



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](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>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada**

**Doctorat en Educació**

**FACTORES EXPLICATIVOS DE LA  
DESERCIÓN ACADÉMICA EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO  
PROFESIONAL**

**Un estudio multicaso en instituciones chilenas**

---

**Tesis Doctoral**

**Pedro Sotomayor Soloaga**

**Dirigida por Dr. David Rodríguez-Gómez**

**Barcelona, 2021**





**Universitat Autònoma de Barcelona**  
**Departament de Pedagogia Aplicada**  
**Doctorat en Educació**


# **FACTORES EXPLICATIVOS DE LA DESERCIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL**

**Un estudio multicaso en instituciones chilenas**

---

**Tesis Doctoral**

**Febrero 2021**



---

Autor:  
**Pedro Sotomayor Soloaga**



---

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 Pedro Aurelio Sotomayor Soloaga, con el título "Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional. Un estudio multicaso en instituciones 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.

En Bellaterra, febrero de 2021

## **Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional. Un estudio multicaso en instituciones chilenas.**

Tesis Doctoral

Autor: Pedro Sotomayor Soloaga

Director: David Rodríguez Gómez

Doctorat en Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Febrero, 2021



Este documento se puede compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto se sigan los siguientes términos de la licencia:

**Atribución:** Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

**No Comercial:** Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

**Compartir Igual:** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

**No hay restricciones adicionales:** No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

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

*A Karen, Emilia, Fernanda y Juanita...*

*Por ser mi inspiración, creer en mí y acompañarme  
hasta el final.*

*Los muchachos se fatigan y se cansan, los jóvenes  
flaquean y caen; pero los que esperan a Jehová  
tendrán nuevas fuerzas; levantarán alas como las  
águilas; correrán, y no se cansarán; caminarán, y  
no se fatigarán (Isaías 40:30-31)*



## **Agradecimientos**

Después de varios años dedicados a este trabajo y asumiendo poco a poco la dicha de haber culminado un largo y duro proceso, debo agradecer a las personas que de una u otra forma, permitieron que esto que partió como un sueño, sea hoy una realidad.

En primer lugar, agradecer a Dios, a quien le debo todo lo que soy y en quien me encomendé al iniciar este camino. En todo momento, aun en los más complejos, sentí su respaldo y me aferré a sus promesas.

A la gran mujer que me acompaña día a día, mi esposa Karen, quien estuvo dispuesta a sacrificar sus propios proyectos para emprender una aventura en otro país, a miles de kilómetros de distancia, venciendo el temor a lo desconocido. Gracias, amor mío, ya que junto a Fernanda y Emilia, fueron mi sostén emocional y sin decir nada, me recordaron día a día que este arduo trabajo también fue por ustedes y para ustedes. La experiencia que vivimos como familia fue una de nuestras mejores ganancias, a pesar de haber coincidido con la difícil situación sanitaria. Podría escribir hojas y hojas con todas las vivencias que traigo atesoradas en mi corazón.

A mi madre. Fue tan difícil partir de Chile y dejarte solita en casa, pero me consolaba recordar que fuiste tú quien me dio el empujón que me faltaba para tomar esta oportunidad. Este logro también es por ti, por tus desvelos, por tus oraciones y por ser la gran mujer que eres. Agradezco también a mis hermanas, amigos de la vida y especialmente a las nuevas amistades, quienes fueron como una familia este tiempo.

Un agradecimiento especial para el Dr. David Rodríguez-Gómez, director y tutor de esta tesis. Gracias por la paciencia y por la ayuda permanente. Siempre me sentí muy acogido, acompañado y escuchado. No sé si pude tener mejor suerte.

De mi Universidad, agradezco a Nolvía Toro, mi jefa y amiga, quien desde el primer momento apoyó mi idea de iniciar el doctorado. También al Dr. Jorge Valdivia, por instarme a atreverme y valorar mis capacidades.

Finalmente, reservo este espacio para hacer mención a las instituciones que hicieron posible el desarrollo de esta tesis doctoral:

- A los cuatro centros participantes de este estudio, con sus directivos, académicos y estudiantes. Gracias por su buena disposición, su aporte es invaluable.
- A la Universidad de Atacama, quien autorizó mi Comisión de Estudio mediante el Decreto Exento N°4/2018.
- A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) que financió este trabajo. CONICYT/PFCHA/BECA doctorado en el extranjero, becas Chile, Folio 72190198.





## Índice de contenidos

Agradecimientos	vii
Índice de contenidos	ix
Índice de figuras	xv
Índice de tablas	xxiii
Índice de anexos	xxxiii
Glosario de acrónimos.	xxxv

### **PARTE I. PLANTEAMIENTO GENERAL**

<b>Capítulo 1. Introducción</b>	<b>45</b>
1.1. Origen y justificación de la investigación	45
1.2. Objetivos de la investigación	50
1.3. Diseño de investigación y cronograma de actividades	51
1.4. En síntesis	54
<b>Capítulo 2. Contexto de la Investigación</b>	<b>57</b>
2.1. Educación Superior en Chile	58
2.1.1. Estructura del Sistema Educativo chileno	63
2.1.2. Sistema de Educación Superior en Chile	65
2.1.3. Instituciones de Educación Superior en Chile	70
2.1.4. Mecanismos de financiamiento de la Educación Superior	73
2.1.4.1. Financiamiento Fiscal a estudiantes de Educación Superior	75
2.1.4.2. Financiamiento Fiscal a Instituciones de Educación Superior	77
2.1.4.3. Financiamiento del Acceso Gratuito a las IES (Gratuidad)	80
2.1.5. Sistemas de acceso a la Educación Superior	83
2.1.5.1. Características del proceso de admisión	84
2.1.5.2. Factores de selección	85
2.1.5.3. Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior (PACE)	87
2.1.5.4. Hacia un nuevo sistema de admisión	90
2.1.6. El fenómeno de la masificación de la Educación Superior en Chile.	93

2.1.7. Evolución y caracterización de la matrícula en Educación Superior	95
2.1.8. Deserción académica en la Educación Superior Chilena	100
2.1.9. Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior	103
2.1.10. Estado de acreditación de Instituciones de Educación Superior: algunas cifras	105
2.1.11. Una nueva regulación con la Ley de Educación Superior	107
2.2. Educación Superior Técnico Profesional chilena	109
2.2.1. Educación y Formación Técnica y Profesional: concepto y propósitos	109
2.2.2. Educación y Formación Técnica y Profesional en el contexto internacional: una mirada comparada	112
2.2.3. Educación Superior Técnico Profesional en Chile	117
2.2.3.1. La necesidad de un cambio: desafíos y oportunidades.	118
2.2.3.2. Una panorámica de la Educación Superior Técnico Profesional	125
2.3. Síntesis	127

## PARTE II. MARCO TEÓRICO

<b>Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías</b>	<b>135</b>
3.1. ¿Deserción o abandono?	135
3.2. La diversidad terminológica en el abordaje del abandono estudiantil	138
3.3. Deserción, permanencia, persistencia y retención: ¿conceptos complementarios?	143
3.4. Hacia una delimitación conceptual del abandono	147
3.5. Tipologías del abandono	150
3.6. Definiciones operativas del abandono	157
3.7. En síntesis	164
<b>Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior</b>	<b>167</b>
4.1. Modelos explicativos del abandono en la Educación Superior	168
4.1.1. Modelos Psicológicos	170

4.1.2. Modelos Sociológicos	173
4.1.3. Modelos Económicos	174
4.1.4. Modelos Organizacionales	176
4.1.5. Modelos Interaccionistas	176
4.1.6. Modelos complementarios o integrados/combinados	183
4.1.7. Modelos Psicopedagógicos	190
4.2 Factores asociados al abandono en la Educación Superior	195
4.3 En síntesis	220
<b>Capítulo 5. Modelos explicativos asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional</b>	<b>223</b>
5.1. Estudiantes no tradicionales: algunas luces en la explicación del abandono en la ESTP	224
5.1.1. Un nuevo perfil de estudiantes: la definición de alumnos no tradicionales	224
5.1.2. Estudiantes no tradicionales y deserción	230
5.1.3. Modelos explicativos del abandono de Estudiantes no tradicionales	231
5.2. Modelos Explicativos del abandono en la Formación Profesional	236
5.3. Factores asociados al abandono en la Formación Profesional	240
5.4. En síntesis	255
<b>Capítulo 6. Estrategias para la retención estudiantil</b>	<b>259</b>
6.1. Estrategias para la retención de estudiantes: tipologías y barreras	260
6.2. Estrategias de retención estudiantil: una revisión de prácticas y programas	263
6.3. Estrategias de retención focalizadas: estudiantes no habituales y discapacitados	268
6.4. Estrategias de retención en el contexto latinoamericano y chileno	272
6.5. En síntesis	276
<b>PARTE III. MARCO METODOLÓGICO Y APLICADO</b>	
<b>Capítulo 7. Metodología</b>	<b>283</b>
7.1. Enfoque Metodológico	284
7.2. Diseño del estudio	292

7.2.1. Selección de casos	296
7.2.2. Informantes	299
7.3. Definición de dimensiones e indicadores del estudio	302
7.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	305
7.4.1. Entrevistas	306
7.4.1.1. Elaboración del guion de entrevista	309
7.4.1.2. Entrevistas piloto	311
7.4.1.3. Aplicación de la entrevista	312
7.4.2. Grupos de discusión	313
7.4.2.1. Guión del grupo de discusión	316
7.4.3. Cuestionario	317
7.4.3.1. Elaboración del cuestionario	319
7.4.3.2. Validación del cuestionario	323
7.4.3.3. Aplicación del cuestionario	329
7.5. Aspectos éticos	331
7.6. Estrategias de calidad y rigor metodológicos	332
7.7. Trabajo de campo	336
7.8. Tratamiento de datos y estrategia analítica	341
7.8.1. Estrategia analítica general asociada al diseño del estudio	345
7.8.2. Estrategia analítica de los datos cualitativos	346
7.8.2.1. Transcripción	347
7.8.2.2. Análisis de entrevistas y focus group	350
7.8.3. Estrategia analítica de los datos cuantitativos	357
7.9. En Síntesis	358
<b>Capítulo 8. Resultados del análisis cualitativo</b>	<b>361</b>
8.1. Presentación de casos: in-case análisis	362
8.1.1. Caso 1	362
8.1.1.1. Dimensión Individual y Social	363
8.1.1.2. Dimensión Académica	376
8.1.2.3. Dimensión Institucional	385
8.1.2.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante	398
8.1.2. Caso 2	404

8.1.2.1. Dimensión Individual y Social	405
8.1.2.2. Dimensión Académica	419
8.1.2.3. Dimensión Institucional	428
8.1.2.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante	446
8.1.3. Caso 3	453
8.1.2.1. Dimensión Individual y Social	454
8.1.2.2. Dimensión Académica	465
8.1.2.3. Dimensión Institucional	474
8.1.2.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante	485
8.1.4. Caso 4	491
8.1.4.1. Dimensión Individual y Social	492
8.1.4.2. Dimensión Académica	506
8.1.4.3. Dimensión Institucional	513
8.1.4.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante	529
8.2. Profundización del análisis: cross-case análisis	538
8.2.1. Dimensión Individual y Social	538
8.2.2. Dimensión Académica	544
8.2.3. Dimensión Institucional	549
8.2.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante	550
8.3. En síntesis	560
<b>Capítulo 9. Resultados del análisis cuantitativo</b>	<b>563</b>
9.1. Análisis factorial	564
9.2. Presentación de casos: in-case análisis	569
9.2.1. Caso 1: C1-CFT	570
9.2.2. Caso 2: C2-CFT	575
9.2.3. Caso 3: C3-IP	580
9.2.4. Caso 4: C4-UDA	585
9.3. Análisis comparativo de casos: cross-case analysis	590
9.4. Análisis global	591
9.4.1. Comparación de medias según variables sociodemográficas	591
9.4.2. Análisis correlacional entre dimensiones	598
9.4.3. Análisis de regresión múltiple	599

9.5. En síntesis	605
<b>PARTE IV. MARCO CONCLUSIVO</b>	
<b>Capítulo 10. Discusión</b>	<b>613</b>
10.1. Dimensión Personal y Social	613
10.2. Dimensión Académica	625
10.3. Dimensión Institucional	637
10.4. Dimensión Mecanismos de Apoyo y Acompañamiento	653
10.5. En síntesis	663
<b>Capítulo 11. Conclusiones</b>	<b>667</b>
11.1. Factores individuales y sociales asociados a la deserción: la complejidad de intervenir en lo más urgente	668
11.2. Factores académicos asociados a la deserción: cuando se hace evidente el peso de la historia escolar del estudiante	671
11.3. Factores organizativos asociados a la deserción: la necesidad de repensar las praxis	673
11.4. Estrategias de retención estudiantil: dime con qué me apoyas y te mostraré mis logros	676
11.5. Limitaciones del estudio	678
11.6. Futuras líneas de investigación	680
11.7. Implicaciones prácticas	682
Referencias bibliográficas	687
Anexos	749

Índice de figuras

Figura 1.1	Diseño general de la investigación	52
Figura 2.1	Evolución de la distribución relativa de gasto en función de su origen, público y privado, en las instituciones educativas entre los años 2010 y 2016	61
Figura 2.2	Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De Primaria a Terciaria (2016). Gasto público y privado	62
Figura 2.3	Estructura del Sistema Educativo de Chile	64
Figura 2.4	Financiamiento fiscal total a estudiantes, instituciones y gratuidad por tipo de IES, 2017	75
Figura 2.5	Créditos y becas a estudiantes por tipo de IES, 2017	77
Figura 2.6	Distribución de financiamiento fiscal a instituciones por tipo de IES, 2017	79
Figura 2.7	Distribución de financiamiento fiscal a instituciones por tipo de IES, 2017	80
Figura 2.8	Modelo PACE y actividades contempladas	89
Figura 2.9	Distribución PACE por tipo de IES 2017	89
Figura 2.10	Tasa de acceso por primera vez en Educación Terciaria, por nivel de educación (2017)	93
Figura 2.11	Evolución matrícula total de pregrado período 2010-2019	95
Figura 2.12	Evolución matrícula total de pregrado por tipo de institución período 2010-2019	96
Figura 2.13	Evolución matrícula de primer año de pregrado por tipo de carrera período 2010-2019	97
Figura 2.14	Distribución de matrícula por acreditación y niveles de acreditación	107
Figura 2.15	Estructura del sistema de educación y formación profesional en Chile	115
Figura 2.16	Trayectorias del Sistema de Educación Chileno en el contexto de la FTP	116
Figura 3.1	Relación entre deserción, persistencia y retención	146
Figura 3.2	Clasificación de la deserción de acuerdo con el tiempo	152
Figura 3.3	Clasificación de la deserción de acuerdo con el espacio	154
Figura 3.4	Clasificación de tipos de deserción	155



## Índice de figuras

---

Figura 4.1	Modelo de Fishbein y Ajzen (1975). Teoría de la acción razonada.	171
Figura 4.2	Modelo de Ethington (1990)	172
Figura 4.3	Modelo de Spady (1970)	174
Figura 4.4	Modelo de Tinto. Student Integration Model	177
Figura 4.5	Modelo de Bean. Student Attrition Model	180
Figura 4.6	Modelo de Pascarella y Terenzini	182
Figura 4.7	Modelo de Weidman	183
Figura 4.8	Modelo conceptual sobre deserción estudiantil	186
Figura 4.9	Modelo de equilibrio dinámico centrado en el estudiante de permanencia en la universidad	187
Figura 4.10	Movimientos del equilibrio dinámico	188
Figura 4.11	Factores institucionales debilitados	189
Figura 4.12	Factores asociados al abandono según el modelo de Tinto	197
Figura 4.13	Determinantes de la deserción estudiantil	202
Figura 4.14	Matriz topológica de la sistematización de la literatura relacionada con la deserción estudiantil	203
Figura 4.15	Árbol de problemas asociado a causas y efectos del abandono en la ES	209
Figura 4.16	Variables personales y contextuales en la retención y deserción universitaria	211
Figura 4.17	Principales causas de abandono/deserción académica universitaria.	214
Figura 4.18	Debilidades competenciales del alumnado de nuevo ingreso	215
Figura 4.19	Modelo teórico de deserción escolar en la universidad	216
Figura 4.20	Categorías para el análisis del abandono y la permanencia en la ES	217
Figura 4.21	Variables de deserción basadas en el DDM	218
Figura 5.1	Categorías identificadas del nuevo perfil de estudiantes en el contexto chileno	228
Figura 5.2	Modelo de Deserción de estudiantes de pregrado no tradicionales	231
Figura 5.3	Modelo de salida del estudiante	233
Figura 5.4	Modelo de integración de los estudiantes a tiempo parcial	234
Figura 5.5	Factores emergentes de estudiantes desertores universitarios vespertinos	235
Figura 5.6	Modelo de influencia en el estudiante en la elección de la universidad	237

Figura 5.7	Modelo propuesto de deserción y retención de ENT en Educación Profesional postsecundaria	239
Figura 5.8	Modelo revisado que comprende los conjuntos de variables independientes utilizados para probar la deserción estudiantil	240
Figura 5.9	Factores explicativos del abandono en el contexto del TVET	245
Figura 5.10	Resumen de variables que influyen en la intención de los estudiantes de persistir	247
Figura 6.1	Modelo para la clasificación de programas para fomentar el acceso y el éxito académico en ES	261
Figura 6.2	Factores de base en las estrategias de retención en ES	267
Figura 6.3	Marco conceptual para la retención según Swail	268
Figura 6.4	Caracterización del colectivo de ENH	269
Figura 7.1	Criterios de clasificación de la investigación	287
Figura 7.2	Razones para la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos	289
Figura 7.3	Procedimientos secuenciales	291
Figura 7.4	Procedimiento concurrente	291
Figura 7.5	Tipología de estudios de casos según Yin	296
Figura 7.6	Tipo de muestreo no probabilísticos utilizados en la selección de informantes	300
Figura 7.7	Concordancia de los guiones de entrevista con dimensiones e indicadores	309
Figura 7.8	Proceso de validación de entrevista	312
Figura 7.9	Relación de combinación de las diferentes técnicas utilizadas en el estudio	316
Figura 7.10	Fases en la elaboración del cuestionario	320
Figura 7.11	Estructura del cuestionario	321
Figura 7.12	Imagen de la encuesta online	330
Figura 7.13	Respaldo de correo electrónico enviado a centro correspondiente a C1-CFT	337
Figura 7.14	Estrategia de Integración de enfoques utilizada en el estudio	344
Figura 7.15	Diseño de análisis de casos en función del diseño de multicaso	346
Figura 7.16	Tipología de análisis cualitativo	351
Figura 7.17	Tareas implicadas en el análisis de datos	352
Figura 7.18	Proceso de categorización	354

## Índice de figuras

---

Figura 8.1	Estructura del análisis de datos cualitativos.	362
Figura 8.2	Metas personales del estudiante en C1-CFT	365
Figura 8.3	Dificultades asociadas a ser estudiante de mayor edad en C1-CFT	368
Figura 8.4	Dificultades asociadas a ser estudiante trabajador en C1-CFT	369
Figura 8.5	Forma en que se manifiesta el apoyo familiar en C1-CFT	373
Figura 8.6	Factores asociados a la Dimensión Individual y social en C1-CFT	375
Figura 8.7	Déficits formativos de aprendizajes elementales en C1-CFT	377
Figura 8.8	Déficit de competencias transversales para el estudio en C1-CFT...	379
Figura 8.9	Determinantes del nivel de satisfacción del estudiante en C1-CFT	382
Figura 8.10	Síntesis de factores asociados a la Dimensión Académica en C1-CFT	384
Figura 8.11	Roles del docente en C1-CFT	386
Figura 8.12	Acciones desarrolladas por C1-CFT en la línea de inclusión	387
Figura 8.13	Elementos asociados a las condiciones para el desarrollo de prácticas y laboratorios en C1-CFT	390
Figura 8.14	Principales necesidades en torno a la estructura organizacional en C1-CFT	392
Figura 8.15	Principales necesidades en torno a la estructura organizacional en C1-CFT	393
Figura 8.16	Caracterización de las relaciones entre estudiantes en C1-CFT	393
Figura 8.17	Síntesis factores asociados a la Dimensión Institucional en C1-CFT	398
Figura 8.18	Síntesis de los Mecanismos de apoyo al estudiante en C1-CFT	403
Figura 8.19	Metas personales del estudiante en C2-CFT	406
Figura 8.20	Dificultades asociadas a ser estudiante trabajador en C2-CFT	407
Figura 8.21	Dificultades asociadas a ser estudiante de mayor edad en C2-CFT	412
Figura 8.22	Forma en que se manifiesta el apoyo familiar en C2-CFT	414
Figura 8.23	Factores asociados a la Dimensión Individual y social en C2-CFT	418
Figura 8.24	Déficits formativos de aprendizajes elementales en C2-CFT	419
Figura 8.25	Déficit de competencias transversales para el estudio en C2-CFT	421
Figura 8.26	Determinantes del nivel de satisfacción del estudiante en C2-CFT	425
Figura 8.27	Síntesis de factores asociados a la Dimensión Académica en C2-CFT	428
Figura 8.28	Roles del docente en C2-CFT	430

Figura 8.29	Principales necesidades de estructura organizacional en C2-CFT	433
Figura 8.30	Caracterización de las relaciones entre estudiantes y docentes en C2-CFT	437
Figura 8.31	Caracterización de las relaciones entre estudiantes en C2-CFT	438
Figura 8.32	Síntesis de factores asociados a la Dimensión Institucional en C2-CFT	445
Figura 8.33	Acciones contempladas en el Plan de Apoyo Integral de C2-CFT	449
Figura 8.34	Síntesis de los Mecanismos de apoyo al estudiante en C2-CFT	452
Figura 8.35	Metas personales del estudiante en C3-IP	456
Figura 8.36	Dificultades asociadas a ser estudiante trabajador en C3-IP	457
Figura 8.37	Dificultades asociadas a ser estudiante de mayor edad en C3-IP	458
Figura 8.38	Forma en que se manifiesta el apoyo familiar en C3-IP	460
Figura 8.39	Factores asociados a la Dimensión Individual y Social en C3-IP	465
Figura 8.40	Déficits formativos de aprendizajes elementales en C3-IP	466
Figura 8.41	Déficit de competencias transversales para el estudio en C3-IP	468
Figura 8.42	Determinantes del nivel de satisfacción del estudiante en C3-IP	471
Figura 8.43	Síntesis de factores asociados a la Dimensión Académica en C3-IP	474
Figura 8.44	Roles del docente en C3-IP	475
Figura 8.45	Principales necesidades en torno a la estructura organizacional en C3-IP	477
Figura 8.46	Caracterización de las relaciones entre estudiantes y docentes en C3-IP	480
Figura 8.47	Caracterización de las relaciones entre estudiantes en C3-IP.	481
Figura 8.48	Síntesis factores asociados a la Dimensión Institucional en C3-IP	484
Figura 8.49	Síntesis de los Mecanismos de apoyo al estudiante en C3-IP	490
Figura 8.50	Metas personales del estudiante en C4-UDA	495
Figura 8.51	Dificultades asociadas a ser estudiante trabajador en C4-UDA	496
Figura 8.52	Formas en que se manifiesta el apoyo familiar en C4-UDA	502
Figura 8.53	Factores asociados a la Dimensión Individual y Social en C4-UDA	506
Figura 8.54	Déficits formativos de aprendizajes elementales	507
Figura 8.55	Déficit de competencias transversales para el estudio	509
Figura 8.56	Determinantes del nivel de satisfacción del estudiante en C4-UDA.	511

## Índice de figuras

---

Figura 8.57	Síntesis de factores asociados a la Dimensión Académica en C4-UDA	513
Figura 8.58	Principales necesidades en torno a la estructura organizacional en C4-UDA	516
Figura 8.59	Roles del docente en C4-UDA	517
Figura 8.60	Caracterización de las relaciones entre estudiantes y docentes en C4-UDA	521
Figura 8.61	Caracterización de las relaciones entre estudiantes en C4-UDA	522
Figura 8.62	Síntesis factores asociados a la Dimensión Institucional en C4-UDA	528
Figura 8.63	Síntesis de los Mecanismos de apoyo al estudiante en C4-UDA	537
Figura 9.1	Distribución de los participantes por sexo en C1-CFT (n=26)	570
Figura 9.2	Participantes con estudios superiores en C1-CFT (n=26)	571
Figura 9.3	Dependencia administrativa del establecimiento de EM de participantes de C1-CFT (n=26)	572
Figura 9.4	Modalidad de estudios de EM, en participantes de C1-CFT (n=26).	572
Figura 9.5	Condición laboral de los participantes en C1-CFT (n=26)	573
Figura 9.6	Tipo de financiamiento de estudiantes participantes en C1-CFT (n=26)	573
Figura 9.7	Intención de abandonar los estudios en participantes de C1-CFT (n=26)	574
Figura 9.8	Distribución de los participantes por sexo en C2-CFT (n=31)	575
Figura 9.9	Participantes con estudios superiores en C2-CFT (n=31)	576
Figura 9.10	Dependencia administrativa del establecimiento de EM de participantes de C2-CFT (n=31)	577
Figura 9.11	Modalidad de estudios de EM, en participantes de C2-CFT (n=31)	577
Figura 9.12	Condición laboral de los participantes en C2-CFT (n=31)	578
Figura 9.13	Tipo de financiamiento de estudiantes participantes en C2-CFT (n=31)	578
Figura 9.14	Intención de abandonar los estudios en participantes de C2-CFT (n=31)	579
Figura 9.15	Distribución de los participantes por sexo en C3-IP (n=20)	580
Figura 9.16	Participantes con estudios superiores en C3-IP (n=20)	581
Figura 9.17	Dependencia administrativa del establecimiento de EM de participantes de C3-IP (n=20)	582
Figura 9.18	Modalidad de estudios de EM, en participantes de C3-IP (n=20)	582

Figura 9.19	Condición laboral de los participantes en C3-IP (n=20)	583
Figura 9.20	Tipo de financiamiento de estudiantes participantes en C3-IP (n=20)	583
Figura 9.21	Intención de abandonar los estudios en participantes de C3-IP (n=20)	584
Figura 9.22	Distribución de los participantes por sexo en C4-UDA (n=64)	585
Figura 9.23	Participantes con estudios superiores en C4-UDA (n=64)	586
Figura 9.24	Dependencia administrativa del establecimiento de EM de participantes de C4-UDA (n=64)	587
Figura 9.25	Modalidad de estudios de EM, en participantes de C4-UDA (n=64)	587
Figura 9.26	Condición laboral de los participantes en C4-UDA (n=64)	588
Figura 9.27	Tipo de financiamiento de estudiantes participantes en C4-UDA (n=64)	588
Figura 9.28	Intención de abandonar los estudios en participantes de C4-UDA (n=64)	589



Índice de tablas

Tabla 1.1	Cronograma de actividades	53
Tabla 2.1	Niveles de Enseñanza del Sistema Educativo Chileno	63
Tabla 2.2	Sistema de Provisión Mixta de la Educación Superior en Chile	66
Tabla 2.3	Misión de las Instituciones de Educación Superior chilenas	67
Tabla 2.4	Programas que pueden ser ofertados según tipo de institución	68
Tabla 2.5	Definición de títulos y grados de acuerdo a la legislación vigente	69
Tabla 2.6	Instituciones de Educación superior vigentes	71
Tabla 2.7	Instituciones de Educación superior vigentes	72
Tabla 2.8	Financiamiento fiscal total a estudiantes, instituciones y gratuidad por tipo de IES, 2017 (MM\$)	74
Tabla 2.9	Créditos y becas a estudiantes por tipo de IES, 2017 (MM\$)	76
Tabla 2.10	Financiamiento fiscal por tipo de IES, 2017 (MM\$)	77
Tabla 2.11	Evolución de Matrícula Total de Pregrado por Adscripción a Gratuidad por Tipo de Institución	81
Tabla 2.12	Matrícula Total 2019 por tipo de institución y nivel de formación	95
Tabla 2.13	Matrícula Total 2019 de Pregrado por tipo de carrera e institución	97
Tabla 2.14	Matrícula Total 2019 de Pregrado por jornada y tipo de institución.	98
Tabla 2.15	Matrícula Total 2019 de Pregrado por rango de edad y tipo de institución	98
Tabla 2.16	Matrícula pregrado año 2019 por establecimiento de origen	99
Tabla 2.17	Deserción por tipo de institución 2014-2018	100
Tabla 2.18	Evolución Deserción de 1er año de carreras de pregrado por tipo de carrera	101
Tabla 2.19	Evolución Deserción de 1er año de carreras de pregrado por tipo de dependencia y de carrera	101
Tabla 2.20	Evolución Retención de 1 <sup>er</sup> año de carreras de pregrado por tipo de enseñanza y carrera	102
Tabla 2.21	Evolución Retención de 1er año de carreras de pregrado por tipo de institución y acreditación	103
Tabla 2.22	Estado de acreditación de IES chilenas	106
Tabla 2.23	Matrícula de pregrado por acreditación institucional	106



## Índice de tablas

---

Tabla 2.24	Dimensiones de trabajo en todo proceso de Reforma a la ETP.	111
Tabla 2.25	Sistemas de EFTP en diferentes contextos	112
Tabla 2.26	Participación de la ETP en la matrícula total de ES en países de América Latina	117
Tabla 2.27	Hoja de ruta para la implementación de la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional	123
Tabla 2.28	Panorámica de la ESTP en Chile	125
Tabla 3.1	Diversidad terminológica desde la perspectiva de Longden (2001)	138
Tabla 3.2	Conceptos de involucramiento, integración y compromiso	141
Tabla 3.3	Autores que no diferencian entre retención y persistencia	144
Tabla 3.4	Autores que sí diferencian entre retención y persistencia	145
Tabla 3.5	Definiciones de deserción utilizada por investigadores en 13 países diferentes	149
Tabla 3.6	Categorías y tipologías de abandono	150
Tabla 3.7	Situación del estudiante que abandona los estudios universitarios	156
Tabla 3.8	Definiciones operativas para el cálculo del abandono universitario	158
Tabla 3.9	Definiciones del abandono de IES socias del Proyecto ALFA-GUÍA	159
Tabla 3.10	Comparativo de los principales indicadores del SIES en relación al abandono en la ES	163
Tabla 4.1	Elementos convergentes y divergentes de los principales modelos de clasificación del abandono	169
Tabla 4.2	Investigaciones en torno a la deserción-persistencia basadas en el modelo psicopedagógico	190
Tabla 4.3	Síntesis de estudios sobre aptitudes y actitudes docentes en ES	193
Tabla 4.4	Síntesis de hallazgos de investigaciones acerca de aptitudes y actitudes docentes en educación superior	194
Tabla 4.5	Resumen de Modelos teóricos explicativos del abandono	195
Tabla 4.6	Propuesta de Southerland (2006) de factores asociados al abandono	199
Tabla 4.7	Causas de la deserción en América Latina	200
Tabla 4.8	Propuesta de Cabrera et al. (2006) de factores asociados al abandono universitario	201
Tabla 4.9	Variables asociadas al abandono estudiantil en la propuesta de Gairín et al. (2010)	204
Tabla 4.10	Factores que inciden en la retención/deserción estudiantil: una visión de conjunto	205

Tabla 4.11	Propuesta de factores explicativos del abandono	206
Tabla 4.12	Convergencia de perspectivas teóricas acerca de las causas del abandono	206
Tabla 4.13	Factores asociados a la deserción	208
Tabla 4.14	Variables agrupadas en los cinco factores propuestos por el Proyecto ALFA-GUIA	210
Tabla 4.15	Clasificación de factores asociados a la deserción propuesta por Iñiguez et al. (2016)	212
Tabla 4.16	Hallazgos proyectos deserción académica universidad de La Laguna	213
Tabla 4.17	Causas asociadas a la decisión de abandono	218
Tabla 5.1	Aportes teóricos en la definición de alumnos no tradicionales	227
Tabla 5.2	Otros modelos explicativos del abandono en estudiantes no tradicionales	236
Tabla 5.3	Categorías y variables asociadas al abandono en la educación vocacional	240
Tabla 5.4	Temas principales, temas y subtemas para estudiantes no persistentes y persistentes	244
Tabla 5.5	Aspectos determinantes del abandono educativo	246
Tabla 5.6	Factores relacionados con el abandono en el estudio de Triyani (2019)	246
Tabla 5.7	Factores relacionados con el abandono en la formación profesional	248
Tabla 5.8	Factores relacionados con el abandono en la FPGM	249
Tabla 6.1	Barreras para retención estudiantil	262
Tabla 6.2	Estrategias para favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior	263
Tabla 6.3	Estrategias sugeridas por la literatura internacional para aumentar la retención estudiantil	265
Tabla 6.4	Iniciativas de intervención con foco en Estudiantes no habituales	270
Tabla 6.5	Estrategias de retención estudiantil en el contexto colombiano	273
Tabla 6.6	Prácticas para reducir el abandono en CLABES	275
Tabla 7.1	Características de los Paradigmas de Investigación	285
Tabla 7.2	Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo	286
Tabla 7.3	Metodologías cualitativa, cuantitativa y mixta	290
Tabla 7.4	Criterios para determinar la estrategia metodológica mixta	292
Tabla 7.5	Tipología de diseños de Métodos Mixtos	292

## Índice de tablas

---

Tabla 7.6	Clasificaciones de los estudios de caso	295
Tabla 7.7	IES elegibles para el estudio de acuerdo a criterios de selección	297
Tabla 7.8	Casos de estudio seleccionados	298
Tabla 7.9	Informantes clave seleccionados para participar en entrevista en profundidad	301
Tabla 7.10	Informantes clave seleccionados para grupo de discusión	301
Tabla 7.11	Participantes fase cuantitativa	302
Tabla 7.12	Dimensiones e indicadores y su relación con los objetivos del estudio	304
Tabla 7.13	Trazabilidad de objetivos, técnicas e informantes	306
Tabla 7.14	Principales ventajas e inconvenientes de las entrevistas	307
Tabla 7.15	Características de la entrevista en profundidad	308
Tabla 7.16	Principales ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión	314
Tabla 7.17	Posibilidades de combinación del grupo de discusión con otras técnicas	315
Tabla 7.18	Ventajas y limitaciones de los cuestionarios como técnicas de recolección de datos	319
Tabla 7.19	Relación de los ítems de la versión final del instrumento con los objetivos, dimensiones e indicadores del estudio	323
Tabla 7.20	Perfil de jueces expertos participantes de la validación del cuestionario	326
Tabla 7.21	Criterios y acciones derivadas de la evaluación de los jueces	327
Tabla 7.22	Decisiones basadas en la evaluación de jueces expertos	328
Tabla 7.23	Observaciones generales de los jueces participantes de la validación del instrumento	328
Tabla 7.24	Criterios de rigor de las metodologías de investigación	334
Tabla 7.25	Fases y tareas: decisiones de diseño	336
Tabla 7.26	Forma de contacto con los centros	337
Tabla 7.27	Coordinadores designados para coordinar actividades a realizar	338
Tabla 7.28	Ejemplo de Itinerario de actividades (C3-CFT)	339
Tabla 7.29	Calendario del Trabajo de Campo en cada uno de los casos	340
Tabla 7.30	Modalidades de integración de métodos mixtos	342
Tabla 7.31	Subtipos de estrategias de integración	343
Tabla 7.32	Proceso de transcripción de entrevistas y focus group	348

Tabla 7.33	Códigos de identificación	349
Tabla 7.34	Sistema de notación usado	350
Tabla 7.35	Métodos de creación de códigos	353
Tabla 7.36	Número de factores asociados al abandono emergidos en el análisis cualitativo	355
Tabla 8.1	Antecedentes relevantes de C1-CFT	363
Tabla 8.2	Factores personales que emergen en C1-CFT	363
Tabla 8.3	Factores familiares que emergen en C1-CFT	371
Tabla 8.4	Factores socioeconómicos que emergen en C1-CFT	374
Tabla 8.5	Factores asociados a la experiencia académica previa en C1-CFT	376
Tabla 8.6	Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C1-CFT	379
Tabla 8.7	Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C1-CFT	381
Tabla 8.8	Factores organizativos y de funcionamiento identificados en C1-CFT	385
Tabla 8.9	Factores relacionales identificados en C1-CFT	392
Tabla 8.10	Factores asociados a apoyo económico en C1-CFT	394
Tabla 8.11	Impacto de la gratuidad en estudiantes e institución en C1-CFT	397
Tabla 8.12	Elementos del diagnóstico de entrada en C1-CFT	399
Tabla 8.13	Estrategias directas centradas en el estudiante en C1-CFT	400
Tabla 8.14	Caracterización de la tutoría par en C1-CFT	401
Tabla 8.15	Estrategias indirectas centradas en el docente en C1-CFT	401
Tabla 8.16	Mecanismos de seguimiento al alumnado en C1-CFT	402
Tabla 8.17	Antecedentes relevantes de C2-CFT	404
Tabla 8.18	Factores personales que emergen en C2-CFT	405
Tabla 8.19	Factores familiares que emergen en C2-CFT	413
Tabla 8.20	Factores socioeconómicos que emergen en C2-CFT	416
Tabla 8.21	Factores asociados a la experiencia académica previa en C2-CFT	419
Tabla 8.22	Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C2-CFT	422
Tabla 8.23	Factores asociados a la experiencia académica actual en C2-CFT	424
Tabla 8.24	Factores organizativos y de funcionamiento identificados en C2-CFT	429

## Índice de tablas

---

Tabla 8.25	Factores relacionales identificados en C2-CFT	435
Tabla 8.26	Factores asociados a apoyo económico en C2-CFT	438
Tabla 8.27	Impacto de la gratuidad en estudiantes e instituciones	445
Tabla 8.28	Elementos del diagnóstico de entrada en C2-CFT	446
Tabla 8.29	Estrategias directas centradas en el estudiante en C2-CFT	447
Tabla 8.30	Estrategias indirectas centradas en el docente en C2-CFT	450
Tabla 8.31	Mecanismos de seguimiento al alumnado en C2-CFT	451
Tabla 8.32	Antecedentes relevantes de C3-IP	454
Tabla 8.33	Factores personales que emergen en C3-IP	455
Tabla 8.34	Factores familiares que emergen en C3-IP	459
Tabla 8.35	Factores socioeconómicos que emergen en C3-IP	462
Tabla 8.36	Factores asociados a la experiencia académica previa en C3-IP	465
Tabla 8.37	Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C3-IP	468
Tabla 8.38	Factores asociados a la experiencia académica actual en C3-IP	479
Tabla 8.39	Factores organizativos y de funcionamiento identificados en C3-IP	474
Tabla 8.40	Factores relacionales identificados en C3-IP	478
Tabla 8.41	Factores asociados a apoyo económico en C3-IP	481
Tabla 8.42	Impacto de la gratuidad en estudiantes e institución en C3-IP	484
Tabla 8.43	Elementos del diagnóstico de entrada en C3-IP	485
Tabla 8.44	Estrategias directas centradas en el estudiante en C3-IP	486
Tabla 8.45	Caracterización de la tutoría par en C3-IP	487
Tabla 8.46	Estrategias indirectas centradas en el docente en C3-IP	487
Tabla 8.47	Mecanismos de seguimiento al alumnado en C3-IP	489
Tabla 8.48	Antecedentes relevantes de C4-UDA	492
Tabla 8.49	Factores personales que emergen en C4-UDA	492
Tabla 8.50	Factores familiares que emergen en C4-UDA	499
Tabla 8.51	Factores familiares que emergen en C4-UDA	504
Tabla 8.52	Factores asociados a la experiencia académica previa en C4-UDA	506
Tabla 8.53	Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C4-UDA	509
Tabla 8.54	Factores asociados a la experiencia académica actual en C4-UDA	510

Tabla 8.55	Factores organizativos y de funcionamiento identificados en C4-UDA	513
Tabla 8.56	Factores relacionales identificados en C4-UDA	520
Tabla 8.57	Factores asociados a apoyo económico en C4-UDA	523
Tabla 8.58	Impacto de la gratuidad en estudiantes e institución en C4-UDA	527
Tabla 8.59	Elementos del diagnóstico de entrada en C4-UDA	530
Tabla 8.60	Estrategias directas centradas en el estudiante en C4-UDA	531
Tabla 8.61	Caracterización de la ayudantía en C4-UDA	533
Tabla 8.62	Estrategias indirectas centradas en el docente en C4-UDA	534
Tabla 8.63	Mecanismos de seguimiento al alumnado en C4-UDA	536
Tabla 8.64	Comparativo de factores personales que emergen en los cuatro casos del estudio	538
Tabla 8.65	Comparativo de factores familiares que emergen en los cuatro casos del estudio	541
Tabla 8.66	Comparativo de factores socioeconómicos que emergen en los cuatro casos del estudio	543
Tabla 8.67	Comparativo de factores asociados a la experiencia académica previa que emergen en los cuatro casos del estudio	544
Tabla 8.68	Comparativo de factores asociados con adaptación e integración que emergen en los cuatro casos	546
Tabla 8.69	Comparativo de factores asociados a la experiencia académica actual que emergen en los cuatro casos del estudio	547
Tabla 8.70	Comparativo de factores organizativos y de funcionamiento del centro que emergen en los cuatro casos del estudio	550
Tabla 8.71	Comparativo de factores relacionales que emergen en los cuatro casos del estudio	553
Tabla 8.72	Comparativo de factores asociados a apoyo económico que emergen en los cuatro casos del estudio	554
Tabla 8.73	Comparativo de Mecanismos de apoyo y acompañamiento identificados en los cuatro casos	555
Tabla 8.74	Comparativo de Sistemas de seguimiento al alumnado identificados en los cuatro casos	557
Tabla 9.1	Medida de adecuación muestral KMO y Prueba de Esfericidad de Bartlett	564
Tabla 9.2	Varianza total explicada Instrumento EDETP, método de extracción por componentes principales	564
Tabla 9.3	Matriz de componentes rotados	566

## Índice de tablas

---

Tabla 9.4	Alfa de Cronbach por factor	567
Tabla 9.5	Factores extraídos mediante el análisis factorial	568
Tabla 9.6	Rango de edad (años) en C1-CFT	570
Tabla 9.7	Años que transcurrieron luego del egreso de EM, en C1-CFT	571
Tabla 9.8	Medias y desviaciones estándares en Centro 1 (n=26)	574
Tabla 9.9	Rango de edad (años) en C2-CFT	575
Tabla 9.10	Años que transcurrieron luego del egreso de EM, en C2-CFT	576
Tabla 9.11	Medias y desviaciones estándares en Centro 2 (n=31)	579
Tabla 9.12	Rango de edad (años) en C3-IP	580
Tabla 9.13	Años que transcurrieron luego del egreso de EM, en C3-IP	581
Tabla 9.14	Medias y desviaciones estándares en Centro 3 (n=20)	584
Tabla 9.15	Rango de edad (años) en C4-UDA	585
Tabla 9.16	Años que transcurrieron luego del egreso de EM, en C4-UDA	586
Tabla 9.17	Medias y desviaciones estándares en Centro 4	589
Tabla 9.18	Análisis de diferencias estadísticas de las medias por centro, utilizando corrección post hoc de Bonferroni	591
Tabla 9.19	Comparación de medias de factores, según género del estudiante	592
Tabla 9.20	Comparación de medias de factores, según rango etario del estudiante	593
Tabla 9.21	Comparación de medias de factores, según estudios previos de la familia del estudiante	593
Tabla 9.22	Comparación de medias de factores, según tiempo transcurrido desde el egreso de Enseñanza Media	594
Tabla 9.23	Comparación de medias de factores, según dependencia administrativa del colegio de origen	595
Tabla 9.24	Comparación de medias de factores, según modalidad de colegio de origen	595
Tabla 9.25	Comparación de medias de factores, según si el estudiante trabaja o no trabaja	596
Tabla 9.26	Comparación de medias de factores, según cómo el estudiante financia sus estudios superiores	597
Tabla 9.27	Comparación de medias de factores, según si el estudiante se ha planteado o no abandonar sus estudios	598
Tabla 9.28	Correlaciones bivariadas de Pearson entre las dimensiones del Instrumento EDETP (n=141)	599

Tabla 9.29	Efecto del género y de la edad (en años) sobre los seis factores del Instrumento EDESTP, coeficientes no estandarizados	600
Tabla 9.30	Efecto del género y modalidad del colegio de origen sobre los seis factores del Instrumento EDESTP, coeficientes no estandarizados	601
Tabla 9.31	Efecto del género y “se ha planteado abandonar los estudios” sobre los seis factores del Instrumento EDESTP, coeficientes no estandarizados	602
Tabla 9.32	Resumen efectos estadísticamente significativos sobre los seis factores del Instrumento EDESTP (a cualquier nivel de confianza)	603
Tabla 9.33	Efecto de variables independientes sobre variables dependientes (factores) del instrumento EDESTP, coeficientes no estandarizados	603





**Índice de anexos**

Anexo I	Guiones de entrevista estudiantes y funcionarios	749
Anexo II	Consentimiento informado	753
Anexo III	Carta de invitación a Jueces	754
Anexo IV	Cuestionario original	756
Anexo V	Planilla de validación	759
Anexo VI	Instrumento versión final	763



## **Glosario de acrónimos**

AFD	Aporte fiscal directo
AFE	Análisis factorial exploratorio
AGCI	Agencia de Cooperación Internacional
AUR	Agrupación de Universidades Regionales de Chile
CAE	Crédito con Aval del Estado
CAQDAS	Software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CFT	Centro de Formación Técnica
CGM	Ciclos Formativos de Grado Medio
CH	Científico-Humanista
CINDA	Centro interuniversitario de desarrollo
CINE	Clasificación internacional normalizada de la Educación
CLABES	Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior
CM	Convenio Marco
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
CNAP	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado
CONAP	Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado
CONICYT	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CORFO	Corporación de Fomento de la Producción
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades de Chile
CUECH	Consorcio de las Universidades Estatales de Chile
CUP	Corporación de Universidades Privadas
DDM	Diálogo Didáctico Mediado
DEMRE	Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo
EDESTP	Encuesta de deserción estudiantil en la Educación Superior Técnico Profesional
EFTP	Educación y Formación Técnica y Profesional
EM	Enseñanza Media
EMTP	Educación Media Técnico Profesional

## Glosario de acrónimos

---

ENH	Estudiantes no habituales
ENT	Estudiantes no tradicionales
ES	Educación Superior
ESTP	Educación Superior Técnico Profesional
ETP	Educación Técnico Profesional
FDI	Fondo de Desarrollo Institucional
FF.AA.	Fuerzas Armadas
FP	Formación Profesional
FPGM	Formación Profesional de Grado Medio
FSCU	Fondo Solidario de Crédito Universitario
FTP	Formación Técnico Profesional
GORE	Gobierno Regional
IES	Institución de Educación Superior
IP	Instituto Profesional
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
KMO	Kayser-Meyer-Olkin
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MEN	Ministerios de Educación (Colombia)
MICO	Mínimo Cuadrados Ordinarios
MINEDUC	Ministerio de Educación (Chile)
NEM	Notas de Enseñanza Media
OECD	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PACE	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior
PIB	Producto interno bruto
PSU	Prueba de Selección Universitaria
SAT	Sistema de Alerta Temprana
SIES	Sistema de Información de Educación Superior
SLE	Servicios Locales de Educación
SUA	Sistema Único de Admisión
TP	Técnico Profesional
TVET	Technical and vocational education and training

UE	Universidad estatal
UPCRUCH	Universidades privadas pertenecientes al CRUCH
UPNOCRUCH	Universidades privadas no pertenecientes al CRUCH
VERTEBRAL	Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados
VET	Vocational Education and Training





**PARTE I**

**PLANTEAMIENTO GENERAL**





En esta primera parte, correspondiente al planteamiento general de esta tesis doctoral, se abordan los principales lineamientos de la investigación, ofreciendo una panorámica de la temática a abordar y el contexto en donde se desarrolla.

En el Capítulo 1, se introduce la temática, exponiendo el origen y justificación del estudio, con foco en el problema de investigación y los argumentos que avalan la necesidad de estudiarlo y resolverlo. A partir de este marco, se plantean las preguntas de investigación, que han derivado en los objetivos, investigación, finalizando con la exposición del diseño de la investigación junto con el cronograma de acciones contempladas.

En el Capítulo 2, se plantea el marco contextual de esta investigación, caracterizando el Sistema Educativo Chileno, poniendo especial foco en el Sistema de Educación Superior [ES]. A partir de allí, se busca introducir la temática del abandono entregando antecedentes relacionados con la masificación del ingreso a la ES, el aseguramiento de la calidad y el estado de acreditación de las Instituciones de Educación Superior [IES] chilenas.

Finalmente, y atendiendo el contexto específico de esta investigación, el Capítulo 2 concluye con el desarrollo y caracterización de la Educación Superior Técnico Profesional [ESTP], abordando su concepto y propósitos, con una mirada reflexiva en torno a la necesidad de cambios.



---

## Capítulo 1. Introducción

- 1.1. Origen y justificación de la investigación
  - 1.2. Objetivos de la investigación
  - 1.3. Diseño de investigación y cronograma de actividades
  - 1.4. En síntesis
-



# 1

---

## Introducción

---

La presente tesis doctoral, tal como se estila en los diversos textos de divulgación científica, inicia con una introducción cuyo objetivo es “captar la atención del lector desde el primer párrafo introductorio, invitando e interesando [...] a seguir leyendo el documento, con un estilo directo sin dejar espacio a otras interpretaciones” (Henríquez Fierro y Zepeda González, 2004, p.19).

Por tanto, este capítulo ofrece el contexto y la justificación del problema de investigación, expone las preguntas de investigación que posteriormente derivan en los objetivos del estudio y culmina con una panorámica del contenido y estructura de la tesis.

### **1.1. Origen y justificación de la investigación**

La Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) representa en la actualidad uno de los grandes retos de la Educación en Chile. Así fue expresado ya hace una década en el Seminario Perspectivas para la Educación en Chile (MINEDUC, 2010), en donde se declara como uno de sus desafíos el rediseño de la Formación Técnico Profesional, el cual debe tener como foco los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes, y materializarse en cambios que se vean reflejados en la estructura curricular, la articulación con el mundo laboral y, en general, en un replanteamiento del sistema educativo en su conjunto. Todo esto, con el fin de sentar nuevas bases para una política de Educación Técnico Profesional que, dada la creciente relevancia de esta modalidad educativa, parta de una definición clara y pertinente de la misma y aplique los principios de equidad y neutralidad en el financiamiento.

En esta línea, en la actualidad la Educación Técnico Profesional destaca por su potencial de contribuir a las demandas, tanto de orden social como económico de los

países, destacando por su carácter inclusivo, que le permite convocar a una diversa población estudiantil con aspiraciones de progreso personal, laboral y social. Además, esta educación es vista como una fuente de capital humano específico en el sector industrial, en la medida que se espera que esté particularmente bien alineada a la realidad y necesidades de los sectores productivo y de servicios (Sevilla, 2020).

En el contexto actual, tal y como lo argumentan Álvarez et al. (2021), la cuarta revolución industrial y la crisis económica y social provocada por la pandemia por COVID-19, obligan a repensar con mayor fuerza la formación técnico profesional, en términos del acceso, la calidad y equidad del sistema, que permitan acelerar las reformas requeridas en el sector de la ESTP, de cara a las precipitadas y sistemáticas transformaciones que comienzan ya a experimentar los mercados laborales.

En este escenario, resulta necesario señalar que la Sociedad de Fomento Fabril (2016) calculó que en Chile apenas hay 1 técnico por cada 10 profesionales, advirtiendo un déficit de unos 600 mil técnicos profesionales en Chile. Estos antecedentes no solo muestran el desafío de incorporar nuevos estudiantes a la ESTP, sino sobre todo la necesidad de fortalecer el sistema educativo de nivel técnico mediante la implementación de mecanismos y estrategias que apunten por una parte a fortalecer la formación y, por otra, a comprender y revertir la deserción estudiantil, toda vez que este fenómeno coadyuva a sustentar este déficit de técnicos profesionales.

Lamentablemente, la investigación realizada en Chile en el contexto de la Educación Técnico Profesional es escasa. Así lo afirma el mismo Ministerio de Educación en su Estrategia de Formación Técnico Profesional

La investigación sobre la Formación Técnico-Profesional en Chile es escasa, y se centra fundamentalmente en el sector escolar. En efecto, sólo un conjunto pequeño de instituciones cuenta con una línea de investigación en el área; y en general esta es realizada bajo las lógicas y criterios de análisis de la formación académica. (MINEDUC/UNESCO, 2018, p.47).

Este incipiente desarrollo pareciera encontrar su lógica en el posicionamiento de la Formación Técnico Profesional en el imaginario colectivo, en el cual se tiende a ver como una opción de segunda categoría asociada a personas en situación de vulnerabilidad social (MINEDUC/UNESCO, 2018). Esta tendencia también es posible apreciarla en el contexto internacional, específicamente en el contexto europeo en donde, a pesar del

reconocimiento que tiene la Formación Profesional, sigue estando relegada a un segundo plano en el sistema educativo.

A pesar de gozar de un gran reconocimiento a nivel europeo, y ofrecer una elevada inserción laboral tras los estudios, en España la FP sigue siendo la hermana pobre del sistema educativo. La FP no goza del reconocimiento social que merece y ello tiene distintas consecuencias dentro del propio sistema de FP pero también en el mercado laboral (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2019, p.7).

Por otra parte, un antecedente relevante es que la ESTP, del mismo modo que ocurre con el resto de la Educación Superior en Chile, ha visto incrementada de manera sostenida su matrícula en el último decenio amparado por el aumento de becas, ayudas estudiantiles y la gratuidad de los aranceles. De esta forma, durante el año 2019 la matrícula total de carreras técnicas de nivel superior representó el 28,8% del total de la matrícula de pregrado y el 43,1% de la matrícula de primer año, evidenciando una fuerte tendencia a la elección de este tipo de formación por parte del alumnado (SIES, 2019a).

No obstante, este crecimiento de la matrícula en la ESTP ha venido acompañado de un incremento de las tasas de deserción académica, alcanzando un 29,6% la deserción de primer año (considerando la cohorte 2018) en las carreras técnicas de nivel superior. Específicamente, un 29,5% en centros de formación técnica, 29,6% en institutos profesionales y 30% en universidades, instituciones donde se imparte este tipo de formación (SIES, 2019b).

Estos antecedentes son coincidentes con la experiencia internacional, pues las altas tasas de deserción son un elemento común en los sistemas educativos de diferentes países. Al respecto, el Banco Mundial en su estudio denominado “Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe”, calculó que solo el 50% de los estudiantes que inician sus estudios superiores llegan a terminar y se gradúan. El estudio concluye, además, que en promedio la mitad de los alumnos de entre 25 y 29 años que estaban matriculados no completaron sus estudios y de los que abandonan, la mitad lo hace en el primer año de su carrera (Ferreira et al., 2017).

En este contexto, resulta imperativo el estudio de la deserción académica en la ESTP, entre otras razones, porque desde un punto de vista económico este fenómeno está asociado a una pérdida de eficiencia pues los centros dejan de percibir recursos cada vez que aumenta la tasa de abandono; y, desde una arista social, se transforma en una pérdida



de oportunidades para aquellas familias de escasos recursos cuyo acceso a la educación es considerado como el único instrumento para mejorar sus expectativas de vida y romper con el círculo de la pobreza (Barahona et al., 2016).

En este orden de ideas, si agregamos el hecho que en Chile los estudios locales sobre deserción se han centrado casi de forma exclusiva en la educación superior universitaria (Arancibia y Trigueros, 2018; Centro de Microdatos, 2008; Díaz-Peralta, 2008, 2009; Santelices et al., 2013) dejando relegada a un segundo plano la ESTP, siendo escasos los estudios locales relacionados con este tipo de formación, pues en la revisión de la literatura solo es posible ubicar estudios como el de González y Arismendi (2018) o el de Moya et al. (2018), confirmando lo incipiente que es la investigación en este ámbito.

En este orden de ideas, resulta altamente necesario desarrollar investigación con el objetivo de comprender las causas del fenómeno del abandono en pos de la generación de líneas de acción y la gestión del cambio para la transformación, pues se ha enfatizado desde el sector público y la industria el rol clave de esta oferta educativa para mejorar la empleabilidad de jóvenes y adultos, así como para satisfacer la necesidad de capital humano calificado de los principales sectores productivos (Banco Mundial, 2015; Jiménez, 2015).

Al respecto, Arias et al. (2015) afirman que los mecanismos de análisis y seguimiento para atender la deserción son limitados y que, al igual que en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), son escasos los antecedentes que se tiene de las causas de la deserción en la ESTP. Se sabe que la retención es mayor en las mujeres que los hombres, mayor en los alumnos que provienen de colegios subvencionados que municipales y mayor en alumnos que tienen beneficios, sin embargo, la literatura en Chile se ha enfocado en la deserción universitaria en desmedro del estudio de la situación en las ESTP, estudios que si bien constituyen un marco de referencia, no necesariamente son aplicables al contexto de la formación profesional.

En vista de estos antecedentes, esta investigación indaga en las causas asociadas a la deserción académica en la ESTP, intentado no perder de vista sus características distintivas, pues tal y como lo señala Ruz-Fuenzalida (2021), este tipo de formación tiene características particulares y de contexto que la diferencian sustancialmente de la educación universitaria. En este contexto, más allá de la corta de duración de sus carreras y del componente eminentemente práctico del currículum, entre estas características diferenciadoras es posible señalar las siguientes:

1. Sistema de acceso no vinculado al Sistema Único de Admisión y sin requisitos de ingreso, salvo haber completado la Enseñanza Media. Recién para el año 2021 se ha propuesto un nuevo Sistema de Acceso a Educación Superior Técnico-Profesional que considera nuevos instrumentos de acceso: Notas de Enseñanza Media y bono a egresados de establecimientos escolares TP, Reconocimiento de los Aprendizajes Previos y valoración de la experiencia laboral (Flores y Paredes, 2020).
2. Los estudiantes de carreras técnicas provienen mayoritariamente de establecimientos municipales y de colegios particulares subvencionados, solo un porcentaje minoritario estudió en un colegio particular pagado, específicamente un 2,6% en Centros de Formación Técnica y un 3,7% en Institutos Profesionales (SIES, 2019a).
3. Los estudiantes que optan por este tipo de formación pertenecen mayoritariamente a los quintiles más pobres del país, en donde el 60% de la matrícula proviene de los primeros tres quintiles de ingreso (dicho porcentaje es aún más alto para el caso de CFT e IP), antecedentes que reflejan cómo este tipo de enseñanza es vista como una oportunidad de seguir estudios superiores (Jiménez, 2015).
4. En este sentido, resulta imperativo mantener, ampliar y perfeccionar un sistema robusto de ayudas estudiantiles que permita incentivar el acceso, permanencia y egreso de la ESTP, objetivo trascendental desde una perspectiva de equidad considerando la composición socioeconómica de CFT e IP. Lamentablemente, los principales instrumentos disponibles están destinados exclusiva o mayoritariamente a los estudiantes del sector universitario, resultando imprescindible avanzar hacia un sistema de financiamiento fundado en la solidez y acreditación de las instituciones y la coherencia de sus programas en función del desarrollo nacional (Brunner et al., 2020).
5. El sector presenta problemas de calidad y acreditación de los programas ofrecidos, tal como ocurre a nivel latinoamericano, en donde es posible evidenciar mecanismos heterogéneos y en general desregulados (Sevilla, 2020). Al respecto, al año 2015 de los 58 CFT vigentes, solo el 32,76% estaba acreditado y de los 44 IP funcionando, el 43% estaba acreditado, situación que de lo que sucede en el sector universitario, donde la cifra de acreditación asciende al 100% en universidades del Consejo de Rectores y al 51,43% de las universidades privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores (Jiménez, 2015).

### 1.2. Objetivos de investigación

Teniendo presente los antecedentes expuestos anteriormente, especialmente las altas tasas de abandono en la ES chilena y lo incipiente de la investigación en la temática del abandono en la ESTP, es que resulta imperativo dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional chilena?

Esta pregunta se concreta en diversas de subpreguntas que se listan a continuación:

- ¿Qué factores individuales y sociales están asociados a la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional chilena?
- ¿Qué factores académicos están asociados a la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional chilena?
- ¿Existen factores organizativos que puedan condicionar la deserción académica en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional chilena?
- ¿Cómo se caracterizan las estrategias que buscan reducir la deserción académica en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional chilena?

A partir de estas preguntas y, en coherencia con ellas, se ha establecido un objetivo general y cuatro objetivos específicos, que están sustentados en la problemática planteada anteriormente y en una revisión inicial de la literatura existente.

#### **Objetivo General:**

Analizar los factores que explican la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional chilena.

#### **Objetivos específicos:**

1. Identificar factores individuales y sociales asociados a la deserción académica en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP.
2. Determinar factores académicos asociados a la deserción en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP.
3. Delimitar elementos organizativos que condicionan la deserción académica en el contexto de la ESTP.
4. Caracterizar las estrategias de retención estudiantil implementadas en el contexto de la ESTP.

Estos objetivos han constituido una guía para el diseño de investigación y han servido como sustento en todas las decisiones tomadas a lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral.

Finalmente, cabe mencionar que, si bien el objetivo específico número 4 no deriva directamente del objetivo general, pues hace alusión más bien al concepto de retención, se considera relevante incorporarlo en esta investigación, toda vez que la falta o inadecuación de las estrategias y/o mecanismos para combatir la deserción implica mayores niveles de esta, correspondiendo, por tanto, a elementos que estarían dentro de los eventuales factores asociados a la explicación de este fenómeno,

### **1.3. Diseño de investigación y cronograma de actividades**

Para dar cumplimiento a los objetivos de esta tesis doctoral, se ha utilizado el diseño de estudio de casos múltiples, considerando específicamente cuatro centros que imparten carreras técnicas profesionales de nivel superior. Este diseño ha permitido el estudio en profundidad de las unidades de análisis en torno al fenómeno del abandono académico, por medio de un enfoque mixto y buscando en todo momento la comprensión en profundidad de la realidad, sus particularidades y las múltiples implicancias del fenómeno (Yin, 2014).

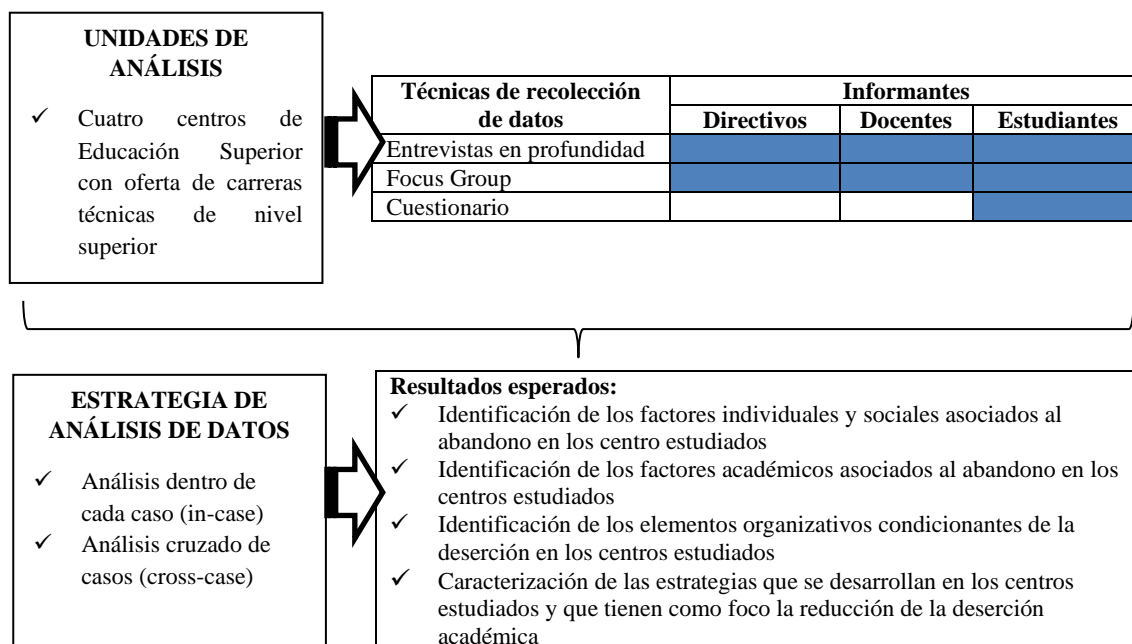
Bajo esta metodología, se ha accedido al campo de estudio, destacando en todo momento las percepciones e interpretaciones de los participantes en torno al fenómeno del abandono. Para ello, se han utilizado técnicas de recogida de datos cualitativas como la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, además del cuestionario como técnica de recogida de datos cuantitativos.

Una vez realizado el análisis particular de cada uno de los cuatro casos (lo conocido en la literatura inglesa como “in-case análisis”), se ha avanzado hacia un nivel superior de profundidad analítica por medio del análisis de casos cruzados (conocido también, habitualmente, como “cross-case análisis”), estrategia que en su conjunto ha permitido llegar a conclusiones particulares de cada centro estudiado como a conclusiones más generales a partir del examen de recurrencias y diferencias en las unidades de análisis.

La Figura 1.1 muestra un esquema general del diseño de la investigación.

**Figura 1.1**

Diseño general de la investigación



**Fuente:** Elaboración propia

En este contexto y al amparo de este diseño metodológico, la tesis doctoral se realizó siguiendo cuatro etapas, cada una de las cuales contempló un conjunto de tareas asociadas a las acciones inherentes de todo proceso investigativo. En la Tabla 1.1 se observa el cronograma de actividades que se llevó a cabo finalmente, sin perjuicio de las modificaciones que se debió realizar durante su transcurso, atendiendo a las sugerencias recibidas en cada seguimiento anual.

**Tabla 1.1**  
Cronograma de actividades

ETAPAS	FASES	ACTIVIDADES PRINCIPALES	2017-2018		2018-2019		2019-2020		2020-2021	
			(SEPT.- FEB.)	(MAR.- JUL.)	(SEPT.- FEB.)	(MAR.- JUL.)	(SEPT.- FEB.)	(MAR.- JUL.)	(SEPT.- FEB.)	(MAR.- JUL.)
Exploratoria y descriptiva		Marco teórico y contextual: revisión de la literatura especializada								
		Marco contextual: revisión situación ES en Chile								
		Identificación y planteamiento del problema								
		Concreción del propósito y objetivos del estudio								
		Propuesta del diseño general del estudio								
Analítica e Interpretativa	1	Selección de casos y gestión e invitación a centros								
		Propuesta metodológica general								
		Identificación y selección de informantes clave								
		Diseño y validación de instrumentos								
		Desarrollo de trabajo de campo y recogida de datos								
Prospectiva y Comunicación	3	Definición de la estrategia analítica								
		Análisis de datos cualitativos								
		Análisis de datos cuantitativos								
		Análisis caso a caso								
		Análisis comparativo de los casos								
Prospectiva y Comunicación	3	Discusión y conclusiones preliminares								
		Reflexión sobre limitaciones y futuros estudios								
		Presentación de borrador a Director de tesis								
		Edición y mejora del borrador								
		Conclusiones e informe final								
		Envío informe a centros participantes								

**Fuente:** Elaboración propia

### 1.4. En síntesis

Este capítulo presentó una panorámica general de la tesis doctoral a partir de la justificación de la problemática en cuestión. En este orden de ideas, se ha planteado el estudio de la deserción académica en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional, teniendo como base no solo la importancia que tiene en la actualidad este tipo de formación, sino también la ausencia de investigación en el área que permita sustentar la toma de decisiones a nivel institucional y a nivel de políticas públicas. Además, el ingreso masivo a la Educación Superior y las altas tasas de abandono en todo el sistema, resaltan el imperativo de indagar en los factores asociados a la deserción académica y de las iniciativas implementadas por los centros para retener al estudiantado.

En este contexto, se plantea un estudio de casos múltiples, específicamente de cuatro centros de Educación Superior acreditados y en cuya oferta académica contemplan carreras técnico profesionales de nivel superior, considerando un enfoque mixto para abordar el fenómeno de estudio en profundidad y realzando las perspectivas, experiencias y percepciones de los propios implicados. Así, los participantes fueron directivos, docentes y estudiantes, quienes participaron de entrevistas en profundidad, focus groups y un estudio de encuesta, levantando un corpus de datos que han permitido la realización de un análisis individual de cada caso (in-case) y un análisis cruzado de casos (cross-case), para posteriormente llegar a conclusiones que permitieran caracterizar el fenómeno del abandono en la ESTP, identificando factores asociados al ámbito individual, social, académico e institucional, junto con las estrategias desplegadas por los centros para hacerse cargo de esta realidad.

---

---

## Capítulo 2. Contexto de la Investigación

- 2.1. Educación Superior en Chile
  - 2.2. Educación Superior Técnico Profesional chilena
  - 2.3. En síntesis
-





2

---

## Contexto de la Investigación

---

La comprensión del contexto en donde se desarrolla el estudio es de vital importancia en toda investigación científica, pues no solo permite situar el problema en contexto, sino que sirve de guía durante todo el proceso, dotando de coherencia y sentido las decisiones que se van tomando y los hallazgos que van resultado (Arias, 2000).

Bajo este concepto, este marco ofrece una vasta descripción del contexto de estudio yendo desde lo general a lo particular. De esta forma, se ofrece en primer lugar una caracterización amplia del Sistema de Educación Superior chileno, a partir de la descripción de las Instituciones de Educación Superior, sus mecanismos de financiamiento y los Sistemas de Acceso, introduciendo posteriormente el tema de la masificación de la Educación Superior y cómo este fenómeno ha devenido en altas tasas de abandono, que es el concepto central de esta tesis doctoral.

Deteniéndose en la problemática del abandono, se ofrecen algunas cifras en la Educación Superior chilena, mostrando datos actualizados que permiten objetivar esta problemática, tales como la deserción por tipo de institución, por tipo de carrera, por tipo de dependencia y enseñanza, vinculándolo con algunos lineamientos y reflexiones en torno al Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior y el Estado de Acreditación de los Programas.

Finalmente, y ya teniendo claridad de las particularidades de la Educación Superior en Chile y cómo opera este sistema educativo, se está en condiciones de abordar de forma específica la Educación Superior Técnico Profesional que es el sistema donde se sitúa esta investigación doctoral. Para ello, en primer término se ofrece una revisión del concepto y propósito de la Formación Técnico Profesional y cómo este tipo de formación se ha venido desarrollando en el contexto internacional, para luego describir en profundidad este sistema educativo en el contexto chileno ofreciendo además una reflexión en torno a la necesidad de cambio, sus desafíos y oportunidades.

### 2.1. Educación Superior en Chile

Desde fines del siglo XX, los constantes cambios políticos, sociales, económicos y laborales han alterado la forma en que es concebida la educación y su papel en la sociedad, obligando a la construcción y reconstrucción de la Educación Superior (Gaete y Morales, 2011).

Particularmente en Chile, la Educación, en tanto institucionalidad, responde a dos distintos paradigmas consagrados en las Constituciones de la República de 1833, 1925 y 1980: el Estado Docente y Libertad de Enseñanza. Hasta el año 1980, primaba el modelo de Estado Docente, con una educación pública muy fuerte y centralizada en el Ministerio de Educación; posteriormente, con la Constitución de 1980, hay un giro hacia un Estado Subsidiario que incentiva la fuerte entrada del sector privado en la provisión de educación. Actualmente, el sistema educativo chileno funciona fundamentalmente, bajo el mismo principio de Estado Subsidiario, pero con modificaciones incorporadas en las últimas legislaciones que apuntan a transformarlo en un Estado de Garantías (Oliva, 2008).

En este contexto, y en el marco de la Constitución de la República vigente que data del año 1980, el Sistema Educativo chileno busca garantizar los derechos allí consagrados y ratificados en los tratados internacionales (MINEDUC, 2016a). De esta forma, la Ley General de Educación concibe la Educación como un proceso de aprendizaje permanente en las distintas etapas de la vida de las personas, con el fin de alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Además, se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de la identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley N° 20.370, 2009).

Además, en conformidad a la Ley General de Educación N°20.370 (2009) y la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845, 2015) el sistema educativo chileno se inspira en los siguientes principios:

- a) *Universalidad y educación permanente.* La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- b) *Gratuidad.* El Estado implantará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, de conformidad a la ley.
- c) *Calidad de la educación.* La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
- d) *Equidad del sistema educativo.* El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
- e) *Autonomía.* El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan.
- f) *Diversidad.* El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad.
- g) *Responsabilidad.* Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda. Asimismo, el sistema educativo deberá promover el principio de la responsabilidad de los alumnos, especialmente en relación con el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales. Este principio se hará extensivo a los padres y apoderados, en relación con la educación de sus hijos o pupilos.
- h) *Participación.* Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.
- i) *Flexibilidad.* El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos.

j) *Transparencia*. La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos, debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.

k) *Integración e inclusión*. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o de religión.

l) *Sustentabilidad*. El sistema incluirá y fomentará el respeto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones.

m) *Interculturalidad*. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

n) *Dignidad del ser humano*. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

ñ) *Educación integral*. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber.

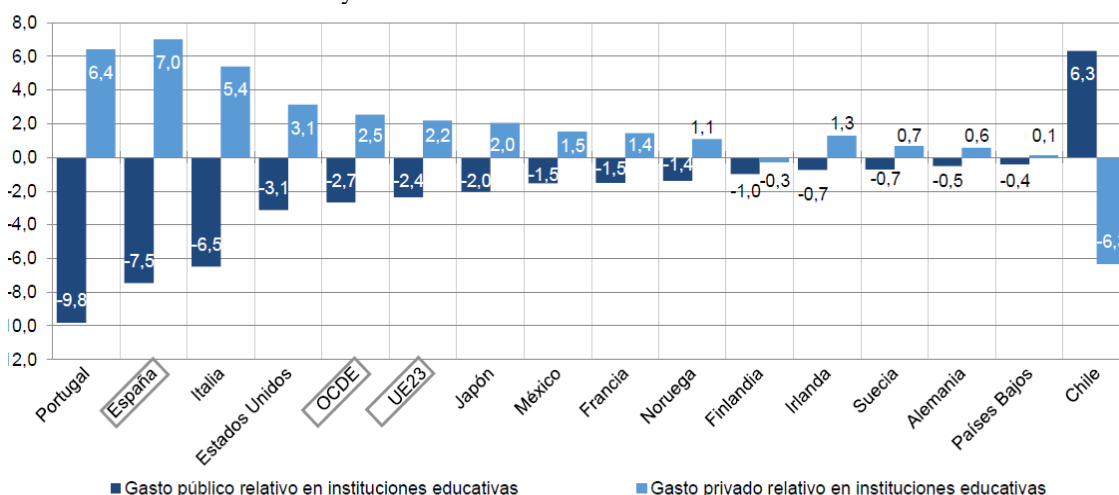
En consonancia con esta declaración de principios, la Educación se entiende como el medio a través del cual es posible transitar hacia un sólido crecimiento económico, democrático y social del país, además de estar relacionada estrechamente con el desarrollo humano (OECD, 2017). En este sentido, la Educación estaría relacionada con el crecimiento personal y los lazos sociales (CAPCE, 2006) y representaría el principal recurso para el crecimiento endógeno del país (Romer, 1990). Por consiguiente, si bien la educación proporciona beneficios macroeconómicos importantes, las personas son las más beneficiadas por un sistema educativo de alta calidad y equitativo, pues aquellas con una mejor educación dependen menos de las ayudas públicas y son menos vulnerables frente a las crisis económicas (OECD, 2017).

En esta línea, la OECD (2017) afirma que la construcción de un sistema educativo de categoría mundial es clave para el desarrollo de una economía basada en el conocimiento, en donde la combinación entre la escolarización universal y el logro pleno de competencias universales permitirá que Chile aumente su crecimiento económico anual en aproximadamente 0,57 puntos porcentuales (OECD, 2015a). De esta forma, el mejoramiento del sistema educativo podría elevar la productividad de Chile y crear trabajos más diversificados en sectores con mayor valor agregado, reduciendo la dependencia de las materias primas (OECD, 2015a; 2015b).

En este marco, es necesario señalar que la Educación es altamente valorada por la opinión pública chilena, a tal punto que el Centro de Estudios Públicos (2019) en su *Estudio Nacional sobre Opinión Pública* detalla que, desde 2006 hasta el 2019, la Educación es vista por la ciudadanía como uno de los tres problemas prioritarios que el gobierno debería dedicar mayor esfuerzo en solucionar. Consecuente con esta necesidad, es que a pesar de la recesión económica que ha afectado de distinta manera a un número importante de países, de acuerdo al informe *Education at a Glance 2019*, entre los años 2010 a 2016 el gasto en Educación con fondos públicos en Chile ha aumentado en 6,3 puntos porcentuales, tendencia distinta al resto de los demás países miembros de la OECD (OECD, 2019). Al respecto, es necesario señalar que este mayor gasto público está asociado a la política de gratuidad y conlleva una disminución en el gasto privado proveniente principalmente de las familias (Véase Figura 2.1).

**Figura 2.1**

Evolución de la distribución relativa de gasto en función de su origen, público y privado, en las instituciones educativas entre los años 2010 y 2016.



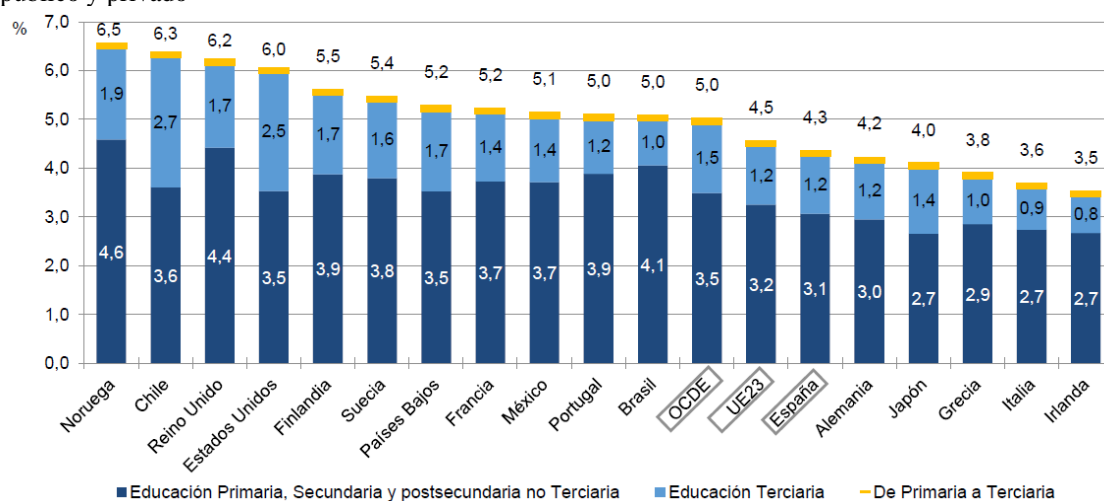
**Fuente:** Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019)

## Parte I. Planteamiento General

En este orden de ideas, como puede observarse en la Figura 2.2, Chile gasta una cantidad equivalente al 3,6% de su PIB en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, 2,7% en Educación Terciaria, siendo en ambos casos superior a la media de la OECD que es 3,5% y 1,5% respectivamente. Considerando el gasto total público y privado, de primaria a terciaria, el porcentaje del PIB equivale a 6,3%, significativamente superior a la media de la OCDE (5,0%) y la UE23 (4,5%).

**Figura 2.2.**

Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De Primaria a Terciaria (2016). Gasto público y privado



**Fuente:** Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019)

Finalmente, la importancia de la educación en la sociedad también se ve reflejada en el ámbito político. Al respecto, es menester mencionar el impacto de los connotados movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011 que concluyeron en significativos cambios legislativos como el remplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), por la Ley General de Educación N°20.370 del año 2009 (Vera, 2011). De esta forma, la educación se ha mantenido como prioridad en la agenda pública de Chile, particularmente desde la “Revolución Pingüina” en 2006 y su importancia se ve plasmada en el programa político de los últimos gobiernos en donde se contempla como uno de los ejes fundamentales la necesidad de implementar reformas educativas que modifiquen elementos estructurales, apuntando a mejorar la calidad y equidad del sistema educativo chileno (MINEDUC, 2016a; OECD, 2017).

2.1.1. Estructura del Sistema Educativo chileno

La Educación en Chile se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal. La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial, y está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas (Ley N° 20.370, 2009). Los niveles de enseñanza y sus objetivos pueden ser visualizados en la Tabla 2.1.

**Tabla 2.1**

Niveles de Enseñanza del Sistema Educativo Chileno

Niveles de Enseñanza	Descripción/Objetivos
Educación Parvularia	Nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para esta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.
Educación Básica	Nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.
Educación Media	<p>Nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley.</p> <p>Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares.</p> <p>La formación diferenciada humanístico-científica está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes. La formación diferenciada técnico-profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos. La formación diferenciada artística está orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos.</p> <p>La Enseñanza Media habilita, por otra parte, al alumno, para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo.</p>
Educación Superior	<p>La educación superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico.</p> <p>El ingreso de estudiantes a la educación superior tiene como requisito mínimo la licencia de educación media.</p>

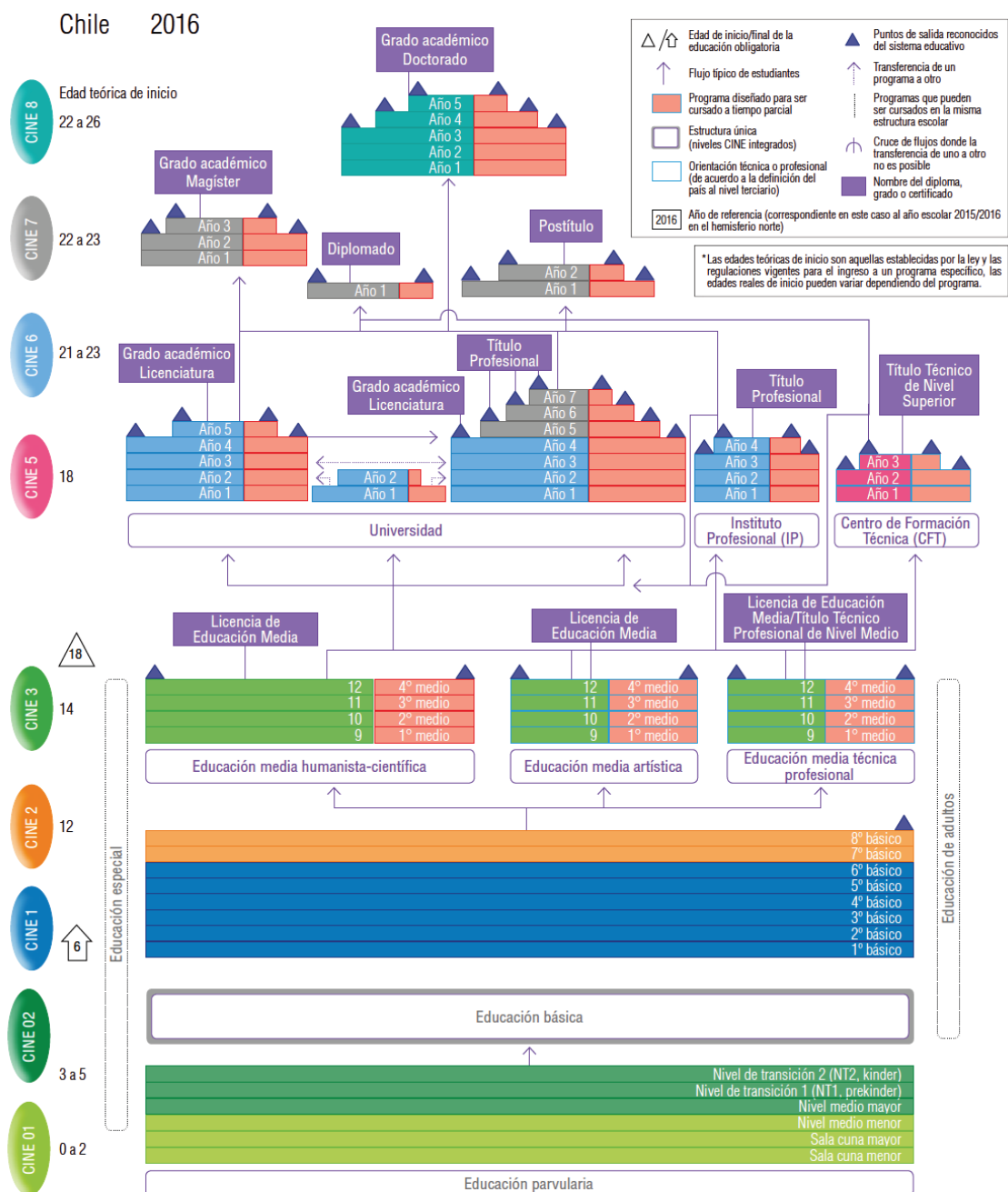
**Fuente:** Elaboración propia a partir de Ley N° 20.370 (2009).



## Parte I. Planteamiento General

De estos cuatro niveles de enseñanza del sistema educativo chileno (Véase Figura 2.3), los niveles obligatorios que se encuentran actualmente en funcionamiento son la educación básica, que corresponde a la primaria y secundaria inferior, y la educación media (secundaria superior). Los niveles no obligatorios son la educación parvularia (educación y cuidado de la primera infancia) y la educación superior o terciaria (OECD, 2012; MINEDUC, 2017a).

**Figura 2.3.**  
Estructura del Sistema Educativo de Chile



Fuente: OCDE (2017)

### 2.1.2. Sistema de Educación Superior en Chile

De acuerdo a la legislación vigente, específicamente la Ley N° 21.091, la Educación Superior es entendida como un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (Ley N° 21.091, 2018).

En este sentido, su finalidad está expresada en términos de:

1. Generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades.
2. Vinculación con la comunidad, a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento, además del fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional.
3. Formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo a sus diversos talentos, intereses y capacidades.

Por otra parte, la ley define algunos principios orientadores que le dan coherencia y sentido al Sistema de Educación Superior, basados en los principios de Autonomía; Calidad; Cooperación y Colaboración; Diversidad de proyectos educativos institucionales; Inclusión; Libertad académica; Participación; Pertinencia; Respeto y promoción de los derechos humanos; transparencia; Trayectorias formativas y articulación; Acceso al conocimiento y Compromiso cívico (Ley N° 21.091, 2018).

El Sistema de Educación Superior es de Provisión Mixta, y está compuesto por dos subsistemas: el universitario y el técnico profesional (Véase Tabla 2.2). El subsistema universitario lo integran las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores, y las universidades privadas reconocidas por el Estado. Por su parte, el subsistema técnico profesional lo integran los centros de

## Parte I. Planteamiento General

---

formación técnica estatales, y los institutos profesionales y centros de formación técnica privados reconocidos por el Estado (Ley N° 21.091, 2018).

**Tabla 2.2**

Sistema de Provisión Mixta de la Educación Superior en Chile

Subsistemas	Tipología de Instituciones que lo integran
Universitario	1. Universidades estatales creadas por ley 2. Universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores 3. Universidades privadas reconocidas por el Estado
Técnico Profesional	1. Centro de formación técnica estatales 2. Institutos profesionales y centros de formación técnica privados reconocidos por el Estado.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Ley N° 21.091 (2018)

Al respecto, es interesante mencionar el planteamiento de Clark (1986, citado en Brunner y del Canto, 2018), para quien los sistemas de provisión mixta con un fuerte componente privado y de mercadización como el chileno, tienden hacia un grado mayor de diversidad entre instituciones, donde lo público se transforma en un atributo continuamente disputado y el orden que se crea no es arquitectónico, sino que nace de un contexto de intercambios y elecciones. Por tanto, entra en juego una mayor diversidad de racionalidades en el campo de la Educación Superior, en donde la variedad de instituciones con diferentes misiones y organización multiplica las dificultades de coordinación e integración sistémica y la asignación de recursos (Brunner, 2009).

En otro orden de ideas, el reconocimiento oficial de una institución de educación superior es la autorización que le concede el Estado para funcionar como tal y que le permite otorgar títulos y grados académicos. Este reconocimiento puede obtenerse mediante una Ley o por Decreto Supremo del Ministerio de Educación, tras cumplir un conjunto de requisitos definidos en la legislación vigente (Ley N° 21.091, 2018; MINEDUC, 2019). De esta forma, y en coherencia con el sistema de provisión mixta de la Educación Superior en Chile, el Estado reconocerá oficialmente a las siguientes instituciones de educación superior:

- a) Universidades
- b) Institutos profesionales
- c) Centros de formación técnica
- d) Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos; Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas; Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil; Academia de Ciencias

Policiales de Carabineros de Chile; Escuelas Matrices de Oficiales de las Fuerzas Armadas; Escuela de Carabineros y Escuela de Suboficiales de Carabineros de Chile, y Escuela de Investigaciones Policiales e Instituto Superior de la Policía de Investigaciones de Chile.

En el contexto de esta investigación, es de interés centrarnos en los tres primeros de ellos.

Además, en la Ley de Educación Superior queda consagrado que la formación de profesionales y técnicos estará caracterizada por su orientación hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento y técnicas particulares de cada disciplina (Ley N° 21.091, 2018), principio que orienta la definición y misión de cada una de estas instituciones (Véase Tabla 2.3).

**Tabla 2.3**

Misión de las Instituciones de Educación Superior chilenas

Tipo de IEA	Misión
Universidades	Su misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales. Corresponde a las universidades contribuir al desarrollo de la cultura y la satisfacción de los intereses y necesidades del país y sus regiones. Estas cumplen con su misión a través de la realización de docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio. La formación de graduados y profesionales se caracteriza por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas.
Institutos profesionales (IP)	Su misión es la formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país, como también crear, preservar y transmitir conocimiento. Cumplen su misión a través de la realización de la docencia, innovación y vinculación con el medio, con un alto grado de pertinencia al territorio donde se emplazan. Asimismo, les corresponde articularse especialmente con la formación técnica de nivel superior y vincularse con el mundo del trabajo para contribuir al desarrollo de la cultura y a la satisfacción de los intereses y necesidades del país y de sus regiones. Dicha formación se caracteriza por la obtención de los conocimientos y competencias requeridas para participar y desarrollarse en el mundo del trabajo con autonomía, en el ejercicio de una profesión o actividad y con capacidad de innovar
Centros de Formación Técnica (CFT)	Su misión es cultivar las tecnologías y las técnicas, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país. Asimismo, les corresponderá contribuir al desarrollo de la cultura y satisfacción de los intereses y necesidades del país y de sus regiones en el ámbito de la tecnología y la técnica. Estos cumplirán con su misión a través de la realización de docencia, innovación y vinculación con el medio, con pertinencia al territorio donde se emplazan, si corresponde. Esta formación es de ciclo corto

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Ley N° 21.091 (2018)

## Parte I. Planteamiento General

En el nivel de educación superior, los programas de estudio ofertados pueden clasificarse como grados o títulos académicos, profesionales y técnicos. Los grados académicos pueden ser obtenidos solo en las universidades e incluyen programas académicos de pregrado (licenciatura para carreras específicas) normalmente con una duración de cinco años. Las universidades también pueden ofrecer diplomas con una duración aproximada de un año (postítulos), posgrados o magíster, grados de doctorado y otras especializaciones avanzadas (por ejemplo, Medicina). Las universidades chilenas e institutos profesionales (IP), también ofrecen títulos profesionales sin licenciatura, que son programas de cuatro años. Finalmente, las universidades, los IP y los centros de formación técnica (CFT) pueden ofrecer programas de dos o dos años y medio con títulos técnicos (OECD/The World Bank, 2009).

Es relevante señalar que esta estructura del sistema de educación terciaria en tipos de instituciones (CFT, IP y Universidades) y en niveles cerrados (técnico, profesional y profesional con licenciatura) están orientados por fines bien definidos y jerarquizados, considerados cada uno de ellos como niveles terminales (Gaete y Morales, 2011). Además, esta arquitectura supone un principio de diferenciación jerárquica que sitúa a las universidades en la cúspide del sistema, facultándolas para ofrecer cualquiera de los tres tipos de programas de pregrado, mientras que los IP pueden impartir carreras profesionales sin licenciatura y programas técnicos de nivel superior y los CFT solo carreras técnicas. (MINEDUC, 2009). En la Tabla 2.4 es posible observar la relación entre instituciones y títulos que puede otorgar.

**Tabla 2.4**

Programas que pueden ser ofertados según tipo de institución

Tipo de Institución	Programas que pueden ofertar					
	Títulos			Grados		
	Profesional con licenciatura	Profesional sin licenciatura	Técnico de Nivel Superior	Licenciado	Magíster	Doctor
Universidad	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IP		✓	✓			
CFT			✓			

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Ley N°20.370 (2009) y Ley N° 21.091 (2018)

Así planteado, se ofrece una definición de cada uno de los títulos o grados posibles de obtener en alguno de los tipos de instituciones que conforman el sistema de Educación Superior Chileno, tal como se puede observar en la Tabla 2.5

**Tabla 2.5.**

Definición de títulos y grados de acuerdo a la legislación vigente.

Título y grados otorgados por Instituciones de Educación Superior	Definición
Título Técnico de Nivel Superior	Es el que se otorga a un egresado de un centro de formación técnica o de un instituto profesional que ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de mil seiscientos clases o cuatro semestres, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional.
Título Profesional	Es el que se otorga a un egresado de un instituto profesional o de una universidad que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional. Corresponderá exclusivamente a las universidades otorgar títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras que impartan.
Grado de Licenciado	Es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.
Grado de Magíster	Es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magister se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado.
Grado de Doctor	Es el máximo grado que puede otorgar una universidad. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Ley N° 20.370(2009); Ley N° 21.091 (2018); OCDE (2017)

Finalmente, es necesario hacer mención de los planteamientos del MINEDUC (2009) en el documento denominado *Bases para una política de formación técnico profesional en Chile*, que alineado con las conclusiones tanto de la Comisión Presidencial sobre Educación Superior como con el informe OCDE sobre Educación Superior en Chile, cuestionan la organización del sistema educativo y hacen notar las consecuencias particularmente negativas para los programas de formación profesional (técnico profesional) no dictados por universidades. Entre estas consecuencias destacan las siguientes:

- a) Concepto de licenciatura obsoleto y que genera barreras artificiales a la movilidad vertical para aquellos jóvenes que, habiendo cursado estudios técnicos o profesionales, desean acceder a programas de pre o postgrado dictados por universidades.

- b) Falta de una política de formación para el trabajo que aborde con una visión integrada este tipo de formación, en sus distintos niveles y modalidades.
- c) Asimetrías de información que afectan la transparencia para el mercado del trabajo de las calificaciones logradas en programas organizados en función de su duración, no de competencias profesionales.
- d) Programas basados en el estatuto legal de las instituciones de educación superior y no en capacidades institucionales demostradas para ofrecer programas de formación técnica o profesional.
- e) Falta de mecanismos y canales que faciliten la transferencia de alumnos dentro y entre instituciones de un mismo sector y nivel de Formación Profesional y, entre instituciones de diferentes sectores y niveles. En particular, la movilidad vertical, entre instituciones de distinto nivel, se ve limitada por la inexistencia de un esquema común de créditos de aprendizaje u otra herramienta que permita convalidar estudios.
- f) Sistemas de habilitación profesional basados en la duración de los programas, no en el conjunto de competencias genéricas y específicas relevantes para un determinado ámbito de desempeño profesional.
- g) Asimismo, Chile carece de un arreglo institucional que asegure una visión sistémica y coherente de la Formación Profesional en sus distintas modalidades y niveles. En el caso de la institucionalidad del Ministerio de Educación, la formación técnico-profesional se encuentra dispersa, con insuficientes capacidades especializadas y sin una política común que dé coherencia a los esfuerzos de mejoramiento que se implementan para cada nivel de Formación Profesional.

### 2.1.3. Instituciones de Educación Superior en Chile

El último reporte del Sistema de Información de Educación Superior (SIES, 2019c), señala que en Chile hay 149 Instituciones de Educación Superior (IES) que se encuentran vigentes y que cuentan con reconocimiento oficial por parte del Estado, exceptuando aquellas instituciones provenientes de las Fuerzas Armadas, cuyo reconocimiento oficial corresponde al Ministerio de Defensa (Véase Tabla 2.6). Al igual que en otros niveles de educación, el sector privado representó la mayor parte del sistema de educación superior de Chile, aún cuando todas las universidades privadas están obligadas por ley a operar sin fines de lucro (OECD, 2017). Además, con excepción de los CFT Estatales de reciente creación, la totalidad de CFT e IP en Chile son privados.

**Tabla 2.6.**

Instituciones de Educación superior vigentes

Tipo de Institución	N° de Instituciones	Acreditadas	No Acreditadas
<b>Centros de Formación Técnica</b>	47	14 (29,8%)	33 (70,2%)
<b>Institutos Profesionales</b>	42	17 (40,5%)	25 (59,5%)
Subtotal Instituciones de Formación Profesional y Técnica	<b>89</b>	<b>31 (34,8%)</b>	<b>58 (65,2%)</b>
<b>Universidades Estatales del CRUCH</b>	18	16 (88,9%)	2 (11,1%)
<b>Universidades Privadas el CRUCH</b>	9	0 (0%)	9 (100%)
<b>Universidades Privadas</b>	33	20 (60,6%)	13 (39,4%)
Subtotal Universidades	<b>60</b>	<b>45 (75%)</b>	<b>15 (25%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019c).

Como se observa en la Tabla 2.6, del total de 149 IES, 60 corresponden a Universidades, 42 a Institutos Profesional y 47 a Centros de Formación Técnica. Al respecto, es relevante mencionar que dentro de los CFT se consideró los cinco CFT Estatales de reciente creación en el contexto de Ley N° 20. 910 (2016) que crea 15 CFT Estatales con el propósito de impulsar la descentralización y autonomía regional, y cuya implementación será gradual hasta 2021. Asimismo, dentro de las Universidades Estatales del CRUCH se considera a las Universidades Estatales de la región de O'Higgins y de la región de Aysén creadas por la Ley N° 20.842 (2015) y cuya primera admisión de estudiantes fue el año 2017.

Por otra parte, las Instituciones de Educación Superior en Chile han conformado distintas agrupaciones en función de sus características distintivas, principios y tipología de centros que las conforman. Entre estos, el Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH) es el de mayor tradición y está integrado por 27 universidades, de las cuales, 18 son universidades públicas estatales (que también son miembros del Consorcio de las Universidades Estatales de Chile, CUECH). Las restantes son universidades privadas, sin fines de lucro, de orientación pública (que además forman parte de la Red de Universidades Públicas No Estatales), también denominada G9. Los miembros del CRUCH son las universidades más antiguas de Chile, fundadas antes de los años ochenta (MINEDUC, 2017a). Por su parte, Los 42 IP y 42 de los 47 CFT de Chile vigentes en la actualidad son privados. En la Tabla 2.7 se puede observar una descripción de las principales agrupaciones de IES chilenas.



## Parte I. Planteamiento General

**Tabla 2.7**

Agrupaciones de IES en Chile

Agrupación u organización	Descripción
CRUCh (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas)	Incluye a las universidades del CUECh más las del G9, que son las llamadas "tradicionales", siendo en total 27 planteles. El CRUCh es la más antigua de las agrupaciones (data de 1954) y está constituido formalmente con personalidad jurídica. Entre sus principales funciones está administrar el Sistema Único de Admisión a las universidades.
CUECh (Consortio de Universidades del Estado de Chile)	Lo integran las 18 universidades estatales del país (incluyendo las nuevas universidades de O'Higgins y de Aysén), que están presentes en todas las regiones. El CUECh está constituido formalmente con personalidad jurídica
"G9" (Red de Universidades Públicas No Estatales)	Agrupa a las 9 universidades privadas que fueron creadas antes de 1980 y son consideradas "tradicionales". Incluye a varias de las universidades católicas. El G9 está constituido legalmente como una corporación.
"G8" (Universidades privadas adscritas al Sistema Único de Admisión)	Así se denomina a las ocho universidades privadas nuevas (creadas después de 1980) que no pertenecen al Consejo de Rectores, pero sí están adscritas al Sistema Único de Admisión, vía PSU. No es una organización formal, pero esos planteles en ocasiones actúan como bloque, por ejemplo, para relacionarse con el Ejecutivo.
AUR (Agrupación de Universidades Regionales de Chile)	Lo integran 22 universidades que pertenecen al Consejo de Rectores, pero tienen sus casas centrales en regiones. La agrupación está constituida legalmente como una corporación.
CUP (Corporación de Universidades Privadas)	Reúne a 17 universidades privadas que no están en el Sistema Único de Admisión. Está constituida legalmente como una persona jurídica.
Universidades "con vocación pública y social"	No es una agrupación formal. Son 4 universidades privadas que se autodenominan de esa forma y que en algunas ocasiones han actuado en conjunto, por ejemplo, para dialogar con el MINEDUC.
El Consejo de Rectores Instituciones de Educación Técnico Profesional del CRUCH	Es una asociación gremial que alberga a las Instituciones de Educación Superior Técnico Profesional vinculadas a las Universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Participan en ella Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales, Facultades Tecnológicas y Centro de Carreras Técnicas pertenecientes o vinculadas al CRUCH a lo largo del país.
VERTEBRAL (Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados)	Su principal objetivo es contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Técnico-Profesional en Chile a través de la propuesta de nuevas políticas públicas para el sector.
Consejo Nacional de Rectores de CFT Estatales se reunió en la Región de Coquimbo	La Red de Centros de Formación Técnica Estatales de Chile CFTECH, busca ser un organismo colaborativo para la toma de decisiones, que permita llevar a cabo un trabajo conjunto y coordinado tanto en actividades de vinculación con el medio y el entorno laboral, ejecutando acciones que promuevan el bienestar estudiantil.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Educación Superior MINEDUC (2019); IESTPCRUCH (s.f.); MINEDUC (2017a); VERTEBRAL (s.f.)

### 2.1.4. Mecanismos de financiamiento de la Educación Superior

En la actualidad, la mayor parte de los recursos públicos para educación superior se entregan en la forma de financiamiento estudiantil, es decir, a través de becas, créditos subsidiados y gratuidad. No obstante, también existen recursos importantes que el Estado entrega en la forma de financiamiento institucional, es decir, directamente a las casas de estudio para apoyar el desarrollo de ciertos proyectos o el cumplimiento de determinados objetivos específicos, ya sea en materia de docencia, mejoras en la gestión, infraestructura, así como para el fomento de la investigación (Arzola, 2019).

Es relevante señalar que desde el año 1990 el aporte de los privados al financiamiento de la Educación Superior, especialmente mediante el pago de aranceles por parte de las familias o los estudiantes, con apoyo de un amplio régimen de becas y préstamos estudiantiles, ha sido netamente superior a la contribución del Estado. Sin embargo, esta tendencia comienza a revertirse entre 2014 y 2018, como resultado de una política que proclamó el derecho a la gratuidad universal para el acceso a la Educación Superior (Delisle y Bernasconi, 2018; Brunner y Labraña, 2018).

En este contexto, en la actualidad el aporte que el Estado entrega a la Educación Superior se refleja en distintas transferencias de fondos distribuidos de acuerdo a la Ley de Presupuestos vigente, que comprende montos asignados directamente y determinados proyectos concursables a los que postulan las entidades (Contraloría General de la República, 2018). Estos recursos se canalizan a través de las siguientes vías:

1. Recursos asignados a los estudiantes
2. Recursos asignados a las instituciones
3. Recursos asignados para financiar el acceso gratuito a las Instituciones de Educación Superior

En el último reporte realizado por la Contraloría General de la República (2018) en relación a la ejecución presupuestaria 2017, del financiamiento fiscal total un 39,2% fue asignado a estudiantes, un 27,0% a las instituciones y un 33,8% destinado para financiar el acceso gratuito a la Educación Superior. Por otra parte, si bien la tendencia desde el 2011 en adelante ha sido que el financiamiento fiscal a los estudiantes sea mayor al financiamiento a las instituciones, el 2017 este porcentaje bajó al 39,2% debido a la ampliación de la gratuidad a los IP y CFT.

## Parte I. Planteamiento General

El total del financiamiento fiscal (estudiante, instituciones y gratuidad) está dirigido principalmente a las universidades, adjudicándose estas en conjunto el 81,2% de los fondos, destacando las pertenecientes al CRUCH, que recibieron un 57,6%. Por otro lado, las instituciones de educación superior técnico profesional (CFT e IP) solo recibieron en conjunto un 12,7% del financiamiento total (Véase Tabla 2.8).

**Tabla 2.8**

Financiamiento fiscal total a estudiantes, instituciones y gratuidad por tipo de IES, 2017 (MM\$)

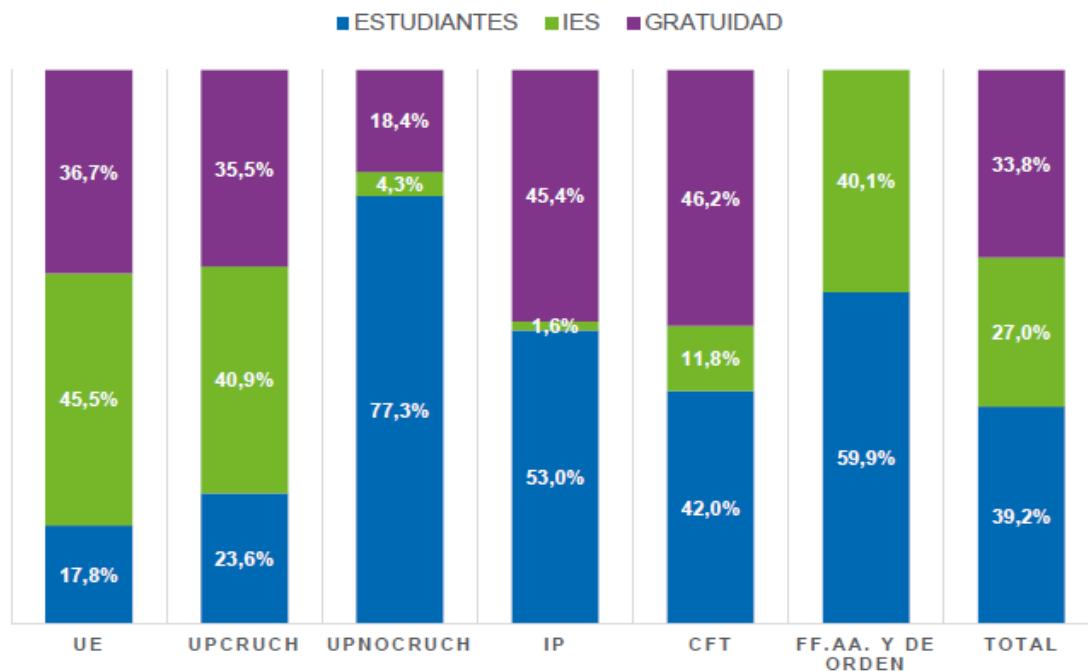
TIPO IES	Estudiantes	% Estudiantes	IES	% IES	Gratuidad	% Gratuidad	Total	% Total
UE	117.384	5,9	299.784	15,0	242.280	12,1	<b>659.448</b>	33,0
UPCRUCH	115.847	5,8	201.084	10,1	174.162	8,7	<b>491.093</b>	24,6
UPNOCRUCH	363.310	18,2	20.204	1,0	86.774	4,4	<b>470.288</b>	23,6
IP	135.317	6,7	4.100	0,2	115.797	5,8	<b>255.214</b>	12,7
CFT	49.958	2,5	14.101	0,7	54.977	2,8	<b>119.036</b>	6,0
FF.AA y de Orden	1.364	0,1	915	0,0	-	0,0	<b>2.279</b>	0,1
Total	783.180	39,2	540.188	27,0	673.990	33,8	1.997.358	100,0

**Fuente:** Contraloría General de la República (2018)

Respecto de la distribución de estos fondos por tipo de institución destinataria, tal como se observa en la Figura 2.4, en las universidades del CRUCH predominó el aporte hacia las instituciones, en el caso de las Universidades No Pertenecientes al CRUCH y los Institutos Profesionales fueron los alumnos los mayormente beneficiados, mientras que en los Centros de Formación Técnica el mayor monto de recursos recibidos desde el Estado fue a través del beneficio de la Gratuidad (Contraloría General de la República, 2018).

**Figura 2.4**

Financiamiento fiscal total a estudiantes, instituciones y gratuidad por tipo de IES, 2017.



Fuente: Contraloría General de la República (2018)

#### 2.1.4.1. Financiamiento Fiscal a estudiantes de Educación Superior

Los estudiantes de Educación Superior pueden pagar el arancel con financiamiento privado o público, este último mediante créditos o becas, que están clasificados de la siguiente manera:

- a) Créditos
  - Recompra del Crédito con Aval del Estado (CAE)
  - Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)
- b) Becas de Arancel
- c) Otras Becas, Entregadas por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB); Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT); Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) Agencia de Cooperación Internacional (AGCI), y la Beca de Fortalecimiento a la Gestión Subnacional.

## Parte I. Planteamiento General

Al respecto, los alumnos de las Universidades Privadas No Pertencientes al CRUCH son los que recibieron el mayor nivel de financiamiento a través de créditos y becas, siendo el CAE el fondo que marcó la diferencia dado que representó un 51,6% de los recursos destinados para este propósito, mayor al 49,4% obtenido durante el 2016 y al 39,2% del 2015. Además, como se puede observar en la Tabla 2.9, el año 2017 los recursos destinados a los alumnos fueron en su mayoría para las Universidades Privadas No Pertencientes al Consejo de Rectores con un 46,4% (MM\$ 363.310 de un total de MM\$ 783.180), recibiendo más del doble de los IP y siete veces más que los CFT (Contraloría General de la República, 2018).

**Tabla 2.9**

Créditos y becas a estudiantes por tipo de IES, 2017 (MM\$)

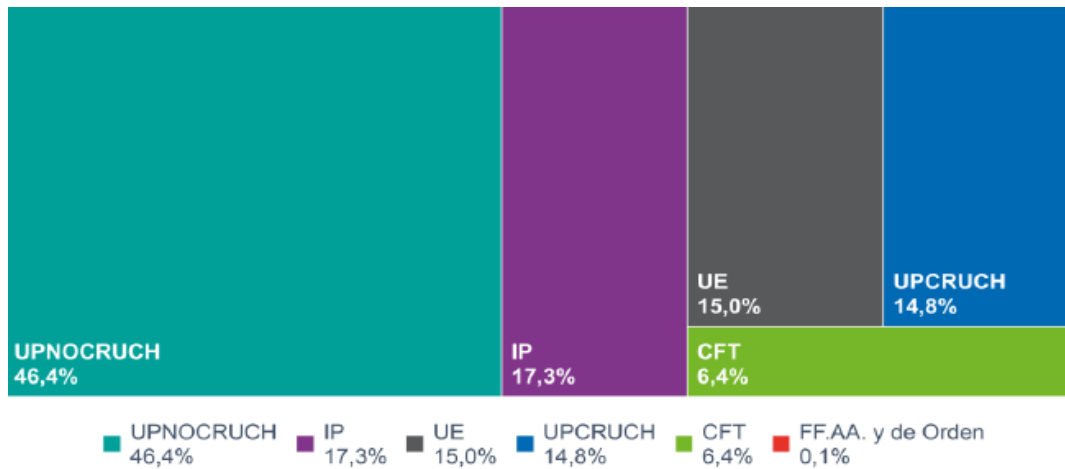
CRÉDITOS-BECAS		UPNO CRUCH	IP	UE	UP CRUCH	CFT	FF.AA y de Orden	TOTAL	% TOTAL
CRÉDITOS	Recompra del Crédito con Aval del Estado (CAE)	274.470	49.196	31.713	37.696	10.868	491	404.452	51,6
	Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)	-	-	158	-	-	-	158	0,0
BECAS	<b>Bicentenario</b>	9.010	-	44.296	37.982	-	-	91.261	11,7
	Otras Becas	14.401	9.108	29.282	28.498	5.707	197	87.193	11,1
	Nuevo Milenio	651	58.703	430	193	29.238	33	89.248	11,4
	Vocación de Profesor	3.152	-	6.853	7.943	-	-	17.948	2,3
	Excelencia Académica	4.910	3.076	1.571	1.375	1.084	65	12.081	1,5
	Juan Gómez Milla	49.995	10.900	86	98	2.950	558	64.587	8,3
	Reparación Valech	1.145	378	1.332	1.106	53	1	4.015	0,5
	Hijos de Profesores	1.400	189	708	648	44	19	3.008	0,4
	Reubicación Alumnos Universidad del Mar	1.794	154	926	295	14	-	3.183	0,4
	Articulación	2.382	3.613	38	13	-	-	6.046	0,8
	<b>TOTAL</b>	<b>363.310</b>	<b>135.317</b>	<b>117.384</b>	<b>115.847</b>	<b>49.958</b>	<b>1.364</b>	<b>783.180</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Contraloría General de la República (2018)

Es interesante mencionar que los estudiantes tanto de las universidades estatales como privadas fueron las que se llevaron la mayor parte de los fondos destinados a los estudiantes, sumando en su conjunto un 76,2% del monto total, igual situación a la de años anteriores (Véase Figura 2.5).

Figura 2.5

Créditos y becas a estudiantes por tipo de IES, 2017



Fuente: Contraloría General de la República (2018)

### 2.1.4.2. Financiamiento Fiscal a Instituciones de Educación Superior

De acuerdo a lo establecido por la Ley de Presupuestos 2017, las Instituciones de Educación Superior, recibieron recursos por parte del Estado provenientes de distintos programas de financiamiento, los cuales son clasificados de acuerdo al Ministerio al que pertenecen (Contraloría General de la República, 2018).

Como se observa en la Tabla 2.10, el Aporte Fiscal Directo (AFD) corresponde al programa que aporta mayor financiamiento a las IES chilenas (43,0%). Es importante mencionar que el AFD establece un aporte anual de libre disposición para las universidades del CRUCH, asignado en un 95% conforme a criterios históricos y un 5% de acuerdo a indicadores de desempeño.

Tabla 2.10

Financiamiento fiscal por tipo de IES, 2017 (MM\$)

APORTES	UE	UP CRUCH	UPNO CRUCH	CFT	IP	FF.AA. y de Orden	TOTAL	%
Aporte Fiscal Directo (AFD)	137.683	94.500	-	-	-	-	232.183	43,0
Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)	42.263	41.617	3.456	-	-	-	87.336	16,2
Convenio Marco Universidades Estatales	57.826	-	-	-	-	-	57.826	10,7
Fondo Basal por Desempeño	-	32.427	-	-	-	-	32.427	6,0
Corporación de Fomento de la Producción (CORFO)	6.075	16.535	1.130	-	54	-	23.794	4,4
Programas de Acceso a	6.616	5.473	933	217	239	-	13.478	2,5

## Parte I. Planteamiento General

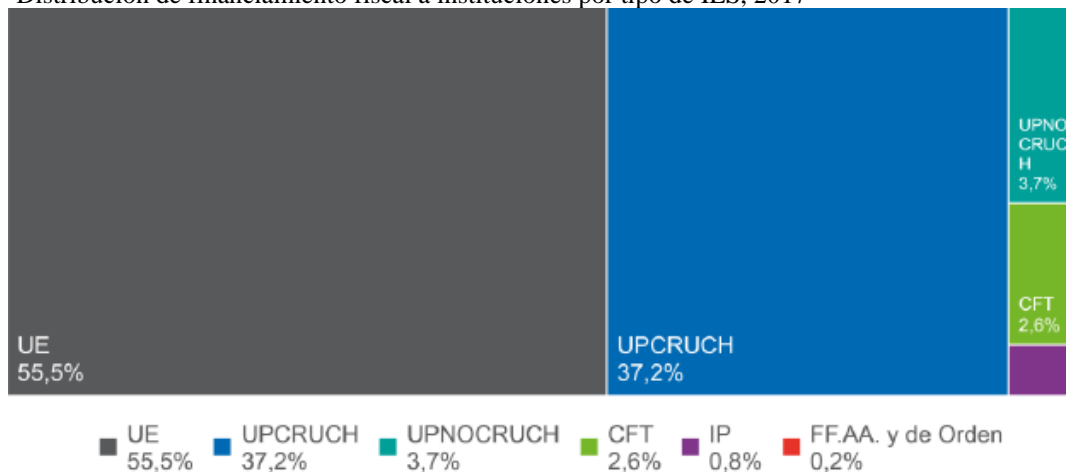
la Educación Superior (PACE)								
Programa Más Capaz (SENCE)	1.166	253	5.323	2.358	3.483	-	12.583	2,3
Gobiernos Regionales (GORE)	5.454	3.598	2.653	-	-	-	11.705	2,2
Ley N° 20.910, (CFTESTATALES)	-	-	-	10.405	-	-	10.405	1,9
Fortalecimiento Universidades (FORT)	8.599	1.390	-	-	-	-	9.989	1,9
Universidad de Chile (UCHILE)	9.944	-	-	-	-	-	9.944	1,8
Fondo de Desarrollo Institucional (FDI)	2.780	1.582	1.785	1.121	321	208	7.797	1,4
Ley N° 20.842, Universidades O'Higgins y Aysén (UESNUEVAS)	7.306	-	-	-	-	-	7.306	1,4
Educación Superior Regional (ESR)	4.848	1.082	-	-	-	-	5.930	1,1
Aporte para Fomento de Investigación (FOMENTO)	-	-	3.914	-	-	-	3.914	0,7
Comité Innova Chile (INNOVA)	966	1.903	1.010	-	-	-	3.879	0,7
Ley N° 20.807 y N° 20.374 (RETIRO)	3.119	-	-	-	-	-	3.119	0,6
Oficina Nacional de Emergencia (ONEMI)	2.883	-	-	-	-	-	2.883	0,5
Fundación para la Innovación Agraria (FIA)	597	452	-	-	-	-	1.049	0,2
Plan de Emergencia (PE)	901	-	-	-	-	-	901	0,2
Subsecretaría de Defensa (SSDEF)	-	-	-	-	-	707	707	0,1
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA)	246	246	-	-	-	-	492	0,1
Aplicación artículo 45, Ley N° 20.883 (UEXTREMOS)	250	-	-	-	-	-	250	0,1
Agencia de Cooperación Internacional (AGCI)	141	-	-	-	-	-	141	0,0
Innovación Educación Superior (INES)	95	-	-	-	-	-	95	0,0
Convenio Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU)	26	26	-	-	-	-	52	0,0
Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras (SBIF)	-	-	-	-	3	-	3	0,0
TOTAL	299.784	201.084	20.204	14.101	4.100	915	540.188	100,0

Fuente: Contraloría General de la República (2018)

Es relevante señalar que el 55,5% de la totalidad de recursos destinados a las Instituciones de Educación Superior fue dirigido a las Universidades Estatales, mientras que el 37,2% fue para las Universidades Privadas del CRUCH, dejando el solo 7,3% restante para las instituciones no pertenecientes al CRUCH, específicamente un 2,6% a CFT y 0,8% a IP (Véase Figura 2.6)

**Figura 2.6**

Distribución de financiamiento fiscal a instituciones por tipo de IES, 2017



**Fuente:** Contraloría General de la República (2018)

Esta inequidad en la distribución de recursos fiscales, en donde los centros de Educación Superior Técnico Profesional (CFT e IP) obtienen menos del 4% del total del financiamiento fiscal a la ES, es la que se ha puesto de manifiesto y se propone corregir en la Estrategia Nacional de Educación Técnico Profesional, mediante la asignación de recursos destinados al fortalecimiento institucional en la ESTP y que sirvan de incentivo para el desarrollo de mecanismos de acceso, apoyo a la permanencia y a la titulación de los estudiantes; al desarrollo de programas formativos alineados con el Marco de Cualificaciones; y a la implementación de procesos de reconocimiento de aprendizajes, certificaciones y credenciales (MINEDUC/UNESCO, 2018).

En este orden ideas, desde el Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados (VERTEBRAL), señalan que considerando el volumen de jóvenes que opta por estas carreras, no tiene sentido que los recursos se distribuyan de forma tan desproporcionada, por lo que sugieren un aumento en el financiamiento, ya sea a través de fondos concursables a los que las instituciones técnicas puedan postular, o ampliando becas y créditos en otras modalidades (por ejemplo educación a distancia) para quienes hoy estas ayudas no están disponibles (El Mercurio, 2019).

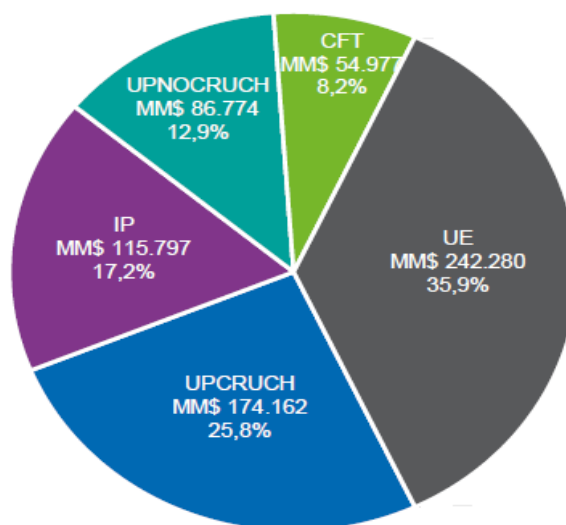


### 2.1.4.3. Financiamiento del Acceso Gratuito a las IES (Gratuidad)

La demanda por educación superior gratuita se hizo popular en el país tras las movilizaciones estudiantiles que se iniciaron el año 2011, no obstante, solo fue en el 2015 que se introdujo de forma parcial a través de la Ley de Presupuestos de la nación para el año 2016. Tras su aprobación en el Parlamento, esta política en su primer año estuvo dirigida a los alumnos pertenecientes al 50% de menores ingresos del país que asistieran a alguna de las universidades que cumplieran con los requisitos estipulados. Luego en 2017, por la misma vía presupuestaria, la gratuidad se hizo extensiva a los alumnos pertenecientes a los 5 primeros deciles que estudiaran en instituciones de educación superior técnico profesional que acataran las exigencias impuestas por la ley. En 2018, en tanto, la gratuidad se extendió a los alumnos del 6° decil, cubriendo así a un total de 340.944 alumnos que estudian en alguna de las 45 instituciones adscritas, tanto universitarias como técnico-profesionales (Arzola, 2019).

En este contexto, el año 2017 se adscribieron a la gratuidad las 27 universidades pertenecientes al CRUCH -UE y UPCRUCH-, 5 Universidades Privadas No Pertenecientes al CRUCH, 6 institutos profesionales y 6 centros de formación técnica. De ellas, como se puede observar en la Figura 2.7, las Universidades Estatales fueron las que recibieron el mayor financiamiento a través de gratuidad con un 35,9% del total en contraste con los CFT que obtuvieron el menor financiamiento mediante esta vía con un 8,2% (Contraloría General de la República, 2018)

**Figura 2.7**  
Distribución de gratuidad por tipo de IES, 2017.



Fuente: Contraloría General de la República (2018)

Un dato interesante de destacar es el incremento de la matrícula en las instituciones adscritas a gratuidad en un 71,9% en el período 2016-2019, en contraste con las instituciones no adscritas a gratuidad, las cuales tuvieron una disminución de su matrícula total en un 30,8% en el mismo período de tiempo (Véase Tabla 2.11).

**Tabla 2.11**

Evolución de Matrícula Total de Pregrado por Adscripción a Gratuidad por Tipo de Institución

Adscripción a Gratuidad	2016	2017	2018	2019	% de variación 2016 - 2019	% de variación 2018 - 2019
<b>Institución adscrita a Gratuidad</b>	<b>368.627</b>	<b>604.339</b>	<b>635.801</b>	<b>633.689</b>	<b>71,9%</b>	<b>-0,3%</b>
Centros de Formación Técnica		65.820	69.880	74.403	n/a	6,5%
Centros de Formación Técnica Estatales			209	1.074	n/a	413,9%
Institutos Profesionales		161.157	171.789	153.920	n/a	-10,4%
U. Cruch Estatal	174.242	177.931	185.531	185.928	6,7%	0,2%
U. Cruch Privada	138.613	141.039	144.287	172.223	24,2%	19,4%
U. Privadas	55.772	58.392	64.105	43.992	-21,1%	-31,4%
U. (* Carrera en Convenio)				2.149	n/a	n/a
<b>Institución no adscrita a Gratuidad</b>	<b>809.853</b>	<b>572.953</b>	<b>552.013</b>	<b>560.622</b>	<b>-30,8%</b>	<b>1,6%</b>
Centros de Formación Técnica	141.711	70.957	66.641	62.463	-55,9%	-6,3%
Institutos Profesionales	380.988	213.552	201.315	225.536	-40,8%	12,0%
Universidades Privadas	287.154	288.444	284.057	272.623	-5,1%	-4,0%
<b>Total general</b>	<b>1.178.480</b>	<b>1.177.292</b>	<b>1.187.814</b>	<b>1.194.311</b>	<b>1,3%</b>	<b>0,5%</b>
<b>% de matrícula en Instituciones acreditadas</b>	<b>31,3%</b>	<b>51,3%</b>	<b>53,5%</b>	<b>53,1%</b>		

Fuente: SIES (2019a)

Con todo, en 2019 más de 376 mil jóvenes estudiaron con gratuidad en Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. En particular, el 45,4% (271.663) se asignó a estudiantes de Institutos Profesionales o Centros de Formación técnica adscritos a esta política (Subsecretaría de Educación Superior, s.f.).

Para el año 2020, en conformidad con la Resolución Exenta N°5461 que "fija nómina de instituciones de educación superior adscritas al financiamiento institucional de la gratuidad para el año académico 2020", serán 53 las instituciones adscritas a este financiamiento: 33 universidades, 5 institutos profesionales y 15 centros de formación técnica (Subsecretaria de Educación Superior, 2019).

Por otra parte, en el contexto de la nueva Ley de Educación Superior, es importante mencionar que a partir de esta normativa se consolida la gratuidad como una vía de financiamiento estatal para la educación superior, y se define tanto los requisitos

que deben cumplir las instituciones que adscriban como las características del estudiantado que puede acceder a ella. Se plasma además, el cronograma que tendrá el avance del financiamiento institucional para la gratuidad, que actualmente alcanza a los estudiantes pertenecientes al 60% de menores ingresos y abarcará deciles superiores en función del desarrollo del país (Ley N° 21.091, 2018; MINEDUC, 2019).

Si bien la política de gratuidad, tal como ha venido operando hasta el año 2019, ha permitido focalizar la ayuda financiera del Estado en estudiantes de escasos recursos, liberándolos del pago de aranceles y otras tasas, y asegurando su derecho de elección para acceder a la educación superior de acuerdo con las reglas de la selección académica, según Brunner y Labraña (2018) la gratuidad ha traído algunos sesgos negativos, entre los cuales se puede mencionar:

- ✓ Una mayor (y creciente) dependencia financiera del sistema de educación superior y las instituciones que lo integran de los ciclos de ingreso y gasto del Estado.
- ✓ Una regulación de precios en el sistema a través de bandas de aranceles (regulados) para las diferentes instituciones de Educación Terciaria y sus programas, cuyo cálculo carece de transparencia y frecuentemente no se halla alineado con los costos reales de las instituciones proveedoras del servicio.
- ✓ Una imposición de costos adicionales asociados a la gratuidad para las instituciones que deben primero cubrir la brecha entre aranceles regulados y costos efectivos y, enseguida, limitar el precio de los aranceles que pueden cobrar a los alumnos pertenecientes a los deciles 7, 8 y 9.
- ✓ Una carga suplementaria es que las instituciones deben hacerse cargo, junto con los estudiantes afectados, de pagar el sobretiempo que demoren los estudiantes en graduarse u obtener su título, respecto de la duración nominal de su carrera o programa.
- ✓ Entre los alumnos beneficiados provenientes de los cinco primeros deciles según la distribución del ingreso de los hogares, 89% pertenecería a los deciles 4 y 5; esto es, a los deciles relativamente menos pobres dentro de los beneficiados. Por lo cual, los alumnos de menores recursos -que antes ingresaban bajo programas especiales de becas- corren ahora el riesgo de ser desplazados por alumnos menos vulnerables pero incluidos en la gratuidad.
- ✓ Más en general, se sostiene además: (i) que la gratuidad implementada está lejos de ser universal, siendo difícil su ampliación más allá de su actual limitado

alcance; (ii) que no ha significado una expansión real de oportunidades para los grupos menos aventajados, que con anterioridad contaban con becas y créditos, si cumplían ciertos criterios de mérito, sino solo una ventaja para quienes antes quedaban fuera de la Educación Terciaria por no satisfacer dichos criterios, mientras ahora pueden ingresar a las instituciones menos selectivas, y (iii) que, debido a la brecha entre aranceles regulados y aranceles reales, las universidades que no cuentan con AFD y/o no tienen suficientes compensaciones de parte del presupuesto gubernamental, corren el riesgo de un deterioro de calidad en el mediano plazo

### 2.1.5. Sistema de acceso a la Educación Superior

El sistema de admisión a las universidades chilenas se basa en un Sistema Único de Admisión (SUA), que corresponde a un órgano dependiente del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), creado en el año 2013 con el propósito de dar respuesta a la necesidad de mejoramiento continuo y fortalecimiento del sistema de admisión universitaria. Lo compone una Comisión Permanente del Consejo, que es un equipo técnico que se desempeña bajo la supervisión de un directorio conformado por rectores, y cuya función es coordinar todos los elementos y variables relacionadas con el proceso de admisión (CRUCH, 2017).

El SUA tiene como objetivos velar por el desarrollo y gestión del sistema de selección y admisión a las universidades del Consejo de Rectores y las universidades privadas adscritas, así como generar estudios y vincularse con todos los actores relacionados: estudiantes, universidades y mundo académico. A su vez, los principios que lo rigen son la calidad y equidad en procesos y mecanismos; la transparencia y rendición de cuentas; el respeto y consideración de la diversidad; y la pertinencia. En la actualidad, son 29 las universidades del Consejo de Rectores que participan del SUA, además de 12 universidades privadas que se encuentran adscritas al sistema (Centro de Estudios MINEDUC, 2019)

El proceso de admisión tiene como propósito seleccionar cada año a los candidatos que postulan a alguna de las 29 universidades del CRUCH o a una de las 12 universidades privadas adscritas al SUA. Este proceso se lleva a cabo seleccionando a los postulantes que obtienen los mejores resultados de acuerdo con los puntajes obtenidos según los factores de selección que conforman el SUA, de modo que ingresen según su preferencia

a alguna de las universidades del CRUCH o de las privadas adscritas en las carreras a las que postulan (Centro de Estudio MINEDUC, 2019).

Es necesario hacer mención que las carreras de ESTP que son impartidas preferentemente por CFT e IP, tienen un sistema de admisión directa y para ser cursadas requieren solo que los estudiantes hayan concluido satisfactoriamente la educación secundaria (ya sea en su vertiente técnica o académica) sin mediar un mecanismo de admisión centralizado (Sevilla, 2017).

### 2.1.5.1. Características del proceso de admisión

El Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE, s.f.), señala que el proceso de admisión es un sistema caracterizado por ser:

1. **Integrado.** Participan todas las universidades que integran el CRUCH y las universidades privadas adscritas al Sistema. Así se configura un sistema único de selección para el ingreso a estas instituciones, con una normativa común aplicable a todos los participantes, que evita la repetición de trámites y que se traduce en una asignación más eficiente y de menor costo para los candidatos y para las universidades.
2. **Simultáneo.** Cada etapa del proceso de admisión se realiza de forma sincrónica para todos los participantes.
3. **Nacional.** La Prueba de Selección Universitaria (PSU) se aplica a lo largo de todo el territorio nacional, para lo cual se ha diseñado una logística que permite a cualquier persona que desee rendirla acceder a ella. Existe una red de secretarías de admisión a lo largo de todo el país para atender a los postulantes, facilitando la realización de trámites relativos al proceso de admisión.
4. **Transparente.** El sistema se rige por una normativa que es de conocimiento público, toda vez que se informa a la comunidad nacional y se publica en este sitio web y la página del Sistema de Admisión del CRUCH , en forma previa al inicio del proceso de admisión.
5. **Objetivo,** en tanto que:
  - Todos los postulantes son sometidos a los mismos procedimientos, bajo las mismas condiciones

- La batería de pruebas PSU se construye en base a preguntas de selección múltiple, lo que permite contar con un patrón único de corrección.
- La corrección de las pruebas se efectúa mediante procedimientos computacionales bajo estrictos estándares de seguridad, para garantizar que no exista manipulación de los datos consignados en las hojas de respuestas.
- La asignación de puntajes de selección se realiza mediante un conjunto de procedimientos y métodos estadístico-matemáticos.
- Todos los antecedentes de selección se transforman a una escala común de puntaje estándar, lo que permite compararlos entre sí.
- La selección se efectúa conforme a los requisitos de ingreso y ponderaciones establecidos previamente por cada universidad para sus respectivas carreras.

6. **Dinámico.** El proceso de admisión, en su totalidad, está en permanente evaluación, perfeccionamiento y readecuación.

7. **Anual.** La batería de pruebas que configura el proceso de admisión se aplica solo una vez al año a todos los inscritos, no existiendo posibilidad alguna de rendirla extemporáneamente.

### 2.1.5.2. Factores de selección

De acuerdo con el MINEDUC (2019), los factores de selección son los mecanismos mediante los cuales se selecciona a los estudiantes para ingresar a la Educación Superior. En la actualidad son tres:

- a) **Notas de Enseñanza Media (NEM).** El Ministerio de Educación es el órgano oficial responsable del registro del promedio de notas de todos los cursos de enseñanza media y también del cálculo de la nota de egreso de 4° año medio, que 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, las cuales varían según las distintas modalidades educativas: humanista-científica diurna, vespertina y nocturna; y técnico-profesional (Centro de Estudios MINEDUC, 2019).

- b) **Batería de pruebas que conforman la Prueba de Selección Universitaria (PSU).** La PSU se compone de pruebas obligatorias (lenguaje y Comunicación, y Matemáticas) y otras electivas (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias). La prueba de Ciencias a su vez tiene dos versiones: una prueba de Ciencias módulo Biología, Física o Química para estudiantes provenientes de establecimientos educacionales cuya modalidad es humanista-científica; y una prueba de Ciencias, módulo técnico-profesional, constituida por preguntas de las tres asignaturas del área científica (Biología, Física, Química) del currículo de Formación General correspondiente a 1° y 2° medio, para quienes provienen de establecimientos educacionales de la modalidad técnico-profesional (Universidad de Chile, 2018). En el caso de las pruebas electivas, los inscritos deben rendir al menos una de las dos (tienen la opción de ambas), según los requisitos establecidos por cada universidad para el ingreso a sus carreras. Por otra parte, los postulantes egresados de la modalidad técnico-profesional pueden escoger entre la prueba de Ciencias elaborada específicamente para ellos, o la prueba de Ciencias de la modalidad humanista-científico. Sin embargo, los postulantes egresados de esta última solo pueden rendir la prueba elaborada para su modalidad (Centro de Estudios MINEDUC, 2019).
- c) **Ranking de notas** El Ranking de notas es una medida de la posición relativa que ocupa el estudiante en su trayecto por la enseñanza secundaria (Larroucau, Ríos y Mizala, 2015). Este factor tiene dos propósitos interrelacionados: permite la selección de buenos estudiantes para la educación universitaria y, a la vez, favorece la equidad en el acceso al sistema universitario, ya que permite la comparación entre estudiantes provenientes de un mismo contexto social y beneficia a quienes presentan un buen desempeño en su contexto relativo (Centro de Estudios MINEDUC, 2019).
- d) **Mecanismos de Admisión Especial.** Son todos aquellos programas, estrategias y/o dispositivos de ingreso a la educación superior, en los cuales no se considera un puntaje específico de la PSU para el ingreso a la educación superior, pero sí haberla rendido. Es importante indicar en este contexto, que a nivel nacional existen iniciativas que buscan garantizar el acceso efectivo a la educación superior de ciertos grupos de estudiantes como el Programa de Acompañamiento y Acceso

Efectivo a la Educación Superior (PACE), y otras iniciativas más locales que han sido desarrolladas por diferentes universidades, tales como: Programas de inclusión social, que buscan ampliar el acceso a estudiantes de contextos vulnerables y con rendimiento académico destacado; Ingreso para deportistas; Ingreso para personas con estudios secundarios en el extranjero; Ingreso para personas con discapacidad; Ingreso para personas que pertenezcan a pueblos originarios; e, Ingreso para personas destacadas en artes, ciencias o letras (MINEDUC, 2019).

### **2.1.5.3. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)**

El año 2014 comenzó la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), cuyo propósito es reforzar el derecho a la educación superior de estudiantes meritorios de sectores vulnerables, mediante el aseguramiento de cupos para aquellos pertenecientes al 15% superior del ranking de notas de su escuela y, entregarles apoyo transversal cognitivo durante 3° y 4° medio, y posteriormente en la educación superior (OECD, 2017; Cooper et al., 2019).

Su objetivo es permitir el acceso a la educación superior de estudiantes que se hayan destacado en educación media y que provengan de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes. Con esto, asegurar cupos adicionales a la oferta académica regular por parte de las IES participantes, y cumplir con la misión de facilitar el progreso de los estudiantes que acceden a la Educación Superior gracias al programa, mediante actividades de acompañamiento tendientes a la retención durante su primer año de estudios (PACE, 2018).

El programa es implementado, en la práctica, por los equipos de las IES en convenio directo con el Ministerio de Educación, para lo cual se dispone de recursos y se comprometen actividades y cupos para el proceso de admisión subsiguiente (Cooper et al. 2019). Durante el año 2018, el programa acompañó a más de 84.000 estudiantes de 3° a 4° medio mediante 31 instituciones de educación superior en convenio con MINEDUC, lo que significó que 574 establecimientos educativos de 311 comunas participaran de este programa (Centro de Estudios MINEDUC, 2019).



## Parte I. Planteamiento General

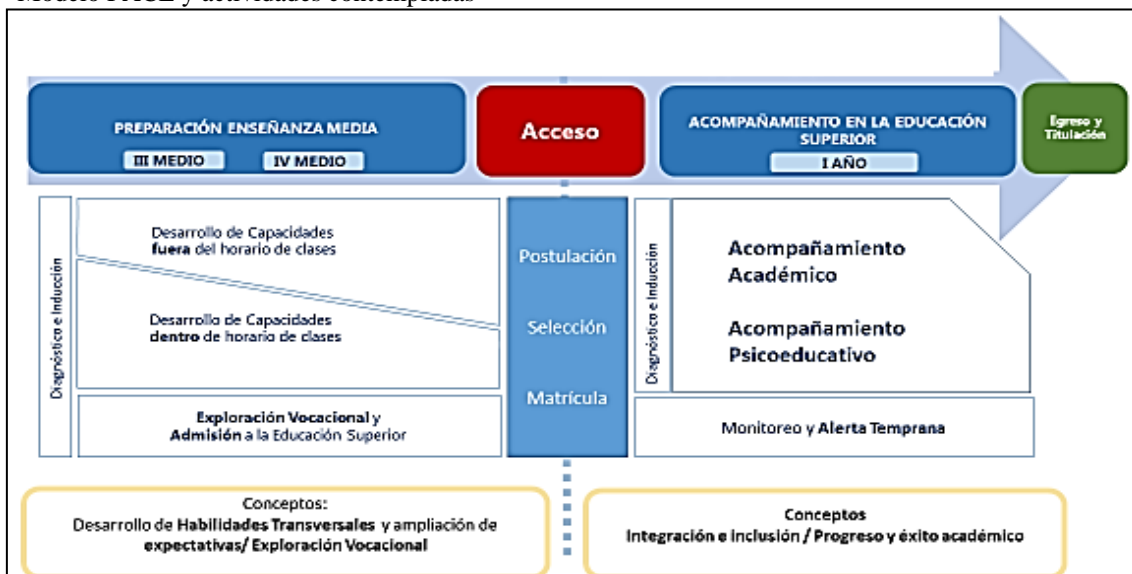
---

De acuerdo a lo señalado por Cooper et al. (2019), el programa PACE tiene tres componentes (Véase Figura 2.8):

- ✓ Componente 1: Preparación en la educación media. Acciones afirmativas de preparación que realizan las IES en convenio con el PACE en los establecimientos de enseñanza media con los estudiantes de 3° y 4° medio que buscan desarrollar competencias y habilidades transversales cognitivas, intrapersonales e interpersonales (competencias del siglo XXI), que les ayuden a definir su trayectoria postsecundaria de acuerdo con sus intereses, necesidades y motivaciones.
  
- ✓ Componente 2: Cupo en la educación superior. Se refiere a la oferta de cupos en las IES asociadas al programa PACE para aquellos estudiantes que cumplan como requisito egresar de 4° medio de un establecimiento educacional adscrito al programa y pertenecer al 15% superior de puntaje del ranking de notas del establecimiento, o haber obtenido un puntaje ranking de notas igual o superior al 15% a nivel nacional; rendir las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) obligatorias de Lenguaje y Comunicación, y Matemática, además de una de las pruebas electivas (Historia, Geografía y Ciencias Sociales o Ciencias); y, haber estado en un colegio PACE en 3° y 4° medio, haber cursado las actividades de preparación correspondientes al PACE durante 3° y 4° medio en un establecimiento educacional del programa, y haber aprobado satisfactoriamente las actividades establecidas para 4° año medio, según la información remitida por la respectiva institución de educación superior.
  
- ✓ Componente 3: Acompañamiento en la educación superior. El propósito es acompañar a los estudiantes en su primer año en la educación superior para facilitar su progreso y permanencia mediante la implementación de dispositivos que respondan a sus necesidades académicas y psicoeducativas, las cuales se evidencian en un diagnóstico inicial y cuya evolución se observa a partir de la información que otorguen los sistemas de monitoreo y alerta temprana.

Figura 2.8

Modelo PACE y actividades contempladas

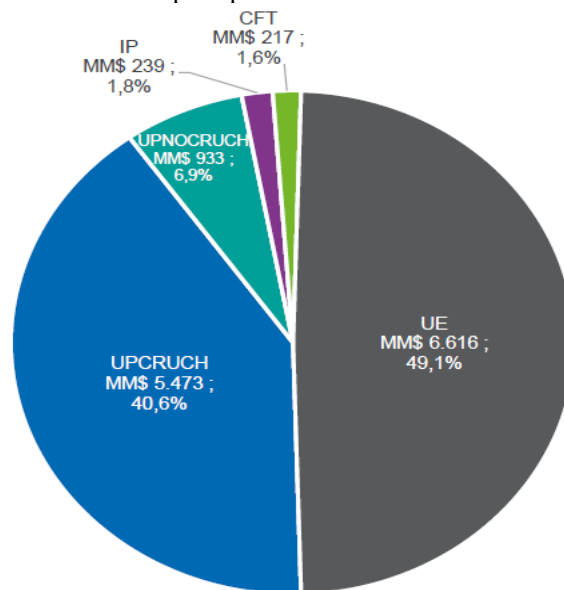


Fuente: PACE (2018)

Finalmente, es relevante señalar que para el año 2017 se destinaron MM\$ 13.478, siendo las Universidades Estatales quienes más financiamiento recibieron para el desarrollo de este programa con 49,1% del total. En contraparte, los CFT e IP solo recibieron el 1,6% y 1,8% de financiamiento, situación que se espera que cambie en la actualidad con la incorporación de nuevas instituciones de formación técnico profesional al Programa PACE (Véase Figura 2.9).

Figura 2.9

Distribución PACE por tipo de IES 2017



Fuente: Contraloría General de la República (2018)

### 2.1.5.4. Hacia un nuevo sistema de admisión

De acuerdo al estudio denominado *Análisis comparado de los sistemas de acceso a la Educación Superior* (Acción Educar, 2019), el sistema de Admisión a las universidades chilenas es considerado como un sistema muy selectivo y altamente centralizado. Es muy selectivo pues impone requisitos mínimos para postular que incluyen un puntaje mínimo en la prueba estandarizada, siendo el único país de los revisados en el estudio que incorpora esta exigencia para acceder a la postulación. Por otra parte, en cuanto al grado de centralización, a nivel universitario el proceso está guiado por el Sistema único de Admisión (SUA) que asigna a los estudiantes a los programas respectivos y además condiciona el uso de factores de selección, de manera que disminuye la posibilidad que tienen las IES para establecer sus propios mecanismos para elegir a sus futuros alumnos.

Así, entre las principales críticas que se han realizado a los factores de selección, está en primer lugar, la poca validez y predictibilidad de la PSU y sesgos que tiene el instrumento, que sería incapaz de recoger la amplitud y complejidad necesidades de los estudiantes; además, evaluar el currículo escolar termina perjudicando a los estudiantes de la rama técnico profesional, pues la PSU mide en base al currículo científico humanista (Acción Educar, 2019). Asimismo, Manzi et. al (2010) sostienen que las pruebas estandarizadas a gran escala suelen tener problemas de equidad, al revelar diferencias en los puntajes obtenidos por ciertas minorías étnicas, socioeconómicas o de género.

En relación al NEM, si bien hay evidencia de tener mayor validez al ser un indicador de desempeño académico de corte longitudinal al considerar notas desde 1° a 4° medio (Santelices, 2007), los criterios de calificación y los énfasis curriculares, pueden variar significativamente de un colegio a otro, haciendo que este indicador (notas) sea poco comparable, por lo que una misma nota en dos establecimientos distintos no representa de igual forma el conocimiento de un alumno. En términos estadísticos, el hecho que un instrumento no evalúe de forma precisa lo que pretende medir (en este caso el aprendizaje de un estudiante sobre una materia específica), termina afectando la validez de este factor de selección (Acción Educar, 2019).

Por otra parte, respecto del ranking de notas, si bien hay investigaciones que señalan que este permitiría disminuir la brecha de género y nivel socioeconómico en el acceso a la educación superior (Larroucau et al., 2015), en la práctica han ocurrido efectos

no deseados, como el caso de alumnos que se cambiaron de colegio para poder beneficiarse del puntaje ranking y astucias de algunos establecimientos para inflar las notas de los alumnos (Fajnzylber et al., 2019).

Pese a la existencia del SUA que es altamente centralizado, este sistema no es del todo único, ya que no logra incorporar la diversidad de las Instituciones de Educación Superior chilenas. En este sentido, la inexistencia de otro sistema que abarque a las universidades privadas que no forman parte del SUA y a las instituciones de educación superior técnico profesional, es prueba de ello (Acción Educar, 2019). De esta forma, el subsistema técnico-profesional representa uno de los grandes desafíos, no solo en la creación e implementación de un nuevo sistema de acceso -pues en la actualidad los centros de formación técnica e institutos profesionales del país no son parte de ningún proceso de admisión centralizada (no participan del SUA)-, sino sobre todo, en evidenciar y fortalecer los incentivos de la educación técnico-profesional que muchas veces es erróneamente visualizada como una alternativa secundaria a la educación profesional (Meller y Rappaport, 2006; MINEDUC, 2018).

En este contexto, la entrada en vigencia de la Ley de Educación Superior (Ley 21.091, 2018), ha permitido la creación de "un Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior el que establecerá procesos e instrumentos para la postulación y admisión de estudiantes a las IES adscritos a este, respecto de carreras o programas de estudio conducentes a títulos técnicos y profesionales o licenciaturas. Este Sistema de Acceso será objetivo y transparente y deberá considerar, entre otros, la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los estudiantes" (p.5). Este sistema de acceso estará regulado en esta ley, así como los procesos e instrumentos de acceso que utilicen las instituciones de educación superior, deberán resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal (Ley 21.091, 2018).

De esta forma, la misión de definir los instrumentos y procesos generales del nuevo Sistema de Acceso les corresponde a los Comités Técnicos de Acceso, por lo que se debe conformar un comité de acceso para el subsistema universitario y otro para el subsistema técnico-profesional. Estos comités deberán definir además programas especiales de aplicación general que sean parte del Sistema de Acceso, los que tendrán por objetivo promover la equidad en el ingreso a la educación superior del país. Además, las IES que suscriban al sistema podrán desarrollar instrumentos específicos, complementarios a los establecidos por cada comité de acceso, que deberán ser aprobados

por este para su aplicación. La Subsecretaría de Educación Superior es la encargada de implementar los procesos e instrumentos definidos por cada comité de acceso (Ley 21.091, 2018).

En este sentido, y considerando la estrecha relación que tiene la formación de personas con el desarrollo del país, en donde la educación técnico-profesional juega un rol fundamental (Carrasco y Venables, 2010), es que la definición de instrumentos y procesos que regulen un ingreso único a la educación superior además de ser un gran desafío, representa una oportunidad de entender y valorar las diferencias que presenta el sistema técnico-profesional, que permita el acceso y conecte con la diversidad de personas que ven en ese tipo de educación una oportunidad real para desarrollar sus proyectos de vida. (Centro de Estudios MINEDUC, 2019).

De forma reciente, según señala el MINEDUC (2020b) para el proceso de Admisión 2021 se han definido tres instrumentos optativos para el acceso de estudiantes a la Educación Superior Técnico Profesional. Junto con el requisito de la Licencia de Enseñanza Media, estos nuevos instrumentos son:

- 1. Notas de Enseñanza Media y bono a egresados de establecimientos escolares TP**, instrumento que permitirá a la Instituciones aplicar el Bono de Articulación Técnico Profesional, que consiste en un incremento de las Notas de Enseñanza Media de egresados de colegios TP. Este bono será determinado de manera autónoma por cada institución, permitiendo relevar la formación de los jóvenes que han egresado de establecimientos escolares TP.
- 2. Reconocimiento de los Aprendizajes Previos**, que permitirá que cada institución pueda reconocer formalmente las competencias adquiridas previamente por los postulantes, producto de la experiencia que hayan tenido en ambientes laborales formales o informales. Así, los postulantes podrán demostrar sus competencias para ser evaluados por las instituciones y favorecer su ingreso convalidando ramos de los programas de estudio.
- 3. Valoración de la Experiencia Laboral**, a través del cual los postulantes que demuestren experiencia laboral de al menos 3 años ante las instituciones que opten por este mecanismo, podrán ver favorecido su ingreso a la educación TP.

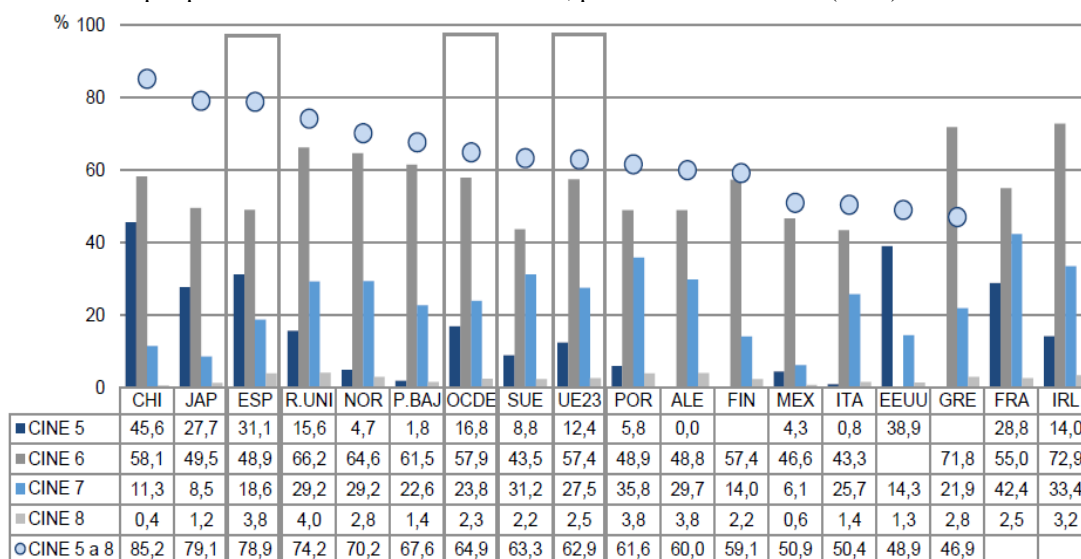
2.1.6. El fenómeno de la Masificación de la Educación Superior en Chile

La evolución del Sistema de Educación Superior chileno en las últimas décadas da cuenta de un intenso proceso de masificación (Sanhuesa et al., 2018). Este proceso que se ha visto reflejado en un aumento significativo de la cobertura tanto a nivel de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, tiene su génesis en la masificación y privatización promovida desde el gobierno el militar y continuadas por los gobiernos democráticos a partir de 1990 (Espinoza, 2017).

Esta masificación es señalada por el informe "Education at a Glance 2019" (OECD, 2019), en donde se indica que en el 2017 Chile tuvo una tasa de acceso a Educación Superior Terciaria del 85,2%, significativamente superior a la de las medias internacionales de la OECD (64,9%) y de la UE23 (62,9%). En relación al nivel de Educación Terciaria, la tasa de acceso estimada a la Educación Terciaria no universitaria de ciclo corto (CINE 5), alcanza el 45,6%, cifra considerablemente más elevada que la media de la OECD (16,8%) y de la UE23 (12,4%). Tanto en Chile como en los países de la OECD, la tasa de acceso más elevada a Educación Terciaria le corresponde a los programas de grado o equivalente (CINE 6), no obstante, en Chile la brecha en el acceso a programas CINE 5 y CINE 6 es considerablemente menor que en los países de la OECD (Véase Figura 2.10).

Figura 2.10

Tasa de acceso por primera vez en Educación Terciaria, por nivel de educación (2017)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019)

La política pública en Chile hasta ahora ha sido consistente con la alta valoración pública de la educación superior, así como con la preocupación por un amplio acceso a ella. El creciente acceso a becas y otros beneficios como la gratuidad, han permitido que Chile tenga hoy un sistema de educación superior masivo, más que el del promedio de la OECD y que el de varios países desarrollados (OECD, 2016). En esta misma línea, Cox (2017) señala que a esta masificación del sistema terciario ha contribuido también un marco regulatorio laxo, que permitió el surgimiento de cientos de instituciones privadas, en especial en la década de los noventa.

En lo concreto, esta masificación continuará incorporando a estudiantes con necesidades más diversas en las instituciones, razón por la cual el sistema deberá contar con una oferta académica tanto para estudiantes académicamente de elite, como para estudiantes que buscan transiciones más rápidas a la fuerza laboral (OECD, 2017).

Uno de los efectos adicionales de la masificación de la Educación Superior es que las instituciones se han vuelto más grandes y, por ende, más complejas: tienen muchos miles de estudiantes, personal y cuerpo académico, amplias y costosas instalaciones, y vastos presupuestos provenientes de fuentes de financiamiento altamente diversificadas. Por lo cual, estas organizaciones complejas demandan la gestión profesional de personas altamente calificadas que operen dentro de estructuras organizativas eficaces (OECD, 2017).

Al respecto, la OECD (2008a) menciona algunos efectos que son consecuencia de esta mayor complejidad institucional y mayor autonomía de los sistemas de educación superior:

- 1) Fortalecimiento del poder de las autoridades ejecutivas al interior de las instituciones, designadas cada vez más por sus cualidades de liderazgo y gestión, además de las habilidades tradicionales de liderazgo académico.
- 2) Pérdida concomitante de poder e influencia de los órganos colegiados existentes.
- 3) Aumento de la participación de personas externas a la institución en los órganos de Gobierno, lo que ha fortalecido el liderazgo de las instituciones de educación superior.

2.1.7. Evolución y caracterización de la matrícula de Educación Superior

De acuerdo al Servicio de información de Educación Superior [SIES] (2019a), para el año 2019 la matrícula total en Educación Superior (considerando pregrado, posgrado y postítulo) alcanzó a 1.268.510 estudiantes, representando un incremento del 28,7% en el período 2010-2019. Al desagregar esta información por tipo de institución, en el mismo año, las universidades concentraron el 59,1% de la matrícula total, seguida de los institutos profesionales con el 30,1% y los centros de formación técnica con 10,9% (Véase Tabla 2.12), siendo los IP las instituciones que más crecieron en el período 2010-2019 con un alta de 70,0%.

**Tabla 2.12**

Matrícula Total 2019 por tipo de institución y nivel de formación

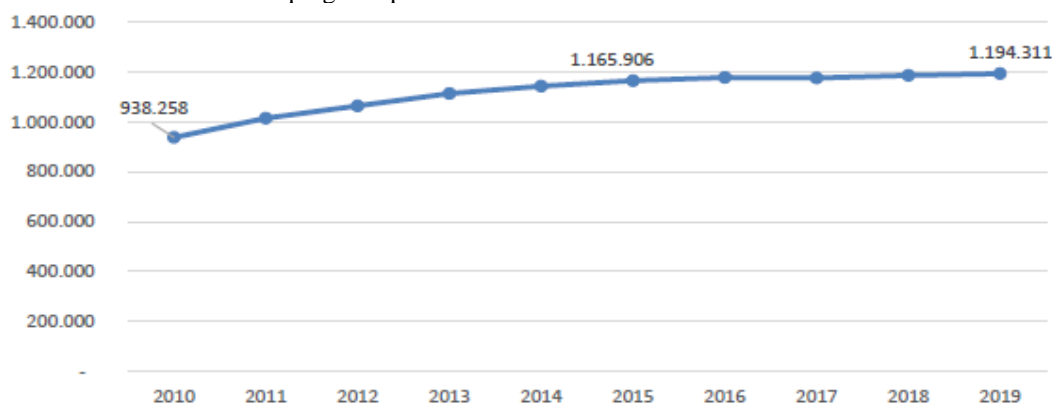
Tipo de institución	Pregrado	Posgrado	Postítulo	Matrícula Total
Centros de Formación Técnica	137.940		9	137.949
Institutos Profesionales	379.456		1.956	381.412
Universidades	676.915	48.396	23.838	749.149
<b>Total general</b>	<b>1.194.311</b>	<b>48.396</b>	<b>25.803</b>	<b>1.268.510</b>

Fuente: SIES (2019a)

Considerando solamente la matrícula de pregrado, el año 2019 esta alcanza 1.194.311 estudiantes, evidenciando un leve aumento de 0,5% en relación al año anterior. No obstante, si esta comparación se realiza respecto del año 2010, se observa un incremento de la matrícula total de pregrado de 27, 3% (SIES, 2019a), lo cual es una evidencia contundente de la masificación del sistema de Educación Superior (Véase Figura 2.11)

**Figura 2.11.**

Evolución matrícula total de pregrado período 2010-2019



Fuente: SIES (2019a)



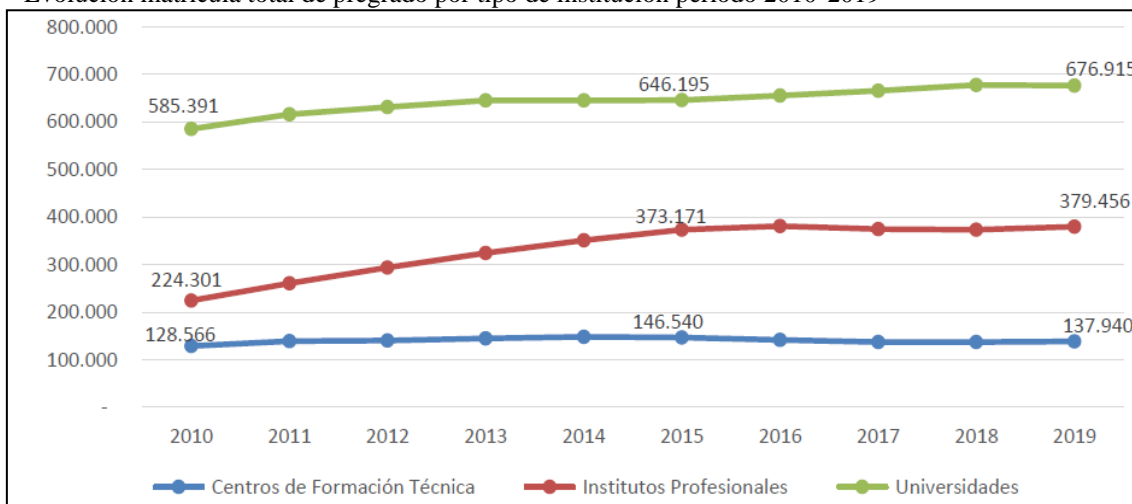
## Parte I. Planteamiento General

Es relevante señalar que la matrícula total de pregrado se concentra fundamentalmente en las universidades (56,7%), seguido de los IP (31,8%) y CFT (11,5%), y que el leve aumento en la matrícula total de pregrado 2019 respecto del año anterior, se explica principalmente por el incremento en la matrícula de institutos profesionales (1,7%) y en los centros de formación técnica (0,9%), ya que la matrícula total de pregrado en las universidades baja en -0,2% (SIES, 2019a).

No obstante lo anterior, al considerar como referencia el periodo 2010 y 2019, la matrícula total de pregrado de IP es la que más crece (69,2%), superando el incremento de las universidades (15,6%) y de los CFT (7,3%) en igual periodo, tal como puede observarse en la Figura 2.12.

**Figura 2.12**

Evolución matrícula total de pregrado por tipo de institución período 2010-2019



Fuente: SIES (2019b).

Por otra parte, en relación a la matrícula total de pregrado, las carreras Técnicas de Nivel Superior, grupo al cual está enfocada esta investigación, son impartidas principalmente por institutos profesionales (52,2%), centros de formación técnica (40,1%), y en un porcentaje menor en universidades (7,7%), tal como se observa en la Tabla 2.13.

**Tabla 2.13**

Matrícula Total 2019 de Pregrado por tipo de carrera e institución

Tipo de carrera	Centros de Formación Técnica	Institutos Profesionales	Universidades	Matrícula Total
Técnico de Nivel Superior	137.940	179.754	26.537	344.231
Profesional sin licenciatura previa		199.702	26.056	225.758
Bachillerato, ciclo inicial o plan común			15.161	15.161
Licenciatura no conducente a título			10.449	10.449
Profesional con licenciatura previa			598.712	598.712
<b>Total general</b>	<b>137.940</b>	<b>79.456</b>	<b>676.915</b>	<b>1.194.311</b>

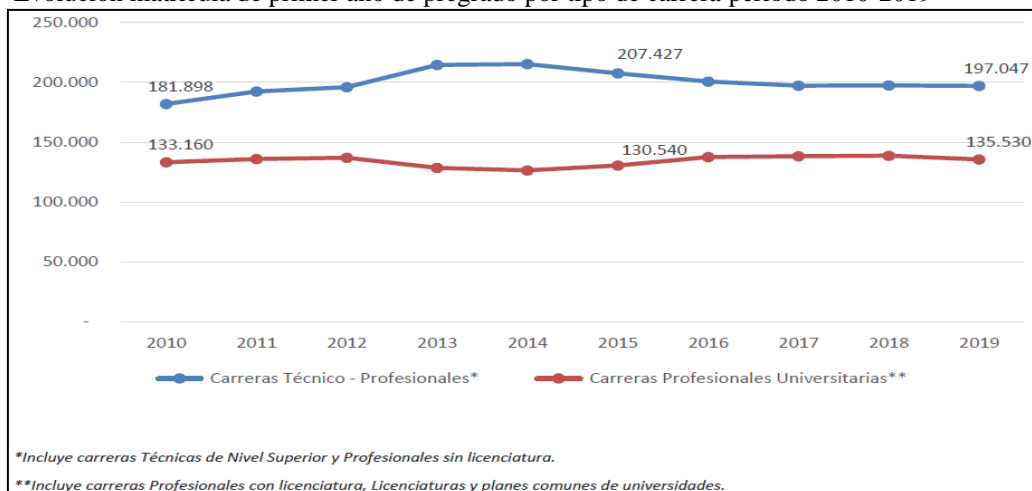
Fuente: SIES (2019a)

Al respecto, es interesante observar el crecimiento de la matrícula en CFT e IP. De acuerdo al informe SIES (2019a), para el año 2019, la matrícula de primer año de pregrado en carreras de CFT e IP (55%) supera a la matrícula en universidades (45%), confirmando una tendencia que se ha venido observando desde el año 2010, cuando la matrícula de primer año de pregrado de CFT e IP, por primera vez, superó la matrícula de primer año de universidades.

En este orden de ideas, como se puede observar en la Figura 2.13, en 2019 la matrícula de primer año de pregrado de las carreras técnico-profesionales representa el 59,2% de la matrícula total de primer año de Pregrado. Por otra parte, la matrícula de primer año de pregrado de las carreras profesionales universitarias, luego de bajas que se observaron entre los años 2013 a 2014, se incrementó levemente desde el año 2015 hasta el año 2018, para bajar el año 2019 a los actuales 135.530 estudiantes (40,8% de la matrícula total de primer año de Pregrado 2019).

**Figura 2.13**

Evolución matrícula de primer año de pregrado por tipo de carrera período 2010-2019



Fuente: SIES (2019a)

## Parte I. Planteamiento General

Asociado al crecimiento experimentado en la matrícula de carreras técnico profesionales que se imparten principalmente en CFT e IP, es posible inferir que dicho crecimiento se ha visto influenciado por la mayor oferta de programas en jornada vespertina, semipresencial y a distancia que estos imparten, y que en menor medida realizan las universidades (Véase Tabla 2.14).

**Tabla 2.14**

Matrícula Total 2019 de Pregrado por jornada y tipo de institución

Jornada	CFT	IP	Universidades	Matrícula Total
Diurno	87.571	189.242	585.539	862.352
Vespertino	48.640	142.597	78.191	269.428
Semipresencial	211	5.573	1.503	7.287
A Distancia	1.517	41.787	2.144	45.448
Otro	1	257	9.538	9.796
<b>Total general</b>	<b>137.940</b>	<b>379.456</b>	<b>676.915</b>	<b>1.194.311</b>

Fuente: SIES (2019b)

De igual forma, se observa que con relación a la distribución por rangos de edad de la matrícula total 2019 (Véase Tabla 2.15), la mayor parte de los estudiantes de educación terciaria tiene entre 20 y 24 años (47,2%), experimentando este grupo un crecimiento del 18,7% en el período 2010-2019. De igual forma, en el mismo período, la matrícula de estudiantes de 30 o más años creció 83,7% (SIES, 2019a), lo cual no solo podría estar relacionado con el crecimiento de la matrícula en carreras técnico profesional a nivel de IP y CFT, sino también con la flexibilidad de los programas impartidos por estas instituciones, lo cual facilita que puedan acceder a la Educación Superior trabajadores, padres de familia y otros grupos que requieren compatibilizar sus distintos roles.

**Tabla 2.15**

Matrícula Total 2019 de Pregrado por rango de edad y tipo de institución

Rango de edad	CFT	IP	Universidades	Matrícula Total
15 a 19 años	27.147	50.884	137.103	215.134
20 a 24 años	62.231	162.978	370.029	595.238
25 a 29 años	23.030	73.710	106.617	203.357
30 a 34 años	11.296	40.584	31.510	83.390
35 a 39 años	6.376	24.513	15.542	46.431
40 y más años	7.859	26.774	16.091	50.728
Sin información	1	13	23	33
<b>Total general</b>	<b>137.940</b>	<b>379.456</b>	<b>676.915</b>	<b>1.194.311</b>
<b>Promedio de edad</b>	<b>24,8</b>	<b>26,0</b>	<b>23,2</b>	<b>24,3</b>

Fuente: SIES (2019a)

Por otra parte, considerando toda la matrícula de pregrado, los estudiantes provenientes de la formación Científico Humanista representan el 72,3% de los estudiantes de educación superior y los estudiantes provenientes de la formación Técnico Profesional el 27,7%.

Finalmente, el reporte de matrícula del Servicio de Información de Educación Superior (2019a) señala que, en relación al tipo de dependencia del establecimiento del que egresaron de enseñanza media los estudiantes que se matricularon en educación superior en 2019 (matrícula total de pregrado), el 31,4% proviene de Establecimientos Municipales, 0,1% proviene de los nuevos Servicios Locales de Educación, 52,9% de establecimientos Particular Subvencionados, 11,8% de colegios Particular Pagados y 3,8% de Corporaciones de Administración Delegada. Por otra parte, si se considera el tipo de establecimiento de origen, los tres tipos de instituciones reciben mayoritariamente estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados y el porcentaje de estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados que se matricularon en CFT (2,6%) e IP (3,7) durante 2019 es considerablemente menor que en el caso de las universidades (17,6%). (Véase Tabla 2.16)

**Tabla 2.16**

Matrícula pregrado año 2019 por establecimiento de origen

Tipo de establecimiento de origen	CFT	IP	Universidades	Total pregrado
Establecimiento Municipal	43,8%	37,8%	25,8%	31,4%
Servicios Locales de Educación	0,4%	0,1%	0,1%	0,1%
Establecimiento Particular Subvencionado	48,1%	52,3%	54,0%	52,9%
Establecimiento Particular Pagado	2,6%	3,7%	17,6%	11,8%
Corporación de Administración Delegada	5,2%	6,1%	2,4%	3,8%

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019a)

Estos antecedentes permiten corroborar la tesis planteada por Gaete y Morales (2011), quienes señalan que en el Sistema de Educación Superior Chileno, los jóvenes de los sectores menos acomodados optan por una educación técnica, en virtud de las posibilidades de pago y, al contrario, los estudiantes de mayores recursos pueden optar a un número creciente de carreras universitarias. Todo esto en el contexto de una Educación Superior que no es un sistema organizado, sino que regulado por el mercado y en el que es muy difícil transitar de una modalidad formativa a otra por su falta de flexibilidad.

### 2.1.8. Deserción académica en la Educación Superior Chilena

A pesar de la masificación en el acceso a la educación superior, el crecimiento sostenido de la matrícula en los últimos años ha venido acompañado de preocupantes tasas de deserción académica. Este indicador, en especial el de primer año, es uno de los más utilizados para evaluar la eficiencia interna de las instituciones terciarias, considerando que la mayor deserción de estudiantes se da en ese período (SIES, 2019b).

El Servicio de Información de Educación Superior (2019d) ha definido al estudiante desertor como aquel que, habiendo ingresado como estudiante nuevo a una carrera o programa en el año  $t$  (por tanto, que pertenece a la cohorte  $t$ ), se encuentra en alguna de las siguientes situaciones al año siguiente:

- 1) Cuando la misma institución donde estaba matriculado en el año  $t$  no lo informa como estudiante matriculado en el año  $t + 1$ .
- 2) Cuando, siendo informado por la misma institución, es informado como matriculado, pero de una cohorte posterior al año  $t$  (es decir, el estudiante vuelve a ingresar como alumno nuevo a la institución).

Entre los antecedentes más destacados que entrega el Servicio de Información de Educación Superior en su Informe de retención de primer año de pregrado (SIES, 2019b), es posible señalar que la deserción general de primer año para la cohorte 2018 es del 25%. Además, las universidades tienen menores tasas de deserción de 1er año que los IP y los CFT. Para la cohorte del año 2018, las universidades alcanzan una tasa de deserción de 1er año de 21,1%; en IP y CFT la deserción es de 27,6% y 29,5% respectivamente. Por otra parte, en los tres tipos de institución se observa una disminución paulatina en la tasa de deserción en el periodo 2014-2018, cayendo 6,0 p.p. en CFT, en 5,1 p.p. en IP y 2,6 p.p. en universidades (Véase Tabla 2.17).

**Tabla 2.17**  
Deserción por tipo de institución 2014-2018

Tipo de institución	2014	2015	2016	2017	2018	Variación en puntos porcentuales 2014 - 2018
Centros de Formación Técnica	35,5%	34,3%	33,3%	31,2%	29,5%	-6,0%
Institutos Profesionales	32,7%	32,4%	31,5%	29,0%	27,6%	-5,1%
Universidades	23,7%	23,1%	22,0%	21,2%	21,1%	-2,6%
<b>Total general</b>	<b>29,5%</b>	<b>28,8%</b>	<b>27,6%</b>	<b>25,9%</b>	<b>25,0%</b>	<b>-4,5%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de SIES (2019b)

Al realizar un análisis por tipo de carrera, se puede observar que las carreras profesionales (con y sin licenciatura) tienen tasas de deserción de 1er año menores que las carreras técnicas para la cohorte 2018 (Véase Tabla 2.18).

**Tabla 2.18**

Evolución Deserción de 1er año de carreras de pregrado por tipo de carrera

Tipo de carrera	2014	2015	2016	2017	2018	Variación en puntos porcentuales 2014 – 2018
Técnico de Nivel Superior	34,4%	33,9%	32,5%	30,7%	29,6%	-4,9%
Bachillerato, Ciclo Inicial o Plan Común	32,7%	34,0%	34,6%	30,8%	29,9%	-2,9%
Profesional Sin Licenciatura	31,4%	30,4%	29,3%	27,5%	25,1%	-6,3%
Licenciatura No Conducente a Título	28,0%	28,8%	29,4%	23,5%	22,2%	-5,8%
Profesional Con Licenciatura	21,6%	21,2%	20,6%	19,4%	19,4%	-2,2%
<b>Total general</b>	<b>29,5%</b>	<b>28,8%</b>	<b>27,6%</b>	<b>25,9%</b>	<b>25,0%</b>	<b>-4,4%</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019b)

Otro dato interesante de destacar es que las tasas de deserción de 1er año de los matriculados en Educación Superior varían según el tipo de establecimiento de enseñanza media del cual provienen. Para la cohorte 2018 los estudiantes provenientes de establecimientos municipales tuvieron la mayor deserción de primer año (26,9%) en contraste con estudiantes de establecimiento particulares pagados, que tuvieron una deserción del 19,6%. Al analizar la evolución en el periodo 2014 - 2018, se observa una disminución consistente de la deserción de 1er año para alumnos provenientes de establecimientos municipales (4,3 p.p. en el período) y de establecimientos particulares subvencionados (4,7 p.p en el período). En el caso de los estudiantes de establecimientos particulares pagados, la deserción solo ha disminuido en 1,5 p.p (Véase Tabla 2.19)

**Tabla 2.19**

Evolución Deserción de 1er año de carreras de pregrado por tipo de dependencia y de carrera

Tipo de dependencia y de carrera	2014	2015	2016	2017	2018	Variación en puntos porcentuales 2014 - 2018
Municipal	31,2%	30,6%	29,4%	28,0%	26,9%	-4,3%
Particular Subvencionado	27,7%	27,0%	25,7%	23,7%	23,0%	-4,7%
Particular Pagado	21,1%	22,3%	22,1%	20,1%	19,6%	-1,5%
Corp. de Adm. Delegada	27,8%	26,9%	26,9%	25,0%	23,8%	-4,0%
<b>Retención 1er año - Total</b>	<b>29,5%</b>	<b>28,8%</b>	<b>27,6%</b>	<b>25,9%</b>	<b>25,0%</b>	<b>-4,4%</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019b)

## Parte I. Planteamiento General

Por otra parte, para la cohorte 2018 los matriculados provenientes de establecimientos científico humanista (CH) presentan menores tasas de deserción de 1er año en carreras profesionales (19,3%) que en carreras técnicas (30,7%). Además, los estudiantes provenientes de establecimientos técnico profesionales (TP) presentan una tasa de deserción de 1er año de 24,6% en carreras profesionales y 26,73% en carreras técnicas (Véase Tabla 2.20).

**Tabla 2.20**

Evolución Retención de 1<sup>er</sup> año de carreras de pregrado por tipo de enseñanza y carrera

Tipo de enseñanza y de carrera	2014	2015	2016	2017	2018	Variación en puntos porcentuales 2014 - 2018
<b>CIENTÍFICO - HUMANISTA</b>	<b>27,0%</b>	<b>26,7%</b>	<b>25,8%</b>	<b>24,0%</b>	<b>23,3%</b>	<b>-3,7%</b>
Carreras Profesionales	22,2%	21,7%	21,1%	19,5%	19,3%	-2,9%
Carreras Técnicas	35,4%	34,9%	34,0%	32,0%	30,7%	-4,7%
<b>TÉCNICO - PROFESIONAL</b>	<b>30,8%</b>	<b>30,1%</b>	<b>28,5%</b>	<b>26,8%</b>	<b>25,8%</b>	<b>-5,0%</b>
Carreras Profesionales	29,1%	28,1%	26,9%	25,8%	24,4%	-4,6%
Carreras Técnicas	31,9%	31,2%	29,5%	27,4%	26,7%	-5,2%
<b>Retención 1<sup>er</sup> año - Total</b>	<b>29,5%</b>	<b>28,8%</b>	<b>27,6%</b>	<b>25,9%</b>	<b>25,0%</b>	<b>-4,4%</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019c)

Al considerar la acreditación institucional, se observa que las IES acreditadas tienen persistentemente menor tasa de deserción de 1er año que aquellas que no lo están. Para la cohorte del año 2018, las instituciones acreditadas muestran una tasa de deserción de 1er año de 23,5% y las sin acreditación de 42,4%. Igual tendencia se observa al analizar la relación entre tasas de deserción de 1er año y acreditación según el tipo de institución. En el caso de las universidades, para el año 2018, las acreditadas presentan una tasa de deserción de 1er año de 20,1% y las no acreditadas de 41,6%; en IP los acreditados poseen una tasa de 25,1% y los no acreditados de 44,8%; y en CFT las instituciones acreditadas tienen una tasa de deserción de 1er año de 28,9% y las no acreditadas 36,2% (Véase Tabla 2.21).

**Tabla 2.21**

Evolución Retención de 1er año de carreras de pregrado por tipo de institución y acreditación

Acreditación institucional (año de la cohorte)	2014	2015	2016	2017	2018	Variación en puntos porcentuales 2014 - 2018
<b>CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA</b>	<b>35,5%</b>	<b>34,3%</b>	<b>33,3%</b>	<b>31,2%</b>	<b>29,5%</b>	<b>-5,9%</b>
Acreditada	34,1%	33,8%	32,9%	30,1%	28,9%	-5,2%
No acreditada	46,1%	40,2%	38,9%	42,5%	36,2%	-9,9%
<b>INSTITUTOS PROFESIONALES</b>	<b>32,7%</b>	<b>32,4%</b>	<b>31,5%</b>	<b>29,0%</b>	<b>27,6%</b>	<b>-5,1%</b>
Acreditada	30,8%	30,8%	30,0%	26,7%	25,1%	-5,7%
No acreditada	48,7%	48,1%	42,0%	43,1%	44,8%	-3,9%
<b>UNIVERSIDADES</b>	<b>23,7%</b>	<b>23,1%</b>	<b>22,0%</b>	<b>21,2%</b>	<b>21,1%</b>	<b>-2,6%</b>
Acreditada	21,6%	21,5%	21,0%	20,2%	20,1%	-1,5%
No acreditada	43,0%	38,9%	41,3%	37,3%	41,6%	-1,4%
<b>Total general</b>	<b>29,5%</b>	<b>28,8%</b>	<b>27,6%</b>	<b>25,9%</b>	<b>25,0%</b>	<b>-4,4%</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019b)

Por otra parte, al analizar la deserción de 1er año, se aprecia que para los estudiantes con beneficios (Gratuidad, becas y/o créditos estatales o con garantía estatal) la tasa alcanza el 19,3%, y para estudiantes sin beneficios llega al 34,6%. Se observa una diferencia de 15,3 p.p. en la retención de 1er año entre ambos grupos de estudiantes. Esta diferencia en la tasa de deserción de 1er año de estudiantes con o sin beneficios se da en todos los tipos de institución de educación superior, siendo mayor en CFT e IP (15 y 17,5 p.p. respectivamente), mientras en universidades la diferencia es de 13 p.p (SIES, 2019b).

Finalmente, en relación a tipo de carrera y jornada, se observa que la deserción de 1er año es menor entre los matriculados en carreras en jornada diurna que en jornada vespertina. Para la cohorte 2018, la tasa de deserción de 1er año diurna es de 20,8% y la vespertina 33,7%. Al considerar carreras profesionales, la tasa de deserción de 1er año es de 18,8% en jornada diurna y 33,6% en vespertina; y en el caso de carreras técnicas, la tasa de deserción de primer año alcanza el 24,6% en jornada diurna y 33,4 en vespertinas (SIES, 2019b).

### 2.1.9. Aseguramiento de la calidad en Educación Superior

En las últimas décadas, los actores vinculados a la Educación Superior han entendido lo indispensable que es incorporar mecanismos y herramientas para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de las instituciones, de las carreras y los



programas de postgrado, de modo tal que: (i) se den garantías a la sociedad del cumplimiento de estándares mínimos de la oferta educativa y de un adecuado desempeño laboral de los egresados; (ii) se entregue información pertinente y suficiente para la toma de decisiones; (iii) se satisfagan las demandas de los usuarios; (iv) existan mecanismos para que las IES rindan cuenta pública acerca de su quehacer (Espinoza y González, 2011; 2012; Espinoza et al., 2018).

La instalación de los procesos de acreditación en Chile está asociada a los propósitos de promover la regulación del Sistema de ES, a través de la autorregulación, y mejorar la calidad de sus instituciones y programas. En este sentido, la acreditación corresponde a una práctica de aseguramiento de la calidad en la ES, cuyo propósito es verificar, a través de un proceso de autoevaluación con validación externa, el cumplimiento de estándares definidos para programas e IES. Es importante señalar que la acreditación en Chile es llevada a cabo por la Comisión Nacional de Acreditación tanto para instituciones como programas, produciendo una decisión binaria en términos de "acredita" o "no acredita" acompañado de gradaciones en los resultados expresado en los años que la acreditación tiene vigencia (CNA, 2010).

Al respecto, resulta imperativo mencionar que

el foco de la acreditación está puesto en la evaluación comprehensiva de la misión institucional (o perfil de egreso en el caso de los programas), los recursos y procedimientos movilizados para cumplir con esta misión, y los resultados obtenidos. Todo ello, desde la perspectiva de criterios de evaluación definidos específicamente para estos propósitos. En Chile la acreditación de carreras la realizan agencias acreditadoras autorizadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2010, p. 8).

La acreditación en Chile comienza a desarrollarse con la creación en 1999, de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) (CNA, 2010), hasta el año 2006 cuando se crea la Comisión Nacional de Acreditación (Ley N° 20.129, 2006), cuya función es evaluar, acreditar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen, específicamente:

- a) Administrar y resolver los procesos de acreditación institucional de las IES autónomas, y de las carreras y programas de estudio de pre y postgrado que estas impartan.
- b) Elaborar y establecer los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional, y de las carreras y programas de pregrado y postgrado, de acuerdo al tipo de institución, sea esta del subsistema técnico profesional o universitario, previa consulta al Comité Coordinador del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- c) Ejecutar y promover acciones para el mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones de educación superior, en particular, identificar, promover y difundir entre las instituciones de educación superior buenas prácticas en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
- d) Mantener sistemas de información pública que contengan las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo, y proporcionar al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior los antecedentes correspondientes.
- e) Desarrollar toda otra actividad necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

### **2.1.10. Estado de acreditación de Instituciones de Educación Superior: algunas cifras**

Bajo esta normativa, hasta la entrada en vigencia de la Ley N°21.091, las Universidades, IP y CFT autónomos podían someterse voluntariamente a la Acreditación Institucional, proceso cuyo objetivo es evaluar el cumplimiento de su proyecto corporativo y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad, así como propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo (CNA, s.f.). En este contexto, las instituciones de educación superior debían acreditarse obligatoriamente en dos áreas: gestión institucional y docencia de pregrado. Adicionalmente, existen universidades acreditadas en otras áreas de carácter optativo como son la investigación, el postgrado y la vinculación con el medio.

En la Tabla 2.22 es posible visualizar el porcentaje de instituciones acreditadas, quedando en evidencia un desigual panorama en donde el 75% de las Universidades chilenas se encuentran acreditadas, superando rotundamente a las Instituciones de

## Parte I. Planteamiento General

Formación Técnico Profesional, las cuales considerando CFT e IP solo el 34,8% de ellas se encuentra acreditada.

**Tabla 2.22**

Estado de acreditación de IES chilenas

Tipo de Institución	N° de Instituciones	Acreditadas	No Acreditadas
Centros de Formación Técnica	47	14 (29,8%)	33 (70,2%)
Institutos Profesionales	42	17 (40,5%)	25 (59,5%)
<b>Subtotal Instituciones de Formación Profesional y Técnica</b>	<b>89</b>	<b>31 (34,8%)</b>	<b>58 (65,2%)</b>
Universidades Estatales del CRUCH	18	16 (88,9%)	2 (11,1%)
Universidades Privadas el CRUCH	9	0 (0%)	9 (100%)
Universidades Privadas	33	20 (60,6%)	13 (39,4%)
<b>Subtotal Universidades</b>	<b>60</b>	<b>45 (75%)</b>	<b>15 (25%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019c)

Por otra parte, al considerar la matrícula del año 2019 en función de la acreditación institucional, es posible observar que la matrícula total de pregrado se concentra mayoritariamente en instituciones acreditadas (92,2%), siendo el porcentaje de matriculados en instituciones no acreditadas solo el 7,8 %, porcentaje que incluye a instituciones estatales de reciente creación (SIES, 2019a) (Véase Tabla 2.23).

**Tabla 2.23**

Matrícula de pregrado por acreditación institucional

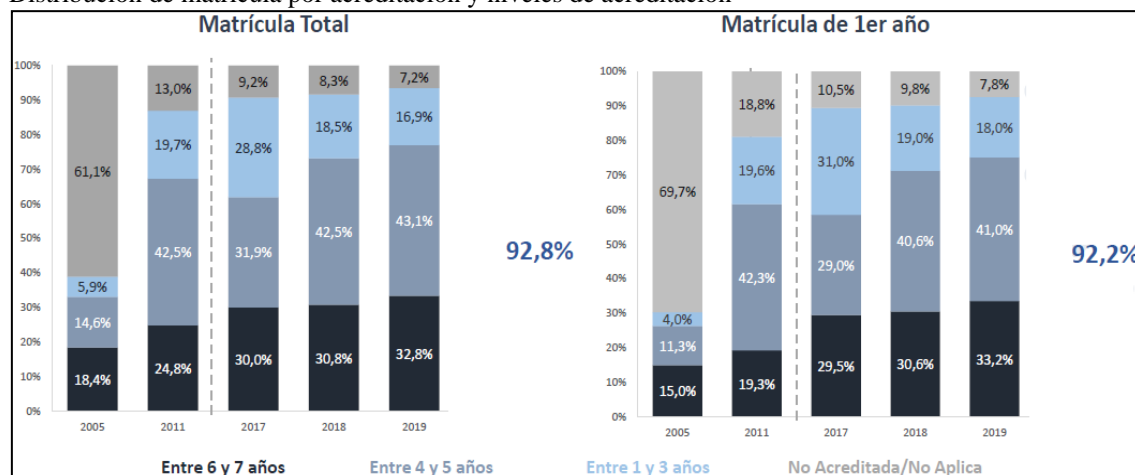
Acreditación Institucional 2019	Matrícula Pregrado 2019	% Distribución de Matrícula 2019
<b>Acreditada</b>	<b>1.100.603</b>	<b>92,2%</b>
CFT	125.977	10,5%
IP	333.207	27,9%
U. Cruch Estatal	183.358	15,4%
U. Cruch Privada	172.223	14,4%
U. Privadas	283.689	23,8%
U. (Carrera en Convenio)	2.149	0,2%
<b>No Acreditadas</b>	<b>93.708</b>	<b>7,8%</b>
CFT	10.889	0,9%
CFT Estatales	1.074	0,1%
IP	46.249	3,9%
U. Cruch Estatal	2.570	0,2%
U. Privadas	32.926	2,8%
<b>Total General</b>	<b>1.194.311</b>	<b>100,0%</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019a)

Es interesante observar que en el año 2005 el 61,1% de estudiantes de ES estaba matriculado en instituciones no acreditadas, mientras que el año 2019 lo hace solo el 7,2% (Véase Figura 2.14), siendo notorio el incremento de estudiantes que se matriculan a IES acreditadas.

**Figura 2.14**

Distribución de matrícula por acreditación y niveles de acreditación



Fuente: Consejo Nacional de Educación (2019)

### 2.1.11. Una nueva regulación con la Ley de Educación Superior

El año 2018 entró en vigencia en Chile la Ley N° 21.091 de Educación Superior, que entre otros cambios a la legislación vigente, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, integrado por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior. Entre el quehacer de las instituciones que conforman este sistema está:

- El desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior.
- La identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del Sistema, y la información pública.
- El licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, que corresponde al Consejo Nacional de Educación.
- La acreditación institucional de las instituciones de educación superior autónomas y la acreditación de carreras o programas de pregrado y postgrado

e) La fiscalización del cumplimiento, por parte de las instituciones de educación superior, de las normas aplicables a dicho sector, en especial a la consecución de los fines que les son propios; así como del cumplimiento de sus compromisos financieros, administrativos y académicos (Ley 21.091, 2018).

En este contexto, el Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación institucional, señala que la acreditación tiene por objeto fomentar y dar garantía pública de la calidad de las instituciones de educación superior autónomas, programas de pregrado y programas de postgrado que ellas imparten, verificar la sustentabilidad económica para asegurar la estabilidad y viabilidad institucional, a través de ejercicios sistemáticos de evaluación (CNA, 2019).

En este contexto, esta nueva normativa introduce cambios sustantivos en materia de aseguramiento de la calidad, que suponen un giro radical. Por tanto, todas las IES (universidades, CFT, IP autónomos) deberán someterse a la acreditación, pasando desde un sistema voluntario a uno obligatorio. Esto mismo aplica para los programas de pregrado y doctorado, quedando los programas de magíster exentos de esta obligación, estimándose que bajo esta nueva normativa se someterá a acreditación un 30% de las carreras de pregrado. Esto, debido a la dificultad de evaluar la totalidad de las carreras impartidas en la actualidad (alrededor de 14.000), por lo que de forma progresiva se irán incorporando más carreras a este proceso (Espinoza et al., 2018).

Además, establece que las instituciones de educación superior deberán acreditarse de forma obligatoria en las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio; y de forma adicional (voluntaria) podrán acreditar la dimensión de investigación, creación y/o innovación (Ley 21.091, 2018).

Con el cambio de las reglas del juego, el sistema a mediano plazo debería tender a depurarse, desapareciendo un número importante de instituciones (Universidades, IP y CFT), carreras y programas de postgrado (doctorado), lo cual podría implicar una reducción importante de la matrícula (Espinoza et al., 2018).

### 2.2. Educación Superior Técnico Profesional chilena

Hasta ahora, se ha mostrado una panorámica general de la Educación Superior en Chile con foco en las características generales del sistema y otros antecedentes relevantes que permiten comprender y contextualizar la problemática de la deserción en el contexto chileno. A partir de aquí, los siguientes apartados de este marco contextual estarán centrados en la Educación Superior Técnico Profesional, ofreciendo en primera instancia una revisión de su concepto y propósitos para posteriormente caracterizar este tipo de formación en el plano nacional, enfatizando en sus principales desafíos y oportunidades.

#### 2.2.1. Educación y Formación Técnica y Profesional: concepto y propósitos

Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP<sup>1</sup>), utilizada como un término equivalente para la Educación y Formación Profesional (FP<sup>2</sup>), es un concepto que comprende la enseñanza, la formación y la adquisición de destrezas relativas a una gran variedad de sectores ocupacionales, de producción, servicios y medios de subsistencia. La EFTP, como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario y terciario, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones. Además, incluye una gran variedad de posibilidades de adquisición de destrezas en función de los contextos nacionales y locales (UNESCO, 2015).

En términos de su relevancia social, en la Declaración de Bonn del año 2004 los expertos internacionales en EFTP coinciden que, dado que la educación es clave en la formulación de estrategias efectivas de desarrollo, la educación técnica y profesional debe ser el camino que lleve al alivio de la pobreza, el fomento de la paz, la conservación del medio ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida de todos, contribuyendo al desarrollo sostenible (UNESCO, 2004).

No obstante, la OECD (2015c) advierte que a pesar del papel central de esta formación en la preparación de los jóvenes para el trabajo, el desarrollo de competencias en los adultos y en dar respuesta a las necesidades del mercado laboral, en el pasado ha estado marginada de las discusiones políticas y relegada a un segundo plano debido al

---

1 En inglés Technical and vocational education and training (TVET)

2 En inglés Vocational Education and Training (VET)

énfasis de la educación académica en general, sin perjuicio que en la actualidad un número creciente de países está reconociendo que la EFTP de alta calidad tiene una contribución importante en la competitividad económica.

Con todo, la EFTP contribuye al desarrollo sostenible, en tanto faculta a las personas, las organizaciones, las empresas y las comunidades y fomenta el empleo, el trabajo digno y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, promoviendo el crecimiento económico y la competitividad, inclusivos y sostenibles, así como la equidad social y la sostenibilidad ambiental. En este sentido, sus metas son a) Facultar a las personas y promover el empleo, el trabajo digno y el aprendizaje a lo largo de toda la vida; b) Promover el desarrollo económico inclusivo y sostenible; c) Promover la equidad social; y d) Promover la sostenibilidad ambiental.

En el objetivo de ofrecer una caracterización más profusa de la EFTP, es menester hacer mención a las particularidades de la Educación Técnico Profesional señaladas por Gairín (2016), quien indica que este tipo de formación debe considerar:

1. Las competencias que demanda el mundo empresarial tienen más que ver con aspectos formativos generales que con procesos de alta especialización, pues el poseer variadas habilidades personales puede ayudar al mantenimiento del empleo y a la adaptación a los cambios que la realidad social y laboral exigen.
2. Flexibilidad, polivalencia, capacidad de gestión, responsabilidad, postura cooperativa, son algunos de los nuevos valores del mundo laboral, vinculados tanto al “saber hacer” como al “saber ser” y al “estar”. Estos valores exigen no solo formación en la especialidad sino una amplia base general y la oportunidad de la experiencia vivencial.
3. Si bien la realidad socioeconómica local es diferente según los contextos, también lo es el reconocer que las variables socioeconómicas globales tiene una influencia directa sobre los macro contextos, lo que obliga a pensar en políticas generales de formación y empleo. En este contexto, es necesario reconocer la utilidad que podemos obtener aprendiendo de otros, compartiendo éxitos y fracasos y utilizando nuestras diferentes experiencias para avanzar en mejores respuestas formativas.

Por otra parte, es necesario mencionar el informe de la UNESCO denominado *Unleashing de The Potential: Transforming of TVET* (Marope et al., 2015) en donde se explicitan los principios orientadores que todo proceso de desarrollo de la Educación Técnico Profesional (ETP) en el siglo XXI debiera considerar (Véase Tabla 2.24).

**Tabla 2.24**

Dimensiones de trabajo en todo proceso de Reforma a la ETP

Dimensiones	Subdimensiones	Conceptualización
Equidad Social: Busca contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa, propiciando el desarrollo de un acceso: abierto, inclusivo y equitativo, lo que conlleva beneficios individuales y sociales. (educación a lo largo de la vida para todos)	Redistribución	El desarrollo de competencias y habilidades tiene un poderoso efecto redistributivo, ya que mejora las oportunidades de alcanzar un mayor ingreso y recursos materiales (tangibles) y sociales (intangibles), siempre en el marco de avanzar hacia una sociedad más justa.
	Inclusión	Busca generar una mayor inclusión a través del desarrollo de oportunidades de aprendizaje (tanto aprendizaje informal, no formal y formal) como también aquellos efectos que favorecen la inclusión en el mundo del trabajo, en base a alcanzar un “trabajo decente” y el desarrollo holístico de la persona.
Sustentabilidad: Consiste en la integración más una consideración balanceada de objetivos sociales económicos y ambientales en espacios de decisión público privados.	Derechos intergeneracionales	El desarrollo de una economía sustentable requiere que los modelos de formación, producción y consumo sean sensibles a las necesidades de las presentes y futuras generaciones.
	Ciudadanía	Referido al desarrollo de una persona que sea capaz de integrarse laboral y socialmente, como un sujeto que trasciende constantemente. Además, toma en consideración el desarrollo del ambiente.
	Desarrollo sustentable	Busca propiciar el desarrollo de trabajos sustentables, que implican el desarrollo de competencias y habilidades para trabajos que existirán y que reemplazarán a los existentes.
Desarrollo productivo y laboral: Centrado en equipar a las personas con los conocimientos, competencias, habilidades requeridas para propiciar mayor productividad, competitividad y crecimiento sustentable.	Productividad	La ETP ha de ser parte de la búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo económico, participando de estrategias industriales y de desarrollo. Así se ha de velar por el por el máximo desarrollo de competencias y habilidades que aseguren altos niveles de productividad.
	Empleabilidad	Referidas a aquellas competencias y habilidades requeridas para mejorar la productividad y el crecimiento junto a aquellas centradas en cambiar el mercado laboral en cualquiera de sus niveles, lo que permite minimizar el tiempo para obtener o cambiarse de trabajo, reduciendo la dependencia de las personas para con el Estado.
	Empleo	La ETP contribuye a la creación de empleo, en base a la formación de personas sobre contenidos prospectivos, considerando las futuras demandas de competencias y habilidades.
	Nuevas formas de trabajo	Busca apoyar el desarrollo de la empleabilidad y el empleo, propiciar el aumento de la productividad, en base a una formación que considera las futuras necesidades del mercado.

**Fuente:** Donoso Traverso (2017) a partir de Marope et al. (2015)



### 2.2.2. EFTP en el contexto internacional: una mirada comparada

La EFTP es cada vez más crucial para los países que desean desarrollar una fuerza laboral altamente calificada (OECD, 2017). Particularmente en los países de América Latina y El Caribe, en el objetivo de mejorar la formación de capital humano, es posible encontrar un amplio espectro de iniciativas para mejorar la pertinencia de la educación técnica y la formación profesional y asegurarse que estas respondan a las necesidades económicas de los países. Sin embargo, asoman varias dificultades que limitan su impacto, tales como las bajas escalas de operación, poca evaluación, débil articulación entre sectores, y vacíos de información para orientar el diseño de programas efectivos (Fiszbein et al., 2018).

En este orden de ideas, resulta interesante observar algunas características generales del desarrollo de la EFTP (específicamente en su dimensión de educación terciaria) más allá de las fronteras de Latinoamérica (Véase Tabla 2.25), especialmente en aquellos países que han marcado tendencias en este tipo de formación como algunos países europeos, Estados Unidos y Australia (Barrientos, 2016).

**Tabla 2.25**

Sistemas de EFTP en diferentes contextos

País	Características del Sistema
Australia	El sistema de ESTP australiano se basa en una asociación estratégica entre gobiernos estatales-territoriales, instituciones de educación y los cuerpos representativos de la industria (industry representative bodies). A nivel central el Departamento de Educación del Gobierno Australiano, junto a los gobiernos locales, son los responsables de la elaboración de políticas públicas para este sector y las instituciones de ESTP deben cumplir una serie de estándares para obtener la acreditación. En lo que respecta a la acreditación de programas, la descentralización es más acentuada incluso que en el caso de la acreditación institucional, en cuanto es específica según sector de la industria. Las agencias operan de manera independiente, definiendo paquetes de estándares y criterios de calidad diferentes para programas de cada sector. Cada uno de estos paquetes determina competencias y conocimientos que deben ser impartidos (y por tanto evaluados) para que los estudiantes puedan desempeñarse efectivamente en sus lugares de trabajo, aunque también existen una serie de dimensiones y estándares comunes en estos paquetes.
Estonia	De acuerdo con la legislación de gobernanza del sistema de ESTP, la organización de la relación entre el sector técnico profesional y el mundo del trabajo es realizada en Estonia esencialmente a nivel del Gobierno, Ministerio de educación y el parlamento. A partir de 1990, el parlamento, mediante la aprobación de los Acuerdos de Asociación y Legislación Nacional (National Legislation and Partnership Agreements), incorporó un cuarto actor, los “grupos de trabajos”. Estos grupos están conformados por organizaciones empresariales e industriales, así como los principales sindicatos, y son establecidos con el objetivo de generar consensos sobre las mejores estrategias de desarrollo para el sistema de ESTP, incluyendo iniciativas para mejorar el sistema de prácticas profesionales,

	vincular de manera más estrecha el sistema de aseguramiento de la calidad con el mercado del trabajo, evitar el abandono de estudios y asegurar la progresión desde el sistema de ESTP al mundo laboral, entre otros muchos temas de interés para el gobierno.
Holanda	De acuerdo con la legislación holandesa, en la gobernanza general del sistema de ESTP intervienen el Ministerio de Educación; el Ministerio de Cultura y Ciencia; el Ministerio de Agricultura, Gestión de Recursos y Calidad de Alimentos; el Ministerio de Asuntos Económicos, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Salud y Deportes. Las partes interesadas, específicamente empresas y sindicatos, no participan en estas instancias, sino que se espera que fortalezcan sus relaciones directamente junto a las instituciones de la ESTP. En particular, los representantes del mundo del trabajo sostienen sus relaciones con la ESTP a través de organizaciones especializadas en desarrollar estándares de formación, los Centros de Conocimiento para la ESTP y la Industria (Knowledge Centres for TVET and Industry). En esta dirección, el principal ámbito de intervención de la industria es el marco de calificación para el sector. Los representantes de las instituciones de ESTP junto a “social partners” o interlocutores sociales (grupos de interés) trabajan juntos en la definición de un sistema de calificaciones técnico profesionales, la naturaleza de los exámenes, el propósito de las prácticas laborales y cómo asegurar la eficiencia de los programas, entre otras dimensiones, aportando un enfoque con relevancia interregional e intersectorial.
Portugal	Portugal se caracteriza por poseer un sistema altamente centralizado de aseguramiento de la calidad de la ESTP. La política educativa es coordinada por el Ministerio de Educación, con la participación del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación Superior. En particular, el principal órgano responsable de evaluar las actividades de las instituciones de la ESTP y sus programas es la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, cuyo funcionamiento es definido por el Decreto Ley N° 369/2007. Esta agencia cumple un rol central en la organización de la relación entre ESTP y mercado laboral. Por otra parte, representantes del mundo del trabajo participan también en la Agencia Nacional de Calificación y Educación Vocacional (National Agency for Qualification and Vocational Education), encargada de desarrollar y gestionar el sistema de reconocimiento de competencias de la ESTP.
Canadá	El sistema canadiense es altamente descentralizado, de modo de que cada provincia define el modo de involucramiento con el mundo del trabajo. El principal ámbito de injerencia del Estado en este respecto es el sistema de aseguramiento de calidad y acreditación de instituciones y programas de ESTP, en tanto en este país no existe un Ministerio de Educación a nivel nacional. A pesar de lo anterior, el sistema de acreditación refleja, mediante sus criterios, la demanda por vincular estrechamente el mundo del trabajo con las actividades de la ESTP. En efecto, a nivel nacional, el gobierno central establece que todas las instituciones que imparten educación técnico profesional conformen mesas de consulta, los así llamados Programas de Comités Asesores (Program Advisory Committees). Los representantes de los principales sectores industriales participan en estas mesas, planteando sugerencias respecto de modificaciones al currículo de los programas académicos de la ESTP y asegurando que ellos sean capaces de adaptarse a las cambiantes necesidades del mercado laboral. Si bien la naturaleza de estas mesas es consultiva, se espera que las instituciones recojan sus observaciones para mejorar la relación entre formación y mercado. Una segunda instancia de participación de los representantes del mercado laboral en la ESTP es ofrecida por los Programa Sello Rojo (Red Seal Program). Formulados en conjunto con representantes del mercado laboral y las industrias, estos programas de acreditación de las instituciones de educación superior definen estándares comunes para determinar la calidad de la enseñanza de la ESTP. Las instituciones públicas y privadas pueden participar voluntariamente en este programa de acreditación y obtener, en el caso de una evaluación positiva, un indicador de la calidad de su formación y su

## Parte I. Planteamiento General

---

	relevancia laboral. A su vez, esta relación entre ESTP y mercado laboral depende de las decisiones tomadas a nivel local.
Estados Unidos	El sistema de la ESTP de los Estados Unidos posee una estructura descentralizada federalmente. En este sentido, el gobierno federal no tiene una tuición directa de cómo se realiza la educación a nivel local. La responsabilidad de la educación es, en cambio, estadual, con marcos legislativos propios que condicionan el plan de estudios, el contenido específico de los cursos y la participación de representantes del mundo laboral en la ESTP. La diversidad de este sistema redundan en una variedad de formas en que los estados administran la ESTP. Sin embargo, a nivel general, es posible observar que para la mayoría de las instituciones de ESTP, la relación con el mundo del trabajo es ajustada a las demandas del Departamento de Educación y, en particular, la Oficina de Educación Postsecundaria. Del mismo modo, a nivel federal destaca también la articulación que realiza a nivel central el Departamento de Trabajo por medio de su programa Job Corps. Este programa busca que los egresados ESTP se inserten en el mercado laboral mediante la adquisición de las competencias necesarias para la industria (UNESCO-UNEVOC, 2014). En el caso de California, el principal órgano para la evaluación de la calidad de la ESTP es el Departamento de Educación. De la misma manera, la oferta de los distintos programas de ESTP se plantea en directa relación a las necesidades del mundo del trabajo. Tanto en la elaboración de los programas de formación como en la formulación de los indicadores para evaluar la calidad de estos, WASC espera que el sistema de ESTP sea capaz de asegurar la adquisición por parte de sus estudiantes de las habilidades demandas por las industrias, razón por la cual recoge las opiniones de representantes de distintas industrias

**Fuente:** Elaboración propia a partir de VERTEBRAL (2019).

Al hacer referencia específicamente al contexto chileno, la Formación Profesional abarca espacios de aprendizaje formal y no formal. En el primer caso, se incluyen programas conducentes a la obtención de credenciales educacionales validadas por el Ministerio de Educación (Enseñanza Media Técnico Profesional y Educación Superior Técnico Profesional) y la formación técnico profesional y en oficios que se encuentran insertas en programas de Educación de adultos. Por otra parte, las modalidades no formales incluyen la formación y capacitación para el desarrollo o actualización de competencias laborales, ya sea en el puesto de trabajo, en centros de entrenamiento o de forma virtual (Araneda et al., 2017).

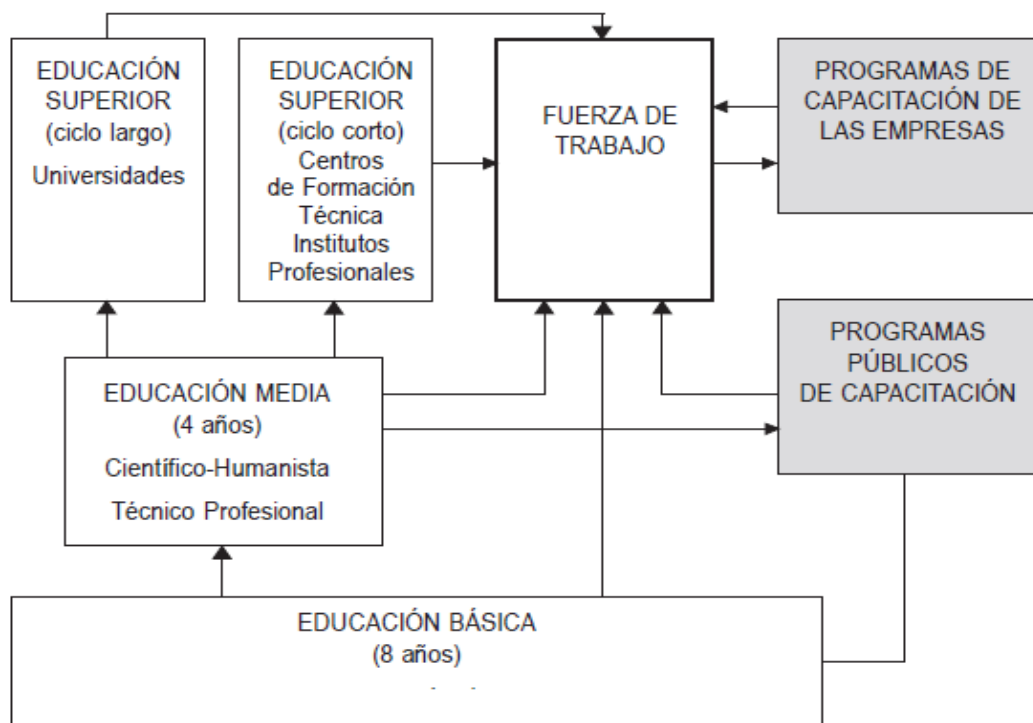
Esta modalidad no formal, debe incluir opciones de formación continua (capacitación o Programas de Educación Vocacional) y de reconocimiento de aprendizaje en ambientes de trabajo (certificación de competencias) (Comisión Nacional de Productividad, 2018), pues dichas opciones buscan cerrar brechas entre las competencias de los trabajadores y las necesidades del mundo productivo, ayudando a las personas a actualizar sus conocimientos y competencias en pos de propiciar un cambio o

reconversión profesional o proseguir su desarrollo personal o profesional (CEDEFOP, 2014)

Por tanto, la estructura del sistema de educación profesional está constituida por diferentes niveles y trayectorias formativas, que en el ámbito formal comienza en la enseñanza básica, continua en la enseñanza media y termina en la enseñanza superior (Enseñanza Superior Técnico Profesional). Y por otra lado, la formación profesional no formal que opera bajo la tuición del Ministerio del Trabajo y Previsión Social (Véase Figura 2.15).

**Figura 2.15**

Estructura del sistema de educación y formación profesional en Chile



**Fuente:** Martínez (2007)

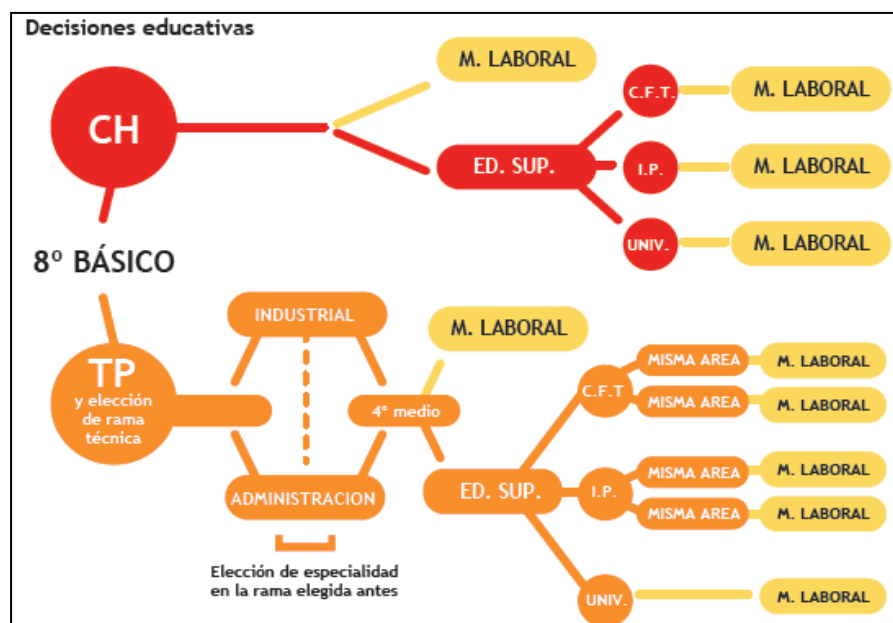
Una vez finalizado el ciclo de dos años de educación general de nivel medio (Primer y segundo año de Educación Media), los estudiantes de la modalidad Técnico Profesional ingresan al ciclo diferenciado en la especialidad de su elección. Bajo el currículo actual hay una oferta de 46 especialidades que se agrupan en seis ramas de educación (comercial, industrial, técnica, agrícola, marítima y artística), lo que implica que para el momento en el que los jóvenes llegan al tercer medio, las alternativas de especialidad disponibles están limitadas por el tipo de liceo (Arias et al., 2015). En la Figura 2.16 se describe las principales trayectorias dentro del sistema educativo chileno,

## Parte I. Planteamiento General

sin considerar los movimientos al interior del sistema de educación superior (de las modalidades ESTP a la universidad o los flujos de CFT a IP), pues no hay estadísticas oficiales que validen la importancia de estos flujos.

**Figura 2.16**

Trayectorias del Sistema de Educación Chileno en el contexto de la FTP



**Fuente:** Arias et al. (2015)

Finalmente, es relevante señalar que, en el contexto latinoamericano, en relación a la educación formal, a diferencia de lo que ocurre con la Educación Técnico Profesional de nivel secundario que es principalmente pública, la de nivel superior está también en manos de privados. El caso más extremo es Chile, en donde previo a la creación de los 15 CFT estatales, el 100% de su matrícula estaba en CFT e IP (Sevilla, 2017). En la Tabla 2.26 se presentan datos de la proporción de matrícula para algunos países de la región asociada a instituciones del Sector Técnico Profesional junto con el tipo de provisión que impera.

**Tabla 2.26**

Participación de la ETP en la matrícula total de ES en países de América Latina.

País	Participación ETP		Tipo de oferta
	Año	Porcentaje	
Argentina	2008	13%	Mixta
Bolivia	2011	15%	Mixta
Brasil	2015	14%	Principalmente Privada
Chile	2015	45%	Privada
Colombia	2014	37%	Principalmente Pública
Costa Rica	2011	9%	Principalmente Privada
Ecuador	2014	12%	Principalmente Pública
El Salvador	2014	13%	Mixta
México	2015	23%	Principalmente Pública
Nicaragua	2011	9%	Mixta
Perú	2010	32%	Mixta

**Fuente:** (Sevilla, 2017).

### 2.2.3. Educación Superior Técnico Profesional en Chile

La ESTP se distingue de la formación académica universitaria por su carácter práctico, estructura curricular basada en campos ocupacionales y porque sus logros se miden tanto en términos de resultados de aprendizaje como de competencias inducidas (Huml, 2007; Paredes y Sevilla, 2015). Debido a su orientación a la formación aplicada, la ESTP es impartida principalmente a través de carreras de corta duración (entre dos y tres años), aunque carreras de mayor duración son cada vez más frecuentes (OCDE, 2014; Paredes y Sevilla, 2015)

Existen dos modelos de provisión de ESTP en el mundo. Por un lado, están aquellos sistemas de educación superior binarios en los cuales la ESTP funciona en paralelo a las universidades tradicionales, haciendo la distinción dentro de este sistema en aquellos modelos que forman para transferir alumnos a las universidades y otros que proveen técnicos y profesionales directamente al mercado laboral. El segundo sistema sería el unificado y en el cual son las universidades las que brindan formación técnica y profesional, no distinguiendo sus fronteras de manera clara (Paredes y Sevilla, 2015; Menéndez, 2016).

En lo que respecta a Chile, Menéndez (2016) señala que en el sistema nacional coexisten sistemas integrados y paralelos, en un marco legal de títulos y grados permisivo de arriba hacia abajo, en donde las universidades puedan impartir programas profesionales y técnicos, pero con un sistema estanco desde abajo hacia arriba, donde los CFT e IP tienen un marco de acción acotado en cuanto a su desarrollo institucional

vertical. Por tanto, se puede observar un sistema de ESTP de origen diverso, con identidad de base polisémica y con sentido de continuidad heterogéneo, siendo difícil clasificarlo como integrado o independiente.

La ESTP se inicia en Chile al comienzo de la década de los ochenta en el siglo XX, con una reforma sustancial de la educación superior que separó geográficamente a las principales universidades del país, permitió el ingreso de nuevas universidades, y modificó el financiamiento de todo el sector. Estas reformas de principios de los 80', se hicieron más bien con una concepción de educación universitaria para la elite, y de un sector técnico profesional que sería de segunda opción, para quienes no tuvieran capacidades de seguir lo universitario (Paredes, 2016).

En este orden de ideas, la ESTP que es considerada desde 1981 como parte de la educación superior y cuyo desarrollo se valora como fundamental para avanzar hacia un mejor país, tanto en términos materiales como sociales, las acciones del Estado para con esta modalidad educativa históricamente han sido deficitarias. Esto, debido a que se generaron sistemas culturales que distanciaron a la ESTP de la formación académica, a las universidades de los CFT, IP y, a estas últimas dos, del Estado, por lo cual, la hegemonía de la formación académica volvió ininteligible la formación para el trabajo para los hacedores de políticas públicas relacionados con el Ministerio de Educación chileno, lo cual se refleja en la ausencia de políticas públicas relevantes para esta área (Donoso Traverso, 2017).

De esta forma, de acuerdo a Ruiz-Tagle y Paredes (2019), existe un sesgo cultural en contra de la enseñanza técnico-profesional de nivel superior, que se ha transformado en un argumento recurrente para distintas políticas, principalmente de financiamiento, que favorecen la educación universitaria en Chile, siendo el financiamiento estudiantil estatal significativamente mayor en el caso de universidades, más allá de lo que pudiera relacionarse con los costos asociados a la investigación.

### **2.2.3.1. La necesidad de un cambio: desafíos y oportunidades**

Si bien en los dos últimos decenios se han llevado a cabo importantes cambios en la ETP chilena, esta aún presenta grandes desafíos para poder contribuir realmente a mejorar las trayectorias laborales y formativas de sus estudiantes. De las secciones anteriores, se desprenden importantes temas vinculados con la institucionalidad en

general, y con la calidad, la pertinencia, y equidad del sistema que plantean desafíos y oportunidades. En este sentido, las áreas de intervención deben orientarse principalmente a la mejora de la institucionalidad pues se considera el pilar fundamental del sistema, atendiendo además a los objetivos fundamentales de calidad y pertinencia, y cobertura y equidad (Arias et al, 2015).

Por su parte, la Comisión Nacional de Productividad (2018) en su informe *Sistema de Formación de Competencias para el Trabajo en Chile*, ofrece un diagnóstico de la Educación Técnica en el contexto chileno y enfatiza que para llevar la estructura formativa a nivel de las mejores prácticas deben cumplirse cuatro funciones clave:

1. La capacidad de identificar las necesidades del sector productivo y darle solución formativa.
2. El desarrollo curricular debe basarse en cualificaciones, y asegurar la coherencia entre niveles y programas establecidos, incluyendo la integración entre la educación técnica profesional en sus dos niveles y la capacitación.
3. El desarrollo de un mecanismo de aseguramiento de la calidad en la formación técnico profesional o la capacitación
4. Enmarcar la gestión de los recursos no está enmarcada en un plan estratégico, evitando el sesgo hacia la formación científico-humanista y universitaria, en desmedro de la técnica profesional.

De igual forma, Araneda et al. (2017), encomendados por Fundación Chile realizaron un estudio relacionado con el rol de los sectores productivos en el país para la mejora del sistema de formación para el trabajo, encontrando entre los principales problemas del sistema:

1. Enfoque de trabajo por sub sector productivo (fragmentado), que complejiza relación con la EFTP y la articulación entre actores.
2. Falta de “inteligencia de mercado” que proporcione públicamente información sobre brechas y demanda futura de talento.
3. Amplio catálogo de competencias disponible, pero desagregado y con bajo uso.
4. Falta un sistema de calidad que permita dar señal al mundo productivo, estudiantes y trabajadores sobre oferta de formación pertinente y de calidad.
5. Falta de articulación que garantice transición educación – trabajo adecuada.



En este mismo tenor, la OECD (2017), a solicitud del Gobierno de Chile, realiza una detallada revisión del sistema educativo nacional, identificando los principales retos para la mejorar del sistema, entregando además recomendaciones para su mejora. Específicamente en lo que respecta a la ETP entrega las siguientes recomendaciones:

1. Asegurar que los programas de FTP del país cubran tanto las necesidades de los estudiantes que buscan empleos satisfactorios como las necesidades de los empleadores que buscan trabajadores con las competencias adecuadas a corto y largo plazo.
2. Adoptar medidas para garantizar que todos los programas e instituciones de FTP postsecundarios no bajen de un determinado nivel de calidad.
3. Considerar la implementación de un marco nacional de cualificaciones para satisfacer mejor las necesidades del mercado laboral y las aspiraciones de los estudiantes.
4. Desarrollar orientación e información profesional de buena calidad y ponerla a disposición de los estudiantes antes de que ingresen a programas técnico-profesionales y mientras están matriculados.

En este contexto, y como respuesta al diagnóstico y recomendaciones recibidas con miras a mejorar la ESTP, en primer término cabe mencionar la promulgación de la Ley 20.910 que crea quince centros de formación técnica estatales, uno por cada región del país y que tendrán una oferta formativa pertinente y relacionada con los requerimientos de desarrollo y empleo local. El objetivo de la creación de estos CFT es generar una oferta pública para la formación de técnicos de alta calificación, que represente una opción de valor en los territorios en los cuales se emplazará, considerando la estrategia de desarrollo y productiva de cada región, la oferta de formación de técnicos existentes, las demandas de las empresas, las necesidades de estudiantes, trabajadores y trabajadoras, y los emprendimientos del entorno productivo y social (MINEDUC, 2016b).

Por otra parte, la Ley de Educación Superior (Ley 21.091, 2018) trae un fuerte énfasis y un espacio preferencial a la Educación Técnico Profesional, reconociendo que esta requiere de normas específicas que regulen su funcionamiento (MINEDUC, 2017b). En este sentido, y de acuerdo al análisis realizado por Educación 2020 (2018), esta reforma viene a hacerse cargo de un sistema que hasta ahora tenía escasa regulación y

que, además, permitirá significativos avances en el ordenamiento de este nivel educativo, y los cambios las principales novedades que trae esta normativa son las siguientes:

- ✓ **Subsecretaría de Educación Superior.** Esta es una nueva institucionalidad, clave en la reforma, será responsable de coordinar las políticas educativas de este sector, con mirada a largo plazo y con una mejor organización, contando con más recursos y más personal para fortalecer este nivel. Además, contemplará un Marco de Cualificaciones que unifique los requisitos de cada una de las formaciones técnicas que se impartan en el país, y existirá una División de Educación Universitaria y una División de Educación Técnico Profesional que se encargue exclusivamente de los temas relacionados con la educación superior técnico-profesional.
- ✓ **Superintendencia de Educación.** Esta también es una entidad nueva en el nivel superior, que tendrá como misión vigilar las finanzas de las universidades y las instituciones técnico profesionales, así como canalizar las denuncias respecto a eventuales incumplimientos.
- ✓ **Sistema de Aseguramiento de la Calidad.** Este sistema experimentará significativos cambios, como la redefinición de las dimensiones y estándares para garantizar una oferta -tanto institucional como de carreras- de calidad en la Educación Superior. En este sentido, la acreditación institucional es obligatoria para todas las casas de estudios de educación superior autónomas, limitando las posibilidades de acción de las instituciones no acreditadas las cuales incluso podrían cerrar.
- ✓ **Gratuidad.** Esta iniciativa beneficia a los estudiantes pertenecientes al 60% más pobre del país que estudian en instituciones adscritas, para lo que deben contar con el nivel avanzado o superior de acreditación.
- ✓ **Sistema de Acceso.** Se crea un Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior, siendo la Subsecretaría la encargada de constituir y coordinar un comité técnico de acceso para el subsistema universitario y otro para el subsistema técnico profesional, cuyo objeto será definir los procesos e instrumentos del Sistema de Acceso (Ley 21.091, 2018).

Finalmente, es importante señalar la necesidad que emergió de crear una Política Nacional de Formación Técnico-Profesional, que generara una visión a largo plazo para

el área. Para ello, se creó un Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional, que estuvo a cargo de elaborar la Estrategia Nacional de Formación Técnico-profesional 2018-2030, la cual orientará el desarrollo e implementación de las políticas públicas que se definan en esta materia, debiendo ser revisada y actualizada cada cinco años (Ley 21.091, 2018). El objetivo final de esta Estrategia es facilitar la construcción de trayectorias formativas y laborales que vayan de acuerdo con las necesidades de las personas, de los sectores productivos y de la sociedad en general (MINEDUC, 2017b).

De esta forma, la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional se resume en la Tabla 2.27, en donde es posible visualizar la hoja de ruta que propone el Consejo Asesor y que resume las acciones más importantes agrupadas en períodos de tiempo en que deberán ser cumplidas (MINEDUC/UNESCO, 2018)

**Tabla 2.27**  
Hoja de ruta para la implementación de la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional

Dimensión	Línea Estratégica	Inmediato (2018)	Corto Plazo (2019-2022)	Mediano Plazo
Gobernanza e Institucionalidad	Creación de Agencia de Formación TP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto de Ley que crea Agencia de Formación TP</li> <li>- Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional asume temporalmente funciones de coordinación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcha blanca de Agencia de Formación TP.</li> <li>- Primera revisión de Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional.</li> <li>- Sistemas de información y monitoreo de la FTP implementados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agencia de Formación Técnico opera en régimen.</li> <li>- Elaboración de Segunda Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional.</li> </ul>
	Fortalecimiento de institucionalidad actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de Unidad de Formación TP en CPEIP (Mineduc).</li> <li>- Analizar necesidad de cambios regulatorios/ institucionales en Capacitación y Certificación de Competencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modificación de institucionalidad en subsistemas de FTP que se requiera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de Formación Técnico-Profesional en régimen.</li> </ul>
	Utilizar el Marco de Cualificaciones como instrumento orientador de la oferta formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientaciones para aplicación del Marco de Cualificaciones.</li> <li>- Migración de perfiles laborales de Chile Valora al Marco de Cualificaciones.</li> <li>- Aumentar número de cualificaciones sectoriales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación y certificación de Competencias anidada en Marco de Cualificaciones.</li> <li>- Existencia de al menos 10 cualificaciones sectoriales definidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de formación, certificación de competencias, y procesos de aseguramiento de la calidad se vinculan explícitamente al Marco de Cualificaciones.</li> </ul>
Pertinencia y Calidad	Establecer mecanismos pertinentes para la FTP en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingreso de propuesta de IDPS ingresada a CNED y revisión de estándares indicativos de gestión.</li> <li>- Diseño de evaluación de aprendizajes genéricos en EMTP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de evaluación y orientación de Establecimientos considera particularidades de EMTP.</li> <li>- Acreditación de Educación Superior diferenciada entre ESTP y formación universitaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de aseguramiento de la calidad responden a lineamientos comunes a lo largo del sistema.</li> </ul>
	Reformular la EMTP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación de propuesta de bases curriculares a presentar en CNED.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación de reforma curricular aprobada por CNED.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso de actualización curricular sobre la reforma planteada.</li> </ul>
	Instalar procesos de formación de formadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificación y desarrollo de competencias para formadores.</li> <li>- Orientaciones para la creación de oferta de formación docente.</li> <li>- Pasantías de formadores en sector productivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación docente para EMTP en marcha</li> <li>- Al menos el 50% de los docentes y formadores ha realizado pasantías en Empresas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al menos 80% de los docentes de EMTP ha aprobado procesos de formación docente.</li> <li>- Al menos 90% de los docentes y formadores ha realizado pasantías en empresas</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Trayectorias y Rutas Formativas</b></p>	<p>Crear un sistema de orientación vocacional y laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar sistema de información que agrupe datos de educación y trabajo.</li> <li>- Proyecto de Ley que cree las Oficinas Nacionales de Empleo dependientes de Sence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plataforma de orientación laboral y vocacional instalada.</li> <li>- Oficina Nacional de Empleo en marcha blanca.</li> <li>- Programas de formación continua dirigidos a actores asociados a orientación vocacional y laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de orientación vocacional y laboral se encuentra implementado.</li> </ul>
	<p>Establecer orientaciones para el reconocimiento de aprendizajes, credenciales y certificaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CFT Estatales Desarrollan mecanismos de reconocimiento de aprendizajes, certificaciones y credenciales.</li> <li>- Simplificación del uso de recursos de capacitación y certificación de competencias en programas de educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientaciones para Reconocimiento de aprendizajes, certificaciones y credenciales.</li> <li>- Elementos asociados al reconocimiento de aprendizajes, certificaciones y credenciales incorporados en Aseguramiento de Calidad de ESTP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituciones de Educación Superior TP cuentan con mecanismos establecidos de ingreso mediante reconocimiento de aprendizajes, credenciales y certificaciones.</li> </ul>
	<p>Asegurar el desarrollo de Trayectorias Formativas en la Educación pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo técnico-pedagógico especializado en primeros 4 SLE.</li> <li>- Certificación ISO 29.990 o similar en liceos TP de los primeros SLE.</li> <li>- Piloto de certificación de competencias laborales para egresados de formación dual o programas de alternancia en empresas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de apoyo técnico-pedagógico especializado en implementación a lo largo del país.</li> <li>- Certificación ISO 29.990 o similar en liceos con formación dual.</li> <li>- Certificación de Competencias laborales para egresados de formación dual o programas de alternancia en empresas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de Fomento a la Educación Media Técnico-Profesional instalado en todos los SLE del país.</li> </ul>
	<p>Revisar la estructura de títulos y grados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eliminar requisito de licenciatura para optar a financiamiento de programas de postgrado en Chile y el extranjero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporar títulos de Magister y Doctorado Técnico/Profesional.</li> </ul>	

Fuente: MINEDUC/UNESCO (2018)

2.2.3.2. Una panorámica de la Educación Superior Técnico Profesional

A modo de cierre de este Marco Contextual, y considerando que esta investigación está situada en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional, la Tabla 2.28 ofrece una síntesis de los aspectos más relevantes que permiten comprender el modus operandi de este nivel formativo en el contexto chileno y que permiten visualizar el problema de investigación en el contexto desde donde es planteado.

**Tabla 2.28**  
Panorámica de la ESTP en Chile

	Denominación	Educación Superior Técnico Profesional
Características generales	Nivel en el que se imparte, duración y título al que conduce	La ESTP abarca las carreras técnicas (4 a 5 semestres de duración) y las carreras profesionales sin licenciatura (ocho semestres). En general, las carreras de ESTP son de admisión directa y para ser cursadas requieren que los estudiantes hayan concluido satisfactoriamente la educación secundaria, ya sea en su vertiente técnica o académica.
	Instituciones oferentes	La ESTP se imparte en un sector paralelo al universitario, conformado por centros de formación técnica (CFT) e institutos profesionales (IP) de propiedad privada. Los primeros solo están habilitados para impartir carreras técnicas, mientras que los segundos pueden ofrecer también las profesionales. Las universidades también están facultadas para impartir ambos tipos de carreras, pero solo albergan una pequeña proporción de matrícula ESTP.
	Cobertura	La ESTP tiene una amplia presencia en el nivel de educación superior que se ha incrementado exponencialmente en los últimos años. Considerando las carreras Técnicas de Nivel Superior y Profesionales sin licenciatura, entre 2010 y 2019, su participación aumentó en un 37% considerando la matrícula total de pregrado y un 8,3% considerando la matrícula de primer año de pregrado en el mismo período. Más del 90% de esta matrícula es privada.
Características de la formación	Definición, organización y enfoque curricular	En la ESTP, al igual que en la educación universitaria, la oferta de carreras y títulos asociados no está regulada y cada institución cuenta con la autonomía para definirla. Como resultado, existe una amplia diversidad de carreras técnicas y profesionales, con denominaciones distintas y diferencias marcadas entre una y otra institución. El enfoque curricular de competencias también se ha extendido en este nivel.
	Docentes	Los requisitos para impartir docencia en las carreras de la ESTP son estipulados por las propias instituciones oferentes. Se evidencia la escasa existencia de estudios que den cuenta detallada y en profundidad de quienes imparten clases en este sector.
	Aprendizaje lugar de trabajo	La inclusión de las prácticas laborales como requisito de titulación de las carreras de la ESTP depende de las políticas de cada institución. Respecto a la modalidad dual solo existen experiencias piloto financiadas con recursos públicos que a la fecha no son parte de la oferta regular de las instituciones.
Gobernanza y	Gobierno	La principal entidad que regula y supervisa a la educación técnica de nivel secundario y terciario es el Ministerio de Educación. En su interior existe la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional que coordina las acciones de política de ambos niveles pero no está instalada en la estructura interna de esta institución ministerial. Sin embargo, la entrada en vigencia de la Ley de Educación Superior (Ley N° 21.091, 2018) modifica esta institucionalidad.
	Legislación	No existe una legislación particular para la educación técnica de nivel secundario o superior, al igual que el resto del sistema educativo esta se rige por la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 de 2009). Existen también otras legislaciones que regulan aspectos como financiamiento y aseguramiento de calidad pero que son transversales a todas las instituciones educativas. Sin embargo, la entrada en

## Parte I. Planteamiento General

		vigencia de la Ley de Educación Superior (Ley N° 21.091, 2018) supone un cambio en la forma de operar.
	Esquema de financiamiento	Los estudiantes que siguen carreras de ESTP en CFT e IP pueden optar a becas y créditos estatales, siempre que sus instituciones estén acreditadas. Desde 2017, los estudiantes de la ESTP del 50% más vulnerable de la población serán sujetos de la gratuidad de la educación superior siempre y cuando cursen sus estudios en instituciones acreditadas y sin fines de lucro. Adicionalmente, los CFT e IP pueden optar a fondos públicos transitorios vía proyectos concursables.
Garantías de calidad	Acreditación oferentes	La ESTP, al igual que las instituciones universitarias, se rige desde 2006 por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior que contempla los procesos de licenciamiento, acreditación institucional y de carreras. Sin embargo, este sistema no atiende las particularidades de la ESTP. Sin embargo, con la entrada en vigencia de la Ley de Educación Superior (Ley N° 21.091, 2018) toda las IES deberán someterse a procesos de acreditación institucional.
	Evaluación de aprendizajes	No existen evaluaciones estandarizadas a nivel de sistema que midan las competencias logradas por los graduados de la ESTP.
	Sistemas de información	El Servicio de Información de Educación Superior (SIES) sistematiza los datos de matrícula y titulación a nivel de estudiantes de ESTP al igual que del resto de instituciones. Además, el observatorio “Futuro Laboral” reporta a nivel de carrera e institución indicadores de empleabilidad al primer y cuarto año para los titulados de todas las instituciones de educación superior.
Vías de aprendizaje	Continuidad de estudios	Los egresados de la ESTP pueden continuar estudios universitarios en la medida que cumplan con los requisitos de admisión de la institución a la que postulan. En el año 2013 se creó la Beca Articulación para apoyar la movilidad entre la ESTP y la educación superior universitaria.
	Itinerarios formativos	La EMTP y la ESTP están desarticuladas curricular e institucionalmente. Como norma, los egresados de la EMTP que continúan estudios superiores en CFT o IP relacionados con su especialidad de estudio ingresan en igualdad de condiciones que los egresados de la EMCH, sin la posibilidad que sus aprendizajes previos les sean reconocidos.
	Conexión con la formación profesional y capacitación	Tradicionalmente, la oferta de capacitación laboral impartida por los Organismos de Capacitación Laboral del SENCE (OTEC) y los programas especiales dirigidos a jóvenes ha estado desconectada de la ETP de nivel secundario y terciario. En años recientes, el Programa Más Capaz del SENCE ha implementado iniciativas destinadas a conectar los programas de capacitación tanto con la EMTP como con las carreras de la ESTP, incentivando a liceos técnicos, CFT e IP a impartir estos programas en conexión con su oferta formativa regular.
Otros	Reformas y proyectos actuales	Con apoyo del BID está en curso un programa de fortalecimiento de la educación técnica para mejorar su pertinencia, calidad y eficacia. El programa tiene 4 objetivos: creación de una institucionalidad que articule a los actores involucrados, adecuación de la oferta a las necesidades de los sectores productivos, fortalecimiento de los mecanismos de aseguramiento de la calidad y despliegue de la ETP en los territorios y sectores seleccionados. Este último objetivo contempla la creación de una red de 15 CFT públicos, uno por región. En particular, en el ámbito de institucionalidad se creó recientemente un Consejo Asesor con integración público-privada que cada 5 años deberá elaborar una Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional para orientar el desarrollo e implementación de las políticas públicas que se definan para el sector. La reforma más importante es la entrada en vigencia de la Ley de Educación Superior (Ley N°21.091, 2018) paulatinamente, significará un cambio profundo en la Educación Superior, haciéndose cargo de la escasa regulación de la ESTP, lo cual permitirá significativos avances en el ordenamiento de ese nivel educativo

**Fuente:** Sevilla (2017) con incorporación de datos actualizados de SIES (2019a) y Ley N°21.091 (2018).

### 2.3. En síntesis

Este capítulo presentó una descripción amplia del contexto de estudio, partiendo por la caracterización del Sistema Educativo chileno con énfasis en el Sistema de Educación Superior. Para ello, se consideró una revisión de las Instituciones de ES chilenas, sus mecanismos de financiamiento y Sistema de Acceso, culminando con una reseña respecto de los lineamientos del nuevo Sistema de Admisión.

Posteriormente, se hizo mención al fenómeno de la masificación de la ES en Chile y cómo ha evolucionado y se caracteriza en la actualidad la matrícula en este nivel educativo. Estos apartados permitieron introducir la temática del abandono en la ES chilena mostrando algunas cifras actuales que permitieron dimensionar la magnitud de esta problemática. Además, esta temática se vinculó con el concepto de Aseguramiento de la Calidad de la ES y el Estado de Acreditación de las IES chilenas.

Finalmente, y ya contando con una mirada amplia y profusa del Sistema de ES en Chile, se desarrolló la temática de la Educación Superior Técnico Profesional, abordando su concepto y propósitos, ofreciendo además una mirada comparada respecto del desarrollo de este tipo de formación en otros contextos. Así, el capítulo culmina con una caracterización amplia de la ESTP chilena reflexionando en torno a la necesidad de cambio, sus desafíos y oportunidades.

---





**PARTE II**

**MARCO TEORICO**





La deserción estudiantil es en la actualidad un problema alarmante en los sistemas educativos a nivel mundial, que demanda con urgencia la toma de decisiones no solo de las instituciones educativas sino sobre todo a nivel de las políticas de Estado. En el contexto de la educación superior, este tema se ha convertido en una de las líneas de investigación que ha experimentado mayor interés, debido a las altas tasas de deserción que el sistema ha experimentado de manera sostenida desde hace ya varios años, haciéndose imperativo un análisis en mayor profundidad (Torres, 2012).

La magnitud del problema de la deserción es tal, que autores como Cortés-Cáceres, et al. (2019) le han venido a llamar "la epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior", pues entre los costes de las altas tasas de deserción está el negativo impacto que tiene a nivel social. Por lo cual, se entiende como un problema complejo que no solo preocupa a los gestores académicos y financieros de las IES, sino sobre todo a los mismos estudiantes y sus familias, y por razones económicas al Estado y los gobiernos que financian a la educación superior, y al sistema en su conjunto (CINDA, 2006; Gairín, et al. 2010).

En este contexto, en una revisión de la literatura relacionada con la deserción académica, Álvarez y López (2017) ofrecen una clasificación de los estudios existentes en tres líneas de investigación:

1. Delimitación conceptual/teórica del problema del abandono/deserción académica universitaria: Presenta revisiones sobre el concepto y la evolución que ha desarrollado el concepto de abandono/deserción académica universitaria
2. Análisis de las dimensiones, variables y dimensiones asociadas al abandono/deserción académica universitaria: El objetivo fundamental de este tipo de estudios se centra en analizar los motivos que causan el abandono académico universitario.
3. Estrategias para la prevención del abandono/deserción académica: En estos trabajos se presentan estrategias educativas concretas como la tutoría formativa para prevenir y frenar el fenómeno del abandono/deserción académica universitaria.

Tomando como referencia esta estructura presentada por Álvarez y López (2016), el Marco Teórico de esta tesis doctoral comienza con un capítulo enfocado a la delimitación conceptual del abandono y sus tipologías. El siguiente capítulo ofrece una

## **Parte II. Marco Teórico**

---

revisión acerca de los modelos explicativos y los factores asociados al abandono en la Educación Superior. Posteriormente, el capítulo que le sigue se centra específicamente en la Educación Superior Técnico Profesional, indagando en los modelos explicativos y factores asociados al abandono en este tipo de educación. Finalmente, este marco teórico cierra con una revisión de las estrategias implementadas para revertir el abandono y que buscan, por tanto, favorecer la retención de los estudiantes en la Educación Superior.

---

## Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías.

- 3.1. ¿Deserción o abandono?
  - 3.2. La diversidad terminológica en el abordaje del abandono estudiantil
  - 3.3. Deserción, permanencia, persistencia y retención: ¿conceptos complementarios?
  - 3.4. Hacia una delimitación conceptual del abandono
  - 3.5. Tipologías del abandono
  - 3.6. Definiciones operativas del abandono
  - 3.7. En síntesis
-



## 3

---

# El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías

---

La realización de la debida delimitación conceptual como punto de partida en cualquier trabajo investigativo, permite contar con un bagaje conceptual homogéneo que salvaguarde la coherencia de la investigación y no dé pie para interpretaciones erradas. Así también lo expresan Elorza et al. (2017), para quienes “superar las ambigüedades conceptuales constituye un aspecto de vital importancia, dado que cualquier investigación científica presupone delimitar claramente su objeto de estudio” (p. 3).

En este contexto, y considerando la diversidad terminológica del objeto de estudio, este capítulo ofrece una revisión del concepto de abandono y de otros conceptos que se le han asociados desde la literatura y que normalmente aparecen en los diversos estudios en la temática. Asimismo, se realiza una revisión de las tipologías de abandono, dejando en evidencia que la definición que se ha de emplear deberá considerar uno o más criterios que facilitarán su delimitación.

### 3.1. ¿Deserción o abandono?

Es necesario realizar una distinción entre el concepto de deserción estudiantil y abandono. Para algunos autores (Boado, 2004; Díaz, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Estévez et al., 2015; García, 2014; Himmel, 2002; Pachay-López y Rodríguez-Gámez, 2021, Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya, 2021; Tinto, 1975, 1989, 1992) ambos términos parecieran tener equivalencia y básicamente tendrían el mismo significado. Esta postura, de acuerdo a Ramírez, Díaz y Salcedo (2016), implicaría que plantear una discusión semántica sobre esta palabra sería un ejercicio ineficaz.



Al respecto, resulta interesante un análisis de la conceptualización que realiza uno de los referentes mundiales en la temática. Tinto (1975), utiliza indistintamente los conceptos de abandono y deserción.

En cualquier forma, sólo algunos abandonos de la educación superior son producidos por bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Los estudiantes que abandonan la universidad a menudo tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten. Estas deserciones, antes que causadas por habilidades inadecuadas, parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1975, p. 97).

No obstante, en su obra *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*, si bien por una parte Tinto (1989) persiste en el uso indistinto de los términos, por otra, el mismo texto no evidencia claridad respecto de cuándo se está en una situación de abandono y cuándo de deserción. Ante esto, Fernández (2010), en un esfuerzo por interpretar esta postura, señala que las razones a las que alude Tinto para definir la deserción y diferenciarlo del abandono, se relacionan más bien con un asunto de no adaptabilidad social al ambiente universitario, en tanto que el abandono correspondería a una exclusión por razones académicas. Sin embargo, otros investigadores colocan su acento en el asunto de si la desincorporación del sistema educativo es definitiva o no, por lo que si es definitiva es deserción, si es temporal o hay migración hacia otra carrera o institución, estaríamos frente al fenómeno del abandono.

Al respecto, Ramírez, Díaz y Salcedo (2016) realizaron un análisis acerca del uso de conceptos relacionados con el abandono en investigaciones presentadas en los primero cuatro encuentros de las Conferencias Latinoamericanas sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), con el fin de evidenciar el uso equivalente de los conceptos de deserción y abandono, concluyendo que la ausencia de una discusión previa que permita deslindar conceptualmente ambos términos ha generado un uso “muy personal” por parte de los investigadores. En este estudio, de un total de 100 ponencias analizadas, un 96% de ellas no presenta diferencia alguna entre los términos abandono y deserción, y solo un 4% estableció alguna diferenciación de estos conceptos. En relación al grupo mayoritario, es posible evidenciar dos situaciones: o se asumen los conceptos

como equivalentes de manera explícita o se utiliza alguno de ellos como concepto envolvente para referirse a la complejidad de situaciones que caracterizan al retiro de los estudiantes de la universidad. Los autores defienden la idea que verbalizar ambos conceptos para referirse a la misma situación de una de manera explícita no es muy diferente a usar solo uno de ellos para caracterizar todas las situaciones, por lo cual consideran apropiado y necesario que estas posturas deban ser discutidas en aras de unificar un vocabulario que pretende ser especializado y riguroso, en tanto se trata de investigaciones que intentan ofrecer una explicación científica a un problema altamente relevante.

Como se puede observar, el término deserción continúa siendo empleado por un amplio número de investigadores, quienes no adhieren al empleo de nuevas formas de nominación, no considerando necesario reemplazar el término. En algunos casos, proponen distinguir entre diferentes tipos de deserción y complementar el uso del mismo con términos alusivos a fenómenos opuestos o alternativos al abandono, como son la persistencia, la permanencia y la graduación (ALFA-GUIA, 2013).

No obstante, según plantea Montoya (2007), también es posible observar en el último decenio, investigación que advierten la connotación desfavorable que conlleva el uso del término deserción, en tanto se vincula con un lenguaje de tipo militar que asocia el abandono con un acto de traición sancionado y penalizado en algunos contextos y momentos históricos. Además, señala que para algunos autores, el término reduce el análisis de las causas estructurales del abandono, centrando la responsabilidad del evento en el propio estudiante.

De igual forma, Ramírez et al. (2016), señalan que el término deserción no parece adecuado para identificar un acto voluntario al cual el individuo tiene absoluto derecho, siendo esto especialmente relevante en un contexto -como es la Educación Superior-, en donde se destaca el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y a la toma de decisiones. En este sentido, plantean que el término deserción no pareciera responder con fidelidad al fenómeno que se desea conocer, por lo tanto, se asume que no es el más conveniente para denominarlo.

En este contexto, y en un intento de dejar atrás esta disputa terminológica, el Proyecto ALFA-GUIA (2013) propone y sugiere utilizar el concepto de *abandono estudiantil* resaltando las variables estructurales y contextuales. Ramírez et al., (2016) apoyan esta moción señalando que lo relevante de los estudios que buscan comprender el abandono, entendido como toda desincorporación de los estudios sin culminarlos, más

allá de la terminología utilizada es la realización de un diagnóstico detallado de las causas que la generan.

Finalmente, en este punto es necesario señalar que, más allá de esta discusión terminológica y no desmereciendo el posicionamiento de los distintos autores presentados anteriormente, en el contexto de este estudio se utilizará indistintamente el concepto *deserción académica* o *abandono estudiantil*, entendiendo por este fenómeno a la desincorporación de los estudios antes de la finalización de los mismos.

### 3.2. La diversidad terminológica en el abordaje del abandono estudiantil

Existen diversas formas de definir y operacionalizar el abandono, pues se trata de un fenómeno de carácter dinámico, multicausal y contextualizado. La falta de procesos de puesta en común y discusión de las diferentes comprensiones e implicaciones para un tratamiento eficaz del mismo, derivan en distintos énfasis en las formas de actuación ante él (Proyecto ALFA GUIA, 2013)

En la literatura anglosajona, los términos más utilizados corresponden a *dropout*, *attrition* y *withdrawal*, de los cuales en habla hispana se utilizan normalmente abandono y deserción universitaria (Longden, 2001), aun cuando cada vez más se está optando por el uso del término no persistencia como situación contraria a la retención o continuación de estudios (Torrado, 2012). En la Tabla 3.1 es posible observar la síntesis realizada por Longden (2001), quien presenta una catalogación de la terminología encontrada en la literatura referida al abandono de los estudios.

**Tabla 3.1**  
Diversidad terminológica desde la perspectiva de Longden (2001)

Término	Definición o sinónimos	Comentarios de Longden (2001)
Attrition rate	Desgaste, agotamiento, arrepentimiento	Peyorativo, frío, financiero, casi objetivo
Dropout rate	Abandonar los estudios, desprenderse, separarse, retirarse	Peyorativo, implica fracaso
Failure rate	Fracaso, falta de éxito, interrupción	Relación inversa a lo que se entiende por éxito
Interruption of study	Interrupción	Interrupción, posiblemente el más adecuado

### Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías

Leaving early	Salida prematura	Salida sin retorno
Non completion	No acabar, no finalizar	Relación inversa respecto a la retención
Persistence	Persistencia, insistencia, perseverancia	Desafío dogmático, reto
Retention	Retención, conservación	Más que nada, esfuerzo institucional
Stop out	Quedarse fuera	No se utiliza en UK
Suspensión	Suspender, colgar	Planes futuros ambiguos
Wastage	Malversación de recursos, pérdida	Peyorativo, como si el estudiante fuese un producto
Withdrawal	Retirada, abandono, retracción, renuncia, deserción	Término neutral

**Fuente:** Torrado (2012)

Por otra parte, Munizaga et al. (2018), en una revisión de 81 artículos publicados entre los años 1990 y 2016 en idioma español y portugués correspondientes a 10 países de Latinoamérica y El Caribe, destacaron la variabilidad del concepto central. En ese sentido, la revisión determinó que el 64% de las publicaciones destacaba a la deserción como concepto central, mientras que conceptos como *retención* (14%), *permanencia* (13%), *evasão* (6%) y *abandono* (3%) eran utilizados en menor medida. Ante esta evidencia, los autores resaltan la falta de consenso a la hora de estudiar el fenómeno en cuestión, haciéndose necesario una conceptualización única, que permita un lenguaje común que posibilite la comparación entre distintas investigaciones

En este contexto de diversidad terminológica, Páramo y Correa (1999) plantean que algunos investigadores de este tema han confundido conceptualmente el término abandono con otros conceptos que son inherentes a la realidad educativa, tales como mortalidad estudiantil, ausentismo y retiro forzoso. Desde su punto de vista, la deserción es una decisión personal del estudiante que no puede atribuirse simplemente a un bajo desempeño en cuanto a su rendimiento académico o por asuntos disciplinares, sino que es una opción que este toma y que está influida por factores externos e internos de manera positiva o negativa, por lo que se hace necesario resaltar el tema de las variables asociadas, en las que algunas tienen mayor significancia o influencia que otras para tomar la decisión de desertar.

Por su parte, Stratton et al. (2008) distinguen entre la deserción y la suspensión, explicando que en algunos casos los estudiantes hacen una pausa en sus estudios, tras lo

cual se reincorporan al sistema. Es posible entonces distinguir dentro de la deserción diversas categorías dependiendo de las circunstancias y motivaciones que la originaron.

De igual forma, es interesante mencionar además la relación entre el concepto persistencia y éxito académico que plantea Bourdages (1996). Para este autor, resulta más interesante investigar el por qué un estudiante persiste en un proyecto académico que por qué abandona, por lo cual introduce el término persistencia, y consecuentemente no-persistencia. En este sentido, si bien hay una relación entre persistencia y éxito académico, no necesariamente estos son causa y consecuencia el uno del otro, pues la persistencia estaría referida a la matriculación del estudiante a lo largo del tiempo, que puede ser continua o no, o que puede culminar con la obtención o no de la titulación, mientras que el éxito académico correspondería a un concepto más amplio que aporta diferente valor a distintas formas de persistencia.

El concepto de éxito de los estudiantes ha sido entendido tradicionalmente en términos de finalización de los estudios de grado y/o de alcanzar las metas educativas propuestas (Fernandez-Hileman et al., 2014). Algunos clásicos como *Student Success in College* (Kuh et al., 2005), *Fostering Student Success in the Campus Environment* (Kramer y Associates, 2007) y *College Student Retention: Formula for Student Success* (Seidman, 2005) son prueba del énfasis dado al éxito académico. De igual forma, numerosas investigaciones han tenido como concepto central el éxito académico, vinculándolo con otras variables de interés, ya sea de orden individual o social (Delgado et al., 2019; Ferrer-Urbina et al., 2019; Hannon, 2014; Kitsantas et al., 2008; Krumrei-Mancuso et al., 2013; Olani, 2009; Prada-Núñez et al. (2020); Putwain et al., 2013; Roksa et al., 2018; Vilalta Alonso, 2020; Zajacova et al., 2005).

De acuerdo con Fernández-Hileman et al. (2014), es posible afirmar que el concepto de éxito de los estudiantes abarca nuevos términos como involucramiento (*involvement*), integración (*integration*) y compromiso (*engagement*), pertenecientes a distintas perspectivas teóricas que desde mediados de los años setenta han sido propuestas y desarrolladas por distintos autores (Véase Tabla 3.2).

**Tabla 3.2**

Conceptos de involucramiento, integración y compromiso

<p>Involucramiento (<i>involvement</i>),</p>	<p>Astin (1975)</p>	<p>Se define involucramiento como la cantidad de energía física y psicológica que un estudiante invierte en su experiencia académica. La premisa básica del concepto es que los estudiantes aprenden más cuanto más involucrados están en los aspectos académicos y sociales de su experiencia universitaria (mayor participación en experiencias significativas contribuye a un mayor aprendizaje y desarrollo personal). La institución puede contribuir a un mayor involucramiento del estudiante al ofrecerle experiencias educativas enriquecedoras tanto dentro como fuera del aula.</p>
<p>Integración (<i>integration</i>)</p>	<p>Tinto (1993, 2012)</p>	<p>Tinto introdujo los conceptos de integración académica y social, enfatizando en los factores institucionales como explicativos del abandono estudiantil. En su teoría de la integración, postula que el abandono estudiantil es el resultado tanto del nivel en que los estudiantes comparten las actitudes y creencias de sus compañeros y profesores, como del grado en que adhieren a las reglas y los requerimientos de la institución (cultura institucional). Para Tinto, la investigación sobre retención converge en cuatro factores que la favorecen: expectativas, apoyo, evaluación y <i>feedback</i> e involucramiento y compromiso. Por lo cual, los estudiantes tienen más probabilidades de tener éxito cuando: a) se generan altas expectativas hacia ellos, b) se les provee de apoyo social y académico, c) se evalúa su desempeño y provee <i>feedback</i> frecuentemente, y d) se los involucra activamente con otros en la universidad, especialmente en el aula. Finalmente, sostiene que en los primeros años, lo más importante para el estudiante, en pos de su permanencia en la institución, es el grado en que se integra socialmente más que los aspectos académicos de la experiencia estudiantil.</p>
<p>Compromiso (<i>engagement</i>)</p>	<p>Kuh (2001)  Pascarella y Terenzini (2005)</p>	<p>Kuh (2001) avanza sobre el trabajo de Astin (1975) y formula el concepto de <i>student engagement</i> (compromiso estudiantil), cuya esencia del concepto reside en conocer cuan involucrados están los estudiantes universitarios en diversas actividades educativas facilitadoras de un aprendizaje de calidad. Consecuentemente define al <i>student engagement</i> como un amplio constructo que abarca variables académicas y no académicas de la experiencia estudiantil, que comprenden los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de desafío académico (<i>Level of academic challenge</i>): referido a la participación de los estudiantes en actividades académicas desafiantes que impliquen altas expectativas del logro académico.</li> <li>- Participación en métodos de aprendizaje activo y colaborativo (<i>active and collaborative learning</i>): hace referencia al aprendizaje de un colega, a las comunidades de aprendizaje, al aprendizaje en la comunidad local y servicio, entre otros.</li> <li>- Interacciones con el profesorado dentro y fuera del aula (<i>formative communication with academic staff</i>).</li> <li>- Participación en experiencias educativas enriquecedoras (<i>involvement in enriching educational experiences</i>) tales como la utilización apropiada de las tecnologías que facilitan el aprendizaje y promueven la colaboración entre estudiantes y profesores, la</li> </ul>

		<p>infusión de experiencias diversas, estudiar en el extranjero, servicio en la comunidad, pasantías y prácticas profesionales, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Clima de tolerancia y apoyo (<i>supportive learning environment o supportive campus environment</i>): hace referencia a los programas de transición que dan la bienvenida y afirman a los estudiantes nuevos, redes de consejeros (tutores) que responden a las necesidades académicas y no académicas de los estudiantes, apoyo de los colegas, múltiples redes de seguridad o sistema de alerta para alumnos en riesgo (<i>safety nets</i>) y residencias.</li></ul> <p>Pascarella y Terenzini (2005), sostienen que las actividades extracurriculares, junto con otros factores como el clima de interacción entre estudiantes, facilitan la obtención de un título o maximizan el logro y la persistencia académica. No obstante, enfatizan en que el factor determinante del impacto de la universidad en la permanencia o abandono es el compromiso o esfuerzo individual del alumno.</p>
--	--	--

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Fernández-Hileman et al. (2014)

Por otra parte, en esta diversidad de conceptos asociados al abandono o no persistencia, resulta interesante destacar la relación que en ocasiones se establece con el estudio del rendimiento académico y particularmente con el fracaso académico. Al respecto, destaca el aporte de Latiesa (1992), quien diferencia entre el rendimiento en sentido amplio, como podría ser el estudio del éxito, el retraso y la deserción, y el rendimiento en sentido estricto, como sería el estudio de las notas o el rendimiento interno (Escudero, 1999). En el contexto universitario, sin embargo, el estudio del rendimiento académico es impreciso si solo se asocia con las calificaciones, pues también se considera como rendimiento el éxito en la consecución de las metas personales y profesionales (Gairín et al., 2010). En esta línea, Fernández-Hileman et al. (2014), señalan que el término *fracaso* alberga el problema de falta de univocidad, con lo cual hace referencia a diferentes aspectos, tales como: bajo rendimiento, repetición de asignaturas, abandono de la carrera, abandono del sistema universitario e inadaptación, entre otros.

Por tanto, el estudio del abandono esconde situaciones muy diversas que no están necesariamente asociadas al fracaso universitario. La utilización de los términos *fracaso académico* y *abandono* o *deserción* como sinónimos se está sustituyendo por una terminología que da cabida a las diversas tipologías de abandono. Así, se habla de *no-persistencia* en la situación contraria a la retención o continuación de los estudios (Gairín et al., 2010).

En este contexto, con el objetivo de ofrecer una mirada más profunda y clarificadora del concepto central de esta investigación, los apartados siguientes ofrecen

una revisión de los conceptos de abandono y retención y su relación (o no relación) con el concepto de deserción.

#### 3.3. Deserción, permanencia, persistencia y retención: ¿conceptos complementarios?

Fernández-Hileman et al. (2014), señalan que la conceptualización de los términos *deserción* y *retención* no ha sido siempre consistente, dado que a lo largo de los años se han utilizado diferentes conceptos para explicar lo mismo. En este sentido, asoman términos tales como mortalidad estudiantil (Gekowski y Schwartz, 1961; McNeely, 1937), deserción universitaria (González-Campos et al., 2020; Navarro Roldán y Zamudio Sisa, 2021; Spady, 1970; Summerkill, 1962; Tinto, 1975), deserción estudiantil (Panos y Astin, 1967; Pantages y Creedon, 1978; Sexton, 1965; Tinto, 1993; Pereira Santana y Vidal Cortez, 2021), Retención (Berger, 2002; Braxton y Mundy, 2002; Iffert, 1957; Perazzo et al., 2020; Tinto, 1990;) y persistencia (Berger y Milem, 1999; Berger, 2002; Elder, 2021).

Asimismo, Fonseca y García (2016) ratifican que el debate sobre la permanencia y el abandono de los estudios universitarios existe desde hace décadas y realizan una interesante distinción entre ambos conceptos. En primer lugar, señalan que el concepto de permanencia posee un significado compartido por la literatura, asociándolo a la acción de finalizar un programa formativo, lo que en algunos contextos también se conoce como retención. Por el contrario, el concepto de abandono posee diversas acepciones y es más complejo de definir, por lo cual, citando al Proyecto ALFA-GUÍA (2013), consideran el abandono como el término de la relación entre el estudiante y un programa formativo conducente a una titulación. Si bien tradicionalmente se asocia con una connotación negativa, manifestada en la salida del estudiante de una institución, se vislumbra también una dimensión favorable, en tanto podría estar asociado a la decisión del estudiante de optar por una mejor preparación académica o buscar el éxito de su proyecto formativo.

En ese orden de ideas, Fonseca y García (2016) continúan argumentando que el estudio del abandono se hace complejo debido a la dificultad para conocer si la salida del estudiante de una institución implica desecharla para reinsertarse en otra, o si sale definitivamente del sistema educativo, siendo este uno de los nudos críticos en el análisis de esta problemática. Por esta razón, autores como Santelices et al. (2015) consideran que



## Parte II. Marco Teórico

las investigaciones que se desarrollen en el futuro deberían explorar las trayectorias de abandono y el reingreso de los estudiantes a las instituciones, poniendo especial énfasis en la transición entre las instituciones y los tipos de programas, situación que en la actualidad es prácticamente desconocida.

Asimismo, autores como Navarrete et al. (2013) defienden la idea que enfocarse en el concepto de deserción ha afectado la comprensión de esta problemática en relación a las capacidades de ingreso que tienen los estudiantes y, por ende, se ha reducido la atención sobre el tema de fondo que es la retención de estudiantes. Esto tendría especial dificultad en la investigación del fenómeno, situación difícil de revertir en tanto no haya claridad de lo que se tiene que investigar (Cuchacovich, 2011).

Por su parte, López (2012) señala que deserción, retención y persistencia estudiantil son tres términos que están profundamente relacionados, razón por la cual resulta conveniente analizarlos en conjunto. Al respecto, esta autora, en una revisión de la literatura existente con el objetivo de diferenciar los conceptos de persistencia y retención, pudo constatar la existencia de autores que no hacen una diferenciación de ambos términos (Véase Tabla 3.3).

**Tabla 3.3**

Autores que no diferencian entre retención y persistencia

Autores	Concepto de retención y persistencia
Universidad de California (1994)	<p>Para esta institución, ambos conceptos se refieren al acto de mantenerse inscrito en un college o en una universidad, mientras que el abandono y retiro se refieren al acto de irse. Así mismo, afirma que es necesario distinguir entre tres tipos de retención estudiantil:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Retención para la graduación: esta categoría se encuentra conformada a su vez por tres grupos de comportamientos de retención: a) graduación en el tiempo establecido para ello; b) graduación de la institución donde se matriculó inicialmente y c) graduación del programa en el cual se matriculó en un principio.</li><li>- Retención para la finalización del curso o del periodo académico: aquí la atención se centra usualmente en la retención del estudiante durante su primer y segundo año.</li><li>- Retención para el logro de objetivos: se refiere a la retención cuando el objetivo del estudiante no es la graduación.</li></ul>
Himmel (2002)	<p>Define la retención como la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título. Además, aclara que esta categoría se puede limitar a la situación del estudiante que obtiene su título o grado en el tiempo mínimo establecido por la institución para completarlo, o bien, en forma más general, no considerar el tiempo que demore en alcanzarlo, debido a demoras por “repetencia”, por suspensión de estudios durante algunos periodos académicos o porque se comprometió con una carga académica inferior a la establecida.</p>

## Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y AICD (2003)	La retención escolar es entendida como la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes.
---	---

**Fuente:** Elaboración propia a partir de López (2012)

No obstante, López (2012) también pudo identificar otro grupo de investigadores que sí consideran importante diferenciar ambos términos (Véase Tabla 3.4).

**Tabla 3.4**

Autores que sí diferencian entre retención y persistencia

Autores	Concepto de retención y persistencia
<b>Saweczko (2008)</b>	Los términos persistencia y retención estudiantil son utilizados con frecuencia de manera indistinta y que tan solo unas pocas investigaciones definen claramente estos dos conceptos: Astin (1975), Bean (1980), Hagedorn (2005) y Tinto (1993). Según Saweczko, los términos persistencia y retención estudiantil tienen dos enfoques distintos: mientras la persistencia se refiere a la habilidad de un estudiante o su motivación para alcanzar sus propias metas académicas, la retención es la capacidad de la 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.
<b>Swail (1995)</b>	Existe una diferencia entre estos dos conceptos y los define así: 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. La persistencia es la habilidad de un estudiante o grupo de estudiantes de permanecer en un college. Es lo opuesto a la deserción.
<b>Berger y Lyon (2005)</b>	La 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.
<b>Hagedorn (2005)</b>	La retención es permanecer en el college o universidad hasta obtener un título. Identifica cuatro tipos de retención: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retención institucional: se refiere a la proporción de estudiantes que siguen estando matriculados en la misma institución de año a año.</li> <li>- Retención del sistema: esta se focaliza en el estudiante. Usa la persistencia como medida de la retención. Por lo tanto, considera a los estudiantes que salen de una institución y se matriculan en otra; es decir, tiene en cuenta las transferencias del estudiante hasta que obtiene su título.</li> <li>- Retención dentro de una especialidad o disciplina: se refiere a la retención de estudiantes dentro de un área principal de estudio, disciplina o departamento específico. Cabe anotar que en este caso un área específica puede no retener a un estudiante que decide cambiarse a otro programa de la misma institución; sin embargo, la institución sí logra retenerlo.</li> <li>- Retención dentro de un curso: es la unidad más pequeña de análisis de la retención, ya que se refiere a la finalización de un determinado curso por parte de un estudiante. Este análisis permite determinar los cursos que un estudiante no ha completado a pesar de que la institución logró retenerlo.</li> </ul>
	Considera que la retención puede ser definida de alguna de las siguientes maneras: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La finalización exitosa de los objetivos académicos de los estudiantes (Levitz, 2001).</li> <li>- Un grupo de estudiantes con objetivos educativos claramente definidos que pueden ser: cursar créditos, adelantar una carrera o adquirir nuevas habilidades (Tinto, 1993).</li> <li>- El estudiante que se integra exitosamente en una comunidad universitaria o college, tiene una experiencia exitosa y persiste (Bean, 1980).</li> </ul>

## Parte II. Marco Teórico

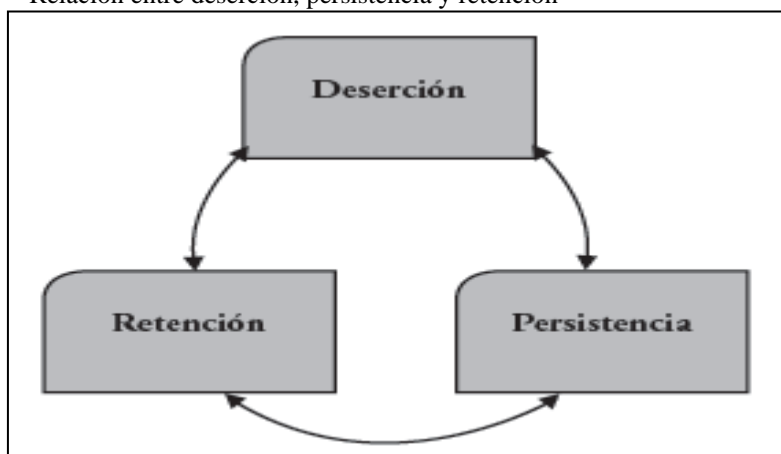
<b>Hundrieser (2008)</b>	- La persistencia es una función de la coincidencia entre la motivación de un individuo, su capacidad académica y sus características académicas y sociales (Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler, 1992). - La tendencia del estudiante a abandonar la universidad es inversamente proporcional al grado directo de participación del estudiante en la vida académica y social de la institución (Astin, 1984).
<b>Universidad Tecnológica de Pereira (2008)</b>	La retención estudiantil es el porcentaje de estudiantes que se mantienen en el sistema universitario o han culminado satisfactoriamente su proceso de formación.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de López (2012)

Considerando las anteriores definiciones, López (2012) afirma que efectivamente deserción, persistencia y retención estudiantil son conceptos que están muy relacionados y que pueden ser representados gráficamente como un ciclo, donde a pesar de ser independientes, están conectados entre sí y tienen un mismo nivel de importancia entre ellos (Véase Figura 3.1).

**Figura 3.1**

Relación entre deserción, persistencia y retención



**Fuente:** López (2012)

En este orden de ideas, López (2012) concluye lo siguiente:

- ✓ La deserción es la antítesis de la retención; en otras palabras, es su complemento.
- ✓ La deserción o abandono de los estudios antes de obtener el grado puede darse en cualquier momento durante la carrera, razón por la cual existe una gran variedad de estrategias de retención, las cuales se implementan en distintos momentos a lo largo de la trayectoria académica del estudiante.
- ✓ Un estudiante puede abandonar (desertar) en varias oportunidades sus estudios, ya sea de manera voluntaria o forzada, y por distintas razones. Por su parte, una institución puede desarrollar e implementar distintas estrategias de retención, de

carácter voluntario u obligatorio, con base en la identificación de las razones que están llevando a sus estudiantes a desertar.

- ✓ La decisión de desertar de un estudiante está asociada a una serie de factores que pueden ser, de tipo académico, psicológico, social, económico o institucional, entre otros. Por ello, las instituciones diseñan e implementan una serie de estrategias de retención que les permiten contrarrestar dichos factores.
- ✓ Existen distintos tipos de deserción: total, por programa, por facultad, según causas, precoz o tardía, entre otros, y distintos tipos de estrategias de retención: institucional, en el sistema de educación superior, en una disciplina, en una asignatura, etc.

Continúa señalando que la persistencia y la retención también son complementarias porque:

- ✓ La *persistencia* es una medida que se centra en el estudiante, y por lo tanto representa su punto de vista. La *retención* se centra en la institución, y por ello, representa la perspectiva institucional.
- ✓ La *persistencia* es la capacidad académica, las características sociales y la motivación de un estudiante para alcanzar sus propias metas educativas. La *retención*, es la capacidad de la institución para mantener a sus estudiantes de un año a otro, hasta lograr su graduación.
- ✓ La *persistencia* es la habilidad de un estudiante o grupo de estudiantes de permanecer matriculados en una institución de educación superior hasta obtener su grado. Esto incluye a los estudiantes que se transfirieron de la institución original a otra. La *retención* es la permanencia de los estudiantes en una misma institución, desde que inician hasta que terminan un programa.

#### 3.4. Hacia una delimitación conceptual del abandono

Los estudios referentes al abandono de los estudios en la educación superior datan ya de hace varias décadas atrás. En un primer momento, en la década de 1970, la discusión se centró en las características de los estudiantes que abandonaban la Educación Superior (p.e., Fishbein y Ajzen, 1975; Spady, 1970; Tinto, 1975); posteriormente, en los noventa,

el énfasis estuvo puesto en la relación del estudiante que abandona y su institución (p.e., Braxton, 1997; Terenzini, 1991; Tinto 1997). Más recientemente, el foco está en la responsabilidad de la institución hacia una población estudiantil masiva y heterogénea (Munizaga y Cifuentes, 2018).

De esta forma, a nivel latinoamericano, una de las primeras aproximaciones que se conocen sobre el concepto de deserción estudiantil fue la propuesta por Gordillo y Polanco (1970) quienes entienden la deserción como el hecho que el número de alumnos matriculados en la universidad no siga la trayectoria normal de su carrera, ya sea por haberse retirado de ella o por demorar más tiempo del previsto en terminarla debido a la repetición de cursos. Posteriormente, Nieto et al. (1981), se adhieren a esta definición y agregan el concepto de desertor como aquel sujeto que se ha apartado de las metas establecidas.

Por su parte, Tinto (1982, 1989), uno de los autores más influyentes en la temática, define la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, y al desertor como aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos. Algunos autores (Adelman 1999; Cabrera *et al.* 1992, 1993; Tinto 1989) han denominado a este comportamiento como *primera deserción (first drop-out)*, ya que no se puede determinar si pasado este periodo de tiempo el individuo retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico. En este sentido, si bien la mayoría de la literatura considera la deserción como una decisión permanente, en la mayoría de los casos, esta es temporal (Johnson, 2006; Stratton et al., 2008), fenómeno denominado “stop-out”, cuando los estudiantes interrumpen temporalmente sus estudios, o “transfer –out”, cuando estos abandonan su institución de origen para matricularse en otra (Porter, 2003).

Con todo, Tinto (1982) señala que la definición del concepto en Educación Superior es complejo pues implica considerar diferentes dimensiones y tipos de abandono, por lo cual, ninguna definición es capaz de captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, siendo deber de los investigadores elegir la definición que se ajuste de mejor forma a sus propósitos investigativos.

No obstante, Lamb y Markussen (2011) sugieren que a pesar de las diferencias y los distintos énfasis al definir la deserción, existe consenso en la necesidad de medir la productividad de la educación basada en la finalización de los estudios, existiendo una comprensión compartida de conceptos como el abandono escolar o el abandono escolar

### Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías

prematureo. Esta idea queda ilustrada en la Tabla 3.5 que muestra cómo el abandono es definido por investigadores de diferentes países, quedando claro que todas las definiciones comparten una comprensión similar del abandono y de un desercor, independientemente si estas se aplican al contexto la Educación Superior o a niveles formativos previos.

**Tabla 3.5**

Definiciones de deserción utilizada por investigadores en 13 países diferentes

Países	El desercor se define como alguien que...
Australia	Abandona la escuela antes de los doce años (el último año de la escuela secundaria) o comienza a los doce años, pero se va sin obtener una calificación secundaria superior.
Canadá	No ha completado con éxito la escuela secundaria y no está inscrito en la educación o en un programa de estudio para el trabajo.
Reino Unido	No tiene una titulación secundaria superior y ya no está en educación, empleo o formación.
Finlandia	No tiene una titulación secundaria superior y ya no está en educación, empleo o formación.
Francia	Ya no está en la escuela y no alcanzó el estándar reconocido de logro en el último año de su estudio académico o vocacional.
Alemania	Deja la escuela sin obtener ninguna calificación secundaria superior oficial o certificado.
Islandia	A la edad de 24 años no ha completado una cualificación secundaria superior.
Noruega	Dejó la educación secundaria superior antes del último año o que permanecieron hasta el final, pero no cumplió con los requisitos de graduación.
Polonia	No ha completado una titulación secundaria superior en el período regular o especificado.
Escocia	No tiene una titulación secundaria superior y ya no está en educación, empleo o formación.
España	Está matriculado en el bachillerato o en la formación profesional, pero no lo completa.
Suiza	Entre los 18 y 24 años no ha completado con éxito la educación postobligatoria y no entra en otro tipo de formación.
Estados Unidos	No completa un diploma de escuela secundaria o credencial equivalente.

**Fuente:** Traducido de Lamb y Markussen (2011)

Por su parte, el Proyecto ALFA-GUÍA (2013), uno de los referentes latinoamericanos en torno a la temática del abandono en la Educación Superior y que se plantea como objetivo principal la reducción de los índices de abandono en la Educación Superior mediante el trabajo cooperativo de una Red de Instituciones Educativas constituida para tal fin, define el abandono como:

El cese de la relación entre el estudiante y el programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior, antes de alcanzar la titulación. Un evento de carácter complejo, multidimensional y sistémico, que puede ser entendido como causa o efecto, fracaso o reorientación de un proceso formativo,

## Parte II. Marco Teórico

elección o respuesta obligada, o como indicador de la calidad del sistema educativo (p.6).

### 3.5. Tipologías del abandono

Desde el Proyecto ALFA-GUIA (2013) se define el fenómeno del abandono como la salida de la carrera iniciada, y se identifica con el alumno que no se matricula dentro del período de un año escolar sin que haya terminado sus estudios. Además, se considera que el abandono puede clasificarse desde diferentes ópticas que pueden ser relevantes dada la gran diversidad de situaciones existentes en Latinoamérica (Véase Tabla 3.6).

**Tabla 3.6**  
Categorías y tipologías de abandono

Categoría	Tipología de abandono
El abandono según trayectoria académica	<b>1. Abandono pre-ingreso:</b> se da cuando el estudiante es admitido a la ES pero aún no se ha matriculado. Denominado también <i>abandono precoz</i> cuando se da la situación de no matrícula una vez el estudiante fue admitido.
	<b>2. Abandono post-ingreso.</b> El abandono que se da cuando el estudiante ha formalizado su matrícula en la Institución y no ha finalizado los estudios dentro de un determinado programa formativo. Se pueden dar dos principales:  a) <b>Abandono temprano</b> , como su nombre indica es el que se produce en el primer tramo de la carrera  b) <b>Abandono tardío</b> hace referencia al abandono del estudiante que ha superado más de la mitad de la carga lectiva asociada a la carrera que está estudiando
El Abandono según la permanencia en el sistema educativo	<b>1. Nivel de estudios.</b> Al dejar la carrera que había iniciado el estudiante puede tomar tres diferentes vías:  a) continuar estudios del mismo nivel que los que ha abandonado  b) iniciar unos estudios de nivel diferente  c) no iniciar algún tipo de estudios.  Estas tres opciones se resumen en dos principales: permanencia o abandono del sistema educativo.
	<b>2. Período de latencia.</b> Es el tiempo que transcurre desde que el estudiante ha abandonado una carrera e inicia otros estudios oficiales. Puede dividirse en tres opciones principales:  a) <b>Inmediata</b> , cuando el estudiante al año escolar siguiente se matricula de nuevo en otra carrera, ya sea dentro de la misma IES o en una diferente, y de esta forma no permanece ningún período académico inactivo.  b) <b>Corto Plazo</b> , referido a la incorporación del alumno al sistema educativo (sea la misma o diferente carrera) pasados unos pocos años (podrían cifrarse en menos de cinco años).  c) <b>Larga duración</b> , referido al estudiante que, después de haber estado cinco o más años desconectado, vