hubieses esperado, que no hay un soporte para los estudiantes que vienen de fuera, que no hay campus donde te puedas quedar hasta tarde por ej. Yo creo que todo parte por un aumento en el nivel de estrés, en eso estoy totalmente de acuerdo y eso se traduce en una falta de satisfacción, y al final eso siempre se traduce en problemas académicos.” (G3 D5 P5g).

Nuevamente, este párrafo refleja la problemática a la que se enfrentan los estudiantes que dejan el hogar de sus familias y deben enfrentarse abruptamente a una vida adulta, en una sociedad

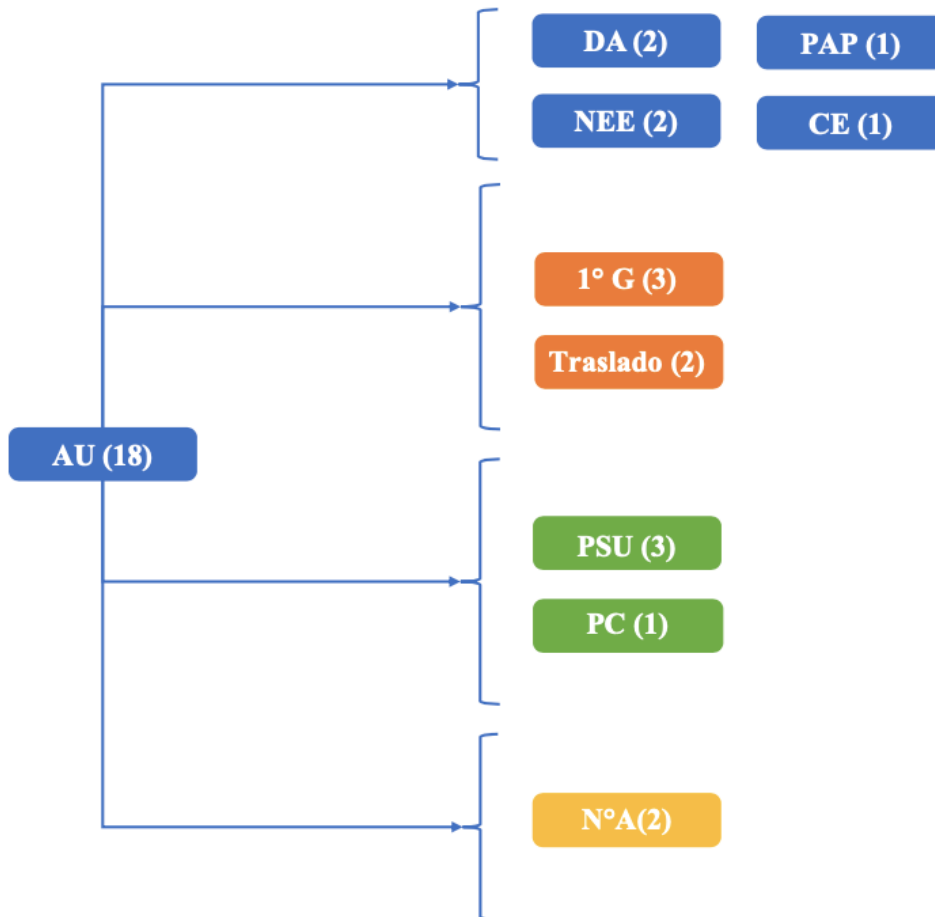
universitaria que no esta preparada para este tipo de jóvenes, ya que no les entrega ningún soporte extra.

Para el cuarto código de la lista, el ambiente universitario, podemos observar las relaciones que se muestran en la figura 7.6, esta dimensión se asocia con todos los otros tipos de códigos, sin embargo, es de los códigos que aparece con menos frecuencia junto al soporte universitario. Revisemos algunos ejemplos de unidades de análisis enunciados para este código y sus asociaciones.

Este código, queda representado en la siguiente cita enunciada por un estudiante: “...también el ambiente de la universidad era malo, yo tenia mi grupo de amigos pero entre los grupos se peleaban, no se pasaban apuntes ni cosas así, si un profe le pasaba algo a un alumno, ese alumno solo lo compartía con su grupo y nadie más, y nadie decía nada, era muy competitivo y tenias que pelear por cosas que no deberías.” (G2 E11 P15g).

La asociación entre ambiente universitario y los códigos que representan variables sociodemográficas se presenta solo para 1ºG y traslado, un directivo explica la relación entre docencia y aula y ambiente universitario con para el atributo primera generación en el siguiente párrafo: “Yo creo que el hecho de ser primera generación y que tengan percepciones más bajas la docencia y el ambiente universitario tiene que ver única y exclusivamente con la generación de expectativas sin contexto, no hay una voz con experiencia que le diga al estudiante la docencia es así, te doy un ejemplo clásico, cuando un estudiante entra a la universidad y el padre ya fue, pensemos que ese estudiante pudo haber tenido súper buenas notas y lo primero que uno como papá le dice es acá todo cambia; los contenidos que en el colegio ves en un semestre acá son un par de clases, hay que estudiar mucho más, en el colegio tú puedes tener un súper buen promedio y acá generalmente uno queda satisfecho con la nota para aprobar o eximirte, hay menos tiempo, vas a conocer gente diferente. Si un padre no tuvo la experiencia no tienen como transmitirle esos aspectos que son académicos o que forman parte del entrono universitario, se me ocurre que no hay una transferencia fidedigna en la información.” (G3 D4 P8a).

Figura 7.6 Asociaciones de códigos con Ambiente universitario (AU)



Elaboración propia

Nota: los colores de los recuadros representan: azul, códigos creados para los factores de transferencia; naranja, códigos creados para las variables sociodemográficas; verde, códigos creados para las variables académicas; amarillo, códigos emergentes. Número entre paréntesis representa la frecuencia de asociación.

Respecto a la asociación entre ambiente universitario y el código del grupo de variables académicas PSU, un directivo dijo lo siguiente: “En relación al ambiente, me imagino que, si le fue bien en la PSU ese estudiante tuvo opción a estudiar donde quiso estudiar, entonces sus expectativas quizás están más cumplidas, vas al lugar que tú querías, eso debe hacer que lo aprecies de mejor manera,

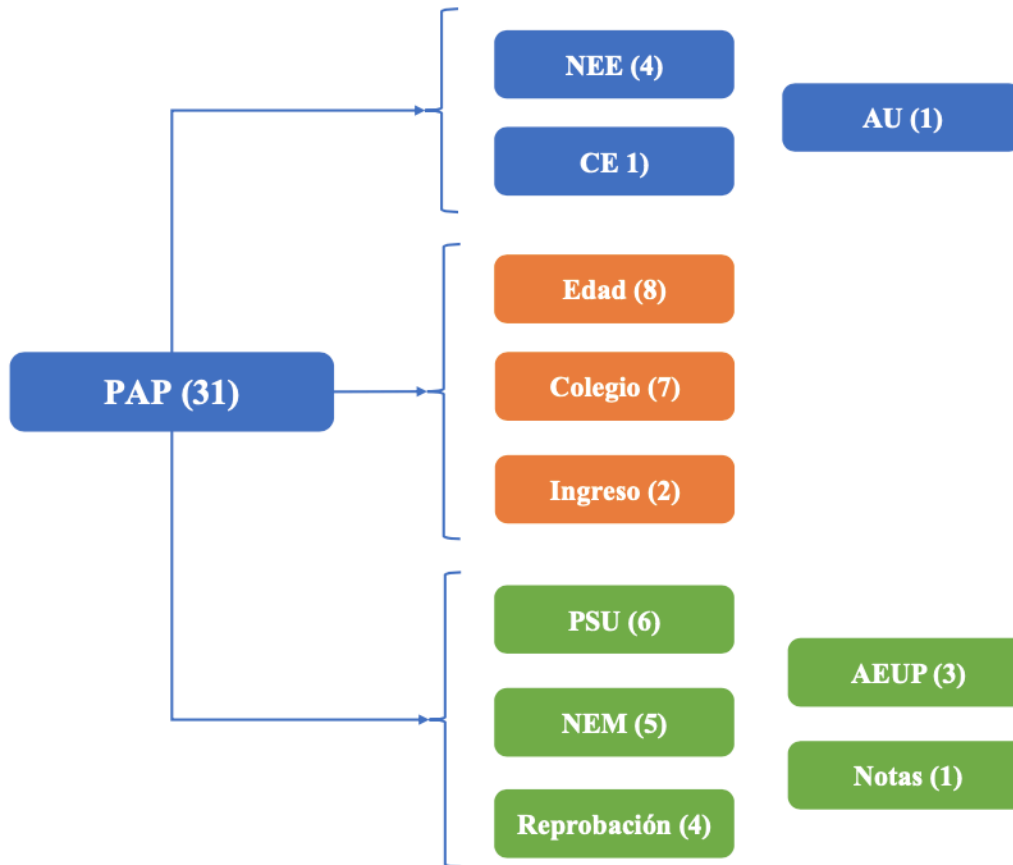
por el contrario sino vas donde quieres, quizás empiezas con peor predisposición, o no están en el círculo que querías estar...”(G3 D5 P10a).

Para el código preparación académica previa, que intenta explicar el quinto factor del instrumento, se observaron en total 31 citas, el código más asociado fue nivel de exigencia y estrés. Para los códigos que representan variables sociodemográficas, las asociaciones fueron la edad, el tipo de colegio y los ingresos familiares. Y se asociaron a 5 de las 8 variables académicas, las relaciones se muestran en la figura 7.7.

Para revisar la asociación de los diferentes códigos con la preparación académica previa, revisemos a continuación algunas citas destacadas del grupo de discusión de los docentes, donde un directivo relaciona la PAP, el NEE y PSU. “...un mal puntaje de PSU quiere decir que el estudiante en esa prueba tuvo un mal comportamiento, lo cual, si hablamos de lo que busca la PSU, que es ver como fue el comportamiento del estudiante en la enseñanza media; aunque hay gente que diga que si y otra que no; pero el punto es que ese estudiante que no le fue bien es normal que sienta que le cueste más, que le cuesten las ciencias básicas, si te cuesta más es normal que percibas que el nivel de exigencia es más alto, estamos conscientes que el nivel es para todos por igual, pero si tienes más herramientas porque estas más preparado, se te va a hacer mucho más fácil.” (G3 D5 P9e).

Otro párrafo que refleja la relación entre el código PAP y edad y número de reprobaciones, enunciado por un docente dice: “...a medida que son más grandes también pueden ser más críticos con su preparación académica quizás, porque a lo largo de sus años y como han reprobado y se comparan con otros compañeros y se dan cuenta que hay gente mejor preparada o que sus compañeros más chicos están mejor preparados...” (G3 D1 P2c).

Figura 7.7 Asociaciones de códigos con Preparación Académica Previa (PAP)



Elaboración propia

Nota: los colores de los recuadros representan: azul, códigos creados para los factores de transferencia; naranja, códigos creados para las variables sociodemográficas; verde, códigos creados para las variables académicas. Número entre paréntesis representa la frecuencia de asociación.

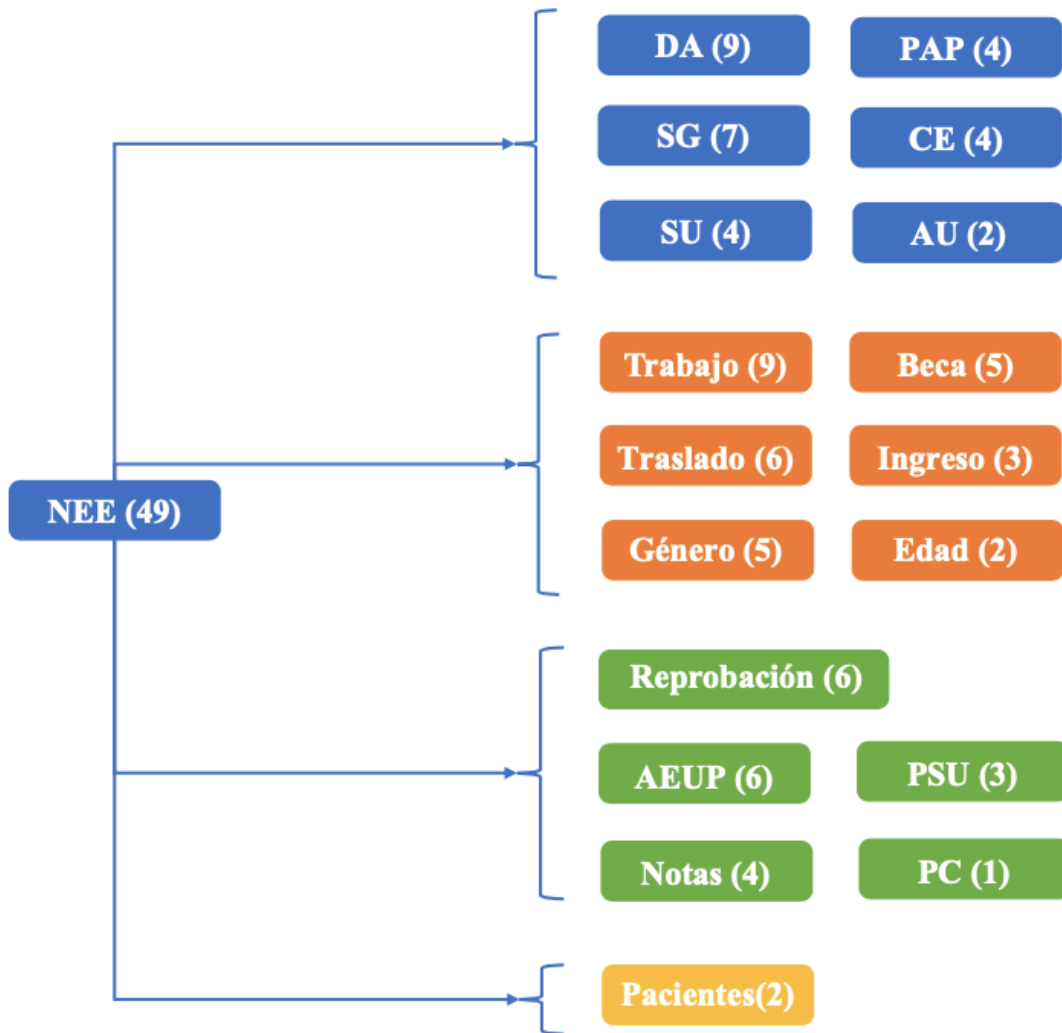
En los discursos en relación a la preparación académica previa, la opinión de los estudiantes y alumnos en general es dividida, puesto que los estudiantes en su mayoría consideran que ni el tipo de colegio, el puntaje PSU o la edad afecte realmente el desempeño y ejemplifican estas situaciones con casos de compañeros, que siendo muy buenos en la enseñanza secundaria, fracasaron en la universidad o viceversa. Por el contrario, la gran mayoría de los docentes se mostro sorprendido al ver que no existían diferencias significativas según la dependencia del colegio de origen, pues para ellos ese factor parecía muy relevante en la formación y la base del estudiante para enfrentar la educación superior.

El sexto cogido, etiquetado como el nivel de exigencia y estrés, es el código que aparece con mayor frecuencia a nivel del discurso de los estudiantes y en la suma total de frecuencias. Así también es el código que presenta más códigos asociados con total de 18, la figura 7.8 muestra estas asociaciones y sus frecuencias.

Un estudiante, en relación a la asociación entre el nivel de exigencia y estrés (NEE) y la docencia y aula expresa: “Yo empecé a estudiar en la Universidad (se omite nombre), yo en general tenía mucho estrés, yo siempre he pesado como alrededor de 70 kilos y en ese tiempo estaba llegando a 62, y mido 1,77... era una mezcla entre la exigencia que era muy alta, por ejemplo en las pruebas y los docentes que tenían el ego muy grande y eran muy favoritistas...” (G2 E11 P15f).

Otro estudiante relaciona el código NEE con los códigos trabajo e ingresos, indicando: “...creo que también el factor económico es súper importante, hay gente que se ve obligada a trabajar y no tienen tiempo o no descansan igual que uno, entonces al final eso afecta la percepción también de la universidad, la percepción de la exigencia, cuando uno trabaja es porque tiene otros problemas y hay más estrés y menos disposición a llegar a estudiar a la universidad, a veces a esas personas les afecta todo más.” (G1 E4 P5h).

Figura 7.8 Asociaciones de códigos con Nivel de Exigencia y Estrés (NEE)



Elaboración propia

Nota: los colores de los recuadros representan: azul, códigos creados para los factores de transferencia; naranja, códigos creados para las variables sociodemográficas; verde, códigos creados para las variables académicas; amarillo, códigos emergentes. Número entre paréntesis representa la frecuencia de asociación.

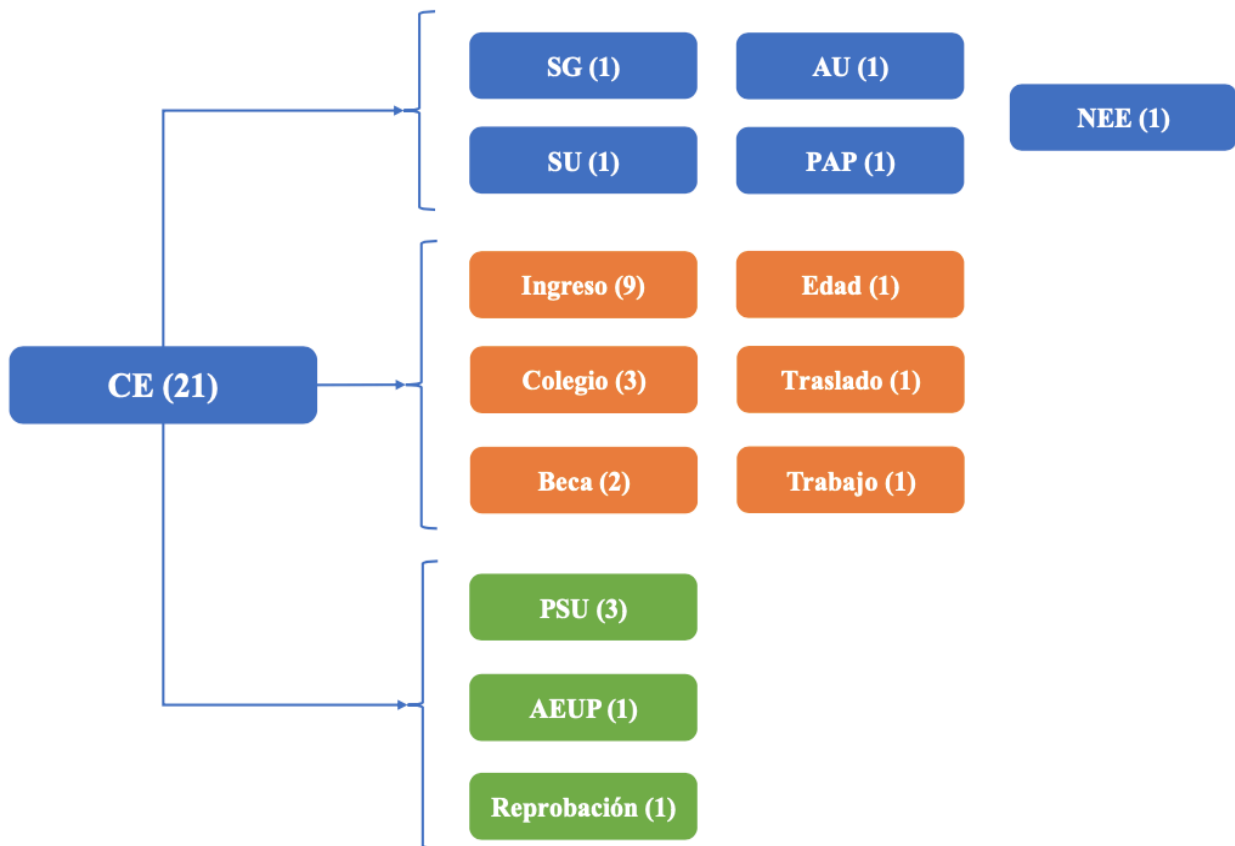
La relación entre NEE y el número de reprobaciones y años de estudio en la universidad anterior se ve reflejada en el siguiente párrafo compartido por un estudiante: “...me estaba estancando, se me estaba haciendo eterno, había repetido muchas veces, iba a salir a los 40 años y tuve mucha angustia y mucho estrés. Yo siento que hubo etapas en años académicos que no desarrolle bien, entonces cuando llegue a clínica el nivel de estrés era demasiado, yo estaba estresado, angustiado, lo pasaba pésimo...” (G2 E10 P13b).

El código emergente pacientes, también se relacionó al NEE, un estudiante dijo: “... el nivel de estrés de la carrera es súper alto, más allá de estudiar, el tema de los pacientes, a mi no me toca aun, pero lo he visto con mis amigos que van más adelantados, los llantos son muy recurrentes, la rabia de que es un factor que no depende de ti aunque te vaya bien aunque estudies y seas la más buena onda (simpática) con los pacientes, somos los únicos, la única carrera que tiene que buscar sus pacientes, ninguna otra y eso es un estrés tremendo y al final si por cualquier cosa el paciente no llega o no termina el tratamiento reprobaste y no es ni tu culpa...” (G1 E1 P12g).

El nivel de exigencia y estrés, como ya hemos mencionado, es el código más enunciado por los participantes de los grupos de discusión y el que mayor cantidad de relaciones entre códigos presenta. Al parecer los estudiantes de odontología, en especial el grupo de alumnos que decide transferirse de institución, sienten que la carrera presenta un gran nivel de exigencia, por un lado, asociada a los contenidos teóricos, y por otro, a los trabajos prácticos o preclínicos. También si bien la mayoría de estos estudiantes no llega a desempeñarse en clínica con atención directa de pacientes, ya relatan lo que sus compañeros mayores transmiten, el estrés de depender de una tercera persona, quien debe pagar un tratamiento dental con un costo no menor, y asistir regularmente, para que el estudiante sea capaz de terminar dicho tratamiento y de esta manera cumplir con sus acciones clínicas para aprobar las asignaturas. Además, algunos de los estudiantes asocian el nivel de estrés con otras características fuera de las netamente académicas, como la situación económica, por los costos que implica la carrera, así como también los materiales o la necesidad de trabajar o el hecho de vivir solo, todas situaciones que si bien no son demandas académicas que implican una mayor exigencia, son factores externos de estrés que finalmente repercuten en lo académico.

Para el código, costo económico (CE), fueron 21 las unidades de análisis que se codificaron, de ellas las asociaciones más importantes se encontraban en el grupo de variables sociodemográficas, siendo la categoría de ingresos familiares y tipo de colegio las más frecuentes. En la figura 7.9, se observa la distribución de los códigos asociados al CE.

Figura 7.9 Asociaciones de códigos con Costo Económico (CE)



Elaboración propia

Nota: los colores de los recuadros representan: azul, códigos creados para los factores de transferencia; naranja, códigos creados para las variables sociodemográficas; verde, códigos creados para las variables académicas. Número entre paréntesis representa la frecuencia de asociación.

Un estudiante respecto a la relación entre CE e ingresos nos indica: “...la verdad que lo mío fue un tema netamente económico, la matrícula era demasiado cara y la universidad (arancel) también era mucho más cara, yo me vine de la u (se omite nombre) y la u me encantaba, si hubiese podido me quedaba, se nota hartito la diferencia entre esta u y la otra, así que la verdad fue un tema económico, mi familia no podía pagar tanto” (G1 E4 P2a).

Un directivo menciona respecto a los mismos códigos: “...el otro punto (relación entre costo e ingresos económicos) también tiene toda lógica, porque a menor el presupuesto familiar, la estructura de costos de una familia es menor, y adquiere total relevancia el costo, porque significa mayor inversión mensual, menor liquidez para la familia, es esperable que una familia con menos ingresos, resienta más el costo de la universidad.” (G3 D4 P7a).

Un docente agrega a la relación entre los códigos CE e ingresos, el código tipo de colegio, relacionando estos 3 factores de la siguiente manera: “...quien tienen más ingresos tiene más oportunidades, mejores colegio o clases particulares, etc., la diferencia en la formación escolar en Chile no es menor, acceder a buenos colegios marca una diferencia. Que el costo influya tiene sentido, si hay necesidades, hay un presupuesto y es más fácil cubrir esas necesidades y cuando hay mucha diferencia en el costo claro, tiene sentido. El costo aquí en Chile no es menor, odontología es muy caro” (G3 D6 P7c).

Para este código, podemos ver como existe una relación evidente entre el costo de la universidad y los ingresos familiares, pues en la mayoría de los casos es la familia quien asume el costo de la carrera, siendo odontología la carrera más cara de Chile junto con medicina, razón por la cual, en este caso el costo podría llegar a ser un factor más relevante para estudiantes que provienen de familias con menores ingresos.

Hemos revisado la relación entre los códigos partiendo desde el análisis de los códigos que representan los 7 factores de transferencia originados a partir de nuestro instrumento, sin embargo, no todas las unidades de análisis codificadas, tienen asociado alguno de estos 7 códigos (SG, DA, SU, AU, PAA, NEE, CE). También existen unidades de análisis que solo representan códigos del

grupo de variables sociodemográficas, académicas o son códigos emergentes, presentándose en forma aislada o relacionándose entre ellos.

Para los códigos de las variables sociodemográficas, la mayoría de las citas fueron enunciadas por los estudiantes, siendo las más frecuentes el traslado de ciudad y la edad, revisemos a continuación algunas citas, para estos códigos.

Para los códigos edad y género, un estudiante comentó: “...creo que la edad y el género, no es importante, creo que eso no influye, en general, creo que ser mujer u hombre o la edad no debería determinar ninguna diferencia (refiriéndose a las diferencias para SG, DA y NEE), creo que tiene más que ver con las características de cada persona o con la madurez, pero no con la edad y género” (G1 E8 P6b). Es importante recalcar que la mayoría de los estudiantes compartía este pensamiento especialmente para el género.

Para el código traslado, podemos apreciar el siguiente párrafo: “...estar solo en una ciudad influye demasiado, este año se vino a vivir conmigo mi hermana, pero el año pasado estaba sola, habían fin de semanas enteros que estaba sola, sino me iba a mi casa (en otra ciudad) me quedaba sola y hay gente que le afecta mucho estar solo, que le afecta la soledad y eso influye en la parte académica, uno no se siente apoyado por nadie, aunque no sea realmente así.” (G1 E5 P6f).

Para los códigos ingreso y trabajo, la siguiente cita expone la relación mencionada por un estudiante: “...el factor socioeconómico si es importante, porque influye en muchas cosas, en la necesidad de trabajar por ejemplo y eso en el tiempo que se le dedica al estudio. y al final es muy distinto entre una persona que esta trabajando y otra que no.” (G1 E6 P7h).

También los códigos que representan variables académicas se presentaron de forma aislada o no asociados a los 7 códigos que representan las variables independientes, observamos que la mayoría de ellos son enunciados por estudiantes. Las variables más frecuentes son PSU, NEM y prioridad de la carrera.

Un estudiante, relaciona los códigos PSU y NEM en la siguiente cita: “para mí el NEM y la PSU no influyen en nada en el desempeño de la universidad, creo es algo completamente prejuicioso.” (G1 E3 P9h).

Otro estudiante relaciona el código tipo de colegio con el código PSU, indicando: “yo salí de un colegio subvencionado y creo que la preparación académica previa a la u entre los distintos tipos de colegio es diferente. Los colegios privados siempre preparan mucho más al estudiante por ej. para la PSU, creo que ahí sobretodo se diferencian más, pero creo que una vez dentro de la u ya depende más de las habilidades de cada uno. Creo que ahí no por ser de colegio particular vas a ser de los mejores en la universidad. Los colegios públicos a veces también tienen muy buenos alumnos y ya en la u como que se nivela un poco, sobretodo en los cursos superiores.” (G2 E14 P19a).

Finalmente, se encontraron 7 códigos emergentes, 4 de ellos fueron mencionados por los estudiantes, refiriéndose a algunos factores o razones de cambio que no se encontraban dentro de los factores analizados en las etapas anteriores de la investigación, estos fueron: estudiar en una universidad que no se encontraba acreditada (código acreditación), estudiar en una universidad que cerró (código cierre universidad), que la decisión estuviera enfocada en problemas familiares puntuales como enfermedad de un integrante del grupo familiar (código asunto familiar), también se generó el código evaluaciones que se observa en el siguiente enunciado: “...no me gusta el sistema de evaluación, que todas las pruebas son de alternativas, es como para gente memoriona y yo no soy de memoria entonces no pueden medir los conocimientos de todos solo así.” (G1 E5 P13a).

Por su lado, en el grupo de docentes y directivos se originó el código oferta, haciendo referencia a la gran cantidad de oferta que hoy existe en la educación superior, podemos ver código en el siguiente enunciado: “Creo que también hay que sumar aquí un tema de oferta es enorme es excesiva, en nuestra época no había opción de cambiarse, había 3 universidades, no había opción.” (G3 D3 P15a) a lo que otro docente agrega “y a parte de la oferta es que la competencia entre universidades se ha vuelto descarnada quieren quitarse estudiantes entre ellos, les ofrecen lo que sea, y eso también hace que el estudiante genere expectativas que no son reales.” (G3 D1 P15b).

Este pensamiento no solo refleja la opinión de alguno de nuestros docentes, sino que también es un tema que aparece en la literatura desde hace ya algún tiempo, es así como Giroux y Misades (2001), advierten que los movimientos dentro del sistema de educación superior, así como el fenómeno de transferencia son consecuencia de la comercialización de la educación.

Los códigos emergentes, número de alumnos y pacientes, si presentaban relaciones con los códigos que representan variables de transferencia, por lo cual han sido descritos anteriormente en este mismo apartado. Finalmente, los códigos emergentes mostraron aparición de otras variables a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que podrían ayudar a mejorar la satisfacción del estudiante como el número de alumnos, el tipo de evaluaciones, el factor paciente de la carrera.

7.4 En Síntesis

En este capítulo, se han entregado los resultados de las tres fases de la investigación. La primera fase, explora el problema de investigación desde una perspectiva inductivo-deductivo buscando información a través de informantes claves. Esta etapa entregó una serie de diferentes razones que pueden tener los estudiantes para decidir cambiarse de universidad, estos resultados cualitativos, se utilizaron para, a partir de ellos, confeccionar el instrumentó CFTEU.

El instrumento se aplicó a un grupo de estudiantes, quienes se cambiaron de universidad. A partir de un análisis factorial exploratorio el instrumento se redujo a 7 factores o razones de cambio: satisfacción general, docencia y aula, soporte universitario, ambiente universitario, preparación académica previa, nivel de exigencia y estrés y costo económico (variables independientes). A partir de estos factores se realizaron nuevos análisis que permitieron medir cuan importantes son estas razones y si existe diferencia entre los motivos de cambio y las características socioeconómicas o académica de los diferentes tipos de estudiantes.

A partir de los resultados cuantitativos, se realizó la última etapa de la investigación, donde a partir de grupos de discusión, se indagó en los hallazgos encontrados en la segunda etapa, con miras a explicar estos resultados. De la tercera fase podemos indicar que la satisfacción general, docencia y aula y el nivel de exigencia y estrés parecer ser los puntos más relevantes en relación a las razones de transferencia o abandono de la institución de origen. En relación a las variables sociodemográficas más importantes destacan los códigos traslado de ciudad e ingresos. Para las variables académicos, el factor más importante pareciera ser las notas obtenidas en la universidad de origen.

V Parte

Marco Conclusivo

*“Yo que trabajo y me desvelo,
por parecer que tengo de poeta
la gracia que no quiso darme el cielo...”*

Miguel de Cervantes

Capítulo 8: Discusión

- 8.1 Elementos Académicos y Sociodemográficos en la Transferencia de Estudiantes
- 8.2 Factores de Transferencia Relevantes en Estudiantes de Odontología
- 8.3 Perfiles de Estudiantes de Transferencia y su Relación con los Modelos de Deserción
- 8.4 Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación del Estudio
- 8.5 En síntesis

Capítulo 8: Discusión

Es claro que el fenómeno de deserción académica representa una gran complejidad al momento de ser estudiado y medido. Son muchos los factores que intervienen a diversos niveles, en un proceso que dista de ser homogéneo (Medrano, Galleano, Galera y Del valle, 2010) y que, más bien, es el resultado de un proceso personal en un estudiante con circunstancias particulares, en un sistema de educación que ha cambiado rápidamente en las últimas décadas.

La deserción académica a nivel de la educación superior ha sido ampliamente estudiada en la literatura internacional (Canales y De los Ríos, 2007) enfocándose en cuantificar el fenómeno y buscar sus causas. No obstante, hemos visto a lo largo de este trabajo que, desde el simple hecho de no contar con definiciones apropiadas y uniformes en la literatura (Blanco et al., 2018; Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2017), la variedad de enfoques que presentan las investigaciones (Zavala-Guirado et al., 2018), la poca confiabilidad de algunos de los datos y la incapacidad de hacer seguimiento de todos los estudiantes (Díaz-Peralta, 2008), es que sigue siendo muy complejo abordar el problema.

Por su lado, cada vez son más los estudios que nos muestran que los alumnos que abandonan un programa de estudios lo hacen para migrar a otra institución de educación superior cambiándose o

no de programa. Siendo una de las áreas del conocimiento donde más se puede observar el cambio de estudiantes, las Ciencias de la Salud (Ishitani y Flood, 2018).

8.1 Elementos Académicos y Sociodemográficos en la Transferencia de Estudiantes

El cambio de estudiantes hacia otras carreras constituye un porcentaje importante del grupo de alumnos que se transfiere en su proceso de estudios superiores, lo cual, si bien puede ocurrir en etapas tempranas de la educación y cuando los estudiantes aún son jóvenes pudiendo no tener la madurez suficiente para escoger, también podría indicar que la orientación vocacional y asesoría recibida previa al ingreso a la universidad no ha sido satisfactoria (Heredia et al., 2015). Una gran cantidad de estudiantes parece no tener una visión clara si realmente tienen vocación por lo que estudian, es más muchas veces es un salto al vacío e ingresan a la universidad confiados de que disfrutarán lo que han elegido (Peña, 2017).

Contrariamente a un cambio temprano de carrera, quizás motivado por temas vocacionales, los estudiantes que forman parte de la muestra de esta investigación, que se mantienen en la misma carrera, tienen en promedio 28 años, y ya han estudiado, en promedio, cerca de 4 años (el 56,1% dice haber estado 3 años o menos, mientras que el 43,8% ha estudiado 4 años o más), incluso algunos estudiantes han llegado a 9 o 10 años, lo cual sobrepasa el límite de duración de la carrera de odontología (6 años). Este promedio de edad está muy por sobre lo que nos muestra la literatura Norteamérica, donde el mayor porcentaje de alumnos de transferencia (45%) tiene 20 años o menos, y solo el 17% está sobre los 24 años (Shapiro et al., 2018).

En línea con lo que es el ingreso a la universidad y la vocación de los estudiantes, lo primero que cabe preguntarse es si los **sistemas de admisión** son suficientemente efectivos y si existe una correcta orientación al momento de escoger una carrera y también una universidad, ya sea esta entregada en la educación secundaria, o si las instituciones de educación superior tienen claros perfiles de ingreso asociados a sus carreras, refuerzan la orientación y asesoran en el proceso de ingreso, si expresan explícitamente su modelo educativo y evalúan la compatibilidad de éste con sus postulantes.

Para asegurar la calidad de la educación superior, se debe partir de la selección de los estudiantes considerando los factores que influyen sobre el rendimiento académico y que repercuten en la deserción estudiantil sobre todo durante la transición del colegio a la universidad. La universidad debería admitir como estudiantes a aquellas personas que tengan un legítimo y auténtico interés por el conocimiento como factor necesario para el avance social (Flores-Mori, 2012). Es por esto, que los sistemas de admisión a las diferentes carreras deberían ser capaces de predecir el buen desempeño de sus estudiantes y de elegirlos evitando discriminarlos. No obstante, las variables que pueden incidir sobre el rendimiento académico (el rendimiento escolar, el colegio de procedencia, la vocación, el esfuerzo y las cargas laborales, entre otras) hacen difícil predecir, quiénes serán aquellos alumnos que tendrán un desempeño satisfactorio, quiénes tienen riesgo de fracasar y quiénes serán buenos profesionales (Tapasco, Ruiz y Osorio, 2016).

El estudio desarrollado por Troncoso, Garay y Sanhueza (2016), que indaga en las razones de porqué los estudiantes escogen carreras del área de la salud (no incluye odontología), revela que la mayoría de los estudiantes de carreras distintas de medicina, reciben una limitada o nula orientación desde sus establecimientos escolares, solo algunos de ellos relataron haber visitado una institución de educación superior en instancias donde se dan a conocer sus actividades a estudiantes secundarios. Este mismo estudio señala que la mayoría de los estudiantes recalcó que su motivación más importante se basaba en la vocación de servicio y en experiencias personales. En concordancia con esta investigación es que en nuestro estudio el 64% de los estudiantes relata haber escogido odontología por tener una vocación de servicio y ningún estudiante lo hizo basado en algún proceso de orientación de su institución de educación secundaria.

Una mala orientación vocacional, sin embargo, no es la única situación que pueden derivar en estudiantes que no cursan sus carreras de primera elección, la imposibilidad de optar a una carrera por falta de méritos académicos, teniendo que elegir entre opciones que requieran puntajes de ingreso más bajos (Blanco y Meses, 2011). Este puede ser el caso de estudiantes quienes al no poder ingresar a medicina optan por odontología. Y en situaciones menos comunes, estudiantes que se ven forzados por sus familias a elegir programas académicos que no son de su interés, generalmente porque sus padres los hacen optar por carreras más tradicionales, es así como en la muestra de este estudio un 3,6% de los estudiantes que contestaron el cuestionario de factores de

transferencia de estudiantes universitarios (CFTEU) estudian odontología porque es lo que sus padres esperan de ellos.

Si bien, no es el objetivo de este trabajo realizar un análisis de los procesos de admisión tradicionales, sí hemos indagado en algunos parámetros que se relacionan con los puntos anteriores. Es así como hemos evaluado la motivación por la carrera, la prioridad de la carrera y la prioridad de la universidad, también las notas de enseñanza media (NEM) y el valor promedio de puntaje de selección universitaria (PSU).

En relación a la **prioridad de la carrera**, en nuestra muestra el 67,5% de los estudiantes sí tenían como primera opción odontología, y el 61,4% declaró su interés en la carrera por vocación, sin embargo, solo el 30% ingreso en primera instancia a la universidad que era su primera elección (**prioridad de la universidad**), si consideramos estos parámetros juntos solo el 15,8% de la muestra ingreso tanto a la carrera como a la universidad de primera elección por motivos vocacionales.

Para aquellos alumnos que sí tenían como prioridad la carrera de odontología, observamos que esta característica por sí sola presenta diferencias significativas en la percepción del ambiente universitario, siendo aquellos estudiantes que sí tenían como primera prioridad la carrera quienes mejor evaluaron el ambiente.

Para la variable de **motivación** por sí sola, aquellos estudiantes que sí presentaban una motivación vocacional por la carrera de odontología, evaluaron con diferencia significativa la satisfacción general, por sobre el resto de los estudiantes de la muestra que ingresaron a la carrera por diferentes motivos.

Entendiendo la motivación como la actitud que presentan las personas al ejecutar una actividad, permitiendo direccionar su comportamiento, a través de un proceso dinámico interno que puede dar respuesta a la variabilidad en el comportamiento humano (Troncoso et al., 2016) y además que la motivación se relaciona a los gustos o preferencias de una persona bajo determinadas circunstancias, es esperable que aquellos estudiantes que no tienen una adecuada motivación

presenten menor compromiso hacia el resto de los aspectos universitarios, influyendo de manera negativa en la satisfacción general hacia la institución y sus procesos académicos.

Para las variables anteriores, prioridad de la carrera y motivación, tanto los estudiantes como los docentes entrevistados en nuestros grupos de discusión concuerdan que el hecho de no estar en el lugar que uno quiere o verse obligado a estudiar una carrera sin tener la motivación adecuada, puede afectar la percepción haciendo que esta sea más negativa hacia el resto de los factores que rodean a ese estudiante.

Por su parte las variables académicas **NEM** y **PSU** constituyen 2 de los factores más importantes al momento de solicitar el ingreso a una universidad. Estas variables han sido estudiadas respecto a la relación entre ellas y cada una de ellas con el desempeño universitario. El sistema de selección universitario chileno es un sistema estandarizado, surgiendo de la necesidad de asegurar que los alumnos que ingresan a la educación superior sean quienes tengan las capacidades necesarias para la formación universitaria obteniendo buenos resultados, sistemas como este han privilegiado elegir a los alumnos por sus características como antecedentes académicos y capacidades intelectuales (Pérez, Ortiz y Parra, 2011). Pero, tal como ocurre en otros países, el uso de una prueba estandarizada como indicador predominante de admisión ha generado una serie de dificultades (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015b) como son: observar el desempeño sólo en un momento del tiempo, lo que le resta validez y dificulta generalizar sus resultados; basarse en una concepción unidimensional de inteligencia, ser ejercitable y que sus resultados están altamente correlacionados con las características sociales del hogar y las oportunidades de aprendizaje a las que ha tenido acceso el estudiante.

Actualmente, en Chile se cuenta con el Sistema Único de Admisión (SUA) del cual participan 29 universidades pertenecientes al consejo de rectores y 12 universidades privadas. La nota de egreso de enseñanza media (NEM) se obtiene promediando las notas finales de cada año del ciclo de enseñanza media en el cual el estudiante fue promovido al curso superior, y aproximando este resultado al segundo decimal. Posteriormente, el promedio se transforma en un puntaje estándar mediante tablas de conversión. Por su parte la prueba de selección universitaria es un instrumento obligatorio a todos los postulantes, que consta de pruebas obligatorias y electivas, todas las cuales

tienen como resultado un puntaje (escala que va desde 150 a 850 puntos) (MINEDUC, 2019). Finalmente, el SUA cuenta con un ranking de notas, proceso incorporado el año 2013, el cual no fue considerado en esta investigación ya que muchos de los estudiantes encuestados hicieron ingreso a la universidad previo a ese año.

Es importante destacar que, independiente del sistema debería ser la admisión un proceso que evite reproducir y consolidar las desigualdades iniciales de los aspirantes, tales como condiciones socioeconómicas, académicas y familiares, no se conviertan en factores determinantes para su ingreso. De esta manera, se permitiría, en primer lugar, determinar con mayor precisión, cuáles son las características fundamentales de los nuevos estudiantes. En segunda instancia, estimular aquellas características que puedan tener un efecto positivo en su desempeño académico, y, por ende, que le permitan enfrentar el estudio con mayores posibilidades de éxito. Y tercero, establecer estrategias para favorecer los cambios necesarios en aquellas características de los jóvenes, que tengan un efecto negativo para el proceso en el cual están incursionando (Chaves, Castillo y Gamboa, 2008).

En nuestra investigación las variables NEM y PSU representan una forma de medir objetivamente la preparación académica previa de los estudiantes. Existe consenso en que los problemas en el desempeño académico de los alumnos universitarios se relacionan entre otros factores con los déficits que los estudiantes traen a nivel de los conocimientos básicos, capacidad de reflexión independiente y habilidades para dirigir su propio aprendizaje (Pérez et al., 2011).

Para la muestra de nuestra investigación las NEM de los estudiantes fue de 4,9 a 6,7 (escala de 1,0 a 7,0) con un promedio de 6,03 (d.e. 0,38) y el puntaje PSU de 557 a 748 con un promedio de 648 (d.e. 38,64). La correlación entre ambas variables es moderada y significativa ($r = 0,47$; $p < 0,01$), lo que implica que a un mejor desempeño a nivel escolar se relaciona con un mejor desempeño en la PSU. Estos resultados se encuentran en línea con los observado por Rodríguez-Garcés y Jarpa-Arriagada (2015a), quien también observa correlaciones moderadas ($r = 0,51$ a $0,57$), entre las NEM y las distintas pruebas de selección universitaria. Sin embargo, cuando se realizan las correlaciones de forma independiente entre diferentes tipos de colegio la correlación para los colegios privados es más alta en comparación con los colegios públicos. Esto implica que para el

segmento particular pagado las NEM presentan una alta capacidad predictiva del rendimiento PSU (el 67% de la varianza de la PSU del colegio es explicada por las NEM obtenidas por su alumnado) como contraparte en el sector municipal, las NEM tienen muy baja capacidad predictiva del rendimiento PSU, (explica el 8% de la variabilidad) (Rodríguez-Garcés y Jarpa-Arriagada 2015a).

Las NEM, a pesar de contener información relevante, ya que, por un lado, resumen en un único valor las apreciaciones evaluativas de un alumno hechas por sus distintos profesores; y por otra, es un componente importante dentro del sistema de selección, está en tela de juicio respecto de su real capacidad predictiva de la trayectoria académica del estudiante y su idoneidad como factor de ponderación en los sistemas de selección universitaria (Rodríguez-Garcés y Jarpa-Arriagada 2015). Además, los modelos educativos actuales han privilegiado prácticas evaluativas de carácter reproductivo, de control instrumental y memorístico (Stiggins, 2004), configurándose como un proceso desvinculado a la enseñanza (Celman, 2005) y tienden a ser el reflejo de distintas políticas de asignación de notas y de diferenciados niveles de exigencia e inflación de tales notas (Contreras, Gallegos y Meneses, 2009).

Para los estudiantes considerados en esta investigación, existe una correlación significativa, aunque baja ($r= 0,25$; $p< 0,01$) en relación a las NEM y el **promedio de notas acumulado** que obtuvieron los estudiantes en la trayectoria de sus estudios en la primera universidad. Este hallazgo, se apoya en diversos estudios (Geiser, 2016; Manzi et al., 2008), que indican que las calificaciones de enseñanza media son un mejor predictor de desempeño universitario que las pruebas estandarizadas de aptitud. Estos estudios también indican que el uso combinado de ambos criterios (desempeño escolar y pruebas estandarizadas de admisión) permite predecir tal desempeño de forma sustantiva y significativa (Greiser, 2016). Un estudio realizado en estudiantes de odontología, muestra que efectivamente sí existe una correlación positiva entre PSU y NEM con las notas obtenidas en la asignatura de morfología por los alumnos de primer año de la carrera (Grob et al., 2015). Estudios anteriores relatan que la nota de enseñanza media es uno de los parámetros más predictores en el rendimiento de los alumnos de odontología (Wilkinson et al., 2008).

Las NEM muy distinto en naturaleza, extensión, contexto y finalidad, en comparación con una evaluación estandarizada como la PSU debería, si es que el profesor ha calificado los logros de

cada alumno en diversos tramos, aspectos o contenidos del currículum implementado, tener una mínima correspondencia con el currículum prescrito y, por lo tanto, con los puntajes obtenidos en la PSU que mide los contenidos del respectivo subsector (Vargas, 2010), esta situación la podemos observar al hacer el análisis de correlación de nuestros resultados.

Sin embargo, el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), organismo encargado de la construcción de la PSU enfatiza que el mayor alineamiento de esta prueba con el marco curricular de la enseñanza media no significa que esta pueda usarse como un indicador de logro de los aprendizajes, ya que el objetivo único de esta evaluación es realizar una jerarquización de los postulantes (Pérez et al., 2011).

En nuestros grupos de discusión, para las variables NEM y PSU, la mayoría de los estudiantes creen que estos parámetros no reflejan, ni se relacionan con el desempeño académico de la universidad. Solo dos estudiantes mencionaron que las NEM puede relacionarse a los hábitos de estudios adquiridos en la enseñanza media y que eso podría favorecer el desempeño universitario y un estudiante menciona que una mejor NEM influye al momento de postular a las instituciones de educación superior, permitiendo optar a una mejor universidad, sin verse limitados por el puntaje que esta nota representa en el proceso de postulación. En relación a la PSU, todos los estudiantes son enfáticos en que el puntaje obtenido en la prueba no tiene ninguna relación con las capacidades académicas de los estudiantes.

Los docentes participantes de los grupos de discusión, por su parte, al intentar explicar la diferencia significativa observada en relación a la variable PSU con respecto al ambiente universitario, la preparación académica previa, el nivel de exigencia y estrés y el costo económico (ver resultados, capítulo 7), encontraron que los resultados están dentro de la lógica esperada, pues a mayor puntaje de selección universitaria mejora la percepción del ambiente, y la valoración personal de la preparación académica previa, sin embargo, a menor puntaje PSU aumenta la percepción de la exigencia y el estrés, y del costo económico de la universidad, a este último punto puede agregarse que existe una correlación positiva ($r=0,28$; $p<0,01$) entre puntaje PSU e ingresos familiares, lo que ayudaría a explicar esta diferencia. Esta distribución del puntaje PSU en relación a los ingresos ha sido señalada por diferentes investigaciones educativas (Bellei, 2013; Valdivieso, 2006).

Si tomamos en cuenta que las variables NEM y PSU son el reflejo objetivo de la preparación académica escolar, no es raro que podamos observar en nuestros resultados, que la percepción de la preparación académica previa (PAA) al ingreso a la universidad, se relacionan con mayor frecuencia, en el discurso de los participantes de los grupos de discusión, a estas variables. Sin embargo, la PAA, también se asocian al tipo de colegio, la edad, puntos que retomaremos más adelante en la discusión.

En relación al perfil sociodemográfico de nuestra muestra, sabemos que está conformada por casi un 60% de mujeres y un 40% de hombres, situación que no es extrañar ya que se ha visto el gran aumento de mujeres que ingresan a las carreras de salud, sobre todo medicina y odontología (Compeán et al., 2006) con lo cual este porcentaje es representativo de la situación actual de esta carrera, casi los mismo porcentajes se encuentran para la carrera de medicina desde el año 2003 en adelante con un 64% de mujeres y un 36% de hombre (Álvarez et al., 2006). Para odontología se ha estimado que desde el año 1997 al 2001 la proporción de mujeres aumento de un 52,6% a un 64,7%, incluso algunos estudios han mostrado una proporción del 70% para el género femenino del total de la matrícula de la carrera (Compeán et al., 2008).

Por su parte, los estudios de transferencia en Estados Unidos también muestran que la tasa de cambio de institución o movilidad es levemente mayor para las mujeres (Shapiro et al., 2018). Situación que también se encuentra en línea con los resultados.

Si observamos las diferencias por **género**, podemos apreciar que la mayoría de las variables académicas son muy similares, tanto las NEM, el puntaje PSU y el promedio de notas acumuladas. Sin embargo, las mujeres presentan en promedio un número menor de repitencia (2,6 versus 3,2 para los hombres. Para las variables sociodemográficas, se observó más diferencia en la distribución. El 51% de las mujeres eran estudiantes de primera generación, mientras que para el género masculino ese porcentaje corresponde al 60,87%. Con respecto al trabajo, un 39,7% de las mujeres trabajaba, versus un 45,6% de los hombres. En relación a los factores de transferencia se aprecian diferencias significativas a nivel de la satisfacción general, docencia y aula y nivel de exigencia y estrés.

El género se ha considerado por mucho tiempo un eje fundamental para explicar las desigualdades e identidades en la sociedad moderna, manteniéndose una visión androcéntrica en los contextos educativos que facilita la conservación de estas desigualdades (Calvo, 2015; Walby, 1990). Es así, como en los estudiantes, el género podría derivar en diferentes percepciones y evaluaciones a similares procesos con claras implicancias en el logro de los resultados esperados (Ramírez-Correa, et al., 2010). Los procesos de socialización fomentan determinadas maneras de pensar, sentir y actuar dependiendo de si se es mujer u hombre lo que promueve una identidad de género; lo que explica el desarrollo de creencias diferenciadas entre hombres y mujeres; esta distinción también se da en cuanto a desarrollo cognitivo, emocional y social, personalidad, aptitudes, rendimiento, intereses y actitudes (Blanco et al., 2012). Por ejemplo, Saunders, Davis, Williams y Williams (2004) encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres y mayores deseos de terminar sus estudios.

Para este estudio, el género presentó diferencias significativas para la satisfacción general (ST), la docencia y aula (DA) y el nivel de exigencia y estrés (NEE). Fueron los hombres quienes tuvieron una mejor percepción de la satisfacción general y de los docentes. Y fueron las mujeres quienes resintieron más las exigencias académicas y el estrés, presentando una mayor percepción de este factor, para el resto de los factores asociados no se observaron diferencias significativas.

Para los estudiantes participantes de los grupos de discusión el género no resultó ser una variable relevante, todos salvo una excepción, afirmaron que el género de un estudiante no debería influir o determinar las percepciones en relación a los distintos procesos académicos, sino que, depende más de características personales de cada individuo que no son asociadas al género. Solo una estudiante se refirió a la relación de los docentes respecto al género de los alumnos, indicando que la disparidad de género alumno-docente podría favorecer las relaciones, y por otra parte, que en diversas ocasiones las alumnas (mujeres) pueden verse sometidas a situaciones incómodas por parte de sus docentes, especialmente hombres quienes abusando de su condición realizan comentarios despectivos y/o inapropiados (...”nos tratan de tontas, nos dicen que mejor nos preocupemos de vernos lindas, que no servimos para esto, esa clase de comentarios...”).

Por su parte, las opiniones de los docentes entrevistados fueron diversas al intentar explicar las diferencias de género. Algunos afirmaron que los hombres son menos críticos o exigentes en general, y que eso podría elevar el valor de las percepciones de la SG y DA. Otros agregaron que al momento de entrevistar estudiantes para el proceso de admisión especial son más las mujeres quienes critican a los docentes y llegan a una nueva institución en busca de un perfil diferente de profesor, lo que iría en línea con los resultados. Sin embargo, otros docentes indicaron que el género, por sí solo, no sería suficiente para explicar estas diferencias.

Respecto al NEE, las opiniones también fueron variadas, ya que, por una parte, algunos docentes indicaron que es cierto que las mujeres tienen una mayor prevalencia de enfermedades a nivel psicológico, lo que podría explicar que la condición de género se asocie más al estrés. Otros docentes, por el contrario, tienen la percepción de que las mujeres son más resilientes que los hombres y tienen una mayor capacidad de sobrellevar las exigencias académicas.

Acorde con los resultados obtenidos hay estudios en la literatura que reportan más altos niveles de estrés en las mujeres (Backović, Živojinović, Maksimović y Maksimović, 2012), ya sea a nivel general y estrés frente a los exámenes. Otro estudio (Meyer y Ramírez, 2013) realizado en estudiantes de medicina y enfermería en Chile, también revela que al parecer son las mujeres quienes se ven más afectadas por el estrés académico.

Otro estudio que abala nuestros resultados, realizado por López-Barajas et al., (2010), quien utilizó un test de inteligencia emocional percibida que consta de 3 subescalas (percepción o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones) mostró que existe diferencia significativa a favor de las mujeres para la escala de percepción de los sentimientos, y además, muestra una diferencia significativa en contra del género femenino en la regulación o reparación de las emociones, lo que podría explicar que para un grupo de estudiantes sometidos al mismo nivel de exigencia, las mujeres perciban más estrés y tengan menos capacidades de manejarlo. Un estudio (Díaz et al., 2014) realizado en estudiantes de odontología también confirma nuestros resultados: la presencia de estrés tuvo diferencias a partir del género de los participantes, el hecho de ser mujer representa un riesgo elevado de presentar estrés académico sobre los hombres.

Es importante considerar que cualquiera sea el factor que origine el estrés, este se ha asociado a alienación interpersonal, disminución del desempeño académico, aumento de las tasas de deserción, como también al aumento en la sensación de soledad, emociones negativas respecto al aprendizaje y agotamiento emocional. El estrés, por consiguiente, puede tener un impacto negativo en la vida de los estudiantes (Castellanos, 2018).

Solo 3 estudios se encontraron que han indagado en la diferencia de género como un factor importante en el desempeño de la carrera de odontología. Stewar et al. (2006) realizaron un estudio para buscar factores de éxito asociados a la obtención de la licenciatura de odontología. Estos autores partieron de la base que los hombres tienen un mejor desempeño académico que las mujeres en una serie de pruebas específicas de la carrera, según una base de datos de *University of Florida College Dentistry*. Pero a pesar de que hubo pruebas con mejor desempeño para hombres y mujeres, ninguna demostró tener diferencia significativa. Fields et al. (2003), en su estudio determino que los hombres tienen mayores puntajes en la mayoría de las áreas de estudio de la odontología, excepto en comprensión de lectura y biología. Casada et al. (1996), determinó que el género y la edad no son factores determinantes, ni significativos tanto en la tasa de fracaso o de éxito de las pruebas específicas de la carrera. Otro estudio, en el área de las ciencias de la salud ha llegado a la misma conclusión, que no existe diferencia en el desempeño académico asociadas al género (Ari et al., 2010). En un contexto más general en educación superior, otro estudio, mostró que en los últimos años (2016-2017) el porcentaje de mujeres que obtiene notas destacadas al graduarse es mayor que el porcentaje de hombres (81% vs 76% respectivamente) (*Higher Education Funding Council for England* [HEFCE], 2018).

Respecto a la variable **edad** de quienes participaron en el estudio, observamos que el promedio de edad de 28. Este promedio de edad pareciera ser bastante por sobre lo esperado, sin embargo, el promedio de edad para las titulaciones de pregrado en Chile es de 27,5, desglosando este porcentaje observamos que si bien un 41,8% de los estudiantes logra su título entre los 20 y 24, existe un 32,3% lo hace entre los 25 y 29 y un 25,6% lo obtiene sobre los 30 años, con lo cual no es tan inesperado observar alumnos de transferencia con un alto promedio de edad (Universia, 2020).

Es importante mencionar que la muestra de la investigación, además en promedio estudio 3,6 años en la primera institución, con un promedio de 3 reprobaciones, si consideramos que la gran mayoría de las asignaturas de la carrera son requisito para subir de nivel, debido a la rigidez del currículo, y a esto le sumamos que la mayoría de las escuelas de odontología que reciben estudiantes de admisión especial lo hacen en segundo o tercer año (no permiten el ingreso en cuarto año o más, por reglamento) lo que significa generalmente bajar uno o dos niveles, no es de extrañar que el promedio de edad de estos estudiantes sea tan elevado. Esta situación lleva implícito que la duración de la carrera sea mucho mayor para este porcentaje de alumnos, lo cual coincide con el informe del MINSAL (Rolando et al., 2010) que para odontología muestra que solo un 51% de los estudiantes se titula en el plazo de 12 semestres (duración oficial de la carrera), luego un 33% lo hace entre 13 y 16 semestres, un 11% entre 17 y 20 semestres y un 4% lo hacen sobre 20 semestres.

Para esta variable sociodemográfica se observó diferencia significativa en la preparación académica previa (PAA) de los estudiantes.

En relación a las diferencias presentadas para la PAA los individuos participantes de nuestros grupos de discusión tuvieron diferentes opiniones al respecto. La mayoría de los estudiantes indicó que cree que la edad no es un factor relevante, algunos de ellos hicieron la diferencia entre la edad y la madurez del individuo, indicando que este último punto si es lo que podría marcar una diferencia. Otros estudiantes si relacionaron la edad con la percepción del nivel de exigencia y estrés, a pesar de que esta no presenta diferencia significativa, indicando que ingresar con una menor edad a la universidad puede significar no tener las herramientas para sortear todas las dificultades y exigencias de la carrera.

Por su parte, el grupo de docentes y directivos indicó que este resultado puede ser esperable en algunas circunstancias como: si es que a mayor edad ha pasado más tiempo entre el término de su educación secundaria y el ingreso a la educación superior; si a mayor edad, han tenido varios fracasos académicos que los lleven a percibir que comparativamente su preparación escolar es peor; que a mayor edad los estudiantes se vuelven más maduros, con lo cual suelen tener una visión más crítica de su educación; y finalmente, que a mayor edad exista una diferencia entre las metodologías

a las cuales el estudiante estaba acostumbrado en su etapa escolar y las metodologías usadas hoy en la universidad.

En la literatura revisada, no se encontraron artículos que indagaran en la edad como factor que determine la percepción de la preparación académica escolar en estudiantes universitarios para contrarrestar los resultados de nuestro estudio. Si se observó en un estudio de Akareem y Hossain (2016) que la edad es un factor relacionado a la madurez y las expectativas de los estudiantes, el estudio concluyó que estudiantes de mayor edad e incluso con buenos logros académicos, tienen menos expectativas y son más críticos pues entienden que el éxito académico depende de muchos factores.

Para la variable **trabajo**, se encontró que el 42% de los estudiantes trabajaba mientras realizaba sus estudios universitarios, siendo mayor este porcentaje para los hombres que para las mujeres (45,7% y 39,7% respectivamente). El grupo de estudiantes que trabajaba además estaba compuesto por 50% de alumnos que son primera generación, 7,8% provienen de colegios municipales y en general la media de ingresos es levemente más baja para este grupo de estudiantes. En relación al comportamiento de este grupo de estudiantes y las variables académicas, observamos que el promedio de notas acumulado de la universidad fue levemente más bajo (de 4,81 versus 4,92 del grupo que no trabaja). El promedio de reprobaciones es levemente más alto (3,06 en comparación con 2,73 del grupo de estudiantes que no trabaja).

Para el grupo de los estudiantes que trabaja se observó una diferencia significativa en la percepción del nivel de exigencia y estrés, la cual muestra, contrario a lo esperado, que los alumnos que trabajan sienten que el nivel de exigencia y estrés de la universidad es menor.

Si bien la literatura comparativa entre grupos de estudiantes que trabajan y quienes no hacen es escasa, existen algunas investigaciones que indagan en este tópico. En líneas generales lo que se observa es que la mayoría de los estudiantes que trabaja lo hacen motivados por la necesidad (Simon et al., 2017), Si bien en nuestra investigación no se preguntó directamente por los motivos o razones que llevan a los estudiantes a trabajar, si observamos que el grupo que trabaja tiene ingresos levemente inferiores al grupo que no lo hace, sin embargo, esta diferencia no es

significativa. Además, los estudiantes que participaron de los grupos focales, indicaron que la mayoría de quienes trabaja lo hace para ayudar a sus familias a disminuir los gastos de materiales de la carrera y sus gastos personales y relacionaron la variable trabajo, con la variable ingresos en varias oportunidades.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, existen estudios que indican que jóvenes que trabajan (en el grupo etario entre 19 y 23 años) muchas veces lo hacen más por el deseo de cierta independencia económica frente a sus padres y no tanto por necesidad económica (Moreau y Leathwood, 2006). En general, en su mayoría, los jóvenes estudiantes reconocen que trabajan para satisfacer sus necesidades económicas personales (Carrasco-Alurralde y Oberliesen, 2013; Salinas-Quiroga y González-Salazar, 2019).

Simón et al., (2017), revelan que la probabilidad de trabajar aumenta significativamente a medida que aumenta la edad, lo que está en línea con lo encontrado en esta investigación pues el promedio de edad de quienes trabajan se encuentra por sobre los que no. En el mismo estudio se encontró que no hubo una influencia importante, el nivel educativo de los padres o el nivel de ingresos del hogar, lo que también se corresponde con nuestros resultados. Los autores también encontraron que no existía diferencia por género lo que para nuestros estudiantes no parece ser cierto.

En cuanto a la evidencia respecto al rendimiento académico de este grupo de estudiantes la literatura no es concluyente, pues se han visto que el trabajo puede actuar como factor positivo o negativo (Riggert et al., 2006). Los efectos negativos de trabajar pueden derivarse de la teoría de que el tiempo dedicado a trabajar va en detrimento del tiempo dedicado a estudiar, es posible que el impacto negativo sea más evidente en el caso de las jornadas laborales más extensas (Riggert et al., 2006). Un estudio realizado en estudiantes de tercer año de medicina (Cruz y González, 2003), demuestra exactamente este punto, pues concluye que los alumnos que trabajan dedican menor tiempo al estudio y quienes dedican menor tiempo al estudio, tienen menor rendimiento académico. Además, la evidencia del efecto negativo que produce el trabajo, muestra que este factor actúa favoreciendo la deserción universitaria y aumentando la duración de los estudios (Riggert et al., 2006).

Los efectos positivos, por su parte, pueden argumentarse a partir de que los estudiantes más motivados y con más habilidades pueden ser precisamente los más capaces de equilibrar el trabajo remunerado y las responsabilidades académicas (Warren, 2002). Por otra parte, que el trabajo posibilita la disciplina y refuerza el sentido de responsabilidad en el desempeño académico (Fazio, 2004).

Se ha demostrado también, que los estudiantes que trabajan pero que tienen mejor posición económica y aquellos con jornadas laborales menores a 14 horas por semana, tienen mejores promedios y permanecen durante más tiempo sin abandonar sus estudios (King y Bannon, 2002). Pascarella y Terezini (1991), por su parte, aseguran que los estudiantes que trabajaban durante su estancia en la universidad y particularmente aquellos que lo hacen dentro del campus, están más conectados con la institución, administran su tiempo de manera más efectiva y están más enfocados en su trabajo académico que aquellos estudiantes que no trabajan en absoluto. También mencionan que son más maduros, con autoconfianza y consiguen más y mejores puestos al graduarse de la universidad. Guzmán (2004), recalca la importancia que los propios estudiantes le asignan al hecho de trabajar, más allá de factores económicos, como son la independencia, la realización personal y el aprendizaje.

Simón et al., (2006), encontraron en su estudio que trabajar ya sea a medio tiempo o a tiempo completo no tiene relación estadísticamente significativa con ninguna medida de logro académico. Lo que apoya los resultados de este estudio donde no se observaron diferencias significativas en los promedios de notas acumulados para la universidad.

Un estudio realizado en estudiantes de Odontología (Salinas-Quiroga y González-Salazar, 2019) mostró que los promedios de las personas que trabajan, comparados con los promedios de las personas que no trabajan fueron similares y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas cuando se compararon estos dos grupos. Sin embargo, cuando se realizó la comparación entre estudiantes dependiendo si su trabajo era relacionado o no relacionado con su carrera, se encontró que las personas con trabajos relacionados con la carrera tenían mayores promedios que las que tenían trabajos no relacionados con la carrera. Lo que se relacionó a que las actividades laborales que están relacionadas con la carrera motivan a los estudiantes, al autoestudio

y a buscar una mejor preparación que atienda las necesidades de sus pacientes y fortalezca la vocación por la carrera e incremente la confianza en sí mismo sobre todo en aquellos alumnos con una vocación genuina.

En el mismo estudio, las personas con horarios de trabajo flexibles tuvieron mayores promedios que las que tenían trabajos con horarios no flexibles (Salinas-Quiroga y González-Salazar, 2019). Estos hallazgos indican que no solo es importante indagar en el hecho mismo de trabajar sino también en las condiciones y ámbitos del trabajo, pues realizar determinados tipos de trabajo en las condiciones óptimas que permitan compatibilizarlo con el estudio podría tener efectos positivos en el rendimiento de los estudiantes, sin embargo, es necesario más información al respecto. También en este estudio demostraron que las mujeres que trabajan tienen mejores promedios que los hombres. Lo cual esta en la misma línea de lo publicado por diferentes autores (Bernuy-Torres, 2015; Carrillo- Regalado y Ríos-Almodóvar, 2013).

Un estudio realizado por Caballero (2006) que compara las dimensiones del síndrome de *Bornout* y *Engagement* entre estudiantes que trabajan y los que no, muestra que existen diferencias a favor del grupo que trabaja para las variables de autoeficacia, concluyendo que este grupo de estudiantes requiere llevar a cabo actividades y tareas que favorecen la autorregulación del aprendizaje y un mayor compromiso motivacional, dado que posibilita oportunidades de elección y control del tiempo, a la vez que, por su significado e instrumentalidad permite la elaboración de metas personales. Además, en el mismo estudio para la dimensión de dedicación (subescala de *engagement*), los estudiantes que trabajan son más dedicados que aquellos que no lo hacen. Estos resultados podrían avalar indirectamente las diferencias que se presentan en esta investigación en relación a las diferencias encontradas para el nivel de exigencia y estrés, donde los estudiantes que trabajan perciben menos el nivel de exigencias y se sienten menos estresados.

Para este último punto, las opiniones recogidas en los grupos de discusión fueron en general contrarias a los resultados obtenidos, pues la mayoría de los estudiantes y algunos docentes creen que lo lógico sería lo contrario, es decir que aquellos estudiantes que trabajan se encuentren más estresados, principalmente por dos factores, en primer lugar por el tiempo invertido en esta actividad que disminuye el tiempo de estudio y en segundo lugar, porque si el trabajo es por

necesidad, hay un factor extra de estrés en recaudar dinero para suplir estas necesidades. Por otro lado, algunos directivos atribuyeron este resultado a la mayor proporción de hombres del grupo que trabaja, y también a la madurez adquirida por los estudiantes que estudian y trabajan ya que estos son, según la percepción de los entrevistados, más responsables, aprenden a usar mejor su tiempo, tienen un mayor compromiso hacia las responsabilidades, lo que les ayudaría a valorar más el proceso de enseñanza.

Para la variable **primera generación**, definida en este trabajo según Ishitani (2003), como aquellos estudiantes cuyos padres o tutores no se graduaron de alguna institución de educación superior, se obtuvo a partir de la dicotomización de las variables del nivel de educación del padre y la madre, la muestra de la investigación quedó constituida por un 55,3% de estudiantes que eran primera generación versus un 44,7% que no lo era. La mayor parte del grupo de estudiantes de primera generación, asistió a colegios particulares subvencionados (57%). El promedio de las NEM fue de 5,95 para este grupo y el puntaje PSU de 640 (6,15 NEM y 658 PSU para el grupo no primera generación). El promedio acumulado de notas de la universidad fue 4,84 y 4,92 para el grupo primera generación y no primera generación, como podemos ver, no se observan grandes diferencias a nivel de las variables académicas, sin embargo, tanto para el puntaje PSU como para las NEM, si puede explicarse que los valores sean menores por el hecho de ser primera generación, (existiendo diferencias significativas para ambas variables). En relación a los factores de transferencia se encontró diferencias significativas en la percepción de la docencia y aula y del ambiente universitario, para ambas, los alumnos de primera generación tuvieron una menor percepción.

Como revisamos en los primeros capítulos de este trabajo, el número de estudiantes que accede a la educación superior se sextuplicó en los últimos treinta años, alcanzando más de un millón de alumnos para el año 2012. En este sentido, la tendencia indica que en la última década la proporción de jóvenes que se incorporaron al sistema de educación superior y que viene de hogares cuyos padres o tutores tienen bajos niveles educativos se ha incrementado (Flanagan, 2017). Asimismo, seis de cada diez estudiantes que se inscriben en la universidad en Chile son estudiantes de primera generación (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017), lo cual es muy similar a la muestra de este trabajo.

A pesar de ser un grupo de estudiantes que ha aumentado significativamente, son un grupo de jóvenes escasamente investigado tanto en Chile como en otros países (Campus Lab, 2018; Flanagan, 2017). Si bien la educación superior puede ser particularmente difícil para los estudiantes universitarios de primera generación y comprender la cultura e idioma universitarios. Puede ser igualmente difícil para las instituciones de educación superior reconocer las necesidades de estos estudiantes y asumir la responsabilidad de educarlos (Masloff, 2019), es por esto que estudiar y poner foco en este grupo de estudiantes resulta fundamental, pues la evidencia internacional muestra que los estudiantes de primera generación resultan más propensos a abandonar la universidad que los estudiantes tradicionales, incluso cuando poseen un buen rendimiento académico (Lehmann, 2007). Situación que se repite en Chile, pues las particulares necesidades de los estudiantes de primera generación, junto con las dificultades de las instituciones para adaptarse a sus características, constituyen una de las principales causas del alto número de abandono por parte de estos alumnos (González y Uribe, 2002). Esta situación se refleja en el estudio de Chen (2005) quien mostró que el 43% de los estudiantes de primera generación que se matricularon en una institución postsecundaria no se gradúan; en cambio, el 68% de los estudiantes que tenía algún padre con un título profesional completó el programa de estudios.

Estudios (Espinoza y González, 2007; Flanagan, 2016; Mehta, et al., 2011) que caracterizan a este grupo de estudiantes indican que, en general, provienen de hogares de bajos ingresos o que poseen un ingreso familiar inferior al promedio y que siguen perteneciendo a grupos sociales y económicos más desventajados. Otras características de ese grupo es que estaría integrado en su mayoría por mujeres y por estudiantes de grupos raciales o étnicos minoritarios. Además, este grupo suele no tener información sobre la selección de universidades, ayuda financiera, preparación de una solicitud para asistir a la universidad y carecen del capital cultural, como la experiencia de la literatura y las artes, las redes sociales y la confianza necesaria para moverse en la universidad, en comparación con sus compañeros que tienen padres que asistieron a la universidad (Masloff, 2019).

De acuerdo a nuestra investigación, efectivamente el grupo de estudiantes de primera generación tiene en promedio ingresos bastante más bajos (diferencia significativa). Además, este grupo está compuesto mayoritariamente por mujeres, lo que es consecuente con el estudio.

Otros antecedentes mostrados por Warburton et al. (2001), es que los estudiantes de primera generación que se gradúan lo hacen en más tiempo, pues tienen más dificultades en lograr los objetivos académicos, debido a la falta de apoyo familiar, a la mala preparación académica y a las barreras socioeconómicas. En nuestra investigación podemos observar que los estudiantes de primera generación de la investigación, presentan 4,87 como promedio de notas acumuladas de la universidad versus 4,92 de los estudiantes no primera generación, que si bien son levemente más bajas no se explican por el hecho de ser primera generación, Por su parte, el número de reprobaciones en promedio es 2,83, valor incluso bajo el 2,92 promedio para el resto de los estudiantes, resultados que no concuerdan con la investigación de Chen (2005) quien nos indica que los estudiantes de primera generación obtenían bajas calificaciones, requerían más ayuda académica y tenían más probabilidades de repetir un curso. Sin embargo, solo estos valores no son suficiente para concluir que los estudiantes no cumplan los objetivos académicos planteados, ni concluir que los estudiantes se demoren más en culminar el proceso de titulación versus los estudiantes que no son primera generación. Contrario a estas aseveraciones Santelices (2007), indican que el nivel educativo de los padres del estudiante pareciera no presentar una relación importante con su rendimiento académico en la educación superior.

Por su parte, a nivel de la percepción de la preparación académica previa (PAP), no existen diferencias significativas. Ahora si observamos los valores de los parámetros objetivos, NEM y PSU vemos que estos si son más bajos para el grupo de alumnos de primera generación en comparación al resto de sus compañeros, sin embargo, no hay diferencias estadísticamente significativas.

Es importante destacar que el puntaje PSU y las NEM, junto al ingreso familiar, nivel educativo de los padres, en especial de la madre; dependencia del establecimiento educacional de origen, nivel de logro alcanzado en pruebas estandarizadas como el SIMCE, condicionan las posibilidades de “libertad” de elección de estos jóvenes en el proceso de ingreso a la universidad (Blanco y Meneses, 2011; Koljatic y Silva, 2010), es así como podemos ver que en nuestro grupo de estudiantes de primera generación un 26,9% escogió la carrera como primera prioridad, el mismo porcentaje entro a la universidad que tenía como primera opción. Incluso las elecciones

vocacionales realizadas por estos estudiantes están condicionadas por un conjunto de factores que exceden de aquellos méritos meramente académicos (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017), esté elección estaría mediada bajo el principio de conformidad que subyace al segmento social al cual pertenece este tipo de estudiantes (Bourdieu, 2006), y que en Chile las restricciones económicas, la inequidad de la oferta educativa, las preferencias educacionales de las familias serían los principales factores de conformidad al momento de elegir una carrera (Flores y Carrasco, 2013). Para esta investigación, dentro del grupo de estudiantes de primera generación, el 61,9% escogió la carrera por motivos vocacionales.

Lo expuesto en el párrafo anterior lleva implícito que, si de elecciones de naturaleza educativa se trata (universidades y carreras universitarias), el sistema educativo chileno discrimina visiblemente en favor de los sectores de mayores ingresos, siendo quienes ejercen más genuinamente una real libertad de elección. En tanto, son los estudiantes más vulnerables, social y económicamente, los que experimentan las mayores desventajas en su camino hacia la educación superior (Jarpa-Arriaga y Rodríguez-Garcés, 2017). Es así como el estrato socioeconómico de un estudiante de primera generación está vinculado al nivel educativo de sus padres o tutores, a la preparación académica recibida en la escuela secundaria y a las posibilidades de acceso a la educación superior. Incluso cuando un estudiante de primera generación experimenta un fracaso académico no es consecuencia exclusiva de las habilidades cognitivas del alumno, sino que tal experiencia está influenciada también por su género, su raza o su etnia y su clase social, más la posición de privilegio que estas condiciones ocupan en la estructura social (Flanagan, 2017).

Los estudiantes de primera generación, en esta investigación mostraron diferencias significativas respecto a la percepción de la docencia y aula y el ambiente universitario siendo en ambos casos menor para este grupo.

La literatura revisada nos dice que los estudiantes de primera generación están sometidos a adquirir una nueva cultura, ya que la educación superior comparte ciertos valores, normas y expectativas de comportamiento que definen una particular cultura académica, la cual se diferencia de la existente en instituciones como las escuelas (Jenkins et al., 2013), como los padres o tutores de estos estudiantes no han experimentado la cultura académica en educación superior, el que sus hijos

asistan a la universidad se convierte en una gran tarea al tratar de adquirir esta nueva cultura. Como resultado, los estudiantes de primera generación interactúan con dos culturas: la del hogar, donde los miembros de la familia, amigos y conocidos poseen comparativamente menos capital cultural (Bourdieu, 2006), y la académica, que está compuesta en gran parte por personas con altos niveles de educación y que trabajan con el conocimiento (Jenkins et al., 2013); en consecuencia, los alumnos de primera generación experimentan frecuentes tensiones dialógicas entre la propia cultura y las ideologías de la cultura dominante (la universitaria tradicional). Asimismo, estos alumnos necesitan más consejos sobre cómo lidiar con los nuevos códigos sociales y culturales, los cuales pueden afectar su adaptación y su persistencia en el sistema. Desde este punto de vista es que estudiantes menos adaptados a la cultura universitaria podrían sentirse menos cómodos con quienes los rodean ya sean sus docentes o compañeros, lo que explicaría la menor percepción en ambas dimensiones. Complementando esta visión uno de los docentes entrevistados, hizo referencia a la diferencia que puede generarse desde las vivencias de los estudiantes en sus colegios de origen, indicando que si los estudiantes de primera generación asisten a colegios donde el nivel de la docencia y el ambiente es muy diferente, podría generar cierta incomodidad, ya que se escapa a lo conocido y así perjudicar la percepción en estos aspectos.

Respecto al resto de las explicaciones entregadas por los participantes del grupo de discusión de los docentes y directivos, la explicación más recurrente estuvo orientada hacia las expectativas, indicando que son estas expectativas a veces demasiado altas o que son expectativas que se dan sin un contexto claro donde los padres son incapaces de transmitir la realidad universitaria, pues no la han vivido, e incluso a veces pueden generar más presión por sobre los estudiantes. Estas opiniones no se alejan de lo que podemos ver en la literatura acerca del apoyo familiar que reciben estos estudiantes, pues se ha visto que los estudiantes de primera generación reciben menos motivación y apoyo parental y aunque algunos estudiantes relaten tener altos niveles de apoyo emocional, muchos de ellos sienten ansiedad y tristeza por la desconexión con algunos miembros de la familia, percibiendo que nadie en casa comprende las complejidades de sus experiencias como un estudiante de educación superior (Bryan y Simmons, 2009).

En la misma línea de lo recién expuesto, es que los estudiantes de primera generación que participaron de los grupos de discusión, si bien relataron sentirse apoyados por sus familias, todos

estuvieron de acuerdo en que los padres no comprenden las dificultades a las que se enfrentan, como por ejemplo las bajas calificaciones o reprobaciones de asignaturas, también relataron sentirse más cómodos hablando de sus problemas universitarios con padres de compañeros que si eran profesionales, pues ellos entendían mejor las situaciones que estaban viviendo.

Otro punto que podría sumarse a las explicaciones anteriores en relación a la percepción del ambiente universitario, es que los estudiantes de primera generación participan menos en actividades sociales y académicas asociadas al éxito en la educación superior. La evidencia encontrada en una investigación (Mehta et al., 2011) revela que los estudiantes de primera generación presentan niveles más bajos de participación social y esperan, por lo regular, gastar menos tiempo socializando con sus pares que los estudiantes tradicionales (Murphy y Hicks, 2006). Lowery-Hart y Pacheco (2011) comprobaron que los estudiantes de primera generación buscan permanecer más aislados porque temen perder la identidad personal y, en consecuencia, prefieren no asistir a los programas de apoyo presentes en la universidad, así que evitan las relaciones con profesores, compañeros y otros miembros de la comunidad que son percibidos como miembros dominantes de la cultura universitaria.

Bajo la dinámica de todo lo expuesto en relación a los estudiantes de primera generación, vale la pena considerar que si bien existe un esfuerzo para garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior a los estudiantes de bajos recursos, esta mejora se ha centrado en el mejoramiento de políticas de ingreso, de manera que el gobierno de Chile ofrece becas y/o préstamos, pero pocas políticas educativas durante el proceso de ser estudiante se han implementado para apoyar a estos jóvenes (Flanagan, 2017). En otras palabras, tal como lo documentó Herrera y Holmes (2015) con estudiantes latinos de primera generación en Estados Unidos, las estrategias de reclutamiento distan mucho de las estrategias de retención.

Continuando con el análisis de las distintas características sociodemográficas de los estudiantes, tomaremos el grupo de alumnos que se ha **trasladado de ciudad** para asistir a su primera universidad, dejando atrás la residencia del núcleo familiar, ya sea para vivir solo, en casa de familiares o acompañado de amigos. En relación a este grupo observamos que representa el 20,2% de los sujetos participantes. De ese porcentaje, el 52,17% son primera generación y 26,08% trabaja.

Para las variables académicas, encontramos que este grupo de estudiantes tiene un promedio de notas acumulado levemente mayor (5,08) que los estudiantes que no se trasladan (4,08) y no hay diferencia en el número de reprobaciones. Para este grupo de estudiantes es donde se encontraron más diferencias significativas a nivel de la percepción de los factores de transferencia, es así como la percepción de la satisfacción general (SG), de la docencia y el aula (DA) y del soporte universitario (SU) fueron más bajas para este grupo, por el contrario, la percepción del nivel de exigencia y estrés (NEE) el mismo grupo tuvo una percepción más alta.

Si bien no es mucha la literatura encontrada que abarca este tema, si existen estudios que abalan a la familia como red de apoyo de los estudiantes, en especial el rol de la madre (Villafrade y Franco 2016), y que el mantener las relaciones con la familia y amistades previas al ingreso en la universidad constituye un soporte fundamental para garantizar el éxito del estudiante en la universidad (Cabrera et al., 2015).

La comunicación, la familia y la educación conforman una triangulación que a través de un proceso dinámico, cohesionado y coherente contribuyen al desarrollo de la sociedad (Guzmán y Pacheco, 2014) y de ahí el interés en análisis de cómo se comportan aquellos estudiantes que pierden el soporte familiar en el proceso de los estudios superiores.

Además, existen antecedentes de que en algunos estudiantes pueden observarse factores polémicos distintos a los meramente cognitivos que influyen en su desempeño y formación académica, como son: conflictos familiares, distanciamiento entre la institución universitaria y padres de familia, estudiantes que no comunican a sus padres el estado de su proceso educativo y carencia de planes o proyectos de comunicación que involucren a la familia, entre otros factores (Guzmán y Pacheco 2014).

La investigación de Villafrade y Franco (2016) concluyó que la familia ofrece a los jóvenes universitarios un soporte en el afrontamiento de situaciones personales, hacia su rol de estudiantes y, a pesar de que los hijos enuncien la necesidad de independencia propia de su edad, también reconocieron la importancia de contar con su familia como red de apoyo social.

En relación al rendimiento académico de los estudiantes del grupo que se traslado de ciudad se observa que este es levemente más alto, sin presentar diferencias significativas. Sin embargo, no se ha encontrado información para contrastar estos datos. Según la escasa evidencia que hemos podido relacionar se podría esperar que los estudiantes que han abandonado a sus familias obtuvieran resultados más bajos, ya que, han perdido un soporte fundamental para afrontar la vida universitaria y esto podría influir negativamente (Guzmán y Pacheco, 2014). Además, estos estudiantes también tienen una mayor percepción del estrés, lo que también podría tener un efecto negativo sobre el rendimiento. En los *focus group* realizados, la variable traslado no se relacionó directamente con la variable promedio de notas acumulada de la universidad, ni el grupo de docentes ni en el grupo de estudiantes, pero si uno de los estudiantes relató que los sentimientos de soledad generados al vivir lejos de sus familias, influyen en la como se enfrentan al estudio y que eso a la larga perjudicaba su rendimiento académico.

En relación a la menor percepción por este grupo de estudiantes para la satisfacción general, la calidad de la docencia y el soporte académico, no se encontró referencias en la literatura revisada, que especificaran en estos puntos, pero si nuestros resultados fueron abalados por la opinión tanto de docentes y estudiantes, siendo uno de los temas con mayor número de unidades de análisis, dejando entre ver la importancia sobretodo para los estudiantes, de que el trasladarse de ciudad para estudiar es una situación compleja, que influye en diversos aspectos, desde el hecho de no conocer la ciudad, la cuál generalmente es una ciudad más grande que su lugar de origen; no tener familia ni amigos en la ciudad nueva; tener que valerse por si mismos en las labores del hogar, como cocinar, hacer las compra o lavar su ropa, lo que influye también en el tiempo disponible para las labores de la universidad; no poder viajar con frecuencia a sus casas y pasar fines de semana solos; que la universidad no considera su situación familiar y muchas veces cambian planificaciones haciéndolos optar entre un viaje previamente planificado o una mala calificación por no presentarse a una evaluación; la presión de no decepcionar a sus familiar; la necesidad de trabajar para que sus padres no incurran en más gastos además de los costos de la universidad y la vivienda; y la falta de apoyo de la universidad. Finalmente, la suma de algunos de estos factores hace que los estudiantes se encuentren en una situación emocionalmente más lábil, que los lleva a sentimientos de soledad, angustia o estrés, pudiendo enfrentar con menos herramientas su situación académica. Incluso al realizar el cambio de institución universitaria muchos de ellos lo hacen

considerando una universidad en una ciudad más cercana a su hogar, para estar más en contacto con sus familias.

Para el grupo de docentes y directivos, quienes opinaron que los resultados estaban dentro de la lógica esperada, las explicaciones se tornaron en general a que al abandono del hogar implica enfrentarse a una serie de cosas a las cuales el joven no está acostumbrado, la mayoría de ellas con relación al trabajo doméstico, y que tanto la universidad como la sociedad en Chile no está preparada para dar el apoyo a estos estudiantes, por ej., estas universidades no cuentan con residencias universitarias donde el estudiante pudiese tener más comodidades que se adapten a sus necesidades y a compartir con compañeros en la misma situación.

Para el nivel de exigencia y estrés, los estudiantes que se trasladaron de ciudad perciben más las exigencias y el estrés universitario, lo cual queda explicitado en sus opiniones en los párrafos anteriores, y además podemos ver que en la literatura revisada avala nuestros resultados. La investigación de Díaz et al. (2014), quienes observaron que entre las estrategias de afrontamiento del joven frente al estrés académico aparece la familia como grupo que influye en el bienestar físico y mental de sus integrantes y funciona como mediador del proceso salud - enfermedad del ser humano, comprobando que la familia actúa como muro de contención frente a la adversidad y el estrés, y podría convertirse en un aliado social frente a la retención estudiantil universitaria, y que un joven con dificultades académicas, ante una dinámica familiar desfavorable, no presentaría un buen manejo del estrés. Por lo tanto, la familia debería considerarse como una estrategia de afrontamiento y apoyo social (Díaz et al., 2014, Muirhead et al., 2008).

La misma investigación (Díaz et al., 2014), realizada en estudiantes de odontología, mostró que el estrés académico se ve influenciado de manera negativa frente a situaciones familiares disfuncionales, donde la falta de participación y la falta de demostración del afecto (medidos con el cuestionario APGAR) son los factores más importantes. Para el caso de los estudiantes que abandonan el grupo familiar, ambos aspectos se ven comprometidos, pues ya no participan de su núcleo familiar en su vida cotidiana, lo mismo que podría explicar una disminución en las demostraciones de afecto familiar. Esta situación podría influenciar y ayudar a explicar en general

la disminución en la percepción de los otros factores de transferencia en la etapa en que el estudiante abandona su hogar e ingresa a su primera institución.

Es importante destacar que este grupo de estudiantes, aquellos que abandonan el hogar para iniciar sus estudios superiores, es el que presenta la mayor cantidad de factores con presencia de diferencias significativas en nuestro estudio, por lo que pareciera ser un grupo más vulnerable que el resto de sus compañeros a las distintas características o dificultades que presenta el proceso de estudios universitarios y las situaciones cotidianas a las que se enfrentan un joven universitario, sin embargo, es muy poca la literatura encontrada al respecto.

Pasando a otra variable socioeconómica de esta investigación, respecto a poseer una **beca**, no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones del modelo, y el porcentaje de estudiantes con beca es relativamente bajo (16.7%), sí sería importante diferenciar el tipo de beca, pues existen becas que el estudiante puede conservar si se cambia de institución. Por otra parte, este factor cobra importancia al momento de elegir la universidad a la que el estudiante busca cambiarse, es decir la segunda institución, pues en ella algunas veces, pueden optar a becas que la universidad a la que ingresaron originalmente no les ofrece, y ese factor cobraría importancia, sobretodo en el grupo de estudiantes que el factor económico es relevante.

Para la dicotomización de la variable **tipo de colegio** tampoco se presentan diferencias significativas en ninguno de los factores de transferencia, sin embargo al realizar un análisis (test de Bonferroni) manteniendo las tres categorías originales (colegio municipal, particular subvencionado y privado) se observa una única diferencia significativa a nivel del costo económico de la universidad, entre los colegios privados con una media más baja (2 puntos) versus los colegios particulares subvencionados y municipales (4 puntos para ambos; a un valor de $p < 0,05$), lo que sugiere que el factor económico tiene un menor peso al momento de decidir cambiar de universidad para aquellos estudiantes que fueron a colegios privados. Situación que refleja la realidad, donde las familias con mejor situación económica son las que acceden a este tipo de colegios.

Al relacionar las variables académicas al tipo de colegio podemos observar que el promedio de las NEM corresponde a 5,79; 6,09; 6,06, el promedio del puntaje PSU a 636; 640; 661, y el promedio

de notas acumulados a 4,89; 4,8; 4,96; para colegios municipales, particulares subvencionados y privados respectivamente, manteniéndose la tendencia a tener los antecedentes académicos más bajos para los colegios municipales, existiendo diferencias significativas entre los colegios municipales con los subvencionados y particulares en el caso de las NEM, y entre los colegios municipales y particulares para la PSU. Lo cual está en línea con lo que hemos expuesto al principio del capítulo en relación a las NEM y la PSU.

La última variable sociodemográfica, muy relacionada con la dependencia del tipo de colegio, corresponde a los **ingresos familiares**, esta presenta diferencia significativa para los factores preparación académica previa (PAP) y costo económico de la universidad (CE), para la PAP existió una correlación positiva entre la percepción de la preparación académica y los ingresos, así a menores ingresos los alumnos perciben que su preparación académica también es más baja. Para el CE, por su parte, existe una correlación negativa es decir a menores ingresos, la percepción del costo económico de la universidad se torna más elevada.

Las dos variables anteriores, están íntimamente relacionadas, pues en general un estudiante perteneciente a una familia con mayores ingresos, puede acceder a mejores colegios, lo que está en directa relación con en el hecho de que para aquellos estudiantes de colegios privados el factor económico sea menos relevante. Por su parte, el hecho de estudiar en mejores colegios condiciona las futuras posibilidades académicas. Por esta razón realizaremos su análisis en conjunto.

El carácter segmentado de la educación superior en Chile es un fenómeno largamente estudiado en trabajos como los de Grez et al., (1994), Gándara y Silva (2016), Pearson Education (2013), Espinoza y González (2007), Fukushi, (2010), De la Jara y Lagos (2011). El ministerio de Desarrollo Social (2013) indica que la tasa neta de cobertura en educación superior (no solo universitaria) en el quintil de mayores ingresos es de 59%, mientras que en el primer quintil esta cifra es de 22%. Esta diferencia cobra mayor importancia cuando además se considera la matrícula de alumnos de distinto nivel socioeconómico por tipo de institución (CFT, IP, universidad). Las marcadas diferencias en el tipo de institución al que acceden los jóvenes según su nivel socioeconómico, siendo los estudiantes de menores recursos mucho más proclives a matricularse en instituciones técnicas, las que en su mayoría no están acreditadas (SIES, 2013).

La menor participación de los jóvenes de menor nivel socioeconómico en universidades está relacionada en gran medida con el proceso de selección de estudiantes que realizan estas instituciones, basado principalmente en los puntajes PSU, lo que limita las posibilidades de jóvenes de menores recursos para acceder a estos establecimientos, al obtener sistemáticamente menores puntajes en dicha prueba.

Ya hemos revisado, en el principio de este apartado el sistema de admisión existente en la actualidad en nuestro país, este sistema con base en la PSU, la cual se correlaciona con el nivel socioeconómico y la educación secundaria recibida, se transforma en una fuente de exclusión y en un factor que potencia las desigualdades entre los estudiantes (Faúndez et al. 2017). La PSU, como otras pruebas estandarizadas en el mundo, arroja brechas de resultados que perjudican a grupos excluidos. Así es como a nivel internacional, estudios como los de Geiser (2016) desde la Universidad de California han mostrado que la validez predictiva del SAT (prueba estandarizada de aptitud) está fuertemente afectada por el origen socioeconómico de los estudiantes.

Según las cifras del DEMRE, de quienes rindieron la PSU en el año 2015, el 46,8% obtuvo menos de 475 puntos (requisito mínimo para postular a una universidad por el SUA). Esto implica que casi la mitad de quienes rinden anualmente la prueba estandarizada quedan inhabilitados para postular a institución perteneciente al CRUCH. Este punto de corte no afecta a todos los estudiantes por igual, sino que sistemáticamente a aquéllos egresados de ciertos establecimientos educacionales, que tendencialmente son los que concentran mayor Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Según cifras entregadas por DEMRE, sólo el 2,6% de los estudiantes con menos de 475 puntos promedio provienen de colegios particulares pagados, en cambio, 72,4% terminó la educación secundaria en un establecimiento técnico-profesional. Lamentablemente, muchos de estos estudiantes lograron un buen rendimiento en sus establecimientos escolares, lo que les otorga un alto puntaje de ranking, perteneciendo al top de este segmento, pero quedan imposibilitados de postular a una universidad selectiva (Faundez et al., 2017). Geiser (2016) señala, por lo tanto, que los hallazgos sobre errores de predicción, la relación entre puntuaciones en las pruebas de admisión con el nivel socioeconómico y los efectos de señalización de los indicadores de admisión sugieren

que las puntuaciones en pruebas estandarizadas debieran usarse solo como uno de muchos criterios de admisión.

Distintas publicaciones muestran como los estudiantes más vulnerables que postulan a la educación superior en Chile deben enfrentar una doble discriminación: por una parte, su origen socioeconómico y, por otra, la escasa cobertura curricular en la enseñanza media que han recibido (Espinoza y González, 2015).

Es de considerar, que en la presente investigación, la carrera abarcada, tiene un perfil académico relativamente selectivo, y como se observa en los resultados los estudiantes no presentan grandes diferencias a nivel de promedio NEM o PSU, tampoco notas acumuladas en la universidad, siendo un grupo relativamente homogéneo de estudiantes, que si bien provienen de colegios con distinto tipo de dependencia administrativa deben sortear otras barreras para postular, por lo que resulta difícil hacer un análisis a partir solo de los ingresos. Por otra parte, los altos costos asociados a la educación superior y las alternativas de financiamiento existentes son factores que limitan las posibilidades de ingreso de estudiantes de grupos socioeconómicos menos aventajados al sistema, lo que favorece la homogeneidad del grupo de estudiantes que ingresa en especial a las universidades pertenecientes al SUA (Rodríguez, 2012). Esto se vuelve aún más importante para la carrera de odontología, la cual es de las más caras del país, lo que aun hace que el perfil del estudiante sea más homogéneo o selectivo.

Por otro lado, en Chile, hasta donde se tiene conocimiento, no hay estudios enfocados puntualmente en analizar las diferencias en el desempeño académico de alumnos de distinto nivel socioeconómico al interior de instituciones específicas de educación superior (Catalán y Santelices, 2014), además la evidencia internacional sugiere que las diferencias entre grupos socioeconómicos tenderían a aminorarse al considerar estudiantes de una misma institución (Geiser y Santelices, 2007).

8.2 Factores de Transferencia Relevantes en Estudiantes de Odontología

Hemos revisado y analizado las variables sociodemográficas y académicas y como estas se relacionan entre ellas. Ahora discutiremos los resultados desde el punto del modelo generado en esta investigación, a partir del Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes Universitario.

A partir del cuestionario en cuestión, se generaron 7 factores que se reconoce pueden influir en el proceso de cambio de institución a nivel de la educación universitaria. Estos 7 factores son: 1. Satisfacción general del estudiante (SG); 2. Docencia y aula (DA); 3. Soporte universitario (SU); 4. Ambiente universitario (AU); 5. Preparación académica previa al ingreso a la universidad (PAP); 6. Nivel de exigencia y estrés (NEE) y 7. Costo económico (CE). A continuación, revisaremos cada uno de ellos.

La **satisfacción general** del estudiante o la satisfacción estudiantil ha sido concebida como el grado de congruencia entre las expectativas previas de los estudiantes y los resultados obtenidos, con respecto a la experiencia de aprender (Allen et al., 2013; Moore y Shelton, 2014). La satisfacción, por lo tanto, es el resultado de un proceso valorativo. En consecuencia, cuando un individuo manifiesta satisfacción o rechazo hacia algo, está emitiendo un juicio de valor a partir de un proceso de evaluación. Una buena satisfacción estudiantil sería, la apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas (González-Peiteado, 2017).

Desde una perspectiva académica se plantea como un proceso dinámico que puede verse afectado tanto por las características de la institución como por la forma en que los estudiantes perciben y comprenden su entorno de aprendizaje (Medrano et al., 2014; Ramos et al., 2015). La importancia de la satisfacción se basa en la capacidad para influir en la explicación de experiencias educativas tales como la adaptación académica, la integración social, el bienestar, la persistencia, el desempeño académico, el éxito académico y la permanencia de los estudiantes (Abarca et al., 2013; Merino-Soto et al., 2016). Actualmente la satisfacción general se estudia desde la perspectiva de la calidad de los servicios entregados y centrada en el bienestar psicológico.

En el ámbito educativo, la calidad del servicio se ha relacionado con un conjunto de atributos de la gestión institucional sobre los cuales los estudiantes evalúan el cumplimiento de sus expectativas asociadas con su experiencia académica, de esta manera, la calidad percibida por los estudiantes está basada en el grado en que los servicios o productos satisfacen sus requerimientos y necesidades (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2014). La valoración de la experiencia global de los estudiantes en la universidad con relación al conjunto de servicios que ofrece no sólo a nivel docente, sino que también se incluyen los servicios de apoyo al estudio y los servicios generales, tales como los relacionados con el desarrollo deportivo, cultural y de convivencia (Tumino y Poitevin, 2013). Este proceso se relaciona con la eficacia de la gestión institucional, ya que la percepción del estudiante sirve como un indicador para la mejora de la gestión y el desarrollo de los programas académicos (Álvarez et al., 2014). Para el caso de la educación superior en Chile, los estudios se centran en el análisis de la satisfacción en aspectos mayormente vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, estos aspectos se basan en la importancia del profesor para la prestación de un servicio docente que facilite el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se basan en el involucramiento del estudiante como destinatario y, en especial, como corresponsable del proceso de aprendizaje (González-Arias et al. 2016).

Desde la perspectiva que plantea la satisfacción como un componente cognitivo del bienestar psicológico, se refiere a las valoraciones que las personas realizan al comparar sus aspiraciones con los logros alcanzados (Medrano et al., 2014). Estas valoraciones constituyen juicios que pueden ser realizados considerando la vida en su conjunto o dominios específicos como la experiencia académica (Medrano et al., 2014; Osorio-Álvarez y Parra, 2015).

La satisfacción en el dominio académico se define como “el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben al llevar a cabo experiencias vinculadas a su rol como estudiantes” (Medrano y Pérez, 2010, p. 6). Otra de las definiciones sostiene que la satisfacción académica se refiere a una favorable “evaluación subjetiva de un estudiante, de los diversos resultados y experiencias relacionados con la educación” (Insunza et al., 2015, p. 75).

Si observamos nuestra dimensión de satisfacción, está formada por la valoración de las expectativas de los estudiantes y de las relaciones personales y valoración del profesorado desde un punto de vista más relacional o personal, puntos antes destacados para comprender el nivel de satisfacción. Si vemos los resultados esta dimensión el promedio es de 2,95 (d.e. \pm 0,79, en una escala de 5 puntos), encontrándose este factor, solo por encima de la percepción del soporte universitario. Para esta dimensión las diferencias en la percepción se dieron a nivel de género y traslado de ciudad, para las variables demográficas. Siendo más alta para los hombres, y más baja para los alumnos que se cambian de ciudad al ingresar a la universidad. Para las variables académicas las diferencias se encontraron en el promedio acumulado de notas de la universidad y la motivación, los estudiantes con mejores promedios de notas se sienten más satisfechos; al igual que aquellos estudiantes que ingresan a la carrera con una motivación vocacional (ver discusión, apartado 8.1).

Por otro lado, mejores valoraciones de los docentes, del soporte universitario, del ambiente universitario y menores percepciones del nivel de exigencia y estrés, están en directa relación con la valoración de la dimensión de satisfacción. Ullah et al., (2019), indica que en el sistema de educación actual, donde existe una gran competencia, es fundamental que las instituciones de educación superior entiendan y tengan el *feedback* necesario, para entender la relación entre la satisfacción del estudiante y la retención. De esta forma actuando sobre el profesorado o los servicios estudiantiles, se puede lograr mejorar la satisfacción general de los estudiantes.

En relación al análisis cualitativo de la satisfacción general de los estudiantes, se observa una alta asociación en el discurso de los participantes entre este factor, con el factor docencia y aula y también con la variable motivación. Al respecto, lo que se puede apreciar en el discurso de los estudiantes es que a lo largo del trayecto universitario comienzan a vivir situaciones difíciles en la carrera, muchas de ellas relacionadas directa o indirectamente a sus docentes. Problemas de comunicación o de trato, suelen ser los más mencionados, donde los alumnos sienten, la mayoría de las veces, que hay una falta de respeto hacia ellos, dada por la jerarquía propia de la relación docente-alumno en la que muchas veces ellos se sienten invalidados, o cuando hacen ver su posición o disgusto, esta relación docente alumno empeora, lo que ellos describen se torna en una persecución y hostigamiento por parte del docente y que incluso afecta los procesos de evaluación hacia ellos.

Otra clase de problemas frecuente al que se enfrentan los estudiantes y afecta el grado de satisfacción, es la repitencia, sobre todo cuando reprueban la misma asignatura dos veces, al tener que cursarla por tercera vez, deja al alumno en una situación donde de fracasar nuevamente puede ser expulsado de la carrera. Estas dificultades llevan a que los niveles de estrés y ansiedad de los alumnos aumenten y que por el contrario la motivación disminuya, finalmente, la suma de situaciones como estas que se repiten en el tiempo, influyen negativamente en la satisfacción del alumno hacia la institución, y son ellos los que relatan sentir el abandono por parte de la universidad, sentirse un “número más” y que no se valoran los esfuerzos que han realizado, ni que se intente llegar a alguna solución.

Es sabido que la satisfacción académica de los estudiantes se relaciona positivamente con la calidad de los aprendizajes (Vergara-Morales et al., 2018), y que el alumnado universitario como actor beneficiario de la formación académica constituye un indicador fundamental para el estudio de la calidad de las instituciones. Por lo tanto, estudiantes que presentan un alto grado de satisfacción con la universidad se caracterizan por progresar adecuadamente en sus metas académicas, poseer elevadas creencias acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas, desarrollar expectativas positivas respecto a la vida universitaria constatando la existencia de apoyo social para alcanzar sus objetivos educativos (González-Peiteado et al., 2017).

Un alumnado satisfecho con la formación recibida se identifica y confirma la calidad de la misma, lo que redundará en una mayor motivación e implicación, pero también en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y deseos de intervenir en los distintos cauces de participación favoreciendo una difusión positiva de la actividad académica y la permanencia en las aulas (Sánchez-López et al., 2012). No es raro entonces, que nuestro grupo de estudiantes tenga un bajo nivel de satisfacción, asociado a una mala percepción de la docencia, del soporte universitario y altos niveles de reprobación.

Es consecuencia, es de suma importancia que las instituciones presten más atención al grado de satisfacción de sus estudiantes, ya que actuando de manera oportuna podrían evitar la fuga de

estudiantes que persisten en los mismos programas de educación, pero no están satisfechos con algunos aspectos de la institución.

El factor **docencia y aula**, se compone de la valoración de las competencias pedagógicas de los docentes y de cómo se genera el ambiente de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, recordemos que los docentes de la carrera de odontología, corresponden es su mayoría a profesionales de esta carrera, u otros profesionales de la salud o las ciencias, sin o con escasa formación en docencia.

Históricamente se ha reconocido en el profesor un eje central del aprendizaje universitario (Jiménez Soffa, 2007). Sin embargo, no es fácil encontrar un consenso sobre el perfil que debe tener un buen profesor en el nivel superior (Tejedor, 2003). Existen varios factores que pueden tener algún impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y en la motivación, por ejemplo: la experiencia en el aula (concepto que incluye las prácticas de enseñanza), la interacción docente-estudiante durante la clase, la interacción entre pares, y las propias percepciones de los estudiantes sobre el ambiente del aula (Cabrera, Colbeck, y Terenzini, 2001). Jiménez Soffa (2007), apuntó que los factores que influyen en las experiencias de clase son: la enseñanza del profesor, el conocimiento interrelacionado, la retroalimentación, el aprendizaje colaborativo, la autoevaluación y las percepciones del entorno en el aula.

En ambas propuestas descritas se aprecia que el profesor es un elemento presente dentro de los factores clave que afectan al aprendizaje dentro del aula. Pajares (2002) sugiere que los profesores pueden influir y dar forma al ambiente, teniendo, por tanto, un poderoso impacto en la autoeficacia académica de los alumnos. Ureña y Rodríguez (2017) concluyen en su estudio que si bien existen múltiples factores que pueden incidir en el aprendizaje de un estudiante universitario, el profesor es todavía, por mucho, el elemento más relevante.

Para el factor de docencia y aula en esta investigación se observó una percepción con un valor promedio de 3 (d.e. \pm 1.07). Para DA la presencia de diferencias significativas se observaron a nivel de género de los estudiantes, siendo las mujeres quienes tienen una peor percepción de los docentes; a nivel de traslado de ciudad, siendo los alumnos que abandonan su hogar quienes tienen valores inferiores en la percepción de la docencia; a nivel de estudiantes de primera generación,

siendo estos quienes presentan valores más bajos; y a nivel del promedio de notas acumulados de la universidad, observándose que a mejores notas, existe una mejor percepción de los docentes y viceversa.

Por otra parte, el factor DA, se relaciono ampliamente con el factor SG en el discurso de los participantes de los grupos de discusión, también tuvo una fuerte relación con la variable notas y una menor relación con el factor NEE. Además, asociado a la docencia y el aula, aparecieron tres nuevas categorías, la forma de evaluación, el número de alumnos por sala y también la docencia clínica asociada al tratamiento de pacientes, práctica habitual de los estudiantes de odontología en asignaturas preclínicas o clínicas.

Muchos de los estudiantes entrevistados en los *focus group*, indican haber tenido algún problema directo con algún docente, la mayoría de ellos en el trato, o en la forma de evaluación. Y aquellos alumnos que no relatan problemas directos, si enuncian características de los docentes que no los hacían sentirse cómodos, como por ejemplo: “tenían el ego muy alto”, “saben mucho de lo suyo (disciplina o especialidad dental), pero no saben enseñar”, “los docentes eran muy favoritistas”, “eran muy jóvenes, habían hecho muy poca docencia”, “no sabían como hacer pruebas”, “no tienen paciencia para explicar”. La mayoría, además, relata la dificultad que tenían para resolver sus dudas, ya fuera durante o después de clases.

Estos comentarios dejan a la vista la insuficiente preparación de algunos docentes universitarios, lo cual no es tan difícil de esperar si pensemos que desde la educación parvularia hasta los estudios superiores, los únicos docentes sin preparación académica; son los universitarios (Tinto, 2007), por lo cual no es difícil esperar, que no tengan las herramientas para enfrentarse a esta población heterogénea de estudiantes.

Actualmente y dada la importancia del rol docente, es que existen acciones pedagógicas para incentivar la permanencia de los estudiantes en sus instituciones de educación superior, las cuales se ven reflejadas en la intención de vincular a los alumnos con los docentes, en el desenvolvimiento profesional de estos y en el trato hacia sus estudiantes (Pineda-Báez et al., 2011). La literatura en el campo señala que actualmente existen diversas maneras de vincular al estudiante con el docente,

una de ellas es la denominada comunidades de aprendizaje. Comunidades que tienen como propósito, permitir el acercamiento intelectual y social entre docentes y alumnos, y ofrecer experiencias únicas, que enriquezcan el trabajo en equipo e impulsen la intervención de los estudiantes en procesos de investigación y construcción de nuevo conocimiento (Pineda-Báez et al., 2011). Sin embargo, para todas las universidades incluidas en esta investigación, no existen instancias de interacción como esta u otras similares (tutorías o mentorías) entre docentes y alumno.

Pascarella y Terenzini (2005) señalan que los docentes son los agentes socializadores en la institución, y que diversas investigaciones demuestran que, si los estudiantes perciben que los maestros manifiestan interés en ellos y disponibilidad para atenderlos, esto por sí solo se constituye en una manera de promover la persistencia. Aunque no podemos generalizar, que esto no ocurra, ni contamos en esta investigación con parámetros objetivos de la calidad de la docencia, si pareciera que la percepción de los estudiantes que han participado de cualquiera de las etapas de esta investigación, no sienten que exista un real interés de sus profesores hacia ellos, así una estudiante se refiere al tema de la siguiente manera: “ para mi si hay relación con la docencia (en el cambio de institución), creo que también tiene que ver con el número de alumnos que hay, cuando somos menos es más fácil uno conoce mejor al profesor, acá en el sur son máximo 10 alumnos por docente y se puede consultar y resolver dudas, los profesores se saben el nombre de tus papas, de tus abuelos, saben de tu familia, te preguntan como estás. En Santiago eso no pasa, los profes a penas saben quien eres y no les importa mucho...”

La literatura también relata que un buen manejo relacional, basado primordialmente en la confianza, incrementa la eficiencia en el proceso de formación, lo cual genera un ambiente propicio para la discusión y respeto por los diferentes puntos de vista, además de constituir una de las principales formas de motivación para el aprendizaje desde el docente hacia sus alumnos (Zapata et al., 2010), además la trascendencia de un apropiado manejo social por parte de docentes y tutores queda demostrado en un estudio de carácter cualitativo realizado con estudiantes que presentaban rasgos de vulnerabilidad y que participaron en programas de retención estudiantil exitosos en una institución de educación superior (Pineda-Báez et al., 2010; Pineda-Báez y Pedraza-Ortiz, 2009).

La investigación señala que los docentes y tutores, además de ayudar a robustecer las intenciones académicas de los estudiantes, los guían en la toma de decisiones informadas y estimularon la autodeterminación y la valoración de sí mismos. Resulta indispensable, por lo tanto, que los docentes desarrollen competencias comunicativas y sociales que incluyan rasgos como saber escuchar, ser asertivo en la forma de preguntar, aumentar la motivación y promover el desarrollo afectivo (Pineda-Báez et al., 2010; Pineda-Báez y Pedraza-Ortiz, 200). Las instituciones de educación superior consideran que los docentes que influyen en la retención estudiantil son personas competentes, tanto en su labor disciplinar como investigativa. Pero también son capaces de trascender el plano académico y aproximarse a la persona del estudiante por medio del diálogo y la comunicación permanente (Pineda-Báez et al., 2011).

Todo lo anterior, implica contar con docentes comprometidos con la institución y sus estudiantes, sentido en el que Kalsbeek y Hossler (2010) señalan un modesto impacto negativo en el éxito académico cuando la enseñanza es realizada por docentes de contratación de tiempo parcial. Esta última situación, puede influir en el resultado de nuestra investigación pues la gran mayoría de los docentes de las escuelas de odontología, son docentes con contratos por hora, incluso algunos de ellos pueden tener llegar a impartir 1 clase a la semana.

Creemos que es muy importante indagar más profundamente en este factor en futuras investigaciones, dada la relevancia que ya se conoce al respecto y a la importancia que le han dado al tema los estudiantes que decidieron cambiar de universidad. Puesto que, la docencia debería ser un factor que fomente los aprendizajes, la calidad de la educación y así la persistencia y no por el contrario ser un factor de abandono, como pareciera ser para nuestros estudiantes.

El tercer factor asociado al proceso de transferencia fue el **soporte universitario** (SU), este representa la percepción de los estudiantes tanto en los aspectos de soporte económico como académico. Observamos que esta dimensión presenta el valor promedio más bajo de las siete dimensiones del modelo, siendo 2,16 (d.e. \pm 1,14), sin embargo, llama la atención que es la dimensión con menor frecuencia de aparición en el discurso de los alumnos y docentes, con un total solo de 11 apariciones entre ambos. Esta dimensión presenta diferencias significativas solo para las variables demográficas traslado de ciudad, siendo menor la percepción para este grupo de

estudiantes y diferencias en la variable primera generación, también siendo más baja la percepción para ese mismo grupo. Las principales asociaciones de este factor fueron con SG, DA, NEE y traslado de ciudad, todas ellas con una frecuencia de 4 asociaciones para cada una.

En relación al soporte universitario en lo que respecta al ámbito académico, este se fundamenta en que los estudiantes que ingresan a la educación superior son más diversos en cuanto a su origen social, sus experiencias y antecedentes educativos, lo que implica que no siempre cuentan con la misma preparación para enfrentar la alta demanda académica, lo cual se traduce en altas tasas de deserción particularmente durante el primer año académico (Silva, 2011).

En Chile, pese a que parte importante de las instituciones de educación superior cuentan con programas enfocados en la permanencia de los estudiantes de primer año, estos han sido poco estudiados y es reconocida la falta de evidencia en cuanto a su funcionamiento (Scheele, 2015). Martinic (2019), en su investigación de carácter cualitativo realizada en Chile observó que los programas de apoyo académico, mejoran cinco aspectos significativos: a) los hábitos de estudio, b) la comprensión de los contenidos de las asignaturas, c) la confianza del estudiante en sí mismo, d) el desempeño académico, e) la integración social y universitaria del estudiante.

Dentro de las instituciones a las cuales pertenecen los alumnos de nuestra investigación solo en una de ellas los alumnos decretaron conocer estos programas, los cuales se realizan en etapas tempranas de la vida académica, con fines de nivelación, pero no se mantienen en el tiempo, la mayoría de los estudiantes relata nunca haber participado en una instancia de apoyo académico, menos en su segunda institución pues aquí se incorporan en segundo o tercer año, donde estos programas de nivelación ya no se dictan.

Dentro de los programas de soporte descritos en la literatura encontramos principalmente las tutorías. La tutoría sirve para disminuir el fracaso y el abandono de estudios en la universidad, además como estrategia para mejorar el rendimiento académico, incluso obteniendo mejores calificaciones, para adecuar la orientación y el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes (Guerra-Martín, 2015; Jones y Brown, 2011; Santora et al., 2013). Por su parte el rendimiento

académico influye en una multiplicidad de aspectos, lo que hace necesario contar con la orientación de un tutor para maximizar la retención y el éxito académico (Watt, 2011).

Chullén (2013) realizó un estudio sobre las tutorías y el desarrollo de habilidades para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de medicina, concluyendo, en lo referente al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y axiológicas de los estudiantes, que las tutorías mejoran significativamente su rendimiento académico.

Nuevamente, en las universidades contempladas en este estudio no existe programas de tutorías para los estudiantes de odontología, en ningún año de la carrera, ni en ninguna circunstancia académica. Creemos, que esta sería una estrategia interesante de aplicar, especialmente en nuestro tipo de estudiantes, quienes son un grupo que arrastra una historia de conflicto con sus estudios superiores, por diferentes dificultades que no han podido sortear permaneciendo en la primera universidad, por lo que sería de ayuda identificar los problemas o motivos que generaron las razones de cambio disconformidad y trabar en ellas de forma temprana.

Por otro lado, las tutorías están asociada a la mejora académica, otro punto importante a tratar en nuestros estudiantes y a la retención de estudiantes, con esto se podría evitar la fuga de quienes desean cambiarse de institución a través de todos los beneficios que aporta los sistemas de tutorías a sus estudiantes. Donoso et al., (2010) indican que las instituciones que impulsan este tipo de programas y políticas importantes para la retención se caracterizan, entre otros aspectos, por concebir a nivel ético el éxito de sus estudiantes, además de un compromiso con la igualdad, la promoción de los derechos de acceso a la educación y de equidad de procesos.

Un ejemplo exitoso de un programa de tutorías aplicado en estudiantes de odontología de la Universidad Nacional de La Plata, donde no solo aumenta la retención sino que también disminuye notoriamente la duración real de la carrera, situación que también fue mencionada por algunos de los docentes participantes de los grupos de discusión: “me llama mucho la atención el nivel de retraso de la carrera, lo que se demoran en terminar, una carrera de 6 años que a mi ya me parece excesivo... hay alumnos que casi duplican los años de la carrera, entonces me pregunto son los estudiantes, los docentes, los programas, el sistema...”. En el estudio antes mencionado el

promedio de la carrera bajó de 7,6 años a 5,6 años (la carrera en Argentina tiene una duración de 5 años) posterior a la implementación de un sistema de tutorías.

En relación al soporte económico entregado por las universidades, observamos que en nuestros estudiantes solo un 6,1% presentaba una beca otorgada por la universidad, la cual puede ser parcial o total, pero que al momento de cambiarse de universidad pierden, sin embargo, al cambiarse los estudiantes pueden optar a otras becas en sus nuevas universidades, de hecho algunos de ellos relataron que una de las razones por las que se cambiaron fue por que la nueva universidad les ofrecía más beneficios económicos, con lo cual es probable que aquellos alumnos que si presentaban becas (externas a la universidad) hayan podido mantenerlas o incluso aumentarlas, accediendo a nuevos beneficios.

En este sentido, algunos estudiantes que sí tenían beca universitaria, relataron la falta de apoyo de la universidad, al demandar o exigir cumplir con ciertos parámetros para mantener las becas (por ej. tener calificaciones sobresalientes) y el estrés que significa para ellos cumplir esos requisitos, solo el hecho de estar preocupado constantemente de obtener altas calificaciones.

Es importante recalcar que el costo económico (factor a tratar más adelante) de la carrera si es un factor importante para un grupo de estudiantes, sin embargo pareciese ser que los estudiantes con problemas económicos no esperan este tipo de ayuda desde sus instituciones de educación superior, pues asumen que el costo de la universidad es un tema que ellos y sus familias deben resolver, tal como menciona un estudiante “es simple, si no puedes pagar, te tienes que ir o congelar...”

El cuarto factor, que hace referencia al **ambiente universitario**, principalmente fuera del aula. Como se mencionó en los capítulos del marco teórico, las teorías de adaptación e integración tratan de explicar la deserción en función de las cualidades de las universidades en cuanto a la integración social entre el alumno, sus pares y docentes.

Este factor, presenta un promedio de 3,34 (d.e. \pm 0,61), y para el se observan diferencias significativas para los alumnos de primera generación, siendo este grupo quienes tienen una menor percepción de este factor. Por otro lado, el ambiente universitario se relaciona de manera favorable

con la elección de la carrera, es decir aquellos que tenían como primera prioridad estudiar odontología, tienen un mejor promedio de percepción. También existe una relación con el puntaje de PSU, donde a mayor puntaje, las percepciones del ambiente son más altas. Finalmente, para esta dimensión, fueron pocas las relaciones encontradas en el discurso de los participantes, de hecho, es la segunda dimensión con menos frecuencia de aparición (18 veces) solo por encima del soporte universitario. Las relaciones más frecuentes en el discurso de los participantes, con una frecuencia de 3 apariciones fueron primera generación y PSU, sin embargo, esto puede haberse dado forzado por las preguntas del moderador del grupo de discusión, buscando respuesta a los resultados del estudio.

El análisis cualitativo, por su parte mostró, que el ambiente universitario parece ser más importante o tener mayor influencia para aquellos estudiantes que se trasladaron de ciudad al momento de iniciar sus estudios superior, esta conclusión puede basarse en que estos alumnos ya han perdido el soporte familiar y todo lo que eso conlleva, por lo tanto es mucho más importante para ellos contar con un buen ambiente y generar buenas redes de amistades y de apoyo para sobrellevar las demandas de la vida universitaria.

Por otro lado, los estudiantes de odontología deben soportar un ambiente de aprendizaje de alta exigencia y altamente demandante (Polychronopoulou y Divaris, 2010), con lo cual se torna fundamental que los ambientes que lo rodean sean beneficios para el éxito de los objetivos académicos. Sin embargo, no se ha encontrado en la literatura, referencias específicas que evalúen estrategias para mejorar o integrar a los estudiantes fuera del aula y su relación con la deserción universitaria.

Es importante recalcar que la evidencia en la literatura, señala la importancia de que las instituciones de educación superior, puedan realizar intervenciones en beneficio de los estudiantes, generando ambientes favorables para la adaptación e integración a la vida universitaria, acompañamiento psicológico, y relaciones entre profesores y estudiantes (Munizaga et al., 2017). Este ámbito se relaciona con los logros, satisfacción y éxito de los estudiantes, y además impacta en la salud mental (Palomer et al., 2018).

El quinto factor, la **preparación académica previa** al ingreso de la universidad, fue la dimensión mejor percibida por el total de estudiantes con un promedio de 3,8 (d.e. $\pm 1,05$). Este factor presentó diferencias significativas en relación a los ingresos familiares, puntaje PSU y a los años de estudio previo. Tanto para los ingresos, como para el puntaje PSU, se observó que a medida que estos valores son más altos también lo es la percepción respecto a su preparación académica. No así, para los años de estudio previo, donde a más años cursados en la primera universidad, peor es la percepción de su preparación. En relación a las asociaciones realizadas en el análisis cualitativo de los grupos de discusión, se observa que las asociaciones más frecuentes fueron con la edad (a través de preguntas guiadas para dar explicación a los resultados), con el tipo de colegio y el puntaje de PSU (asociaciones más espontáneas).

La preparación académica, entendida en este trabajo como la formación académica recibida principalmente en la enseñanza secundaria, es entregada principalmente por el colegio, por lo cual, el tipo o la dependencia de éste fundamenta las bases que traen los estudiantes. Un estudio de Pérez et al. (2011), observó que las universidades privadas de elite chilenas tienen una matrícula entre el 75% y 92% de estudiantes provenientes de colegios privados, versus entre un 2% y 7% de estudiantes de colegios municipales. No así las universidades pertenecientes al CRUCH, las cuales presentan un 40% y 53% de estudiantes de colegios municipales. En la muestra de nuestra investigación solo el 13% correspondía a colegios municipales, las universidades contempladas si bien son todas privadas, no corresponden a las universidades de elite consideradas en el estudio de Pérez et al.

Existe distinta evidencia en la literatura, que muestra que las instituciones secundarias de donde proceden los estudiantes influyen en sus resultados académicos universitarios. Sin embargo, Coleman (citado en Borman y Dowling, 2010), realizó en Estados Unidos uno de los primeros estudios referidos a este tema, generando gran controversia pues afirmó que las escuelas de procedencia no tenían gran relevancia en los logros estudiantiles en la universidad, a diferencia de la familia y amigos que sí eran determinantes en las variaciones observadas en el rendimiento académico de los alumnos (Borman y Dowling, 2010). Otros autores (Aedo, 1997; Aedo y Larrañaga, 1994; Mizala y Romaguera, 2000) no concuerdan con lo expuesto anteriormente y afirman que la realidad de los países desarrollados es muy distinta a la de los países en desarrollo

ya que, en los primeros, son las características familiares el factor que más afecta el desempeño académico de los estudiantes, en cambio en los segundos, influyen además variables como el número de alumnos por curso, metodología de enseñanza, nivel de remuneraciones del profesorado y gasto por alumno.

En un estudio referido a los factores que influyen en el rendimiento académico de alumnos de primer año de la carrera de medicina de la Universidad de Lima, se obtuvo como resultado que los alumnos con mejores recursos económicos, provenientes de establecimientos que imparten una educación de mayor calidad, se adaptan más fácilmente al abrupto cambio, dentro del cual están las mayores exigencias académicas a que se ven enfrentados a su ingreso a la universidad.

Otro estudio realizado por López et al., (2012) en estudiantes de medicina que desertaron en primer año de la carrera, mostró que el 44% de los estudiantes valoró su preparación académica previa como mala para enfrentar las exigencias de la educación superior. La misma opinión tienen los directivos de las universidades chilenas, quienes fueron encuestados y declararon estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las principales causas de deserción son las dificultades por el bajo nivel académico previo de los estudiantes (Centro de Microdatos, 2008).

Si bien en ésta investigación, no se encontraron diferencias significativas en el cuestionario aplicado entre los tipos de colegio, si fue mencionado por los participantes dentro de los grupos de discusión tanto de los estudiantes, como de los docente y directivos, que si creen que el tipo de colegio influye, sobretodo en los resultados académicos en etapas tempranas de la formación universitaria, indicando que, especialmente en primer año es donde más se pueden ver las diferencias, ya que algunos colegios de mejor nivel, generalmente privados o subvencionados, tienen dentro de los contenidos impartidos en los últimos años de enseñanza secundaria, la materia de algunas asignaturas de ciencias básicas (biología, química o física), no así otros colegios donde los programas o curriculum imparten los requisitos mínimos. Además, indican que las exigencias de los mejores colegios son más altas, existiendo menor diferencia en el paso del colegio a la universidad.

El sexto factor, **el nivel de exigencia y el estrés**, fue el factor más destacado, ya que en ella se encontraron un mayor número de diferencias significativas para las variables analizadas bajo regresión múltiple, pero también fue la que obtuvo la mayor frecuencia en los resultados cualitativos, sugiriendo ya la importancia de este factor. El valor promedio para esta dimensión fue de 3,54 (d.e. \pm 0,88) lo que implica que la gran mayoría sentía que sí había un alto nivel de exigencia y estrés. La exigencia académica se ha vinculado directamente con la deserción, y muchas veces esto no depende de la madurez del estudiante, sino que se atribuye al exceso de exigencias, de materiales, de contenidos en la materia, y de horas que implica llevar los contenidos al día (Peña, 2017).

Las diferencias significativas se encontraron en el grupo de los estudiantes que trabaja, quienes tuvieron menores valores promedio versus el grupo que no trabaja. En los estudiantes que se trasladaron de ciudad, quienes tuvieron mayor promedio para esta dimensión. A nivel de puntaje PSU, donde a mayor puntaje PSU, el promedio del nivel de exigencia y estrés era menor. Para los años de estudio en la universidad previa, donde a más años aumenta el promedio para esta dimensión y finalmente para el promedio de notas acumulado, donde a menor promedio de notas, mayor promedio de nivel de exigencia y estrés.

Para el análisis cualitativo observamos que el total de frecuencia para este factor fue de 49 unidades de análisis, y las relaciones más importantes se dieron a con las variables trabajo, traslado, reprobación, años de estudio en la universidad previa, y con los factores docencia y aula y satisfacción general. Además, aparece la relación con la categoría emergente pacientes.

El conjunto de actividades que se realizan en la universidad, indispensables para superar los retos académicos, son importante fuente de estrés y ansiedad, la vulnerabilidad de una persona al estrés está influenciada por su temperamento, capacidades para el afrontamiento y el apoyo social, además para comprender el estrés académico es necesario tener en cuenta las condiciones sociales, económicas, familiares, culturales e institucionales (Futai y Soon-Schuster 2001; Saranson y Saranson, 1996).

El estrés de origen académico tiene, como otros tipos de estrés, manifestaciones físicas individuales, respuestas conductuales frecuentes y alteraciones psicológicas asociadas. Dentro de las dos últimas categorías algunos ejemplos son: deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgano, consumo de alcohol, ausentismo, ademanes nerviosos, incremento o disminución del sueño, inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad (Barraza, 2007), situaciones que pueden alterar el rendimiento y la vida del estudiantes no solo a nivel académico. En consecuencia, el estrés académico es un elemento que favorece el estrés crónico y el deterioro de la salud mental (Pozos-Radillo et al., 2014; Struthers et al., 2000).

Dichas manifestaciones de estrés y otras expresiones que pueden asociarse a los comportamientos mencionados anteriormente, son manifestados por los grupos de estudiantes de nuestra investigación: “era mucho estrés”, “me sentía realmente cansando”, “tenía mucha ansiedad”, “me terminó dando depresión”, “perdí mucho peso”, “tuve mucha angustia”, “el nivel de exigencia de la carrera es muy alto”, “los llantos son muy recurrentes”, “la rabia de que hay factores que no dependen de ti”, “yo estaba sufriendo con la clínica”, “me sentía muy frustrado”, son solo algunos de los ejemplos de cómo se sentían los alumnos en su primera universidad.

La literatura reconoce que los estudiantes universitarios en general están sometidos a niveles importantes de estrés, y en particular los alumnos de odontología, están sometidos a cargas académicas prolongadas que le requieren desarrollar actividades todo el día. Deben asistir a cursos teóricos entre seis u ocho horas al día y realizar prácticas que les exige ciertos comportamientos y actividades productivas (Preciado y Vázquez, 2010) y que además están sometidos a altas exigencias y ambientes demandantes (Palomer et al., 2018). Incluso el informe del comité para el cambio y la innovación de la Asociación Americana de Educación Dental (Kalkwarf et al., 2005) describe la carrera y sus programas de estudio como compleja, cara y profundamente insatisfactoria para el estudiante, caracterizada por programas de estudio inflexibles, sobrecargados, que promueven la memorización por encima del nivel de evidencia y el pensamiento crítico.

En un estudio realizado por Gambetta et al. (2013) se analizaron los niveles de estrés que presentaban los estudiantes de odontología chilenos, australianos y neozelandeses. Los resultados revelaron mayores índices de estrés en los estudiantes chilenos, principalmente en el cuarto año de la carrera (año donde el mayor porcentaje de la carga académica tiene asignaturas clínicas).

Otra investigación realizada en estudiantes de cuarto año de odontología chilenos (Parra-Sandoval et al., 2017), mostró que todos los estudiantes presentaron estrés, y la mayoría de ellos lo manifestó siempre o casi siempre (89,2% del total de estudiantes). En relación a las manifestaciones físicas que mostraron los estudiantes en este estudio, se observó que un 79,5% de los estudiantes declaró somnolencia o mayor necesidad de dormir. Más de dos tercios de los estudiantes declararon haber sufrido fatiga crónica (67,8%). La mitad de los estudiantes declaró presentar hábitos tales como “rascarse, morderse las uñas, frotarse, entre otros” (49,5%). Un 43 % de los estudiantes sufrió de dolor de cabeza o migraña. Los alumnos del estudio también presentaron manifestaciones psicológicas, dentro de estas se encontraban principalmente: sentirse inquietos (incapacitado de relajarse o de estar tranquilo) por un 59,1%. Un 54% de los estudiantes declaró que, sufrió de “ansiedad, angustia o desesperación”. Cerca de la mitad de los estudiantes dijo sufrir de “problemas de concentración” siempre, o casi siempre (47,3%). Otro porcentaje similar declaró que sufrió de “problemas de concentración” en forma ocasional (41,9 %). Un 42 % de los estudiantes declaró que siempre, o casi siempre, tenía “sentimientos de depresión y tristeza” y otro 41,9 % declaró que los tiene en forma ocasional. Un tercio de los estudiantes declara que siempre, o casi siempre, tuvo “sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad” (34,5 %). Además, de esto también encontraron alteraciones en el comportamiento como desgano por realizar labores escolares y aumento o reducción del consumo de alimentos, en cerca de un 35% de estudiantes.

Otro hallazgo del estudio fue que los universitarios que reprobaron el año académico mostraron mayores niveles de estrés que aquellos que aprobaron (sin ser estadísticamente significativo), en nuestro estudio la variable reprobación también aparece asociada al estrés, pero la relación pareciera ser que el reprobador genera mayor estrés, lo cual coincide con lo encontrado por Misrachi-Launert et al., (2015) donde las calificaciones y exámenes y el miedo a fallar en un curso o un año, son los factores de mayor estrés en especial para estudiantes de primer año. Si ambas situaciones

son verdaderas se generaría un círculo vicioso ya que los estudiantes que sufran más estrés son más propensos a reprobado, y la reprobación genera aún más estrés en los estudiantes.

Un estudio realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Palomer et al., 2018), en estudiantes de odontología para medir el clima educativo, concluyó que una variable crítica y transversal era el estrés de los estudiantes. Y dentro de su población de estudio observó que 30% de los estudiantes había consultado a un psicólogo; el 18,8% había consultado a un psiquiatra; y el 26,2% había consumido algún tipo de antidepresivo o sustancia similar, y que los porcentajes crecían en los cursos más avanzados. Lo que coincide con nuestros resultados donde a más años cursados, aumentan los valores del promedio de exigencia y estrés.

El mismo estudio encontró otras variables que actúan como factores estresores en la carrera de odontología. En primer lugar, se encuentran las múltiples demandas que deben cumplir y que van más allá de las obligaciones curriculares, como evaluaciones, habilidades clínicas y la gestión de pacientes, percibiendo los últimos años universitarios como amenazantes debido a la administración de pacientes. Si bien, los estudiantes, se sienten capaces de cumplir con estas obligaciones, se ven sobrepasados en momentos por falta de tiempo y recursos (Palomer et al., 2018).

En segundo lugar, se observó como agente estresor, a las características que debe tener un paciente. Este estresor no sólo incluye las características dentales idóneas para el quehacer clínico, sino también variables como el que la persona cuente con los recursos necesarios para financiar su tratamiento y su disponibilidad en horario, entre otras cosas. En relación a este punto, los alumnos manifestaron tener dos alternativas. En el caso de que el paciente no pueda costear el tratamiento que recibe por parte de un alumno, muchas veces éste debe financiar los costos o, si no, suspende el curso (Palomer, 2018).

Esta situación, se repite en las distintas facultades de odontología donde los pacientes deben pagar sus tratamientos y de no hacerlo no pueden seguir atendiéndose, siendo el alumno quien arriesga a reprobado por falta de acciones clínicas, lo que conlleva a atrasarse un año en la carrera, con el costo de arancel que esto conlleva, muchos estudiantes, por lo tanto, deciden pagar los tratamientos de

sus pacientes, pues el costo de este tratamiento es mucho menor que el arancel de un año de carrera. Este punto salta a la vista en nuestros grupos de discusión donde el aparece el código emergente “pacientes” el cual es reconocido como un factor de estrés tanto por los estudiantes como por los docentes, esto asociado a situaciones similares a las enunciadas en el estudio de Palomer.

Sumado a los factores anteriores, también se ha descrito en la literatura que los estudiantes presentan temores sobre asumir la responsabilidad de la atención de pacientes, el aprendizaje de procedimientos clínicos, el temor de que los laboratorios dentales se retrasen en la entrega de los trabajos solicitados y el temor asociados con la ausencia de supervisores clínicos (Misrachi-Launert et al., 2015), estos primaron en estudiantes de cuarto o quinto año de la carrera.

Estudios que analizan este factor de estrés en estudiante de odontología, en una muestra multinacional de estudiantes de Europa, concluyeron que el contacto temprano con los pacientes actuó como un factor protector en la manifestación de los síntomas de estrés (Humphris et al., 2002). Y respecto a los requisitos clínicos para aprobar un curso, la literatura coincide en que se genera un ambiente poderosamente negativo entre los estudiantes (Marsella, 2007). Frente a esto algunas escuelas, como *Harvard School of Dental Medicine*, han cambiado la modalidad basada en cumplimiento de metas numéricas, a un sistema de atención integral centrada en el paciente, lo que ha mejorado la concepción que tiene el estudiante acerca de su paciente, el grado de compromiso con el tratamiento y el número de acciones realizadas, lo que redundan en mejor cuidado del paciente y mayor aprendizaje por parte del estudiante (Misrachi-Launert et al., 2015; Park et al., 2012).

Otro punto en similitud con el estudio de Palomer (2018) respecto a los factores estresante es la docencia, este último describe que hay casos en que los alumnos dicen sentirse humillados y poco comprendidos por profesores que incluso desafían sus propias habilidades para estudiar la carrera. En nuestros grupos de discusión también se manifestaron situaciones similares, algunas de ellas ya han sido comentadas en este aparatado en el análisis de el factor docencia y aula, si bien no todos los estudiantes relataron tener problemas directos con los docentes, si afirmaron que esas situaciones son frecuentes de ver.

Hemos revisado como el estrés académico, se genera a partir de situaciones que viven los estudiantes universitarios, sin embargo, es importante destacar que el perfil de estrés adaptativo se constituye con recursos protectores confiables, positivos y significativos para la salud, como son los hábitos saludables (ejercicio, descanso/sueño, alimentación/nutrición y comportamientos preventivos), las redes de apoyo satisfactorias (familiar, social y del trabajo), la fuerza cognitiva (locus de control interno), el estilo de afrontamiento (valoración positiva, minimización de la amenaza y concentración en el problema) y el bienestar psicológico (emociones afirmativas de autoestima). También se constituye con un buen control en los comportamientos de riesgo al estrés, a las adicciones o a la autovaloración negativa (Preciado y Vázquez, 2010). Los alumnos entrevistados, sin embargo, manifestaron que no existen instancias para aprender a manejar los niveles de estrés que sufren en la universidad. Nuevamente, creemos que sería importante implementar estrategias sobretodo en alumnos de riesgo, como puede ser el grupo de estudiantes que continua su carrera por transferencia de institución.

Para los alumnos participantes de nuestra investigación, los factores más frecuentes asociados a estrés fueron: el profesorado (55%), la cantidad de obligaciones académicas (53%) y la falta de tiempo (44%). En consecuencia, el alto nivel de estrés, sumadas al disgusto de los estudiantes con algunos docentes, es la situación que pareciera ser más importante en disminuir la satisfacción general del estudiante. En los estudiantes de niveles más altos, se agrega el factor de la atención de pacientes. El hecho de no poder sortear todas estas dificultades iniciaría la ruptura definitiva con el lazo entre el estudiante y la universidad. Así lo apoya un estudio realizados por Davis et al (1989), quienes concluyen que el medio altamente estresante es lo que más contribuye a la insatisfacción de los estudiantes.

Finalmente, el último factor asociado a la transferencia, es el **costo económico** (CE), la carrera de odontología, junto con medicina, corresponden a las carreras más caras que ofrece el mercado de la educación superior en Chile. En las universidades privadas, su costo va desde \$6.604.900 (€7.300 aprox.) en una escuela en regiones, para Santiago ese valor es de \$7.251.028 (€8.015 aprox.) hasta \$8.619.248 (€9.528 aprox.) la más cara. El valor de las universidades estatales, suele ser menor, con un arancel promedio de \$5.700.000 (€6.300 aprox.) (Mi futuro, s.f.).

Para esta dimensión, el promedio general fue de 3,13 (d.e. \pm 1,58), se observó diferencias significativas a nivel de los ingresos familiares y del puntaje PSU. Para los ingresos familiares a medida que estos disminuyen esta variable aumenta su promedio, es decir se vuelve más importante. Para la variable PSU a medida que los ingresos familiares son más altos, también aumenta el puntaje para esta prueba. A nivel cualitativo la mayor asociación de este modelo fue con los ingresos familiares.

Algunos estudios de diferentes universidades que han clasificado la población de estudiantes de odontología muestran que un pequeño porcentaje corresponden a estudiantes de un estrato socioeconómico bajo, siendo solo 5,4% (Tamayo, 2015), o que un pequeño porcentaje cercano al 7% proviene de colegios municipales (Palomer et al., 2018). El alto costo asociados a la educación superior, en especial a la carrera de odontología, y las escasas alternativas de financiamiento existentes son factores que limitan las posibilidades de elección e ingreso de estudiantes de grupos socioeconómicos menos aventajados al sistema universitario (Canales, 2016). Por otro lado, la carrera de odontología históricamente ha tenido un perfil bastante selectivo de estudiantes, que con el aumento de escuelas de odontología se ha diversificado bastante en los últimos años.

En esta investigación el porcentaje de estudiantes de la muestra que proviene de colegios municipales corresponde al 13,2%, un porcentaje mayor al descrito en otros estudios, sin embargo, debe considerarse que este no es el total de matrículas, sino estudiantes que han decidido cambiarse de institución. Lo cual podría suponer que un mayor porcentaje de estudiantes que provienen de colegios municipales realiza el proceso de transferencia de institución de educación superior.

Como hemos revisado a lo largo de este capítulo, las diferencias en la educación secundaria podrían verse reflejadas en una variedad de conocimientos, habilidades y aptitudes que pueden ser desfavorables para aquellos estudiantes que provienen de colegios municipales. Lo que queda demostrado por ejemplo en el puntaje PSU, donde a menores ingresos familiares, obtienen menores puntajes.

El costo de la carrera cobra importancia, frente a los ingresos familiares cuando estos son menores y frente al tipo de colegio de origen, variable que además entre ellas están relacionadas. Así se

puede observar que, para los estudiantes de colegios municipales, el promedio otorgado a este factor (CE) es de 4 puntos, versus los de colegios particulares que es solo de 2 puntos, demostrando la diferencia en la importancia otorgada al costo de la universidad.

En relación a estos hallazgos, los participantes de nuestros grupos de discusión encontraron que son resultados dentro de toda la lógica esperada, puesto que “a menor es el presupuesto familiar, la estructura de costos de una familia es menor, y adquiere total relevancia el costo, porque significa mayor inversión mensual, menor liquidez para la familia”.

Es así como algunos de los estudiantes, la minoría, menciono cambiarse solo por el factor económico, pues estaban satisfechos con su universidad, pero existía una diferencia de hasta \$2.000.000 (€2.212 aprox.) entre la universidad de origen y la universidad a la que optaron en segunda instancia, lo que para sus familias hacia una importante diferencia. También agregaron que en otras universidades podían optar a beneficios económicos que su primera universidad no ofrecía para la carrera de odontología.

Por otra parte, el grupo de estudiantes con situaciones económicas menos favorables, se ven enfrentados también a tener que trabajar para aportar o cubrir sus gastos personales y además, de lo costoso del arancel universitario, hay un gasto de materiales que también es muy elevado, por ejemplo, nuestros entrevistados mencionaron el articulador (aparato que sirve para reproducir la posición de los maxilares fuera de la boca), el cual es una exigencia de la universidad y tiene un costo de aproximadamente \$200.000 (€220 aprox.). Para aquellos estudiantes que habían dejado su hogar, además sus familias debían asumir el costo de vivir fuera de casa.

Por otro lado, la literatura, ha asociado las desigualdades socioeconómicas con los resultados académicos de los estudiantes, como también, con la evaluación que estos hacen de los beneficios, costos y sus probabilidades de éxito en el sistema educativo (Bernardi y Cebolla, 2013). Por lo que el grupo de estudiantes de menores ingresos, sería un grupo en constante riesgo de deserción del sistema, en especial sino obtienen buenos resultados académicos. En consecuencia, surge como un aspecto muy relevante brindar ayuda económica a los estudiantes universitarios, a fin de compensar

los costos directos de los estudios y, en particular el costo de oportunidad de estudiar para los sectores de menores ingresos (García de Fanelli y Adrogué, 2015).

El último punto importante de destacar, es que los estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos más bajos, quienes ya ingresan en una proporción evidentemente menor a las universidades, acceden a instituciones más masivas y que en general, cuentan con menos personal, infraestructura, equipamiento y visibilidad. Se replica entonces la paradoja del sistema escolar, de una relación inversa entre necesidades formativas y recursos disponibles. Es decir, quienes tienen menor capital cultural y llegan menos preparados a la universidad reciben una formación más deficitaria, y viceversa. Además, son quienes tienen menos redes y capital social quienes acceden a instituciones menos prestigiadas en el medio, lo que no los favorece al momento de competir por un trabajo. De este modo, el sistema universitario tiende a perpetuar las diferencias socioeconómicas y la segmentación social (Miranda, 2016).

8.3 Perfiles de Estudiantes de Transferencia y su Relación con los Modelos de Deserción

Uno de los objetivos de este estudio fue comprobar si existen perfiles claramente definidos en los estudiantes que incurren en el proceso de cambio o transferencia de estudios y también saber si estos perfiles se asociaban en mayor o menor medida a algún factor de transferencia.

En nuestros resultados, han aparecido 4 perfiles (ver resultados, capítulo 7), que se han dado a partir de las variables, ser primera generación, las NEM, el puntaje PSU, el tipo de colegio y tener o no estudios superiores previo a la carrera de odontología. Teniendo cada uno de los clústeres alguna característica bastante particular que los diferencia del resto, por ejemplo, el clúster 1 no presenta ningún estudiante que sea de primera generación y todos los estudiantes asistieron a colegios particulares pagados.

Pareciera ser que las características o variables sociodemográficas son más importantes al momento de clasificar o diferenciar a los estudiantes, pues las variables académicas utilizadas son bastante similares entre los 4 grupos. Es de esperar que las variables académicas como las NEM y la PSU sean bastante homogéneas, pues las universidades a las cuales pertenecen los estudiantes de esta investigación están orientadas a un sector bastante similar, y los requisitos de admisión para la carrera también son similares en términos de exigencia. Es así, como también estas dos variables NEM y PSU son los factores predictores de menor importancia en la solución final de conglomerados.

Al realizar una comparación de medias en relación a los factores que afectan la transferencia de estudiantes, se puede observar que se presentan diferencias significativas en la percepción de los factores docencia y aula y costo económico de la universidad. El resto de los factores no presenta diferencias significativas, pero cabe destacar que el soporte universitario fue el factor con el menor promedio para todos los clústeres, podemos asumir entonces que independiente del nivel socioeconómico y los antecedentes académicos, los estudiantes no sienten que sus instituciones de educación superior los apoyen, situación que no es tan difícil de comprender entendiendo que no existen prácticamente programas de apoyo o tutorías para los estudiantes. Lo interesante de este

punto es que, a pesar de ser el factor con menor nivel de percepción, no es frecuente en el discurso de los participantes, pareciera que no nace de ellos exigir a la universidad instancias de soporte académico o económico, más bien, ellos mismos mencionan que son ellos y sus familias quienes deben hacerse cargo de las debilidades o inconvenientes que presenten al entrar a la universidad.

Para el factor docencia y aula la diferencia se encuentra entre los clústeres 2 y 4 donde el clúster 2 presenta el promedio más bajo de percepción (2,42) frente al clúster 4, quienes presentan el promedio más alto (3,21). La diferencia fundamental entre estos dos clústeres es la dependencia del colegio de origen, en donde el clúster 2 los estudiantes provienen de colegios privados o municipales y el clúster 4 los estudiantes provienen 100% de colegios subvencionados. Además, el clúster 2 presenta al grupo de alumnos con el menor promedio de NEM. Es probable que estos alumnos, los con más bajo rendimiento a nivel escolar, perciban como más desafiante o exigente los primeros años de universidad y a partir de esto, tengan una peor percepción de la docencia, como hemos visto anteriormente, muchos de los estudiantes que presentan bajos rendimientos tienden a asociarlo con una mala docencia.

Para el factor costo económico de la universidad, existen diferencias significativas entre el clúster 1 y 3 y entre el 1 y 4. El promedio de percepción para el clúster 1 fue de 2 puntos; para el clúster 3, fue de 4 puntos y para el clúster 4, fue de 3 puntos. Nuevamente existe una diferencia a nivel de conformación de cada clúster respecto a la dependencia del colegio de origen.

El clúster 1, proviene 100% de colegios privados y además todos los estudiantes son hijos de profesionales, por lo que pareciera ser el clúster con mayor nivel socioeconómico, con lo cual no es raro que tenga la más baja percepción respecto a la importancia del costo de la universidad, pues para ellos y sus familias parece ser más fácil lograr pagar la matrícula universitaria. Por su parte, el clúster 4, tiene una percepción algo más, sin embargo, el clúster 3, tienen la percepción más alta de los 4 perfiles, pareciendo entonces ser este clúster el de menor recursos socioeconómicos. Si bien, este grupo tienen características más heterogéneas, la mayoría de ellos son de colegios municipales o subvencionados y la gran mayoría tiene estudios superiores previos a la carrera de odontología, es decir la transferencia de estudios entre escuelas de odontología, para ellos no sería

el primer cambio. Esto indica que también este grupo de estudiantes puede ser de mayor edad y con eso tener mayores responsabilidades y resentir más el costo de los estudios.

Si analizamos la regresión lineal de los clústeres, tomando como punto de partida el clúster 1, podemos ver que se observan diferencias significativas en los factores asociados a transferencia, para las docencia y aula, para el ambiente universitario, la preparación académica previa y el costo de los estudios.

Para la percepción de docencia y aula, la diferencia se genera entre los clústeres 1 y 2, siendo significativamente más baja para el clúster 2, este clúster se caracteriza por ser 100% primera generación, con lo cual, como hemos discutido en el apartado anterior la diferencia entre las expectativas y el poco conocimiento y orientación de los padres hacia la vida universitaria podría explicar esta menor percepción, lo importante es que nuevamente este grupo de estudiantes parece requerir de más atención por parte de la universidad para sortear las dificultades iniciales del proceso o adaptarse mejor a la cultura universitaria.

En relación al ambiente universitario, las diferencias se encuentran entre el clúster 1 con los clústeres el 3 y 4. Siendo el clúster 1 el que tiene la mejor percepción del ambiente universitario. El clúster 1, que es el más alto a nivel socioeconómico y donde los estudiantes no son primera generación, nuevamente sería el clúster con mejor orientación hacia la vida y cultura universitaria, sin embargo, llama la atención que no exista diferencia con el clúster 2 en donde todos los estudiantes son primera generación. La principal diferencia entre el clúster 1 y el 3 y 4 se da principalmente a partir de la dependencia del colegio de origen donde el clúster 1 es 100% de colegios privados sin embargo el 3 solo un 9,5% y el 4, 0%. La diferencia en la percepción podría deberse a que el modelo de los colegios privados se asemeja mucho más al modelo universitario, y son estas instituciones de educación secundaria quienes más preparan a los estudiantes para la consecución de los estudios, tanto en orientación, como en visitas a las instituciones, etc. No así, los colegios subvencionados o municipales.

En relación a la preparación académica previa de los estudiantes, se observó diferencias significativas entre el clúster 1 y el 3. Si bien, el clúster 1 es el clúster con los mejores promedios

de NEM y PSU, el clúster 3 no tiene los promedios más bajos para ninguna de las dos variables académicas. La diferencia podría estar dada, el porcentaje (38%) de estudiantes que provienen de colegios municipales que puede tener una menor percepción de su preparación académica, como hemos dicho anteriormente, en este capítulo, muchas veces son estos colegios lo que entregan los contenidos curriculares mínimos, a diferencia de los colegios privados, los cuales suelen entregar contenidos de las ciencias básicas de los primeros años de universidad.

Finalmente, para el costo económico de la universidad, el clúster 1 presenta diferencias significativas con todo el resto de los grupos, el clúster 1 que es clúster con mejor nivel socioeconómico valora como mucho menos importante el arancel universitario por sobre todos los otros grupos, esto ya ha sido comentado anteriormente, podemos ver como es evidente que la situación económica, influye en la percepción de los costos de la universidad.

A pesar de que, si existen diferencias significativas para la percepción de algunos factores de transferencia, las características académicas de los grupos son bastante homogéneas, y las diferencias parecen darse principalmente a partir de la dependencia del colegio de origen y el ser o no primera generación en asistir a la universidad, es así como el clúster 1, el clúster de mayor nivel socioeconómico, se aleja de los otros grupos. Este clúster, en general, tiene las mejores percepciones de satisfacción general, soporte universitario, ambiente universitario y preparación académica previa, y las percepciones más bajas del nivel de exigencia y estrés y del costo económico y del CE. Siendo el factor más conflictivo el de docencia y aula.

El clúster 2, por su parte, el cual es 100% primera generación, presenta las percepciones más bajas de docencia y aula y soporte universitario, siendo los factores más destacados, como hemos mencionado, este grupo ajeno a la cultura universitaria, probablemente necesita más apoyo para cursar sobretodo sus primeros años.

Los clústeres 3 y 4 en general presentan, características similares tanto académicas como socioeconómicas y valores similares para la mayoría de los factores de transferencia, en estos grupos pareciera cobrar mayor relevancia el factor económico.

A partir de lo expuesto anteriormente, podríamos indicar que los principales factores que influyen sobre el estudiante para el cambio de institución tienen que ver con dos motivos. El primero institucional o académico, asociado principalmente al factor docencia y aula. El segundo, el factor económico, sumado o no a lo anterior. Estas razones parecen estar en sintonía con el trabajo realizado por Castejón, Ruiz y Arriagada (2016), quienes también reconocieron claramente dos perfiles similares.

La importancia, radica en reconocer estos grupos y abordarlos desde perspectivas diferentes si lo que se pretende es evitar el primer abandono de institución. De lo contrario, la estrategia debería ser una mejor orientación en los modelos de enseñanza aprendizaje de las universidades, así como de los costos de matrícula y costos asociados, en especial en odontología donde el gasto asociado es muy elevado, para el estudiante pueda tomar una mejor decisión evitando de esta forma la transferencia y con ella el tiempo invertido en una institución que no satisface sus necesidades y que además genera una mala experiencia de educación superior.

8.4 Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación del Estudio

El presente estudio, si bien ha entregado una serie de resultados muy interesantes y concordantes con otras investigaciones, no está exento de limitaciones. Es importante recalcar el carácter exploratorio de esta investigación, y señalar que no existen estudios similares que busquen las causas de transferencia en estudiantes universitarios del área de la salud hasta ahora publicados en la literatura científica.

Las principales limitaciones que presenta el estudio derivan de la falta de un instrumento previamente validado con parámetros psicométricos. La validación del cuestionario CFTEU ocupó un criterio de validación por juicio de expertos, y no un criterio estadístico de medición de propiedades psicométricas de validez y confiabilidad. Las validaciones cuantitativas de los cuestionarios son mucho más confiables que las validaciones teóricas, sin embargo, en esta investigación no se pretende estandarizar el instrumento pues no será utilizado en diferentes contextos, solo ha sido usado para esta investigación. No obstante, en el futuro podría trabajarse en validar de manera psicométrica una versión de este instrumento que pueda servir para más investigaciones en el ámbito de la transferencia de estudiantes.

Relativas al método de administración del cuestionario. La aplicación transversal, del CFTEU, puede presentar subestimaciones para algunas exposiciones que cambian con el tiempo, y también pueden influir en el efecto de memoria de los sujetos evaluados, además no se consideró hace cuanto tiempo habían dejado la primera universidad. La aplicación vía correo electrónico hace que se caiga en sesgo por autoselección de los encuestados. Es decir, los encuestados deciden si participar o no (se “auto-seleccionan para participar”). Este sesgo es atribuible también a la inexistencia de un diseño muestral probabilístico, en realidad responde más a las características de cualquier cuestionario aplicado on-line. Por último, todos los datos obtenidos son entregados por los estudiantes, quienes pusiesen alterar información para que esta se “viese mejor” como, por ejemplo, sus promedios de notas.

Relativas a la muestra de la segunda fase: las estimaciones estadísticas pueden no ser precisas, en virtud de que el N de la muestra es estadísticamente bajo y no aleatorio. Este disminuye la potencia estadística de las pruebas de hipótesis. Por su parte, la muestra corresponde a un diseño muestral que no fue aleatorio-probabilístico, por lo que no se puede asegurar representatividad estadística de la muestra seleccionada. No puede imputarse que la muestra escogida sea representativa de las universidades privadas acreditadas de Chile, porque no se conoce la proveniencia institucional de las unidades de muestreo. Por otro lado, la muestra tiene variables con valores estadísticos que en algunos casos no representan las características promedio del estudiantado chileno (por ejemplo, ver media de ingreso en el hogar). Esto puede inducir sesgo sistemático en la muestra.

No obstante, esta investigación ha mostrado interesantes resultados, no se cuenta con un perfil de estudiante de odontología que persista o sea exitoso, para poder comparar nuestros resultados, es decir la percepción de los estudiantes que se van, versus los estudiantes que se quedan en su institución de origen y entender cuales son las características que los diferencian, esto pues algunos autores señalan que las credenciales académicas son indistinguibles entre los estudiantes que se quedan y los que se van, y por el contrario, muchos estudiantes bien calificados abandonan por causa de una insatisfacción con la calidad de la enseñanza que reciben (Cabrera, et al., 2015; Feldman y Zimbler, 2011).

Como primer alcance a futuras propuestas de investigación, es fundamental contar con mejores definiciones en relación a las trayectorias académicas en la educación superior, pues la falta de términos correctos impide visualizar los fenómenos de manera individual, lo que implica que los resultados de los estudios pueden verse enmascarados, y a partir de ello no ser capaces de generar conclusiones validas que deriven en estrategias efectivas de retención o promoción de la continuidad de estudios.

Como futuras propuestas se promueve la realización de estudios nacionales que permitan cuantificar y distinguir entre deserción/abandono y transferencia/movilidad, en especial con el conocimiento actual que nos dice que al parecer el proceso de transferencia es más frecuente en nuestros estudiantes que la deserción entendida esta como el abandono del sistema de educación superior.

En este sentido, esta investigación hace una contribución ética en la medida en que evita la estigmatización del estudiante que abandona una institución como un caso de fracaso académico, reconociendo su posibilidad de éxito en la continuidad de sus estudios en el sistema de educación superior. El estudiante que deserta y reingresa, busca una nueva oportunidad, sin embargo, queda oculto tras la teoría y la investigación empírica dominante y, por ello, resulta invisible para la política pública que lo trata indiferenciadamente como cualquier estudiante.

Una segunda propuesta es realizar estudios similares ya sea en el área de la salud o en otras áreas del conocimiento, para contar con mayor información respecto a las causas de movilidad de los estudiantes y así entender mejor el proceso.

Una tercera línea, podría hacer referencia a la reducción de barreras a la movilidad entre niveles, programas e instituciones, pues estos estudiantes en general invierten muchos más años de estudio que la duración real de la carrera y el proceso de cambio implica, generalmente, retroceder académicamente. De generarse instancias o programas para que los estudiantes puedan movilizarse de manera más eficiente permitiría por un lado acortar la duración real de los estudios de estos jóvenes y además disminuir los costos asociados.

Finalmente, actuar sobre la calidad de las instituciones de educación superior, parece ser el paso obvio, generar estrategias que permitan hacer diagnósticos tempranos de diferentes perfiles de estudiantes, para abordarlos con estrategias que permitan integrarlos a la cultura universitaria. Y, por otra parte, mejorar la calidad de la docencia y las estrategias de enseñanza aprendizaje parece ser de suma urgencia para favorecer el nivel de satisfacción de sus estudiantes.

8.5 En Síntesis

A lo largo del presente capítulo se ha realizado la discusión, a partir de los resultados encontrados en esta investigación comparando y contraponiendo esta información con la literatura ya existente que abarca los temas aquí tratados.

Se comenzó por exponer una discusión en relación a la variables sociodemográficas y académicas que resultaron más relevantes en esta investigación, las cuales abarcan desde el género de los estudiantes, pasando por la dependencia del colegio de origen, el traslado de ciudad o el ser primera generación en asistir a la universidad. Lo que nos permite apreciar cuan complejo y multivariados son los fenómenos relacionados a la movilidad de estudiantes.

En segundo lugar, se expuso el análisis del modelo obtenido en esta investigación en relación a las razones de transferencia, exponiendo los 7 factores y revisando para que tipo o perfil de estudiantes puede tener más peso una razón que otra. Finalmente se comparó este modelo con los modelos de deserción más estudiados en la literatura, para buscar puntos de semejanzas y diferencias.

También en este capítulo se expusieron las limitaciones del trabajo y futuros aportes en relación a la línea de investigación de trayectorias académicas.

Capítulo 9: Conclusiones

La transferencia de estudiantes entre universidades puede ser contemplada como una deserción voluntaria. Desde esta perspectiva, no tiende a cuestionarse la capacidad académica, ni aptitudes del estudiante que abandona sus estudios, sin embargo, esta visión simplista del cambio de institución esconde diferentes problemáticas que viven los estudiantes dentro de las casas de estudio. Muchos de los jóvenes que ingresan al sistema de educación superior parecen no estar completamente preparados para enfrentar las demandas universitarias y esta falta de herramientas, sumado muchas veces a un abandono de las instituciones de educación superior termina por quebrar el vínculo entre el estudiante y su universidad. Se ha postulado, que esta deserción voluntaria, se origina principalmente por una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional, así como bajos niveles de interacción personal con profesores durante los primeros años de estudios (Heredia et al., 2015).

Como resultado de este estudio, donde se ha considerado exclusivamente alumnos que han realizado el proceso de cambio de institución continuando en el mismo programa de estudios (odontología), se ha logrado, por un lado, describir los motivos de cambio, y por otro, generar distintos perfiles de estudiantes en base a sus características socioeconómicas y académicas, además se ha podido asociar estos perfiles a las distintas razones descritas.

Como respuesta al primer objetivo específico “describir los motivos que llevan a los estudiantes de odontología a cambiar de una institución a otra” se ha logrado identificar los motivos de transferencia, en las primeras etapas de esta investigación, donde se recogieron múltiples razones que podían llevar a un estudiante a cambiarse de universidad, a partir de esta información se generó un modelo que logra resumir las causas principales que pueden influir en un estudiante al momento de valorar la decisión de transferirse de institución, Estas razones se han presentado ordenadas en 7 factores que son: 1. Satisfacción general del estudiante; 2. Docencia y aula; 3. Soporte universitario; 4. Ambiente universitario fuera del aula; 5. Preparación académica previa al ingreso a la universidad; 6. Nivel de exigencia y estrés y 7. Costo económico de la universidad.

En general, podemos concluir que para que llegue a producirse el cambio de institución, son varios los factores que deben interactuar, sin embargo, no todos parecen tener la misma importancia y más aún, actúan de manera diferente según el perfil de socioeconómico y académico del estudiante. Por otro lado, la transferencia para los estudiantes de odontología pareciera ser un proceso más bien tardío, pues se observa que la gran mayoría llega o sobrepasa los 3 años de estudio en su primera universidad, lo que daría tiempo a que el estudiante acumule distintos motivos que lo llevan a sentirse insatisfecho con su proceso de formación y decida buscar una alternativa que lo haga sentir más a gusto para terminar su educación universitaria. Esto implica que las vivencias del estudiante en la universidad, involucrando una amplia gama de aspectos, tienen una directa relación con la decisión de continuar sus estudios y donde hacerlo.

En respuesta al objetivo “identificar las características socio-demográficas y académicas de los estudiantes de odontología que se transfieren de una institución a otra” podemos decir en relación al perfil del estudiante en cuestión que, encontramos que no existe un perfil uniforme, sino que más bien son estudiantes con una amplia gama de características, lo que refleja un universo similar a la población de estudiantes de odontología. Dentro de estos alumnos podemos observar estudiantes de primera generación, estudiantes que trabajan, estudiantes que han abandonado su casa para migrar a una ciudad diferente donde poder asistir a la universidad, estudiantes que provienen de distintos tipos de colegios, estudiantes que reciben beca y estudiantes que tienen diferentes circunstancias socioeconómicas. Podríamos decir que, en su mayoría, el perfil del alumno es de un

nivel socioeconómico relativamente más elevado, en comparación del estudiante universitario promedio, correspondiente a lo que se ha dado históricamente en la carrera, producto del nivel de selectividad académica y de los altos costos asociados a ella. Respecto a la situación académica de los estudiantes, sí pareciera existir un cierto nivel de homogeneidad en los antecedentes previos como NEM y PSU, en las calificaciones obtenidas en la universidad, además sí se observa que existe una alta tasa de reprobación de este grupo de estudiantes, sin embargo, no tenemos antecedentes para comparar las tasas de reprobaciones con quienes se quedan. Sin embargo, a pesar de la homogeneidad del grupo, lograr separarse cuatro perfiles de estudiantes, un primer grupo de alta selectividad económica y académica. Un segundo grupo caracterizado principalmente por ser primera generación en asistir a la universidad y un tercer y cuarto grupo provenientes principalmente de colegio municipales y subvencionados de un nivel socioeconómico menos selectivo.

A nivel general los dos factores más importantes que actúan en todos los estudiantes, independiente de sus característica socioeconómicas y académicas, parecieran ser; primero, el nivel de exigencia y estrés; seguido de la docencia y el aula, lo que a la larga lleva a una pérdida de la satisfacción general, lo que genera el quiebre entre el joven y la universidad. Por el contrario, el factor ambiente universitario fuera del aula parece no tener relevancia en ninguno de los grupos.

Si asociamos los factores según los perfiles de estudiantes para responder al tercer objetivo “relacionar las características socio-demográficas y académicas con los motivos que lleva a los estudiantes a cambiarse de una institución a otra”, para el grupo más selectivo tanto a nivel socioeconómico como académico, pareciera estar más afectado por las variables institucionales como la docencia, a pesar de esto, este grupo es el que tiene una mejor valoración de la satisfacción general. Lo mismo ocurre con el grupo de estudiantes de primera generación, quienes también resienten más los factores institucionales como la docencia, en este grupo este es el factor más relevante, también en este grupo aparece como importante el factor de soporte universitario. Otro grupo de estudiantes vulnerables a la calidad de las universidades, son aquellos estudiantes que se han traslado de ciudad para estudiar, ellos parecen estar más propensos a ser afectados por los factores estresantes y el nivel de exigencia de las instituciones, el cual parecen no compatibilizar de la mejor manera, resintiendo al parecer, mucho más que sus pares quienes viven con sus familias.

Para el perfil de estudiantes con una situación socioeconómica más vulnerable, el factor del costo económico de los estudios toma relevancia al momento de decidir cambiarse de institución, sin embargo, el factor docencia y aula no desaparece. Así mismo este grupo es el que tiene las peores valoraciones de satisfacción, docencia y aula, ambiente universitario, preparación académica previa, y la más alta valoración del nivel de exigencia.

En relación con las asociaciones entre las causas de transferencia y los perfiles de estudiantes, nuestras conclusiones coinciden con lo observado por Contreras et al. (2008) quienes, consideran que la familia, las variables socioeconómicas y, sobre todo, la atención que reciben los estudiantes por parte de los docentes de las instituciones son factores fundamentales para entender el éxito o fracaso de los estudiantes.

En relación a la comparación de nuestro modelo, con los modelos de deserción, para lograr responder al último objetivo “entender en qué medida, los modelos de deserción académica explican el cambio universitario de estudiantes que permanecen en la misma carrera (odontología)”. Son dos los modelos clásicos aplicables. Por un lado, los modelos económicos, lo que se ajusta a aquellos estudiantes con situaciones socioeconómicas menos favorables, quienes presentan dificultades para el pago del arancel universitario y deben recurrir en la mayoría de los casos a préstamos para poder pagar. Estudiantes que además traen consigo deficiencias académicas, pues como hemos visto el estatus socioeconómico se asocia a la calidad de la educación secundaria, por lo tanto, a la preparación con la que los estudiantes enfrentan los desafíos universitarios, lo cual queda demostrado incluso, en la percepción de los mismos estudiantes. por otra parte, también son estudiantes quienes muchas veces deben trabajar o quienes son primera generación de su familia es asistir a la universidad, todos factores que podrían vulnerar la consecución de los logros académicos. Este grupo de alumnos, por cierto, necesitan de apoyo económico para al menos tener una base que les permita sentir que ese aspecto de sus estudios este cubierto. Son ellos quienes muchas veces deben escoger una institución de educación superior con menores aranceles, lo que a veces también implica que sean instituciones que imparten su educación con una menor calidad.

Por otro lado, nuestro modelo parece acercarse mucho a lo planteado por Tinto en su modelo de interacción. Ya que se observa que la decisión de transferencia es un proceso que el estudiante toma a medida que avanza en su trayectoria académica, donde diversas variables contribuyen a desajustar la adaptación a la institución que se seleccionó en primera instancia. El estudiante ingresa a la universidad con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia, en la educación superior. Estas características comprenden antecedentes familiares, el nivel socioeconómico y cultural de la familia, además de sus atributos personales y de la experiencia académica previa a la universidad. La integración académica, por lo tanto, implica el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y, también, la participación en actividades extracurriculares. Si bien Tinto, considera que la reevaluación del estudiante es hacia el compromiso con la “meta de graduarse”, la cual se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. En nuestro caso, el compromiso se aprecia hacia la institución de origen y no hacia la meta de culminar los estudios superiores, el vínculo se rompe hacia la institución y no hacia el logro de un título universitario, siendo los factores más influyentes para determinar la transferencia la exigencia y el nivel de estrés que viven los estudiantes, y la relación con la docencia y las estrategias de enseñanza, estos factores disminuyen la satisfacción general del estudiante hasta quebrar el vínculo con la institución y optar por culminar el proceso de estudios en otra institución.

El análisis de los fenómenos educativos desde una perspectiva social amplia, nunca es simple, en consecuencia, el “análisis de los factores que intervienen en el cambio institucional de los estudiantes de odontología, en universidades privadas chilenas” no se presenta solo como una lista de motivos o razones, por el contrario, existen una serie de elementos que interactúan en el proceso. Por un lado, la realidad propia del estudiante, sus circunstancias sociales, educacionales previas al ingreso a la universidad y familiares, las cuales determinan en gran parte las herramientas que el estudiante tendrá disponible para enfrentarse a los nuevos desafíos educativos, herramientas muchas veces falentes, debido al origen cultura y educacional de los estudiantes. Según los resultados de nuestra investigación, el hecho de ser primera generación en asistir a la universidad, el abandonar la casa familiar migrando a otra ciudad para asistir a la universidad y un nivel

socioeconómico más vulnerable podrían ser las circunstancias personales más importantes que desfavorecen el enfrentamiento del estudiante al mundo universitario.

Por otra parte, las instituciones, que también son responsables de los procesos educativos de sus estudiantes, pero que, sin embargo, se hacen menos participes en asumir su rol de “emparejar” las brechas de los estudiantes vulnerables, también presentan falencias en el desarrollo de sus planes educativos o al momento de llevar a cabo sus propuestas académicas. Uno de los principales problemas pareciera ser el cuerpo docente, quienes al parecer no tendrían las competencias docentes suficientes, al menos desde la perspectiva de los estudiantes, docentes poco preparados, muy jóvenes, con un mal trato hacia el alumnado, favoritistas, etc. En segundo lugar, el soporte brindado a los estudiantes, ya sea en términos académicos, donde no existen instancias que permitan desarrollar habilidades necesarias para el aprendizaje, más allá del refuerzo de la teoría en si misma, instancias que existen solo en algunas universidades y que además no sobrepasan el primer año de estudios, la ausencia de programas de tutorías o mentorías que permitan realizar acompañamiento a los estudiantes, identificando sus debilidades y actuando a tiempo para evitar malos resultados académicos y/o situaciones de estrés muy elevadas. O en términos económicos, especialmente en grupos socioeconómicos más vulnerables, o en estudiantes que pueden sufrir cambios de su situación económica familiar, quienes no pudiendo asumir los costos deben buscar una alternativa más económica para costear sus estudios.

Finalmente, como resultado de la interacción de un alumno muchas veces poco preparado para enfrentarse al mundo universitario y una institución poco preparada para enfrentarse al estudiante del mundo actual, es que se genera un situación de exigencia constante, que termina en altos niveles de estrés, desmotivación e insatisfacción del estudiante, quien no se siente participe y se enfrenta al desajuste entre sus expectativas y la realidad académica, y quien en busca de culminar sus estudios superiores, decide buscar una alternativa para lograr el objetivo del título de cirujano dentista.

Referencias Bibliográficas

- Abarca, S., Cáceres, S., Jiménez, E., Moraleda, V. y Romero, B. (2013). Satisfacción de los alumnos con la institución universitaria y el rendimiento académico. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2, 48-53.
<http://hdl.handle.net/10481/27613>
- Acosta, Ma. del S. (2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. *Psicología desde el Caribe*, (24), 26-58.
- Acuña, C. (2012). *Acceso y Deserción en la Educación Superior, Caso Aplicado A Chile*. [Tesis para optar al grado de Magister en economía aplicada]. Universidad De Chile.
- Adusei-Asante, K., y Doh, D. (2016). *Students' attrition and retention in higher education: A conceptual discussion*. In STARS Conference Proceedings. Perth, Australia.
- Aedo C. (1997). Organización industrial de la prestación de servicios sociales. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible, departamento de investigación, Chile.
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=787925>.
- Aedo C, y Larrañaga O. (1994). Educación Privada vs. Pública en Chile: calidad y sesgo de selección. Mimeo. Programa de postgrado en Economía ILADES/ Georgetown University.

-
- Aedo, C., y González, L. (2004). La educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (21), 61-85. <https://doi.org/10.31619/caledu.n21.322>
- AEQUALIS (2017). Análisis y propuestas Foro Aequalis al proyecto de ley de reforma a la educación superior. Santiago de Chile.
- Aguiar-Barrera, M. E., Gutiérrez-Pulido, H., Lara Barragán-Gómez, A. y Villalpando-Becerra, J. F. (2011). El rendimiento académico de las mujeres en matemáticas: análisis bibliográfico y un estudio de caso en educación superior en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2), 1-24.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v11i2.10198>
- Akareem, H. S., y Hossain, S. S. (2016). Determinants of education quality: what makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, 3(1), 52-67.
DOI: 10.1080/23265507.2016.1155167
- Alban, M., Veloz, M. y Vizcaino, G. (2019). Factores determinantes de la retención universitaria: un caso de estudio en el Ecuador a partir del modelo de Tinto. *Revista ibérica de sistemas y tecnologías de información*, 22, 413-424.
- Allen, M., Omori, K., Burrell, N., Mabry, E., y Timmerman, E. (2013). Satisfaction with distance education. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*. (3ra. ed. pp. 143-154). Routledge.
- Aljahani, O. (2016). A review of the contemporary international literature on student retention in higher education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4 (1), 40–52.
- Almonacid, F. (2004). Historia de la Universidad Austral de Chile (1954-2004). Valdivia, Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art1.pdf>
-

-
- Álvarez, G., Sánchez, V., Piña, B., Martínez-Gonzalez, A. y Zentella, M. (2006). Tendencia de la matrícula femenina en la educación superior. Un cuarto de siglo. El caso de la carrera de medicina. *Revista Facultad de Medicina UNAM*, 49(4), 151-5
- Arancibial, R., y Trigueros, C. (2017). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. <http://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165743>
- Ari, A., Atalay, O. T., y Aljamhan, E. (2010). From admission to graduation; The impact of gender on student academic success in respiratory therapy education. *Journal of Allied Health*, 39(3), 175-183.
- Atal, D. y Hernández, L. (2017). *Factores de permanencia o abandono de los estudiantes de primer año de la universidad central de Chile Cohorte 2016*. Conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Cordoba, Argentina
- Attinasi, L. C. (1986). Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University. Paper presented at the Association for the Study of Higher Education, San Antonio TX, EE.UU.
- Aulck L, y West J (2017). Attrition and performance of community college transfers. *PLoS ONE* 12(4): e0174683. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174683>
- Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Morales, F., y Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Ciudad de México: Ediciones Paraninfo.
- Backović, D. V., Živojinović, J. I., Maksimović, J., y Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175-181.
- Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis: transcribing. *Family Practice*, 25(2), 127-131. <http://doi.org/10.1093/fampra/cmn003>
- Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 1(19), 9-18.
-

-
- Barraza A. (2007) El campo de estudio del estresa: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30.
- Barrios, M. (2011). Deserción y Financiamiento en las Universidades Chiles. [Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Ingeniería]. Universidad Católica de Chile.
- Blanco, C. y Meneses, F. (2011). *Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: Acceso y beneficios*. Seminario Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en Educación Superior, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Blanco, C., y Meneses, F. (2013). Impacto de la ayuda financiera en la matrícula técnica y universitaria. *Sociedad Hoy*, (24), 107-117.
- Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (49), 137-187, <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F. y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 55-59.
- Bean, J.P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education*, (17), 291-320.
- Bean, J. P. (1982). Conceptual Models of Student Attrition. en Pascarella, E. (Ed.). *New Directions for Institutional Research: Studying Student Attrition*. (pp 17-28). Jossey-Bass Inc.
- Bean, J. P. y Metzner B. S. (1985). A conceptual model non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*. 55, (4), 485-540.
- Bean, J. P. y N. Vesper (1990). *Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition*. Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, USA.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 325-345. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellingham, L. (2008). Quality Assurance and the use of subject Level Reference Points in the UK. *Quality in Higher Education*, 14 (3), 265-276.
-

-
- Berger, J. B. y Lyon, S. C. (2005). Past to present: a historical look at retention. in Seidman, A. (ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success*. Greenwood Publishing Group.
- Berger, J., Ramirez, G. B., y Lyon, S. (2012). Past to Present: a Historical Look at Retention. In Seidman, A. (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 7-34). Rowman y Littlefield.
- Bernal, E., Cabrera, A. y Terenzini, E. (2000). The relationship between race and socioeconomicstatus (SES): Implications for institutional research and admissions policies. Removing Vestiges: Research-based strategies to promote inclusion. *A publication of the American Association of Community Colleges*. (3), 6-19.
- Bernasconi, A. y Rojas F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Editorial Universitaria
- Bernasconi, A. (2015). *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bernasconi, A. y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la Calidad de la Formación de Pregrado. *Formación universitaria*, 11(3), 29-40.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300029>
- Berrios, R., Duarte, J., y Cordova, E. (2013). Retención y deserción en la Educación Superior chilena. ¿Por qué estudiarlas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 2–11
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2013). Previous school results and social background: Compensation and imperfect information in educational transitions. *European Sociological Review*, 30(2), 207-217. [http:// dx.doi:10.1093/esr/jct029](http://dx.doi:10.1093/esr/jct029)
- Bettinger, E. (2012). Financial aid. a blunt instrument for increasing degree attainment. In A. Kelly y M. Schneider (Eds.), *Getting to graduation. The completion agenda in higher education* (pp. 157–174). Johns Hopkins University Press.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., y Patrizi, N. (2018). Cognitive Strategies, Motivation to Learning, Levels of Wellbeing and Risk of Drop-out: An Empirical Longitudinal Study for Qualifying Ongoing University Guidance Services. *Journal of Educational and Social Research* 8(2), 79-91
-

-
- Bordón, P., Canals, C., y Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior: nueva evidencia para Chile. *Estudios de Política Educativa*, 2, 176-214.
- Borgen, S. T. y Borgen, N. T. (2016). Student retention in higher education: Folk high schools and educational decisions. *Higher Education*, 71(4), 505–523.
[http:// doi.org/10.1007/s10734-015-9921-7](http://doi.org/10.1007/s10734-015-9921-7)
- Borman G, y Dowling M. (2010) Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity data. *Teachers College Record*. 112(5), 1201-1246.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bowden, R. (2000). Fantasy higher education: University and college league tables. *Quality in Higher Education*, 6(1), 41–60.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: An overview. En J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 2-37). Ashgate.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braxton, J., Johnson, R. y Shaw-Sullivan, A. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure; en J. C. Smart (Ed.), *Higher Education Handbook of theory and research*, (Vol 12) Agathon Press, NY, EE.UU.
- Braxton, J., Milem, J y Shaw-Sullivan, A. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Bryan, E. y Simmons, L. A. (2009). Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 391–406.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it Done? *Qualitative Research*, 6 (1), 97-113.
- Briceño, M., Carrero, M., y Pepe, N. (2009). Calidad universitaria: análisis de gestión, los procesos administrativos en el aula y el docente como líder transformativo. *University quality*, 10(5).
-

-
- Brzovic, D. (2012). El sentido de la educación en clave neoliberal. En Varios autores, *Es la educación, estúpido*. Editorial Planeta Chilena S.A.
- Brunner, J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. FLACSO
- Brunner, J. (2008). El sistema de Educación Superior en Chile: un enfoque de Economía Política comparada. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 451-486.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200010>
- Brunner, J. (2009). Apuntes sobre información estadística de la educación superior: situación en Chile y modelos de interés en países desarrollados.
http://200.6.99.248/~bru487cl/files/EstadoArte_Fuentes_Informaci%C3%B3n_Nuevo_051109.pdf
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, (pp 21-108). Ediciones UC.
- Brunner, J. y Meller P. (2004) Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile. RIL Editores.
- Brunner, J. y Uribe, D. (2007). Mercados Universitarios. El nuevo escenario de la Educación Superior. Universidad Diego Portales.
- Burstein, I., Oakes, J., y Guitón, G. (1992). Education indicators. In M.C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (5^o ed., pp 409-418). MacMillan.
- Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9 (16), 11-27
- Cabrera, A. F., Stampen, J. O., y Hansen, W. L. (1990). Exploring the effects of ability to pay on persistence in college. *The Review of Higher Education*, 13(3), 303.
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A., y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (2), 143-164.
<https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778347>
- Cabrera, A., Colbeck, C. L. y Terenzini, P. T. (2001). Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning. *Research in Higher Education* 42(3), 327-352.
-

-
- Cabrera, A. y La Nasa, S. (2001). On the Path to College: Three Critical Tasks Facing America's Disadvantaged. *Research in Higher Education*, 42(2), 119-149.
<http://www.jstor.org/stable/40196425>
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-203.
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Cabrera, A. F., Pérez, P., y López, L. (2015). Evolución de las perspectivas de estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, (pp15-40). Laertes.
- Cairney, P. (2016). *The Politics of Evidence-based Policy Making*. Basingstoke: Palgrave.
- Calvo, E. (2015). La ciencia sin mujeres llega a casa. En: Membiela, P., Casado, N., Cebreiros, M^a I. (Eds.). *La Enseñanza de las Ciencias: Desafíos y Perspectivas*, (pp. 55-59). Educación Editora
- Campus Labs (2018). Fresh insights on first-generation students.
<https://www.campuslabs.com/fresh-insights-on-first-generation-students>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores Explicativos de la Deserción Universitaria. *Calidad de la Educación*, 26, 173-201.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 49-83.
- Cancino, V., y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos*. 40(1), 41-60.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Cárdenas, O. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Cumbres*, 5(1), 21-40.
<http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/445/136>
- Casada, J.P., Cailleteau, J.G., y Seals, M.L. (1996). Predicting performance on a dental board licensure examination. *Journal Dental Education*, 60 (9), 775-7.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2006). Análisis de los Factores Asociados a la Deserción y Graduación Estudiantil Universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
-

-
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior. *Revista de Educación*, (345), 255-280.
- Castejón, Á., Ruiz, M. A., y Arriaga, J. (2016). Factores/perfiles de los motivos de abandono universitario en la universidad politécnica de Madrid. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1122>
- Castellanos, J. (2018) Gender Differences within Academic Burnout. Paper presented at the 42nd Annual Conference Proceedings. Orlando, USA.
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En, M. Marín et al (Eds), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99). SEIEM.
- Carvajal, C., González, J., y Sarzoza, S. (2018). Variables Sociodemográficas y Académicas Explicativas de la Deserción de Estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación universitaria*, 11(2), 3-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200003>
- Carvajal, P., y Trejos, A. (2016). Revisión De Estudios Sobre Deserción Estudiantil En Educación Superior En Latinoamérica Bajo La Perspectiva De Pierre Bourdieu. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1324>
- Carvajal, A., y Rojas, R. (2013). Factores que inciden en la deserción de los estudiantes en la USTA Colombia. [Archivo PDF].
- Carrasco-Alurralde, P. y Oberliesen, R. (2013). Viviendo, trabajando y estudiando en la transformación: experiencias, actitudes y formas de vida de los estudiantes bolivianos: un estudio experimental. *Revista Integra Educativa*, 6 (1), 193-222. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n1/v6n1a10.pdf>
- Carreño B, Micin S, Urzúa S. (2016) Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Revista Cuaderno de Investigación Educativa*. 7(1), 29-39. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernosde-investigacioneducativa/article/view/2575>
- Carroll, P. y Kellow, A. (2011). *The OECD: A study of organisational adaptation*. Cheltenham. Edward Elgar.
-

-
- Casali, A. (2011). Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Prebalance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia*, 5(1), 81-101.
doi: <https://doi.org/10.15691/%25x>
- Catalán, X., y Santelices, M. (2014). Rendimiento Académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad de Educación*, 3, 22-52.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? In A. Camilloni, A. Camilloni, et al. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 35–66). Paidós Educador.
- Centro Microdatos de la Facultad de Economía de la Universidad de Chile. (2008). Informe final, Estudio sobre causas de la deserción universitaria.
http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2002). Panorama social de América Latina, 2001- 2002. Santiago de Chile.
- Chaves, E.; Castillo, M. y Gamboa, R. (2008). Correlación entre el examen de admisión y el rendimiento en el primer año de la carrera Enseñanza de la Matemática en la UNA. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 65-80.
- Chen, X. (2005). First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts. Washington: National Center for Educational Statistics.
- Chen, R. y DesJardins, S. (2008). Exploring the effect of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in Higher Education*, 49(1), 1-18.
- Chen, R. y DesJardins, S. (2010). Investigating the Impact of Financial Aid on Student Dropout Risk: Racial and Ethnic Differences. *The Journal of Higher Education*, 81(2), 179 - 208
- Cheslock, J. J. (2005). Differences between public and private institutions of higher education in the enrollment of transfer students. *Economics of Education Review*, 24, 263–274.
- Chingos, M. (2012). Graduation rates at America’s universities: What we know and what we need to know. In Andrew P. Kelly y Mark Schneider (Eds.), *Getting to graduation: The completion agenda in higher education* (pp. 48–71). Johns Hopkins University Press.
-

-
- Chow FLW, Suen LKP. (2001). Clinical staff as mentors in preregistration undergraduate nursing education: Students' perceptions of the mentors' roles and responsibilities. *Nurse Education Today*; 21, 350 - 8.
- Chullén, F. (2013). Las tutorías y el desarrollo de habilidades para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. [Tesis de Maestría en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa.] Universidad de Piura.
- Cipagauta, E., y Pardo, D. (2018). Evaluación del Impacto de Las tutorías académicas en el Desempeño y la Permanencia de los Estudiantes en la Universidad Católica De Colombia: Estudio Correlacional. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2043>
- Clerici, R. y Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56.
DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2010). Resultados de acreditación, www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditacion/
- Comisión nacional de acreditación [CNA](s.f.) consultado 2020.
<https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- CNA (2007). CNAP 1999-2007 El Modelo Chileno de la Acreditación de la Educación Superior. Ministerio de Educación. Verde.
- Consejo Nacional de Educación. (2019). INDICES, indicadores de educación superior.
https://www.cned.cl/sites/default/files/metodologia_indices_indicadores.pdf
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (7° ed.). Routledge.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Psicología desde el caribe*. 22, 110-135
- Contreras, D., Gallegos, S., y Meneses, F. (2009). Determinantes de desempeño universitario: ¿Importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública. Informe final. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación Superior.
- Cook, T., y Reichardt, S. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (quinta edi). Madrid: Ediciones Morata.
-

-
- Cortés- Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos M., y Castillo, L. (2019). CI Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1), 13-25. Doi: <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>
- Compeán, MS, Verde, E, Gallardo, G, Tamez, S, Delgado, G, y Ortíz-Hernández L. (2006) Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud. *Revista de estudios de género La Ventana*, 24, 204-228.
- Compeán, D.S., Verde, F.E., Gallardo, H.G., Tamez, S. y Ortíz-Hernández L. (2008). Diferencias entre sexos respecto a la elección de carrera en estudiantes de odontología de una universidad pública. *Revista ADM*, 65(5), 253-258.
- Creamer, E. (2018). Chapter 10 Controversies and future directions. In E. Creamer (Ed.), *An introduction to fully integrated mixed methods research* (pp. 198-224). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071802823.n13>
- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3° ed.). SAGE.
- Creswell, J. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4° ed.). SAGE.
- Creswell, J, Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2° ed.) Thousand Oaks CA. Sage.
- Creswell, J. y Tashakkori, A. (2007). Developing publishable mixed methods manuscripts . *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 107-111.
- Grob, M.; Becerra, D.; Rodríguez, A.; Cristiane, J.; Ramírez, V. y Sabag, N. (2015). Relación entre puntaje de prueba de selección universitaria y nota enseñanza media, y el rendimiento académico de la asignatura de morfología en alumnos de primer año de Odontología de la Universidad de los Andes. *International Journal of Morphology.*, 33(2), 527-531.
- Crosling, G. (2017). Student Retention in Higher Education, A Shared Issue; *Encyclopedia of International*. In J. Shin, Jung Cheol y P. Teixeira, *Higher Education Systems and Institutions*. (pp1-6). Springer Netherlands
doi: 0.1007/978-94-017-9553-1_314-1
-

-
- Cruz, P. y González, D. (2003). Rendimiento académico entre alumnos del tercer año de la carrera de Médico Cirujano que trabajan y que no trabajan. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 8(3),42-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=473/47380312>
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista médica de Chile*, 132(12), 1543-1549.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872004001200014>
- Consejo superior de educación (s.f). CSE 1990-2009: síntesis de sus aportes a la educación chilena.
- Davis, E., Tudesco, L., y Meier, S. (1989). Dental student stress, burnout, and memory. *Journal Dental Education* 53, 193-5.
- De la Jara, M., y Lagos, F. (2011). Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Ediciones Universidad San Sebastián.
- De Los Ríos, D. (2000). Indicadores de calidad y eficiencia en la educación universitaria: algunas propuestas para el sistema de acreditación chileno. Chile. Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- De Ortuzar, V. y Ruiz, M. (2018). El rol de la tutoría como estrategia de retención universitaria. VI congreso internacional de investigación de la facultad de psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- De Vries, W., León, P., Romero, J. F. M. y Hernández, I. S. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, (4) 160, 29-50.
- De Cuir-Gunby, J., y Schutz, P. (2017). Chapter 6 mixed methods designs: frameworks for organizing your research methods. In J. DeCuir-Gunby, y P. Schutz (Eds.), *Developing a mixed methods proposal: A practical guide for beginning researchers* (pp. 83-106). Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781483399980.n10>
- DesJardins, S., Ahlburg, D., y McCall, B. (2002). A temporal investigation of factors related to timely degree completion. *Journal of Higher Education*, 555-581
- Díaz, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Introducción. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7-23.
- Díaz, S., Arrieta, K., y González, F. (2014). Academic stress and family function in dentistry students. *Revista Salud Uninorte*, 30(2), 121- 132.
-

-
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual Para La Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65–86.
<http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Doherty, G. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16 (3), 255 – 265.
<http://dx.doi.org/10.1108/09684880810886268>
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis De Los Modelos Explicativos De Retención De Estudiantes En La Universidad: Una Visión Desde La Desigualdad Social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-17.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad de la Educación*, 33, 15-61.
- Donoso, S., Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 30, 141-171.
- Dowd, A. (2004). Income and financial aid effects on persistence and degree attainment in public colleges. Recuperado el 31 de agosto de 2009, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n21>
- Driessen, O. (2014). La educación superior en Chile. El rol del lucro como pilar de las movilizaciones estudiantiles. [Tesis de Master. Universidad de Leiden.]
- Dynarski, S., y Scott-Clayton, J. (2013). Financial aid policy: Lessons from research. In L. Barrow, T. Brock y C. E. Rouse (Eds.), *Postsecondary education in the United States. The Future of Children*. Princeton and Brookings Institution.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futerrman, R. B., Goff, S., Kaczala, C. L., Meece, J., (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. Freeman and Co.
- Edmonds, W., y Kennedy, T. (2017). Mixed methods. In W. Edmonds, y T. Kennedy (Eds.), *An applied guide to research designs* (pp. 177-180). Sage.
<http://doi.org/10.4135/9781071802779>
- Educación 2020. (2017). ¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? y cuanto nos falta para llegar a la "meta".
http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_ed._chilena_2008-2018.pdf
- Elgren, T. y Hensel, N. (2006). Undergraduate research experiences: Synergies between scholarship and teaching. Association of American Colleges and Universities, Winter, 4-7.
-

-
- England Bayrón, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>
- Engle, J. y Tinto V. (2009). *Moving Beyond Access, college success for low income first generation students*. The Pell Institute.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017) Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81.
- Espinoza, O. y González, L. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 45–57.
- Espinoza, O. y González, L. (2011). Impacto de la Acreditación en Instituciones y Actores: El Caso de Chile, in Servetto, A. and Saur, D. (Eds), *Sentidos de la Universidad*, (pp. 63-96). Ediciones Universidad Nacional de Córdoba.
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. (pp. 517-579). Centro de Estudios de Políticas y prácticas en Educación.
- Espinoza, R. y Urzúa, S. (2015). Las Consecuencias Económicas de un Sistema de Educación Superior Gratuito en Chile. *Revista de Educación*, 370, 10-44.
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, (74), 7-30.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37354774003>
- Estrada-Ruiz, M. (2018). Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos. Universidad de Guanajuato: México. [Archivo PDF].
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 266-269.
- Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En: Gluz N. (Ed.). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es*
-

-
- más que un problema de “ingresos”,* (pp. 23-62). Universidad Nacional de General de Sarmiento.
- Fàbregues, S. (2015). La conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en métodos mixtos. Un estudio de casos múltiples de cuatro disciplinas. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383045/sfflde1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Fàbregues, S., y Paré, M. (2016). El grupo de discusión. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, y M. Paré (Eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 157-189). UOC.
- Faúndez, R., Labarca, J.P., Cornejo, M.F., Villarroel, M., y Gil, F.J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento educativo. Revista de investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11
doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.2>
- Fazio, V. (2004). Incidencia de las horas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. [Tesis de Maestría de economía. Universidad de la Plata.]
www.depeco.econo.unlp.edu.ar/cedlas/pdfs/doc_cedlas10.pdf –
- Feixas, M., Muñoz, J.L., Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., y Navarro, M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Estudios sobre Educación*, 28, 117-138.
Doi:10.15581/004.28.117-138
- Feldman, R. S. y Zimbler, M. (2011). *Engendering College Student Success: Improving the First Year and Beyond*. Massachusetts: The McGraw-Hill Research Foundation.
- Fenyves, V., Bácsné Bába, É., Szabóné Szóke, R., Kocsis, I., Juhász, C., Máté, E., y Pusztai, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján [Experiment for the measurement of the amount and reasons of the dropout at the faculty of Faculty of Economics and Business at the University of Debrecen]. *Neveléstudomány*, 3, 5–14.
doi:10.21549/NTNY.19.2017.3.1
- Fernández, E. (2011). La implementación de políticas de educación superior en Chile frente a los sectores universitarios público y privado (1990-2010). En J.J. Brunner y P. Peña, (Ed). *El*
-

- Fernández, F, Arco, J.L, López, S, y Heilborn, V.A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 55-71
- Fernández, O., Martínez-Conde, M. y Melipillan, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 35(1), 27-45.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514138002>
- Fernández de Morgado, N. (2012). Retención y Persistencia Estudiantil en Instituciones de Educación Superior: Una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Revista Paradigma*, 33(2), 41-66
- Fernández-Hileman, M. R., Corengia, Á. y Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96.
doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>
- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, P., y Urzúa, S. (2017). At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development—Human Development. World Bank, Washington, DC. World Bank.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>
- Fields HW, Fields AM, y Beck FM. (2003). The impact of gender on high-stakes dental evaluation. *Journal Dental Education* 67(6), 654-60.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 107-123.
- Figuera, P., y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31 - 49.
- Figuera, P., y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapuntos*, 13(1), 33 - 41.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to Theory and Research. Addison - Wesley.
-

-
- Fisher, S. (2012). Modelo para la automatización del proceso de determinantes de riesgo de deserción en estudiantes universitarios [Tesis de grado. Universidad de Chile.]
- Flanagan, A. (2016). Extending the literature on first-generation university students: A phenomenological study of Chilean experiences [Tesis inédita de posgrado]. University of Nebraska.
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46, 87-104
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research.*, (5° ed.). Ediciones Universidad Libre de Berlín, Alemania.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). (Des) igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Espacio Publico.
- Flores-Mori M1. (2012). Relación entre las modalidades de ingreso y el rendimiento académico de los estudiantes de estomatología de las cohortes 2008-2009 en una Universidad Privada. *Revista Estomatología Herediana*, 22(4), 210-5.
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*. 82(1), 159-189. https://www.researchgate.net/publication/337730224_Triangulacion_y_metodos_mixtos_en_las_ciencias_sociales_contemporaneas
- Fraley C, Raftery AE (1998). How many clusters? Which clustering method? Answers via model-based cluster analysis. *Computer Journal*. 41, 578-588.
- Freire, M.J. y Teijeiro, M. (2010). Revisión histórica de la garantía de calidad externa en las Instituciones de Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 3(155), 123-136.
- Fukushi, K. (2010). El Nuevo Alumno y el Desafío de la Meritocracia: Análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Revista Calidad de la Educación*, 33, 303-316.
- Futai L, y Soon-Schuster F. (2001). Anxiety, stress and coping strategies among University of South Pacific students. *Pacific Health Dialog: A publication of the Pacific Basin Officers Training Program and The Fiji School of Medicine*. 8 (1), 83-93.
- Gairín, J., Figuera, P., y Triadó, X. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Agència per la Qualitat de les Universitats Catalanes.
-

-
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (2012). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. Wolters Kluwer.
- Gallart, M. A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Métodos cualitativos II. *La práctica de la investigación*, Forni, F., Gallart M.A. y Vasilachis, I. Centro Editor de América Latina
- Gambetta, K., Mariño, R., Morgan, M., Evans, W., y Anderson, V. (2013). Stress and health promoting attributes in Australian, New Zealand, and Chilean dental students. *Journal Dental Education*, 77(6), 801-809.
- Gándara, F. y Silva, M. (2016). Understanding the Gender Gap in Science and Engineering: Evidence from the Chilean College Admissions Tests. *Internacional Journal of Science and Math Education*. (14). doi:10.1007/s10763-0159637-2
- García, B. (2011). La tutoría en la Universidad: percepción del alumnado y profesorado. Santiago de Compostela: Servizo de Publicaciónse Intercambio Científico. [Archivo PDF]
- García De Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, (16), 85-106.
- Gartner, M. y Gallego, C. (2016). La deserción estudiantil en la Universidad de Caldas: sus características, factores determinantes y el impacto de las estrategias institucionales de prevención. *Congresos CLABES*.
Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1108/1131>
- Garretón, M. y Martínez, J. (1985). Universidades chilenas: historia, reforma e intervención. Ediciones SUR. <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=69>.
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307–324.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Geiser, S. (2016). Medición y Evaluación para los Procesos de Admisión de la Educación Superior: Hallazgos desde California. *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 53(1), 1-18.
- Geiser, S., y Santelices, M. (2007). Validity of High School Grades in Predicting Student Success Beyond the Freshman year: High-school record vs. standardized test as indicators of four year college outcomes. Research and occasional paper series.
-

-
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.
- Ginés Mora, J. (1999). Indicadores y decisiones en las universidades. En: *Indicadores en la universidad, información y decisiones*. Madrid: MEC/Consejo de universidades, 19-29.
- Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., y Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of adolescence*, 62, 1-8.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo 37, Universidad Nacional de la Plata. [Archivo PDF.] <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>
- Girón, L. y González, D. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Revista Economía, Gestión y Desarrollo*, (3), 173–201.
- Giroux, H. A., y Myrsiades, K. (2001). *Beyond the corporate university, culture, and pedagogy in the new millennium*. Lanham, MD: Rowan and Littlefield.
- Glasser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Adline, New York.
- Gobierno de Chile, (s.f.) Disponible en <https://www.gob.cl/noticias/ejecutivo-ingresa-proyecto-de-ley-corta-para-gratuidad-2016/>
- Goldrick-Rab, S., y Pfeffer, F. T. (2009). Beyond access: Explaining socioeconomic differences in college transfer. *Sociology of Education*, 82, 101–125.
- González, J. (2012). Multiple factors fuel growth in transfers to 2-year colleges. *The Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com>
- González, L. (2005). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (pp. 156-168). CINDA, IESALC.
- González, L. (2007). Repitencia y Deserción universitaria en América Latina. In Informe Sobre la Educación en América Latina y el Caribe 2000-2005 (2º ed, pp. 156–168). Caracas.
-

-
- González, L. y Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Revista de la Calidad de la Educación*, 17, 75–90.
- González, L., Uribe, D., y González, S. (2005). In Latin America And The Caribbean IESALC Reports available at IESALC - UNESCO Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Santiago de Chile.
- González-Arias, M., Carabantes, E. y Muñoz-Carreño, N. (2016). Construcción y validación de la Escala de Apreciación de la Calidad del Programa de Asignatura. Propuesta para el Estudio de la Calidad de la Docencia. *Formación Universitaria*, 9(1), 77-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000100009>
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., y Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>
- Gormley, W., y Weimer, D. (1999). *Organizational Report Cards*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Greene, J., Caracelli, V., y Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Grez, J., Cazenave, P., González, M., y Gil, F. (1994). Una Propuesta de Selección a las Universidades Chilenas. Iniciativa 4. En: 25 Años de la PAA. ¿Un proceso de selección? Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.
- Guerra-Martin, MD. y Borrallo-Riego, A. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Revista de Educación Médica*. 19(5), 301-308
- Guerra-Martín, MD. (2015). Características de las tutorías realizadas por el profesorado de los estudios de enfermería de la Universidad de Sevilla. Punto rojo libros.
- Guerrero-Castañeda, R.F. Lenise, M. y Ojeda-Vargas, M.G. (2016). Artículo de revisión-reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 13 (4), 246-252. doi:[10.1016/j.reu.2016.09.001](https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001)
- Guzmán, C. (2004). Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México.
-

-
- Guzmán, R, y Pacheco, M. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, (20),79-91.
[fecha de Consulta 20 de enero de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85331022008>
- Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research Based Strategies for College Student Success*. Jossey Bass.
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old (Ed.), *College student retention: Formula for student success*. American Council. Education and Praeger Publishers. Recuperado el 12 de enero 2017.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante* (5ª ed.) Prentice Hall.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216.
- Hanushek, E. A. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, (37), 204-212.
- Harvey, L. (2004). *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International. Recuperado de <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Heagney, M. (2008). Student success and student diversity. In *Improving student retention in higher education. The role of teaching and learning*, ed. G. Crosling, L. Thomas, and M. Heagney. Routledge
- Heredia, M., Andía, M, Ocampo, H., Ramos-Castillo, J., Rodríguez, A., Tenorio, C., y Pardo, K. (2015) Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 76(spe), 57-61. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v76i1.10972>
- Hernández-Prados, M. A., Alcaraz-Rodríguez, M. (2017). Aproximación conceptual del abandono escolar. Ponencia en el II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI. Recuperado el 15 de febrero de 2019. <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualda-d/39-aproximacion-conceptual-del-abandono-escolar.pdf>
- Hernandez Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5º ed.). McGraw Hill, Interamericana editores.
-

-
- Herrera, S. G. y Holmes, M. (2015). The 3 Rs: Rhetoric, Recruitment and Retention. En E. Hamann, S. Wortham, y E. G. Murillo (Eds.), *Revisiting Education in the New Latino Diaspora* (pp. 225–243). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Heusser, B., Drake, T. y Owens, T. (2012). Evaluating cross national metrics of tertiary graduation rates for OECD countries: A case for increasing methodological congruence and data comparability. *Journal Colleague student retention*, 14(1), 9-35.
doi: <http://dx.doi.org/10.2190/CS.14.1.b>
- Higher Education Funding Council for England [HEFCE]. (2018). Differences in student outcomes: The effect of student characteristics.
https://dera.ioe.ac.uk/31412/1/HEFCE2017_05%20.pdf
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Hossler, D., Shapiro, D., Dundar, A., Ziskin, M., Chen, J., Zerquera, D., y Torres, D. (2012). Transfer and mobility: A national view of pre-degree student movement in postsecondary institutions. Signature report 2. Herndon, VA: National Student Clearinghouse.
- Horn, C., Santelices, M. V., y Catalán, X. (2014). Modeling the impacts of national and institutional financial aid opportunities on persistence at an elite Chilean university. *Higher Education*, 68, 471–488.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.
- Howe, K. (1998). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.
- Hoyt, J. y Winn, B. (2004). Understanding Retention and College Student Bodies: Differences Between Drops-Outs, Stop Outs, Opt-Outs, and Transfers-outs. *NASPA Journal*, 41(3), 395–417.
- Huang Z. (1997). A Fast Clustering Algorithm to Cluster Very Large Categorical Data Sets in Data Mining. SIGOD Workshop on Research Issues on Data Mining and Knowledge Discovery, Teach Report, UBC, Dept. of CS.
-

-
- Humphris G, Blinkhorn A, Freeman R, Gorter R, Hoad- Reddick G, Murtomaa H, O`Sullivan R., y Splieth, C. (2002). Psychological stress in undergraduate dental students: baseline results from seven European dental schools. *European Journal Dental Education*. 6(1), 22-9.
- Hundrieser, J. (2008). Current Retention Theory, Definitions, Practices and Rates. Adapted from a Noel-Levitz codification paper created in 2001, by this author. <http://justice.law.stetson.edu/excellence/HigherEd/archives/2008/Current%20Retention%20Theory,%20Definitions,%20Practices%20and%20Rates.pdf>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), (2007). Informe Sobre La Educación Superior En América Latina y El Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la educación superior* (2º ed). UNESCO.
- Intelis y Verde. (2012). Final evaluation and policy proposals. Impact evaluation of ministry of education financial aid programs at the tertiary level. [Archivo PDF]
- Insunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., Matus, O., Bastias, N., y Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(40), 73-82.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432008>
- IPSOS (2010). Informe final: Estudio exploratorio sobre efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile. Preparado para la Comisión Nacional de Acreditación, Santiago, Chile.
- Ishitani, T. y DesJardins, S. L. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4(2), 173-201.
- Ishitani, T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-varying effects of pre-college characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433-449.
- Ishitani, T. (2016). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885.
- Ishitani, T., y Flood, L. D. (2018). Student Transfer-Out Behavior at Four-Year Institutions. *Research in Higher Education*, 59(7), 825-846.
-

-
- Janusik, L. y Wolvin, A. (2007). The communication research team as learning community. *Education*, 128(2), 169-188.
- Jarpa-Arriagada, C. G. y Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y Exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343
- Jenkins, S. R., Belanger, A., Londoño M., Boals, A. y Durón, K. (2013). First- generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction. *Journal of College Counseling*, 16(2), 129–142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2013.00032.x>
- Jewsbury, A; Haefeli, I (2002). Análisis de la deserción en universidades públicas argentinas. [Archivo PDF.]
- Jimenez Soffa, S. (2007). Inspiring academic confidence in the college classroom: An investigation of features of the classroom experience that contribute to the academic self-efficacy of undergraduate women enrolled in gateway courses. The University of Wisconsin-Madison.
- Johnston, B. (2013). El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición. Narcea.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A. J., (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Towards a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Jones R, y Brown D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*. 19, 401-18.
- Kalsbeek, D. y Hossler, D. (2010). Enrollment management: Perspectives on student retention. *College and University*, 85(3), 1-11.
- Kalkwarf KL, Haden K, y Valachovic RW. (2005). ADEA Commission on Change and Innovation in Dental Education. *Journal Dental Education*. 69(10), 1085-7.
- King, T. y Bannon, E. (2002). At What Cost? The Price That Working Students Pay for a College Education. United States Public Interest Research Group, Washington, D.C. http://www.pirg.org/highered/atwhatcost4_16_02.pdf
-

-
- Koljatic, M. y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, (120), 125-146.
- Landoni, P. y Romero, C. (2006). Aseguramiento de la Calidad y Desarrollo de la Educación Superior Privada: Comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Revista Calidad en la Educación* 25 (25). DOI: 10.31619/caledu.n25.262
- Lattuada, M., (2017). Deserción y Retención en las Unidades Académicas de Educación Superior. Una Aproximación a las Causas, Instrumentos y Estrategias que Contribuyen a Conocer y Morigerar su Impacto, *Debate Universitario*, 5(10), 100-113.
- Lehmann, W. (2007). I just didn't feel like I fit in: The role of habitus in university drop-out decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110.
- Lemaitre, M.J. (2007). Aseguramiento de la Calidad: Impacto y Proyecciones. paper presented at the Consejo Centroamericano de Acreditación, San José, Costa Rica.
- Lemaitre, M.J. (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Rileditores.
- Lelli, R., García Martínez, R., Charczuk, N. y Martins, S. (2015). *Identificación de causales de deserción y desgranamiento de los estudiantes de la licenciatura en sistemas utilizando ingeniería de explotación de información*. Actas del XVII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación. Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- Ley N° 20.890 del 2016. Por la cual se modifica la Ley 20.882 de presupuesto del sector público. En www.mineduc.cl
- Ley N° 21.091 del 2018. Ley sobre educación superior. En <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>
- Li, D. (2010). They need help: Transfer students from four-year to four-year institutions. *The Review of Higher Education*, 33(2), 207–238.
- Light, A. y Strayer, W. (2000). Determinants of College Completion: School Quality or Student Ability? *The Journal of Human Resources*, 35, 299- 332
- Linarez, G. (2014). Calidad En Las Instituciones de Educación Superior En México: ¿Utopía O Desafío? *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. (12), 1–12.
-

-
- Lizama, O. y Gil, F. (2018). La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile. Santiago: Editorial USACH.
- Lloret-Segura S., Ferreres-Traver A., Hernández-Baeza A. y Tomás-Marco I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Análisis Psicológicos*. 30 (3),1151-1169.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000300040&lng=es. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>.
- Lomas, L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(4), 157-165.
- Londoño, C. (2015). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 95-107
- López, J. (2016). La Calidad en Educación Superior y su Relación con el Desarrollo social Inclusivo. [Tesis de Magister, Universidad de Chile.]
- López, I., Marín, G., y García, M. (2012). Deserción escolar en el primer año de la carrera de Medicina. *Revista de Educación Médica Superior*, 26(1), 45–52.
- López-Barajas, D., Ortega, F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172. <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Lowery-Hart, R. y Pacheco, G. (2011). Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective. *New Directions for Teaching and Learning*, (127), 55–68.
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿Realmente es un problema social?. *Revista de Postgrado*, 7(12), 289-309.
- Magaña, D., Aguilar, N. y Aquino, S. (2017). Calidad en la Educación Superior: un modelo de medición. *Revista Internacional Administración y Finanzas* 10(2), 53-66.
- Manzi, J., D. Bravo, G. Del Pino, G. Donoso, M. Martínez, y R. Pizarro (2008). Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores. Comité Técnico Asesor del CRUCH. [Archivo PDF]
-

-
- Masloff, J. (2019). An Examination of the Inherent Attributes, Characteristics and External Factors Contributing to the Academic Success of First-generation College Students. [Tesis para optar al grado de Doctor, Lesley University] Dissertations Publishing. 22624152
- Mason, S., y Matas, C. P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 45.
- Masella RS. (2007). Renewing professionalism in dental education: overcoming the market environment. *Journal Dental Education*, 71, 205-16.
- Martinic, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educação e Pesquisa*, 45.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724>
- McCormick, A. C. (2003). Swirling and double dipping: New patterns of student attendance and their implications for higher education. In J. E. King, E. L. Anderson, and M. E. Corrigan (Eds.), *New directions for higher education* 121, 13–24. Hoboken, Wiley.
- McCormick, A. C., Sarraf, S., BrckaLorenz, A., and Haywood, A. (2009). Examining the transfer student experience: Interactions with faculty, campus relationships and overall satisfaction. In Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Vancouver, Canada.
- McQueen, H. (2009). Integration and Regulation Matters in Educational Transition: A theoretical critique of retention and attrition models. *British Journal of Educational Studies*, 57(1), 70-88.
- Medrano, A., Fernández, M. y Pérez, E. (2014). Computerized Assesment System For Academic Satisfaction (ASAS) for first-year university student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 541-562. <https://doi.org/10.14204/ejrep.33.13131>
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M. y Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Revista LIBERABIT*, 16(2), 183-192.
- Medrano, A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423953>
-

-
- Meléndez, R. (2007). Estudio sobre deserción y permanencia académica en la facultad de Ingeniería en la Universidad de la Guajira desde período II de 2005 hasta el período II de 2007 Riohacha. [Tesis de Grado, Universidad de la Guajira.]
- Melguizo, T., Sánchez, F., y Velasco, T. (2016). Credit for low-income students and access to and academic performance in higher education in Colombia: A regression discontinuity approach. *World Development*, 80, 61–77.
- Melguizo, T., Torres, F. S., y Jaime, H. (2011). The association between financial aid availability and the college dropout rates in Colombia. *Higher Education*, 62(2), 231–247.
- Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cardenas, M. (1992). Historia de la Universidad de Chile. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Mendes, A., Campbell, J. C. y De Sousa, R. (2005). La educación superior en Chile: continuidades y desafíos. *Fundamentos en humanidades*, 6 (11), 9-20.
- Mendoza, L., Mendoza, U., y Romero, D. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137.
- Merino-Soto, C., Domínguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2016). Validación inicial de una escala breve de satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18, 74-77.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Mercader, C. y Schneckenberg, D. (2012). Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior. Informe nacional Francia. [Archivo PDF]
DOI: 10.13140/RG.2.1.2695.9844
- Mehta, S., Newbold, J. y O'Rourke, M. (2011). Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 45(1), 20–35.
- Meyer A, y Ramírez L. (2013). Percepción de estrés en estudiantes chilenos de Medicina y Enfermería. *Educación en Ciencias de la Salud*. 10, 79-85.
- Micin, S., Farías, N., Carreño, B. y Urzúa, S. (2015). Beca Nivelación Académica. La experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. *Revista Calidad en la Educación*, 42, 189-208.
-

-
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (s.f)
<https://www.mineduc.cl/2018/01/24/senado-despacha-proyecto-ley-reforma-la-educacion-superior/>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2012). Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile.
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2013). 2012 Financial aid programs.
http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/ayudas_estudiantiles2012/index.html
- Ministerio de educación de Chile [MINEDUC] (2016). Informe matrícula 2016 Educación Superior en Chile, Santiago de Chile. <https://goo.gl/mhX3xX>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2013). Estadísticas Educación Encuesta CASEN: Cobertura de educación superior por quintil de ingreso autónomo nacional según sexo. observatorio social, ministerio de desarrollo social, Gobierno de Chile.
<http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=87&a=2011>
- Mi Futuro (2019). Listado de Universidades vigentes. [31 de enero de 2019]
https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/03/listado_instituciones_vigentes_31enero_2019.xlsx
- Mi Futuro (s.f.). Buscador de Carreras. Disponible en: <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-carreras/?tipo=carrera>
- Miranda, G. (2016). Paradojas de la modernización del sistema universitario chileno. *Polis. Revista Latinoamericana*, 15(45), 345-361.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000300017>
- Misrachi-Launert, C., Ríos-Erazo, M., Manríquez-Urbina, J. M., Burgos-Ibarra, C., y Ponce-Espinoza, D. (2015). Fuentes de estrés percibidas y rendimiento académico de estudiantes de odontología chilenos. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(2), 109-116.
<https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000200006>
- Mizala A, Romaguera P. (2000). School performance and choice; The Chilean experience. *Journal of Human Resources*, 35(2), 392-417.
-

-
- Molina, M. (2011). La E.N.U. y los conflictos de la política educacional de Gobierno de Allende. Una mirada republicana [Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Chile] [Archivo PDF].
- Montes-Gutiérrez, I. Almonacid, P., Gómez, S., Zuluaga, F. y Tamayo, E. (2010). Análisis de La Deserción Estudiantil en Los Programa de Pregrado de la Universidad EAFIT, Serie Cuadernos de Investigación, Universidad EAFIT. [Archivo PDF].
- Moore, J. C., y Shelton, K. (2014). The Sloan Consortium pillars and quality scorecard. In K. Shattuck (Ed.), *Assuring quality in online education: Practices and processes at the teaching, resource, and program levels*. Sterling, Stylus Publishing, LLC.
- Moreau, M. P. y Leathwood, C. (2006). Balancing Paid Work and Studies: Working (-Class) Students in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 23-42.
<http://dx.doi.org/10.1080/03075070500340135>
- Moreno-Doña, A. y Gamboa R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación en Revista*, 51, 51-66.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks, Sage.
- Muirhead V, Locker D. (2008). Canadian dental students’ perceptions of stress and social support. *European journal Dental Education*, 12(3),144-8. doi: 10.1111/j.1600-0579.2008.00512.x
- Munizaga, F. R., Cifuentes, M. B. y Beltrán, A. J. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. Ponencia presentada en la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Córdoba, Argentina.
- Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2013). Orientación y Tutoría Durante los Estudios Universitarios: El Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Murillo, A. M., y Jurado de los Santos, P. (2020). Permanencia Estudiantil En Educación Superior: La Visión Del Docente: Permanencia Estudiantil En Educación Superior. Unesum-Ciencias. *Revista Científica Multidisciplinaria*. 3(1), 01-14.
<http://186.101.39.22/index.php/unesumciencias/article/view/122>
- Murphy, C. y Hicks, T. (2006). Academic characteristics among first-generation and non first-generation college students. *College Quarterly*, 9(2), 1–20.
-

-
- Navarro, N., Redondo, O., Contreras, J., Romero, C., y D'Andreis, A. (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: un desafío de la calidad educativa. *Revista Lasallista de Investigación*. 14(1), 198-206.
- Nelson, T., Chen, D. y Kuh, G. (2008). Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates: What student engagement data tell us. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 85-99.
- Nicoletti, V. R. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la Universidad Argentina. *Calidad de Vida y Salud*, 3(2), 3-14.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>.
- Nye, J. (1976). Independence and Interdependence. *Foreign Policy*, 22, 130-161.
- OECD (2005). Education at Glance. OECD Indicators 2005. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.
- OCDE (2009). La Educación Superior en Chile: Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Santiago de Chile: OECD, Bird, Banco Mundial.
- OCDE (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Disponible en <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- OCDE (2013). Education at a Glance 2013. [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FinAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FinAL%2020%20June%202013.pdf).
- OCDE (2018). Educación en Chile. [Citado el 28 de diciembre de 2018] Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1999). Integrated and coordinated implementation and follow-up of major. United Nations conferences and summits. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas, [ONU] (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
-

-
- Orellana, V. (2015). Calidad de la educación superior. Elementos para una interpretación sociológica. Santiago de Chile: Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales. [Archivo PDF].
- Ortiz-Lozano, J.M., Rua-Vieites, A., Bilbao-Calabuig, P. y Casadesús-Fa, M. (2018). University student retention: Best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout, *Innovations Education and Teaching International*, (57), 74-85.
DOI: 10.1080/14703297.2018.1502090
- Orozco, L.E. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Universia* 1(1), 24-36. <http://ries.universia.net>
- Oseguera, L., y Rhee, B. S. (2009). The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 50(6), 546–569.
- Osorio, A. M., Bolancé, C., y Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 31-57.
- Osorio-Álvarez, M. y Parra, L. (2015). La satisfacción escolar en los estudiantes del primer año de la carrera de Médico Cirujano. *Investigación en Educación Médica*, 5(17), 3-10.
<https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.002>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice* 41(2), 116-125.
- Palomer, L., Jana, M.P., Zuzulich, S., Barriga, M. T., y Heusser, M. I. (2018). Medición del clima educativo y factores que influyen en su resultado. Estudio en una carrera de odontología chilena. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(2), 87-96.
Recuperado en 17 de marzo de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322018000200006&lng=es&tlng=es.
- Paulsen, M., y St. John, E. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *Journal of Higher Education*, 73(2), 189-236.
- Park SE, Susarla HK, Nalliah R, Timothé P, Howell TH, Karimbux NY. (2012) Does a case completion curriculum influence dental students' clinical productivity? *Journal Dental Education*, 76, 602-8.
-

-
- Parra-Sandoval, J., Rodríguez-Álvarez, D., Rodríguez-Hoop, M. y Díaz, V. (2018). Relación entre estrés estudiantil y reprobación. *Revista Científica Salud Uninorte*, 34(1), 47-57.
- Parrino, M. (2005). Aristas de la problemática de la Deserción Universitaria. V Coloquio Internacional Sobre Gestión Universitaria en América del Sur.
- Pascarella, E. y Terenzini P. (1991). *How College Affects Students*. Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade Of Research*. Jossey-Bass.
- Pascual, P. (2017). Factors Linked to Dropout Rate in a College Entrepreneurship Program. *International Journal of Innovative Knowledge Concepts*, 5(2).
- Paura, L., y Arhipova, I. (2014). Cause analysis of students' dropout rate in higher education study program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 1282-1286.
- Pearson Education. (2013). Informe Pearson Education. Fundación Educación 2020. http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/201301311058200.chilepsu-resumen_ejecutivo.pdf
- Peña, A. (2017). ¿La experiencia Universitaria influye en el abandono de la Universidad? *Research Journal*, 2 (10), 162-168.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta Mixed Method Designs in Education Research: a Particular Experience. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15–29. <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez, C., L. Ortiz y P. Parra, (2011). Prueba De Selección Universitaria, Rendimiento en Enseñanza Media y Variables Cognitivo-Actitudinales de Alumnos De Medicina, *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 8(2), 120-127.
- Picardo, O., Escobar, J., y Balmore, R. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. (1º Ed) Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Pineda-Báez, C. y Pedraza-Ortiz, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: Las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-30. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
-

-
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., Baquero, M., Dussán, F. y Ramírez, M. (2010). La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria. UNESCO - IESALC, Universidad de La Sabana.
- Pineda-Báez, C.; Pedraza-Ortiz, A. y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: La función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.
- Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., Reverón, C. y Rodríguez, A. (2007). Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. *Teoría y praxis investigativa*. 2(2), 74-77.
- Plano-Clark, V., e Ivankova, N. (2016). What is mixed methods research?: considering how mixed methods research is defined. In V. Plano-Clark, y N. Ivankova (Eds.), *Mixed methods research: A guide to the field* (pp. 55-78). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483398341.n6>
- Preciado, M., y Vázquez, J. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 48(1), 11-19.
- Prieto, M. y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Dykinson.
- Polychronopoulou A, y Divaris K. (2010). A Longitudinal study of Greek dental students' perceived sources of stress. *Journal Dental Education*. 74, 524-30.
- Porter, S. (2000). Including Transfer-Out Behavior in Retention Models: Using the NSLC Enrollment Search Data. In 40 th Annual Association of Institutional Research Forum. Cincinnati, USA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441378.pdf>
- Porter, S. (2004). Understanding Retention Outcomes: Using Multiple Data Sources to Distinguish Between Dropouts, Stopouts, and Transfer-Outs. *Journal of College Student Retention*, 5(1), 53-70.
- Pozos-Radillo BE, Preciado-Serrano M, Acosta-Fernández M, Aguilera-Velasco M, Delgado-García DD. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, 20, 47-52.
- Pulido, S. y Espinoza, O. (2018). Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile: Alcance, implicaciones y aspectos críticos. *Revista Venezolana de Gerencia* 23(1), 238-255.
-

-
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana-Peña y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quintana, A. (2014). La decisión más importante: estudio cualitativo sobre el proceso de elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la región metropolitana. [Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile].
- Quintero, I. (2016). Análisis de las causas de deserción universitaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. [Archivo PDF.]
- Ramírez-Correa J.P., Rondán-Cataluña, F.J. y Arenas-Gaitán, J. (2010). Influencia del género en la percepción and adopción de e-learning: Estudio exploratorio en una universidad chilena. *Journal of Technology Management and Innovation*. 5, 129-141.
- Ramírez-Montoya, M., y Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 65, 111349.
<https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Ramos, A., Tomaschewski, J., Lerch, V., Devos, E., Silva, R. y Saraiva, S. (2015). Satisfaction with academic experience among undergraduate nursing students. *Text Context Nursing*, 24, 187-195. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015002870013>
- Reay, D., Davies, J., David, M. y Ball, S. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, Race and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35, 855-874.
- RIACES (2007). Red Iberoamericana para la acreditación de la calidad de la Educación Superior. [Archivo PDF] Acceso el 12 de diciembre 2017.
<http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/red-iberoamericana-de-acreditacion-de-la-calidad-de-la-educacion-superior-riaces/>
- Ricardi, P. y Walz, M. (2015). Retención y deserción en el nivel universitario: un caso de estudio. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Talca, Chile.
- Richburg-Hayes, L., Brock, T., LeBlanc, A., Paxson, C. H., Rouse, C. E., Barrow, L. (2009). Rewarding persistence. Effects of a performance-based scholarship program for low-income parents. MDRC. [Archivo PDF] <http://www.mdrc.org/publication/rewarding-persistence>
-

-
- Rifo, M. (2017). Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990). *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 19(28), 13-36.
<https://doi.org/10.19053/01227238.4925>
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D. y Rude-Parkins, C. (2006). Student employment and higher education: Empiricism and contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63-92). DOI: 10.3102/00346543076001063
- Rizvi, F.A. y Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. *Education Globalization and Social Change*, 1, 247-260.
- Rodríguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente?. *Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 126-135.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000100013>
- Rodríguez, A., Espinoza J., Ramírez, L. y Ganga, A. (2018). Deserción Universitaria: Nuevo Análisis Metodológico. *Formación universitaria*, 11(6), 107-118.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600107>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. Algibe.
- Rodríguez, M. y Zamora J. (2014). Análisis de la deserción en la Universidad Nacional desde una perspectiva longitudinal. Ponencia preparada para el Quinto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación [Archivo PDF].
- Rodríguez-Garcés, C. y Jarpa-Arriagada, C. G. (2015). Capacidad predictiva de las notas en enseñanza media sobre el rendimiento en pruebas de selección universitaria: El caso chileno. *Aula Abierta*, 43, 61-68. Doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.002.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, y M. Paré (Eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 95-156). UOC.
- Rodríguez-Gómez, D., Meneses, J., Gairín, J., Feixas, M., y Muñoz, J. L. (2016). They have gone, and now what? Understanding re-enrolment patterns in the Catalan public higher education system. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 815-828.
- Rodríguez-Ponce, E. (2011). Sistema de acreditación y calidad de la educación superior. Presentación efectuada en Sala de Lectura, de la Cámara de Diputados, Congreso Nacional. Santiago, Chile. [Archivo PDF].
-

-
- Roland, N., Frenay, M., y Boudrenghien, G. (2018). Understanding Academic Persistence through the Theory of Planned Behavior: Normative Factors under Investigation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(2), 215-235.
- Rolando R., Salamanca J., y Aliaga M. (2010). Evolución Matrícula Educación Superior de Chile: Periodo 1990 – 2009. Servicio de Información de Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile.
- Rolando, R., Salamanca, J., y Lara, A. (2012a). Retención de primer año en Educación Superior, Carreras de pregrado.
http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/doc_mailing/Retencion_de_primer_ano_en_Educacion_Superior.pdf
- Rolando, R., Salamanca, J., Lara, A., y Blanco, C. (2012b). Deserción y reingreso a Educación Superior en Chile. Análisis de la Cohorte 2008.
http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/desercion_reingreso_a_educacin_superior.pdf
- Rubio-Hurtado, M.J. y Vilà-Baños R. (2017). análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. *Revista de innovación y recerca en educació*, 10(1), 118-126
- Salazar-Silva, Ma. L., Sánchez-Velázquez, Ma. L., Jiménez-Robles, A. (2019). *Discriminación en el aula de una escuela primaria de la Ciudad de México*. Cuadernos de Investigación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Salinas-Quiroga, M. D. y González-Salazar, F. (2019). Influencia del trabajo sobre el promedio académico en estudiantes de odontología. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 41-52. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.itpa
- Sánchez, M. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 11–30.
- Sánchez, M. y Suárez, R. (2019). Deserción universitario y tardía con reingreso a otra carrera en estudiantes de la Universidad de Talca. [Tesis para optar al título de Psicología. Universidad de Talca]
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., y Canal-Bedia, R. (2018). Sistematización del contenido de entrevistas grupales en las Ciencias de la Salud. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 37(1), 119–132.
-

-
- Sánchez-Gómez, M. C., Rodrigues, A. I., y Costa, A. P. (2018). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (28), 4-12.
- Sánchez-López, M. C., García-Sánchez, F. A., Martínez-Segura, M. J., y Mirete, A. (2012). Aproximación a la valoración que el alumnado hace de recursos online utilizados para la docencia universitaria. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 35-45.
- Sandoval, P. (2020). Permanencia y titulación de las carreras universitarias chilenas. Seguimiento de cohortes 2009-2017 mediante datos abiertos. *Revista educación las Américas* 10. DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.76>
- Santelices, M. (2007). Desempeño académico de los alumnos admitidos a la Pontificia Universidad Católica de Chile. manuscrito no publicado. [Archivo PDF].
- Santelices, M., Catalán, X., Kruger, D. y Horn, C. (2015a). Determinants of persistence and the role of financial aid: Lessons from Chile. *Higher Education*, 71, 323-342. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-015-9906-6>
- Santelices, V., Galleguillos, P., y Catalán, X. (2015b). El Acceso y la Transición a la Universidad de Chile. En A. Bernasconi, *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Colección Educación Superior, Ediciones UC.
- Santora KA, Mason EJ, Sheahan TC. (2013). A model for progressive mentoring in science and engineering education and research. *Innovative Higher Education*. 38, 427-40.
- Santos, C. (2015). Two-step Cluster en SPSS y técnicas relacionadas. [Tesis para optar al grado de Máster en análisis avanzado de Datos multivariantes, Universidad de Salamanca]
- Saranson I, y Saranson B. (1996). *Psicología Anormal*. (7º Ed). Prentice Hall.
- Saunders, J.; Davis, L.; Williams, T. y Williams, J. (2004). Gender differences in self perceptions and academic outcomes: A study of African-American high school students, *Journal of Youth and Adolescence*. 33(1), 81-90.
- Saweczko, A. M. (2008). *A Web of Ways: Navigating the Myriad of Perspectives on Student Persistence and Institutional Retention in Postsecondary Education*. [Thesis for the degree of Master of Education Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland] Consultado el 20 de enero de 2017. Disponible en: http://www.oura.ca/documents/Student_Persistence_and_Retention.pdf
-

-
- Scharager, J., y M. Aravena, (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 16-42.
- Scharager, J., Cortés, F. y Bravo, T. (2008). Percepción de la calidad Actual de los titulados y Graduados de la Educación superior chilena. Centro de medición de la escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, MINEDUC.
- Scheele, J. (2016). Logros y desafíos pendientes para la inclusión y retención en la educación superior. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. <<http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE7.pdf>>.
- Schneider, M. (2010). Finishing the first lap: the cost of first-year student attrition in America's four-year colleges and universities. Washington, DC: American Institutes for Research. doi:10.1037/e537522012-001
- Schwartzman, S. (2004). Acceso y retrasos en la educación en América Latina, Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina. www.siteal.iipe-oei.org
- Sellar, S. y Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725.
- Sellar, S. y Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Seminara, P. y Aparicio, M. (2018). La deserción universitaria ¿un concepto equívoco? revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Revista de Orientación Educacional*, 32(61), 44-72.
- Sevilla, D. S., Puerta, V. A. y Dávila, J. (2010). Influencia de los factores socioeconómicos en la deserción estudiantil de la carrera de ciencias sociales. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 6(1), 72-84
- Shapiro, D., Dundar, A., Wakhungu, P.K, Yuan, X., y Harrell, A. (2015). Transfer and Mobility: A National View of Student Movement in Postsecondary Institutions, Fall 2008 Cohort. Signature Report N° 9. National Student Clearinghouse Research Center.
- Shapiro, D., Dundar, A., Huie, F., Wakhungu, P.K., Bhimdiwali, A., Nathan, A., y Youngsik, H. (2018). Transfer and Mobility: A National View of Student Movement in Postsecondary Institutions, Fall 2011 Cohort (Signature Report N° 15). National Student Clearinghouse Research Center.
-

Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2012). Deserción y Reingreso a Educación Superior en Chile. Santiago de Chile. MINEDUC.

SIES (2013). Listado de instituciones de educación superior vigentes. servicio de información de educación superior (sies). listado de instituciones.
http://www.mifuturo.cl/images/instituciones/instituciones_vigentes_agosto_2013.xls

SIES (2016). Base de datos de matriculados
http://www.mifuturo.cl/images/Base_de_datos/Matriculados/matricula_2007_a_2015_fa_26_08_2015.csv

SIES. (2018). Informe de Retención de 1er año Pregrado Cohortes 2012 - 2016. Ministerio de Educación. <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/>

Simon, H., Casado J., y Castejón, J. L. (2017). Analysis of university student employment and its impact on academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(2), 281–306.

Silva, M. (2011) El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114.

Silva, O. (2012). Reseña de "En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura" de Mireya Cisneros E. y Violeta Vega P. *Literatura y Lingüística*, (25), 311-313.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=352/35223198017>

Singell, L. (2002). Come and stay awhile: Does financial aid affect enrollment and retention at a large public university?. University of Oregon.

Smith, E. y Begg, B. (2003). A new Paradigm for maximizing student retention in higher education. IEE Engineering education conference, Southhampton, USA.

Solano, E. (2006). *Causas e Indicadores de la Deserción en el Programa de Economía de la Universidad del Atlántico Aplicando Modelos de Duración y Microeconómico*. Universidad del Atlántico.

Solernou, I. (2013). La familia y su participación en la universalización de la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 27(1), 54-63.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. 19(1), 109-121.

-
- Srikanthan, G., y Dalrymple, J.F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 173-193.
- St. John, E. (2003). *Refinancing the college dream: access, equal opportunity, and justice for taxpayers*. John Hopkins University Press.
- St. John, E., Cabrera, A., Nora, A. y Asker, E. (2000). Economic influences on persistence. In: J. M. Braxton. *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention*, (pp. 29-47). Vanderbilt University Press.
- Stewart, C. M., Bates, R., Smith, G. and Young, L. (2006). Impact of gender on dental state licensure examination performance. *Journal of Dental Education* 70(5), 525-530.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, (86), 22–27.
- Stratton, L. S., O’Toole, D. M., y Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of education review*, 27(3), 319-331.
- Struthers C, Perry R, y Menec V. (2000). An Examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation and Performance at College. *Research in Higher Education*. 41, 579-590.
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313
- Swail, W.S. (1995). The development of a conceptual framework to increase student retention in Science, Engineering and Mathematics programs at minority institutions of Higher Education. [Tesis para optar al grado de doctor, Universidad George Washington] <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED396921>
- Tamayo, J., Rodríguez, K., Escobar, K., y Mejía, A. M. (2015). Estilos De Vida De Estudiantes De Odontología. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 20(2),147-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3091/309143500011>
- Tapasco, O.A.; Ruiz, F.J. y Osorio, D. (2016). Estudio del poder predictivo del puntaje de admisión sobre el desempeño académico universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 148-165.
-

-
- Taylor Smith, Ch.; Miller, A. y Bermeo, A. (2009). Bridging the gaps to success, promising practices for promotion and transfer among low-income and first generation students- an in-depth study at six exemplary community college in Texas. The Pell Institute
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. En A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2º ed., pp. 1-41). Thousand Oaks: Sage.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa* 21(1), 157-182.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change. Paul Hamlyn Foundation.
<https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>
- Tierney, W. (1999). Models of Minority College-Going and Retention: Cultural Integrity versus Cultural Suicide. *The Journal of Negro Education*, 68, 80-91.
- Tilley, S. (2003). “Challenging” research practices: Turning a critical lens on the work of transcription. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 750-773.
<http://doi.org/10.1177/1077800403255296>
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*. (45), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*. 3(6), 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*. (71), 33-51.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2º Ed., pp 246). University of Chicago Press.
-

-
- Tinto, V. (2007). Research And Practice Of Student Retención: What Next ?*. *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19.
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.
- Torres, L. (2010). Estado del arte de la retención de estudiantes en la educación superior. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia [Archivo PDF.]
- Troncoso, C., Garay, B., y Sanhueza, P. (2016). Percepción de las motivaciones en el ingreso a una carrera del área de la salud. *Horizonte Médico*. 16(1), 55-61.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1727-558X2016000100008&script=sci_arttext&tIng=en
- Tumino, M. y Poitevin, E. (2013). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 63-84.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art4.pdf>
- Tusell, F. (2011). *Análisis de regresión. Introducción teórica y práctica basada en R*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Tyler-Smith, K. (2006). Early attrition among first time elearners: a review of factors that contributeto drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking elearning programmes. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(2), 73- 85.
- Ullah, M.A., Alam, M.M., Mahiuddin, Md. y Rahman, M.M. (2019). Predicting Factors of Students Dissatisfaction for Retention. In Abraham, A., Dutta, P., Mandal, J. K., Bhattacharya, A., & Dutta, S. (Eds.), *Advances in Intelligent Systems and Computing Proceedings of IEMIS* (755, 501-510). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1951-8_45
- UNESCO (2005). Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, septiembre 2004. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141072s.pdf>
- UNESCO (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la Práctica Innovadora de América Latina y el Caribe*. UNESCO 2013.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
- Universia (2020). La edad promedio de titulación es 27,5 años. <https://noticias.universia.cl/en-portada/noticia/2020/01/16/1167559/edad-promedio-titulacion-27-5-anos.html>
-

Universidad de Playa ancha (s.f.) Ley de Acreditación y CNA-Chile.
<https://www.upla.cl/calidad/acreditacion/sobre-la-acreditacion/ley-de-acreditacion/>.

Universidad Tecnológica de Pereira. (2008). Manual del manejo de la información. Oficina de Planeación, Administración de la Información Estratégica. Indicador Adaptación e integración a la vida universitaria.
http://planea.utp.edu.co/PDI_2007-2019/Protocolos/BIE1201.pdf

Ureña, G., y Rodríguez, M.C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Revista Innovación Educativa*, 17(74), 109-124.

Valdivieso, P. (2006). Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores. Consejo de Educación Superior.

Valenzuela-González, J.R. (2019). Mixed methods: Lessons learned from five cases of doctoral these studies. In Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality. Leon, España. <https://bit.ly/2SMkVZx>

Vargas, J. A. (2010). Calificación de aula versus puntajes PSU: Incongruencias con consecuencias. *Diversia Educación y Sociedad*, 2, 121-134.

Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S. y Gómez, K. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Económicas. https://www.researchgate.net/publication/4831747_Determinantes_de_la_desercion_estudiantil_en_la_Universidad_de_Antioquia

Velasco, N., Fernández, R., y Martínez, Y. (2006) Indicadores y estándares internacionales de calidad universitaria. *Revista calidad en la Educación* (25), 17-29.

Velásquez, J., Vélez, E., Gómez, S., y Portilla, K. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones económicas. Universidad de Antioquia. [Archivo PDF.]

Velásquez, M., Posada P., M., Gómez C., D., López, N., Vallejo G., F., Ramírez, P., Hernández E., C., y Vallejo, A. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquia 2011. Congreso CLABES, Colombia [Archivo PDF.]
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/856>

-
- Vélez, A. y López, D. (2009). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7, 177-203.
- Vergara, J.R., Boj del Val, E., Barriga, O.A. y Díaz, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 609-630.
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Verger, A., Altinyelken, H. K. y Novelli, M. (2018). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. Bloomsbury Publishin
- Villafrade, L. A. y Franco, C. M. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 79-90
- Villar, M., Mora, M., y Maldonado, A. (2018). Un acercamiento a la investigación cualitativa en la disciplina del diseño. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 535-556. <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.357>
- Vogt, C. (2008). Faculty as a Critical Juncture in Student Retention and Performance in Engineering Programs. *Journal of Engineering Education*, 97(1), 27.
- Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Blackwell Publishers Ltd.
- Warburton, E. C., Bugarin, R. y Nuñez, A. (2001). Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students. National Center for Education Statistics.
- Warren, J.R. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: A new theory and better data. *Youth & Society*, 33(3), 366-393.
DOI: 10.1177/0044118X02033003002
- Watts, TE. (2011). Supporting undergraduate nursing students through structured personal tutoring: Some reflections. *Nurse Education Today*. 31, 214-8.
- Welch, S. y Comer, J. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications*. Editorial Books/Cole Publishing Co.
ISBN 10:0534108881/ 13: 9780534108885. U.S.A
-

-
- Wilkinson, D., Zhang, J., Byrne, G. J., Luke, H., Osolins, I. Z., Parker, M. H. y Peterson, R. F. (2008). Medical school selection criteria and the prediction of academic performance: Evidence leading to change in policy and practice at the University of Queensland. *Medical Journal of Australia*. 188(6), 349-54.
- Wingate, K. (2010). Report on the Migration of Undergraduate First-Time Transfers. Commission on Higher Education. South Carolina, USA.
https://ia800203.us.archive.org/9/items/ERIC_ED524091/ERIC_ED524091.pdf
- World Bank (2005). World Development Indicators 2005. Washington DC, USA.
- World Bank (2018). Learning to realize education's promise. World Bank Group.
- Yin, R. (2011). Qualitative research from start to finish. The Guilford Press.
- Yorke, M. (2016). The development and initial use of a survey of student 'belongingness', engagement and self-confidence in UK higher education. *Assessment & Evaluation. Higher Education*, 41, 154–166.
- Zapata, G. (2006). Información en Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*, 24,197-213.
- Zapata, G. y Clasing, P. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. Cuadernos de Investigación N°3. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
<http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Zapata, C., Gómez, M. y Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 3 (1), 77-90.
- Zavala-Guirado, A., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I., y Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 4(1), 59-69. doi: 10.24016/2018.v4n1.103
-

Anexos

Anexo N° 1

Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes de Odontología

A continuación se le solicita amablemente completar el siguiente cuestionario, Este instrumento ha sido creado en el marco de la tesis doctoral “Transferencia de Estudiante de Odontología entre Universidades Chilenas: ¿Por qué migran nuestros estudiantes?” de la Universidad Autónoma de Barcelona , que tiene como objetivo principal; analizar los factores que intervienen en la transferencia institucional de los estudiantes de odontología, en las universidades chilenas y con él se pretende buscar las principales causas, identificando factores comunes o recurrentes en los estudiantes que se transfieren de una institución a otra, analizando la importancia de cada una de estas causas.

Se le solicita que la información entregada a través de las siguientes preguntas sea lo más honesta y específica posible y se le recuerda que los datos entregados serán de uso exclusivo de la autora de la tesis y de carácter completamente anónimo.

A continuación, complete los siguientes datos o seleccione la alternativa que más lo represente, recuerde que las preguntas son en relación a los estudios que usted cursó en su anterior Universidad

- 1 Fecha de Nacimiento: _____
 - 2 Género:
 - Femenino
 - Masculino
 - 3 ¿Cuál era su estado civil cuando estudiaba en su anterior universidad?
 - Soltero
 - Casado – Acuerdo de unión civil- convive
 - Separado – divorciado
 - Viudo
 - 4 Indique el número de hijos que tenía mientras estudiaba en su anterior universidad

 - 5 Usted tuvo que trasladarse de ciudad para realizar sus estudios en su anterior universidad
 - Si
 - No
 - 6 Indique el número del grupo familiar con el que usted vivía mientras estudiaba en su antigua universidad (incluido usted)

 - 7 Indique aproximadamente la cantidad de ingresos económicos de su grupo familiar

 - 8 Indique el máximo nivel de estudios alcanzados por su Padre
 - Escolar incompleta
 - Escolar completa
 - Técnica completa
 - Técnica incompleta
-

-
- o Universitaria completa
o Universitaria incompleta
o Master/ Especialidad/doctorado
- 9 Indique la ocupación de su padre
- o Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas
 - o Profesionales científicos e intelectuales
 - o Técnicos y profesionales de nivel medio
 - o Empleados de oficina
 - o Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
 - o Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros
 - o Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios
 - o Operadores de instalaciones y máquinas y montadores
 - o Trabajadores no calificados
 - o Otros no Identificado
- 10 Indique el máximo nivel de estudios alcanzados por su Madre
- o Escolar incompleta
 - o Escolar completa
 - o Técnica completa
 - o Técnica incompleta
 - o Universitaria completa
 - o Universitaria incompleta
 - o Master/ Especialidad/doctorado
- 11 Indique la ocupación de su Madre
- o Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas
 - o Profesionales científicos e intelectuales
 - o Técnicos y profesionales de nivel medio
 - o Empleados de oficina
 - o Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
 - o Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros
 - o Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios
 - o Operadores de instalaciones y máquinas y montadores
 - o Trabajadores no calificados
 - o Otros no Identificado
- 12 Indique en que tipo de colegio estudio
- o Particular
 - o Subvencionado
 - o Municipal
- 13 Indique el promedio de notas tuvo durante la enseñanza media
- _____
- 14 Indique el puntaje ponderado que obtuvo en la PSU
- _____
-

-
- 15 Indique si tiene estudios superiores previos a la carrera de Odontología
- No tengo
 - Si, técnicos
 - Si, universitarios
- 16 En qué prioridad se encontraba la carrera de odontología, cuando ingreso en ella por primera vez
- Primera
 - Segunda
 - Tercera
 - Cuarta
 - Quinta
 - Sexta
 - Séptima
 - Octava
- 17 En qué universidad estudio previamente odontología
- Lista de Universidades que imparten la carrera
- 18 En qué prioridad se encontraba la institución en la usted estudio previamente odontología
- Primera
 - Segunda
 - Tercera
 - Cuarta
 - Quinta
 - Sexta
 - Séptima
 - Octava
- 19 Cuantos años estudio, en total, en su anterior universidad
- _____
- 20 Hasta qué año académico curso en su antigua universidad
- primero
 - segundo
 - tercero
 - cuarto
 - quinto
 - sexto
- 21 A qué año académico, correspondía la asignatura más baja que tenia al abandonar la carrera
- primero
 - segundo
 - tercero
 - cuarto
 - quinto
 - sexto
- 22 Indique, aproximadamente, el promedio de las calificaciones obtenidas en su antigua universidad.
- _____
- 23 Indique, el número de veces que reprobó asignaturas en su antigua universidad
- _____
-

A continuación, conteste las siguientes preguntas valorando del 1 al 5; (siendo el 1 la alternativa de menor valor; muy en desacuerdo, y el 5 la de mayor valor; muy de acuerdo).

	Muy en desacuerdo			Muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					

36	Las dinámicas dentro del aula de clases, en mi anterior universidad, proporcionaban un ambiente adecuado para el aprendizaje.				
37	Siento que tenía un nivel de participación adecuado dentro del aula de clases.				
38	Mis capacidades o herramientas para el logro de los aprendizajes esperados eran suficientes.				
39	Con las estrategias de estudio que utilizaba y el tiempo que invertía en aprender nuevos contenidos, me sentía satisfecho con mis resultados.				
40	Siento que en el tiempo que invertía estudiando, lograba integrar nuevos contenidos de manera adecuada.				
41	Dentro del aula de clases, me sentía cómodo, era un espacio agradable para mí.				
42	En el ambiente universitario, fuera del aula de clases, me sentía cómodo, era agradable para mí pasar tiempo en la universidad.				
43	En relación al tiempo que estuve en mi anterior universidad, me sentía constátenme estresado, por causa de mis obligaciones académicas.				
44	Me sentía comprometido a cumplir con mis deberes universitarios, (trabajos, tareas, seminarios, etc.).				
45	Siempre asistía a mis actividades académicas (clases, laboratorios, ayudantías, etc.).				
46	Respetaba y compartía las normas, principios y valores en mi universidad anterior.				
47	Las expectativas que tenía antes de entrar a mi anterior universidad, fueron cumplidas.				
48	La relación académica y personal que tenía con mis profesores, era respetuosa y adecuada por ambas partes.				
49	El curso mantenía buenas relaciones con el profesorado, había la confianza para plantear problemas o ideas.				
50	En mi anterior universidad, podría decir que tenía buenos amigos y una relación cordial con el resto de mis pares.				
51	El costo de mis estudios tuvo una gran influencia para mí y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.				

A continuación, responda a las siguientes preguntas, marcando la alternativa que mejor represente su opinión. (señale una opción)

- 52 El arancel académico (matricula más mensualidades) de mi antigua universidad en relación a la actual, era:
- Considerablemente más alto.
 - Practicante igual
 - Considerablemente más bajo
 - No lo se
- 53 Durante el transcurso de mis estudios en mi antigua universidad, recibía algún beneficio económico:
- Si, becas financiadas por organismos externos a la universidad.
 - Si, becas de la propia universidad
 - Si, crédito con aval del estado o crédito CORFO
 - No, ningún beneficio.
- 54Cuál de las siguientes alternativas, indica de mejor manera la motivación que tuve para ingresar a estudiar odontología:
- Es la carrera de mis padres o familiares cercanos, es lo que mi familia espera de mi.
 - Tengo vocación de servicio y me gusta el área de la salud, creo que es una carrera para mi.
 - Por que es una carrera que tiene muchas opciones laborales y me permitirá flexibilidad en el futuro.
 - Por que es una carrera donde se puede ganar mucho dinero
 - Elegí odontología basándome en la orientación que me dieron en el colegio.
 - Elegí odontología, por el prestigio de la carrera.
 - Otra
- 55 En promedio cuantas horas debo dedicar para aprender nuevos contenidos de una materia.
- < 2 horas a la semana
 - 2-3 horas a la semana
 - 3-5 a la semana
 - 5-7 horas a la semana
 - >7 horas a la semana
- 56 ¿Cuál de los siguientes factores considero que contribuyeron más a mi nivel de estrés? (puede marcar más de 1 opción)
- En general no me sentía estresado.
 - La cantidad de obligaciones académicas, demasiados trabajos, controles, pruebas. Etc.
 - La dificultad de los contenidos académicos, la mayoría eran cosas nuevas, difíciles de aprender.
 - La falta de tiempo, solo tenia tiempo de cumplir mis obligaciones universitarias.
 - El profesorado, los profesores eran demasiado exigentes y estrictos.
 - El alumnado, no me sentía parte de mi curso, no tenia buena relación con mis compañeros.
 - La falta de apoyo familiar, no me sentía apoyado y comprendido por mi familia en este proceso.
 - La distancia con mi familia, no fue fácil dejar atrás mi casa.
 - La falta de recursos, no podía comprar todos los materiales, no tenia dinero para libros o fotocopias.

Anexo N° 2

Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes de Odontología

A continuación, complete los siguientes datos o seleccione la alternativa que más lo represente, recuerde que las preguntas son en relación a los estudios que usted cursó en su anterior Universidad

	Ítems	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Observaciones	Final
		%	%	Promedio		
1	Fecha de nacimiento:	100%	100%	4,8		Igual
2	Género:	100%	100%	4,7		Igual
3	Cuál era su estado civil cuando estudiaba en su anterior universidad	100%	100%	4,5	Lo civil es distinto de lo real, sobre todo en jóvenes por ello pondría opciones de vida de pareja, autonomía económica, etc. Qué ocurre si es el 2° (o más) cambio	Igual
4	Indique el número de hijos que tenía mientras estudiaba en su anterior universidad	77%	100%	4,7	Al iniciar los estudios o cuando abandonó la universidad? Puede ser un dato diferente antes... durante su estudios... (edad de los hijos) El número de hijos que tenía al momento de cambiarse de universidad. Pues en la otra universidad pudo tener uno al iniciar y después otro, antes de cambiarse.	P: A.- cuantos hijos tenía al iniciar sus estudios universitarios de odontología. R: 0, 1, 2, 3, 4, más B.- cuantos hijos tenía al momento de cambiarse de universidad. R: 0, 1, 2, 3, 4, más
5	Usted tuvo que trasladarse de ciudad para realizar sus estudios en su anterior universidad	66%	88%	4,2	Sólo cambiaría por localidad, ya que podría implicar el traslado desde un pueblo Especificar que se trata de trasladarse desde su domicilio Traslado diario.... Traslado permanente	P: Usted tuvo que trasladarse permanentemente de localidad o ciudad para realizar sus estudios en su antigua universidad.

					No se comprende bien. ¿Qué se desea saber? ¿Su anterior universidad se ubicaba en la misma ciudad donde vivía su familia?	
6	Indique el número del grupo familiar con el que usted vivía mientras estudiaba en su antigua universidad (incluido usted)	66%	88%	4,2	<p>La redacción es confusa. Se sugiere algo semejante a lo siguiente: ¿cuántas personas convivían en su lugar de residencia mientras estudiaba en su antigua universidad (incluido usted)?</p> <p>La expresión número del grupo familiar no resulta clara. Desconozco si no es así en el contexto chileno</p> <p>Vive significa comen en conjunto, tiene economía compartida que? Usar categoría INE</p> <p>Indique el número de integrantes de su grupo familiar</p> <p>Tal vez sería bueno indagar si pertenece a una familia con padre y madre o divorciados, madre soltera, etc</p> <p>Colocaría el número de integrantes del grupo familiar</p>	P: Cuantas personas vivían con usted en su lugar de residencia, mientras estudiaba en su antigua universidad (incluido usted)
7	Indique aproximadamente la cantidad de ingresos económicos que tenía su grupo familiar	66%	100%	4,4	<p>Quizás debería operativizarse mejor el ítem: se refiere a ingresos brutos o netos, mensuales o anuales.</p> <p>Esta suele ser una pregunta complicada (por la fiabilidad e los datos) y depende de los países. En todo caso en España sería ingresos económicos mensuales netos.</p>	P: Indique aproximadamente los ingresos económicos mensuales que tenía su grupo familiar, cuando estudiaba en su antigua universidad.

					<p>Este dato es complejo siempre, o uno pone equipamiento del hogar, auto, cas apropia, equipamiento interno o pone cifra de ingresos brutos....</p> <p>Quizás el quintil. Pregunta directa. Indirectamente se podría preguntar por si tiene CAE y/o Becas con su porcentaje o Gratuidad. Estas preguntas tienden a respuestas falsas.</p> <p>Tal vez sería mejor indicar ciertos rangos y que el estudiante marque cual corresponde.</p> <p>Es la cantidad de ingreso o el ingreso. Creo que es más claro lo segundo</p>	
8	Indique el máximo nivel de estudios alcanzados por su Padre	100%	100%	4,6	<p>Entendiendo que tales niveles se corresponden con la nomenclatura académica chilena</p> <p>Pone tramos ayuda básica incompleta, completa.</p>	Igual
9	Indique la ocupación de su padre	100%	88%	3,7		Igual
10	Indique el máximo nivel de estudios alcanzados por su Madre	100%	100%	4,6		Igual
11	Indique la ocupación de su Madre	100%	88%	3,7		Igual

12	Indique en qué tipo de colegio estudio	87%	100%	4,6	<p>Entendiendo que tales niveles se corresponden con la nomenclatura académica chilena</p> <p>Creo que deberías indicar en el nivel anterior a la universidad porque puede darse el caso de que estudiara en dos tipos diferentes</p> <p>Puede interpretarse que está preguntado por el colegio de su madre, como en el ítem anterior. Especificar a quién se refiere</p> <p>Tipo???? Dependencia, municipal,, p subvencionado, p pagado o científico humanista a técnico profesional</p> <p>Ojo, escuela o Colegio? Existe otra clasificación. Tipo de enseñanza Científico – Humanista o Técnico</p>	<p>P: indique en tipo de colegio estudio usted: R: igual</p>
13	Indique el promedio de notas que tuvo durante la enseñanza media	88%	100%	4,8	<p>El promedio de notas se entiende que se refiere a la nota media. Utilizar la nomenclatura más adecuada a los destinatarios finales del cuestionario</p> <p>Puede ser difícil recordar este dato. Podrían proporcionarse rangos de puntuaciones para que se sitúe el encuestado</p> <p>Promedio final, puntaje de postulación promedio??????</p>	<p>P: Indique que promedio de notas, NEM (nota enseñanza media) obtuvo al terminar su enseñanza media.</p>

					<p>Además se necesita saber el año de egreso de la Em y de ingreso a la Universidad</p> <p>Menor preguntar por el NEM (Nota Enseñanza Media)</p>	
14	Indique el puntaje ponderado que obtuvo en la PSU	100%	100%	4,8		P: Indique aproximadamente el puntaje ponderado que obtuvo en la PSU, para la carrera de odontología
15	Indique si tiene estudios superiores previos a la carrera de Odontología	88%	100%	4,5	<p>Quizás sería interesante saber si inició estudios previos y los abandonó</p> <p>Tal vez sería bueno especificar educación superior (Universidad, CFT o IP)</p> <p>Tal vez agregar si son completos o incompletos</p>	P: igual R: no tengo. si, técnicos incompletos si, técnicos completos. si, universitarios incompletos si, universitarios, completos.
16	En qué prioridad se encontraba la carrera de odontología, cuando ingreso en ella por primera vez	88%	77%	4,1	<p>1 a 8</p> <p>Prioridad en ranking o prioridad para el estudiante?</p> <p>¿En qué prioridad colocó la carrera de odontología cuando postuló e ingreso por primera vez a odontología?</p> <p>No creo que aporte a los objetivos planteados</p>	P: en que prioridad se encontraba para usted la carrera de odontología cuando ingreso en ella por primera vez.
17	En qué universidad estudio previamente odontología	100%	100%	3,7	Nombre de la Universidad donde estudió	Eliminar

18	En que prioridad se encontraba la institución en la que usted estudio previamente odontología	77%	100%	4,1	De nuevo, en relación a qué...ranking, postulación?? ¿En qué prioridad colocó la universidad de dónde proviene cuando postuló e ingreso por primera vez a odontología?	P: en que prioridad se encontraba, para usted, la universidad en la que estudio previamente odontología.
19	Cuantos años estudio, en total, en su anterior universidad	100%	100%	4,5	Y si se cambió de kine a odonto en esa misma universidad? ¿Cuántos años estudió odontología en su antigua universidad? ¿Cuántos años estudió en su antigua universidad?	P: cuantos años estudio odontología, en total, en su anterior universidad.
20	Hasta qué año académico curso en su antigua universidad	88%	100%	4,3	Se sugiere redactar el ítem atendiendo al curso y no al año académico. "Hasta qué curso estudió en su antigua universidad" Haría la siguiente diferenciación: *¿Hasta qué semestre del plan de estudio llegó con la asignatura de más alto nivel? *¿Hasta qué semestre del plan de estudio llegó con la asignatura de menor nivel?	P: a que curso del plan de estudio, correspondía la asignatura de más alto nivel que llevo a cursar?
21	A qué año académico, correspondía la asignatura más baja que tenia al abandonar la carrera	77%	66%	3,8	Se sugiere redactar el ítem atendiendo al curso y no al año académico. "A qué curso, correspondía la asignatura más baja que tenía al abandonar la carrera" No se entiende "asignatura más baja" No entiendo bien la diferencia con la pregunta 20. Tal vez buscas definir el tiempo total en que fue a la universidad y determinar asignaturas reprobadas???? Es poco claro cómo puede aportar esta pregunta en los objetivos planteados	P: a que curso del plan de estudio, correspondía la asignatura de menor nivel que llevo a cursar?

22	Indique, aproximadamente, el promedio de las calificaciones obtenidas en su antigua universidad.	88%	100%	4,6	<p>Para que? es poco comparativo, más bien situarlo en referencia sus compañeros estaba en el 10% superior,,,,,</p> <p>Quizás el promedio de aprobación del último semestre. Pero también dependerá del año y el número de asignaturas cursadas.</p>	Igual
23	Indique, el número de veces que reprobó asignaturas en su antigua universidad	100%	100%	4,6	<p>Quizás sería interesante establecer unos intervalos previos para facilitar la respuesta</p> <p>Se puede calcular con créditos superados o créditos reprobados?</p> <p>?????? hay que poner un factor de comparación y lo siguiente, más bien saber si eso fue causal de su traslado o no....</p> <p>Acá pueden ser número de asignaturas reprobadas en la primera oportunidad, en segunda instancia y hasta tercera instancia. Cada situación puede revelar problemas diferentes.</p>	Igual

A continuación, conteste las siguientes preguntas valorando del 1 al 5; (siendo el 1 la alternativa de menor valor; muy en desacuerdo, y el 5 la de mayor valor; muy de acuerdo).

	Ítems	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Observaciones	Final
		%	%	Promedio		
24	Mi preparación académica previa al ingreso a la universidad, fue suficiente para enfrentarme a las exigencias universitarias.	66%	100%	4,4	<p>El término suficiente puede inducir un sesgo valorativo. Quizás se podría utilizar el término “adecuado”. “Mi preparación académica previa al ingreso a la universidad, fue adecuada para enfrentarme a las exigencias universitarias”.</p> <p>Poco preciso. Como contestarán? Es una pregunta abierta o más propia de una entrevista</p> <p>Previa es escolar + preuniversitario Algunos no entran ne la primera... entonces que ...</p> <p>Qué se refiere con preparación académica?</p> <p>Creo que para los estudiantes puede resultar un tanto ambiguo el término ‘preparación académica’. Sugiero especificar</p>	P: Mi preparación académica escolar, previo al ingreso a la universidad fue adecuada para sortear las exigencias de los primeros años de estudios universitarios.
25	Los conocimientos que poseía de las ciencias básicas, antes de entrar a la carrera, eran suficientes.	55%	88%	4,1	<p>Se podrían poner entre paréntesis algunos ejemplos de lo que se entiende por ciencias básicas.</p> <p>El término suficiente puede inducir un sesgo valorativo. Quizás se podría utilizar el término “adecuado”. “Los conocimientos que poseía de las</p>	P: Los conocimientos que poseía de las ciencias básicas (biología, química, física, etc), antes de entrar a la carrera, eran suficientes para enfrentarme a las diferentes asignaturas.

					<p>ciencias básicas antes de entrar a la carrera, eran adecuados para cursarla”</p> <p>Poco preciso. Como contestarán? Es una pregunta abierta o más propia de una entrevista</p> <p>Debería aclararse qué son ciencias básicas</p> <p>Conocimiento es poco util quizás mis capacidades, mis habilidades.....</p> <p>fueron suficientes para aprobar el primer año de la carrera?</p> <p>Tal vez se podría poner entre paréntesis algunos ejemplos de ciencias básicas.</p>	
26	La infraestructura de mi antigua universidad, contaba con los espacios idóneos para las diferentes actividades realizadas.	66%	100%	4,4	<p>Que es idóneo para usted?</p> <p>Muy ambigua poco relevante sino está ligada aspectos específicos del aprendizaje</p> <p>Todos los espacios.... desde los académicos, deportivos y recreacionales – descanso</p> <p>Reemplazaría idónea por .. contaba con espacios aptos para..</p> <p>Cambiaría idóneo por adecuados</p>	P: La infraestructura de mi antigua universidad, contaba con los espacios aptos para realizar actividades docentes, practicas, espacios recreativos y de descanso.
27	El mobiliario, equipamiento de los laboratorios o clínicas en mi antigua universidad, eran suficientes y	77%	100%	4,5	Incluir suficientes y adecuados es redundante. Se sugiere eliminar “suficientes”	P: El mobiliario y equipamiento de los laboratorios o clínicas en mi antigua universidad

	adecuados para el trabajo cotidiano.				<p>Suficientes y adecuados... son adjetivos que pueden tener diferentes precisiones para cada persona que conteste.</p> <p>Debería precisar en el ítem que se entiende por equipamiento suficiente.</p> <p>Alternativa: Mi antigua universidad estaba bien dotada respecto mobiliario...</p>	eras adecuados para realizar el trabajo cotidiano.
28	La calidad profesional (ej, químico, odontólogo, patólogo) de los docentes en mi antigua universidad, era adecuada para impartir su asignatura.	62%	87%	4,3	<p>En lugar de calidad profesional, se sugiere utilizar el término "capacitación profesional"</p> <p>Idem: calidad profesional es un concepto muy amplio susceptible de muchas interpretaciones</p> <p>La información entre paréntesis no es necesaria. Incluso genera confusión Todos en un saco... sería mejor desagregar, ciencias básicas, carreras profesionales, etc.</p> <p>Cómo medirá calidad profesional? ¿Dominio de los contenidos? Currículo extenso y vasta experiencia??? Ir a la 30</p> <p>Esta pregunta y la siguiente pueden confundir al encuestado, siendo que son importantes. Los términos capacidad y calidad pueden ser confundidos</p>	P: Los docentes de mi antigua universidad, demostraban su calidad profesional al impartir su asignatura.
29	Las capacidades docentes de los profesores, de mi antigua universidad, eran las	50%	100%	4,5	<p>Ídem. ¿cuáles son las capacidades idóneas? Para un estudiante puede ser prioritario que aporte contenido, para otro a lo mejor que desarrolle</p>	P: Los docentes de mi antigua universidad demostraban sus capacidades

	idóneas para realizar las actividades académicas.				<p>actividades motivadoras, para otro, que les haga reflexionar y pensar críticamente</p> <p>Buen pedagogía, metodología, enseñanza y evaluación???</p> <p>Los docentes de mi antigua universidad mostraban capacidades pedagógicas al impartir sus asignaturas?</p> <p>Lo mismo que ítem 26</p> <p>No logro identificar la diferencia con la pregunta 28</p> <p>Esta pregunta me parece clave, según mi experiencia los cambios de universidad tienen mucho que ver con el trato de los docentes con el alumno.</p>	pedagógicas, en el desarrollo de la docencia.
30	El curriculum de mis profesores, en mi antigua universidad, reflejaba trayectoria y excelencia profesional y docente.	62%	25%	3,2	<p>Este ítem puede considerarse redundante o subsumido en el ítem 28.</p> <p>Cómo reflejan los curriculum trayectoria y excelencia profesional y docente? Años de experiencia no es lo mismo que excelencia docente.</p> <p>¿Los conocían los alumnos para poderlo juzgar</p> <p>Poco probable que el alumnado conozca el currículum de los profesores</p> <p>Eso implica que no el CV y que éstos están actualizados además, poco relevante</p>	Eliminada

					<p>Esta está muy ligada a la 28. Prefiero la 30, pero evitando los “y” que son confudentes.</p> <p>¿Los docentes de mi antigua universidad poseían una vasto currículo y experiencia profesional</p> <p>A veces el curriculum no va en relación al trato, empatía y cercanía necesaria para que los alumnos se atrevan a preguntar dudas y a no ponerse nerviosos, el docente puede tener un curriculum fantástico y generar distancia y falta de confianza en los estudiantes.</p> <p>Es poco probable que los estudiantes conozcan el curriculum de sus docentes, en especial en el área básica</p>	
31	<p>Mi antigua universidad tomaba medidas para brindar soporte académico a aquellos estudiantes que reprobaban una asignatura o presentaban constantes bajas calificaciones.</p>	100%	100%	4,6		Igual
32	<p>Mi antigua universidad otorgaba beneficios económicos a aquellos estudiantes que requerían de algún tipo de ayuda para solventar sus necesidades. (becas de arancel, de alimentos, de materiales, etc)</p>	100%	88%	4,6	<p>Muy similar a la 53, sólo que esta incluye alimentos y materiales. Revisar</p>	Igual

33	Mis resultados académicos (calificaciones) obtenidos en mi anterior universidad, fueron similares al promedio de mi clase.	77%	77%	3,5	<p>Es difícil conocer el resultado promedio de su grupo-clase.</p> <p>De mi clase ¿“en mi antigua universidad”?</p> <p>Esto dará lugar a percepciones subjetivas. El alumno no conoce necesariamente las puntuaciones promedio de su clase</p> <p>Similares al promedio de mi clase se refiere al promedio del curso en su antigua Universidad en el momento previo a la transferencia</p> <p>Es una pregunta difícil de contestar ya que los estudiantes no manejan esa información</p>	Eliminar
34	Mis Resultados académicos (calificaciones) se encontraban en correspondencia al esfuerzo que realizaba en mis estudios.	100%	77%	4,2	<p>Depende la definición de esfuerzo de cada estudiante.</p> <p>No me queda claro de qué forma esta pregunta contribuye a los objetivos</p>	Igual
35	El nivel de exigencia académica de mi universidad previa, era suficiente para obtener los resultados académicos esperados.	62%	75%	3,6	<p>Se sugiere redactar el ítem: “El nivel de exigencia académica de mi universidad previa, era adecuado para obtener los resultados académicos esperados.</p> <p>NO ENTIENDO MUY BIEN LA REDACCIÓN. Puede ser interesante pero creo que tal como está redactada puede inducir a error</p> <p>No se entiende el ítem</p>	P: El nivel de exigencia académica de mi antigua universidad era muy alto para lograr buenos resultados.

					<p>Preguntaría claramente si el nivel de estudios exigidos era muy alto para lograr los resultados esperados. Así se pueden juntar dos preguntas que van al mismo factor</p> <p>No entiendo la pregunta, No sé qué busca</p> <p>Pregunta compleja, puede llevar a confusiones</p> <p>Esta pregunta esta subeditada al fracaso del estudiante (si es que lo tuvo) o al número de asignatura que reprobó</p>	
36	Las dinámicas dentro del aula de clases, en mi anterior universidad, proporcionaban un ambiente adecuado para el aprendizaje.	80%	100%	4,6	<p>Ver, observaciones del ítem 37</p> <p>En las diversas instancias de enseñanza, aulas, talleres, laboratorios</p> <p>Intentaría cambiar el término dinámicas</p>	P: El ambiente dentro del aula de clases, en mi antigua universidad, era propicio para el aprendizaje.
37	Siento que tenía un nivel de participación adecuado dentro del aula de clases.	77%	77%	4,1	<p>Si la pregunta se refiere a uno mismo: "Mi nivel de participación en el aula era adecuado". Si se refiere a la participación en el ambiente general de la clase: "El nivel de participación en el aula era adecuado". Hay que tener en cuenta que las preguntas previas se refieren al ambiente del aula y no a la acción del propio alumno.</p> <p>Quizás sería más adecuado, combinar la pregunta previa con esta: "las dinámicas del aula fomentaban la</p>	P: Las dinámicas de aula, permitían la participación de los estudiantes.

					participación” y dejar el ítem previo como: “en el aula existía un ambiente adecuado para el aprendizaje” Partición en clases.... Que sentido tiene....	
38	Mis capacidades o herramientas para el logro de los aprendizajes esperados eran suficientes.	87%	100%	4,3	No se entiende a qué se refiere con capacidades o herramientas. Capacidades intelectuales, conocimientos científicos, herramientas tecnológicas, estrategias de aprendizaje... Suficientes es más bien bajo. Adecuadas en más bien poco preciso...	eliminar esta en la 24 y 25
39	Con las estrategias de estudio que utilizaba y el tiempo que invertía en aprender nuevos contenidos, me sentía satisfecho con mis resultados.	77%	66%	4,4	Es redundante con el ítem 34. Se sugiere eliminarlo. Aquí hay dos elementos que pueden tener valoración diferente por la persona: estrategias de estudio y gestión del tiempo Es una pregunta que se subedita al éxito que tuvo el estudiante	Eliminar esta en la 34
40	Siento que en el tiempo que invertía estudiando, lograba integrar nuevos contenidos de manera adecuada.	88%	88%	4,4	Es redundante con el ítem 34. Se sugiere eliminarlo. No se entiende su sentido.. supone muchas cosas, entre otras que fuese un objetivo formativo del a carrera, lo que no me parece muy claro en odontología Muy similar con la 39. Ver observación de la pregunta 35	Eliminar

					La pregunta 39 y 40 son similares, puede llevarlos a confusión Igual que la anterior	
41	Dentro del aula de clases, me sentía cómodo, era un espacio agradable para mi.	77%	100%	4,5	Se puede incluir dentro del ítem 36, sobre el ambiente de clase. Aquí el aula se entiende como espacio físico o quieres referirte al "clima del aula"? En qué aspecto se refiere que es agradable. Físico, ambiente social, etc.	P: El clima de aula al interior de la sala de clases, era un espacio agradable para mi. Eliminada
42	En el ambiente universitario, fuera del aula, me sentía cómodo, era agradable pasar tiempo en la universidad.	70%	100%	4,6	Se sugiere redactar el ítem: "el ambiente en el entorno universitario extra-académico era agradable" La palabra agradable es poco sustantiva quizás preguntar al revés ¿pasaba tiempo en el campus .. en que lo invertía... Preguntar un solo tema. 1.-En el ambiente universitario, fuera del aula, me sentía cómodo 2.- O era agradable pasar tiempo en la universidad, fuera del aula. En qué aspecto	P: era agradable para mi pasar tiempo en el entorno universitario extra-académico (fuera del aula)
43	En relación al tiempo que estuve en mi anterior universidad, me sentía constátenme estresado, por causa de mis obligaciones académicas.	100%	100%	4,8	Esta pregunta está relacionada a las exigencias. Muy buena	Igual

44	Me sentía comprometido a cumplir con mis deberes universitarios, (trabajos, tareas, seminarios, etc).	62%	75%	3,8	Se sugiere preguntar por la conducta más que por el aspecto emocional: "En mi anterior universidad cumplía con mis deberes universitarios (trabajos, tareas, seminarios, etc)" El sentir se constata en el hacer. Es más importante la pregunta 45 Pregunta confusa y poco clara	Eliminar
45	Siempre asistía a mis actividades académicas (clases, laboratorios, ayudantías, etc).	88%	100%	4,7	Se sugiere eliminar el "siempre" ya que induce un sesgo y la propia respuesta da un indicador válido del grado en que acudía a dichos lugares) Quizás en lugar de siempre sería mejor habitualmente Siempre puede ser variable. Asistí a mis actividades académicas en más de un 75%	P: Generalmente asistía a mis actividades académicas (clases, laboratorios, ayudantías, etc).
46	Respetaba y compartía las normas, principios y valores en mi universidad anterior.	100%	77%	4,3	Respetar y compartir son dos cosas diferentes. Piensa que te interesa. Quizás compartía Me parece que no es un tema relevante en relación a los objetivos	P: Compartía las normas, principios y valores de mi antigua universidad.
47	Las expectativas que tenía antes de entrar a mi anterior universidad, fueron cumplidas.	100%	100%	4,3	Para mi es claro que un estudiante que se cambia no se le cumplieron sus expectativas Es una pregunta compleja	Igual
48	La relación académica y personal que tenía con mis profesores, era respetuosa y adecuada por ambas partes	100%	77%	4,5	Se sugiere incluir un ítem adicional preguntando por este mismo aspecto sobre la relación con los compañeros. La relación académica y personal que tenía con mis compañeros, era respetuosa y adecuada por ambas	Igual

					<p>partes. Incluso se podría desglosar en dos ítem cada uno. Uno preguntando por la relación académica y otro por la relación personal.</p> <p>Lo personal y lo académico son ámbitos diferentes. Puede resultar difícil dar una respuesta única para ambos</p> <p>Muy importante</p>	
49	El curso mantenía buenas relaciones con el profesorado, había la confianza para plantear problemas o ideas.	77%	87%	4,3	<p>Se subsume en la relación propia con el profesorado</p> <p>El curso mantenía...?</p> <p>En lugar de curso, alumnado</p> <p>Muy general, sería mejor saber si había algún profesor con el cual no.....</p> <p>La 48 y 49 son similares. Lo que interesa saber es si existía una buena relación general con el profesorado</p> <p>No entiendo cómo esta pregunta aporta a los objetivos planteados</p>	Igual
50	En mi anterior universidad, podría decir que tenía buenos amigos y una relación cordial con el resto de mis pares.	100%	100%	4,4	<p>Lo comentado en el ítem 48</p> <p>Cuidado se valoran dos cosas</p>	P: En mi anterior universidad, podría decir que tenía una relación amistosa con el resto de mis pares.
51	El costo de mis estudios tuvo una gran influencia para mi y/o mi familia, en el	100%	100%	4,4		Igual

abandono de mi anterior universidad					
-------------------------------------	--	--	--	--	--

A continuación, responda a las siguientes preguntas, marcando la alternativa que mejor represente su opinión.

	Ítem	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Observaciones	
52	El arancel académico (matricula más mensualidades) de mi antigua universidad en relación a la actual, era:	85%	87%	4,3	Quizás lo que interesa es si el tema económico le llevó a abandonar la otra universidad, creo que en la escala anterior ya lo recoges Esta estaría dentro de la pregunta 51 Cambiar a prácticamente igual Eliminaría el considerablemente	eliminar ¿?
53	Durante el transcurso de mis estudios en mi antigua universidad, recibía algún beneficio económico:	100%	100%	4,7	Esta estaría dentro de la pregunta 51 Sugiero ingresar la alternativa: Gratuidad. El crédito con aval del estado o el de Corfo no son beneficios. Son créditos con instituciones financieras el primero y el segundo con intereses altísimos	R: <ul style="list-style-type: none"> ○ Si, becas financiadas por organismos externos a la universidad. ○ Si, becas de la propia universidad ○ No, tuve que optar con crédito con aval del estado o crédito CORFO ○ No, ningún aporte económico.
54	Cuál de las siguientes alternativas, indica de mejor manera la motivación que tuve para ingresar a estudiar odontología:	100%	100%	4,8	En otra se puede abrir una opción para especificar.	Igual

					Yo eliminaría la frase elegí odontología pues es común a todas las alternativas Colocaría especificar en otra	
55	En promedio cuantas horas debo dedicar para aprender nuevos contenidos de una materia.	85%	57%	4	Es difícil de contestar esta pregunta y no se si es muy fiable la respuesta. Creo que depende de muchas variables Acá depende mucho de la material a tratar y otros factores individuales. ¿Qué se quiere saber? Quizás cuanto tiempo le dedica a la semana al trabajo autónomo o fuera de aula o indirecto ¿En la universidad anterior o en la presente? Creo que no es relevante	Eliminar
56	¿Cuál de los siguientes factores considero que contribuyeron más a mi nivel de estrés? (puede marcar mas de 1 opción)	100%	85%	4,7	Ver nota de otras observaciones. No sabemos si la persona tenía estrés y si ese fue el motivo del cambio. Esta pregunta la revisaría e incluiría una previa sobre los motivos del cambio Puede que buena parte del alumnado no hayan sufrido estrés, lo que dejaría a la pregunta fuera de lugar	R: agregar, no me sentía estresado

Anexo N° 3

Cuestionario Factores de Transferencia de Estudiantes Universitarios

A continuación, se le solicita amablemente completar el siguiente cuestionario, instrumento que ha sido creado en el marco de la tesis doctoral “Transferencia de Estudiante de Odontología entre Universidades Chilenas: ¿Por qué migran nuestros estudiantes?” de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Se le solicita que la información entregada a través de las siguientes preguntas sea lo más honesta y específica posible, la veracidad de sus respuestas nos entregara información valiosa para poder mejorar el contexto universitario. Se le recuerda que los datos entregados serán de uso exclusivo de la autora de la tesis y de carácter completamente anónimo.

A continuación, complete los siguientes datos o seleccione la alternativa que más lo represente, recuerde que las preguntas son en relación a los estudios que usted cursó en su anterior Universidad

1	Fecha de Nacimiento:		
2	Género:	<input type="radio"/> Femenino	<input type="radio"/> Masculino
3	¿Cuál era su estado civil cuando estudiaba en su anterior universidad?	<input type="radio"/> Soltero <input type="radio"/> Viudo	<input type="radio"/> Separado – divorciado <input type="radio"/> Casado –Acuerdo de unión civil- convive
4	Al momento de estudiar en su anterior universidad, usted trabajaba.	<input type="radio"/> No, no trabajaba <input type="radio"/> Si, trabajaba esporádicamente. <input type="radio"/> Si, permanentemente a medio tiempo (part-time) o el tiempo que tenía libre de mis estudios.	
5	Cuantos hijos tenía al iniciar sus estudios universitarios de odontología		
6	Cuantos hijos tenía al momento de cambiarse de universidad		
7	Usted tuvo que trasladarse permanentemente de localidad o ciudad para realizar sus estudios en su antigua universidad.	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	
8	Cuantas personas vivían con usted en su lugar de residencia, mientras estudiaba en su antigua universidad (incluido usted)		
9	Indique aproximadamente los ingresos económicos mensuales que tenía su grupo familiar, cuando estudiaba en su antigua universidad.		
10	Indique el máximo nivel de estudios alcanzados por su Padre	<input type="radio"/> Mi padre no está presente en mi vida <input type="radio"/> Escolar incompleta <input type="radio"/> Escolar completa <input type="radio"/> Técnica completa	<input type="radio"/> Técnica incompleta <input type="radio"/> Universitaria completa <input type="radio"/> Universitaria incompleta <input type="radio"/> Master/ Especialidad/doctorado
11	Indique la ocupación de su padre	<input type="radio"/> Mi padre no esta presente en mi vida. <input type="radio"/> Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas <input type="radio"/> Profesionales científicos e intelectuales <input type="radio"/> Técnicos y profesionales de nivel medio <input type="radio"/> Empleados de oficina	

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados ○ Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros ○ Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios ○ Operadores de instalaciones y máquinas y montadores ○ Trabajadores no calificados ○ Otros no Identificado 		
12	Indique el máximo nivel de estudios alcanzados por su Madre	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mi madre no esta presente en mi vida ○ Escolar incompleta ○ Escolar completa ○ Técnica completa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Técnica incompleta ○ Universitaria completa ○ Universitaria incompleta ○ Master/ Especialidad/doctorado 	
13	Indique la ocupación de su Madre	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mi madre no esta presente en mi vida ○ Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas ○ Profesionales científicos e intelectuales ○ Técnicos y profesionales de nivel medio ○ Empleados de oficina ○ Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados ○ Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros ○ Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios ○ Operadores de instalaciones y máquinas y montadores ○ Trabajadores no calificados ○ Otros no Identificado 		
14	Usted, en que tipo de colegio estudió.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Particular ○ Subvencionado ○ Municipal 		
15	Qué promedio de notas NEM (notas de enseñanza media) obtuvo al terminar su enseñanza media.			
16	Indique aproximadamente el puntaje ponderado que obtuvo en la PSU, para la carrera de odontología.			
17	Indique si tiene estudios superiores previos a la carrera de Odontología	<ul style="list-style-type: none"> ○ No tengo ○ Si, técnicos incompletos ○ Si, técnicos completos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Si, universitarios incompletos ○ Si, universitarios completos 	
18	En que prioridad se encontraba para usted la carrera de odontología cuando ingreso en ella por primera vez.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Primera ○ Segunda ○ Tercera ○ Cuarta 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quinta ○ Sexta ○ Séptima 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Octava ○ Novena ○ Decima
19	En que prioridad se encontraba, para usted, la universidad en la que estudio previamente odontología.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Primera ○ Segunda ○ Tercera ○ Cuarta 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quinta ○ Sexta ○ Séptima 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Octava ○ Novena ○ Decima
20	Cuantos años estudio odontología, en total, en su anterior universidad.			
21	A qué curso del plan de estudio, correspondía la asignatura de más alto	<ul style="list-style-type: none"> ○ primero ○ segundo 	<ul style="list-style-type: none"> ○ cuarto ○ quinto 	

	nivel que llego a cursar, en su antigua universidad.	o tercero	o sexto
22	A qué curso del plan de estudio, correspondía la asignatura de menor nivel que llego a cursar, en su antigua universidad.	o primero o segundo o tercero	o cuarto o quinto o sexto
23	Indique, aproximadamente, el promedio de las calificaciones obtenidas en su antigua universidad.		
24	Indique, el número de veces que reprobó asignaturas en su antigua universidad		

A continuación, conteste las siguientes preguntas valorando del 1 al 5; (siendo el 1 la alternativa de menor valor; muy en desacuerdo, y el 5 la de mayor valor; muy de acuerdo).

		Muy en desacuerdo			Muy de acuerdo	
		1	2	3	4	5
25	Mi preparación académica escolar, previo al ingreso a la universidad fue adecuada para sortear las exigencias de los primeros años de estudios universitarios.					
26	Los conocimientos que poseía de las ciencias básicas (biología, química, física, etc.), antes de entrar a la carrera, eran suficientes para enfrentarme a las diferentes asignaturas.					
27	La infraestructura de mi antigua universidad, contaba con los espacios aptos para realizar actividades docentes, prácticas, espacios recreativos y de descanso.					
28	Los docentes de mi antigua universidad, demostraban su calidad profesional al impartir su asignatura.					
29	Los docentes de mi antigua universidad demostraban sus capacidades pedagógicas, en el desarrollo de la docencia.					
30	Mi antigua universidad tomaba medidas para brindar soporte académico a aquellos estudiantes que reprobaban una asignatura o presentaban constantes bajas calificaciones.					
31	Mi antigua universidad otorgaba beneficios económicos a aquellos estudiantes que requerían de algún tipo de ayuda para solventar sus necesidades. (becas de arancel, de alimentos, de materiales, etc.)					
32	Mis Resultados académicos (calificaciones) se encontraban en correspondencia al esfuerzo realizado en mis estudios.					
33	El nivel de exigencia académica de mi antigua universidad era muy alto para poder obtener buenos resultados.					
34	El ambiente dentro del aula de clases, en mi antigua universidad, era propicio para el aprendizaje.					
35	El clima de aula generado al interior de la sala de clases, era un espacio agradable para mi.					
36	Era agradable para mi pasar tiempo en el entorno universitario extra-académico (fuera del aula), en mi antigua universidad.					
37	En relación al tiempo que estuve en mi anterior universidad, me sentía constátenme estresado, por causa de mis obligaciones académicas.					
38	Generalmente asistía a mis actividades académicas (clases, laboratorios, ayudantías, etc.).					
39	Compartía las normas, principios y valores de mi antigua universidad.					

40	Las expectativas que tenía antes de entrar a mi anterior universidad, fueron cumplidas.					
41	La relación académica y personal que tenía con mis profesores, era respetuosa y adecuada por ambas partes.					
42	El curso mantenía buenas relaciones con el profesorado, había la confianza para plantear problemas o ideas.					
43	En mi anterior universidad, podría decir que tenía una relación amistosa con el resto de mis pares.					
44	El costo de mis estudios tuvo una gran influencia para mí y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.					
45	Mis resultados académicos tuvieron una gran influencia para mí y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.					
46	El ambiente universitario tuvo una gran influencia para mí y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.					
47	El profesorado tuvo una gran influencia para mí y/o mi familia, en el abandono de mi anterior universidad.					

A continuación, responda a las siguientes preguntas, marcando la alternativa que mejor represente su opinión. (señale una opción)

48	El arancel académico (matrícula más mensualidades) de mi antigua universidad en relación a la actual, era:	<input type="radio"/> Más alto. <input type="radio"/> Prácticamente igual <input type="radio"/> Más bajo <input type="radio"/> No lo sé
49	Durante el transcurso de mis estudios en mi antigua universidad, recibía algún beneficio económico:	<input type="radio"/> Sí, becas financiadas por organismos externos a la universidad. (gobierno, FFAA, etc.) <input type="radio"/> Sí, becas de la propia universidad <input type="radio"/> No, tuve que optar por crédito con aval del estado o crédito CORFO <input type="radio"/> No, ningún aporte económico, el total de los costos era pagado por mi y/o mi familia.
50	Cuál de las siguientes alternativas, indica de mejor manera la motivación que tuve para ingresar a estudiar odontología:	<input type="radio"/> Es la carrera de mis padres o familiares cercanos, es lo que mi familia espera de mí. <input type="radio"/> Tengo vocación de servicio y me gusta el área de la salud, creo que es una carrera para mí. <input type="radio"/> Por que es una carrera que tiene muchas opciones laborales y me permitirá flexibilidad en el futuro. <input type="radio"/> Por que es una carrera donde se puede ganar mucho dinero <input type="radio"/> Elegí odontología basándome en la orientación que me dieron en el colegio. <input type="radio"/> Elegí odontología, por el prestigio de la carrera. <input type="radio"/> Otra
51	¿Cuál de los siguientes factores considero que contribuyeron más a mi nivel de estrés? (puede marcar más de 1 opción)	<input type="radio"/> No me sentía estresado <input type="radio"/> En general no me sentía estresado. <input type="radio"/> La cantidad de obligaciones académicas, demasiados trabajos, controles, pruebas. Etc. <input type="radio"/> La dificultad de los contenidos académicos, la mayoría eran cosas nuevas, difíciles de aprender. <input type="radio"/> La falta de tiempo, solo tenía tiempo de cumplir mis obligaciones universitarias. <input type="radio"/> El profesorado, los profesores eran demasiado exigentes y estrictos.

		<ul style="list-style-type: none"> ○ El alumnado, no me sentía parte de mi curso, no tenía buena relación con mis compañeros. ○ La falta de apoyo familiar, no me sentía apoyado y comprendido por mi familia en este proceso. ○ La distancia con mi familia, no fue fácil dejar atrás mi casa. ○ La falta de recursos, no podía comprar todos los materiales, no tenía dinero para libros o fotocopias, etc. ○ Otra
52	De mi nueva universidad esperaba: (puede marcar más de 1 opción)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Menor exigencia académica ○ Mayor exigencia académica ○ Mayor flexibilidad de horario ○ Mejores capacidades docentes del profesorado ○ Mejores relaciones personales con el profesorado ○ Mejores relaciones personales con el alumnado ○ Mejor ambiente universitario fuera del aula. ○ Mejor infraestructura ○ Mejor equipamiento ○ Menores costos de arancel y matrícula ○ Mejores beneficios económicos (becas) ○ Más prestigio ○ Más tiempo libre ○ Menos estrés ○ Obtener mejores resultados académicos ○ Otra

Anexo N° 4


Vicerectorat d'Investigació
Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH)

Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

La Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunida el día **21-07-2017**, acuerda informar favorablemente el proyecto titulado **"Transferencia de Estudiantes de Odontología entre Universidades Chilenas: ¿Por qué Migran nuestros Estudiantes? (Tesis doctoral)"** presentado por **David Rodríguez Gómez**

<p>Elaborado:</p> <p>Nombre: Nuria Perez Pastor Cargo: Secretària de la CEEA de la UAB Fecha:</p> <p>NURIA PEREZ PASTOR</p> <p><small>Firmado digitalmente por NURIA PEREZ PASTOR Nombre de reconocimiento (DN): c=ES, ou=Vegeu https://www.aoc.cat/CATCert/Regulacio, sn=PEREZ PASTOR, givenName=NURIA, serialNumber=3510963BT, cn=NURIA PEREZ PASTOR Fecha: 2017.07.26 14:34:05 +02'00'</small></p>	<p>Aprovado:</p> <p>Nombre: José Luis Molina González Cargo: President de la CEEAH de la UAB Fecha:</p> <p>MOLINA GONZALEZ, JOSE LUIS (FIRMA)</p> <p><small>Firmado digitalmente por MOLINA GONZALEZ, JOSE LUIS (FIRMA) Fecha: 2017.07.26 09:14:14 +02'00'</small></p>
---	--

Anexo N° 5

“Transferencia de Estudiantes de Odontología entre Universidades Chilenas: ¿Por qué migran nuestros estudiantes?”

Por favor lea cuidadosamente esta información antes de decidir participar en este proyecto.

El objetivo de esta investigación, desarrollada en el marco del programa de Doctorado en Educación de la UAB y tutorizada por el Dr. David Rodríguez-Gómez, es analizar los factores que intervienen en el cambio institucional de los estudiantes de odontología de las universidades chilenas. Una vez identificados y analizados dichos factores, se procederá a compararlos con modelos teóricos existentes sobre deserción académica.

En primer lugar, le solicitaremos algunos datos personales, como su edad, estado civil. En segundo lugar, se le solicitarán datos familiares y académicos. En tercer lugar, que valore según su experiencia algunos parámetros de su antigua universidad. No se le solicitará su nombre a menos que usted desee ser contactado para otorgarle información de los resultados de la investigación.

El tiempo que le tomara llenar el cuestionario es de aproximadamente 30 minutos.

La participación en esta investigación no representa ningún riesgo para usted.

Se le recuerda que los datos entregados serán de uso exclusivo de la autora de la tesis y de carácter completamente anónimo y que su participación es voluntaria.

El consentimiento informado, se guardará en un lugar seguro y al cabo de 5 años, de terminada la investigación será destruido y las bases de datos generadas serán completamente anónimas.

Si tiene cualquier interrogante o desea más información a cerca de la investigación, no dude en comunicarse con la autora de esta misma (vale.veloso@gmail.com).

He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. He quedado satisfecho con la información recibida. Comprendo que mi decisión de participar es voluntaria y que la información otorgada es anónima.

Estoy de acuerdo en participar voluntariamente y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre, firma participante y fecha



Investigadora: Valentina Veloso Casado



Valentina Veloso Casado
Barcelona, 2020

UAB

**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación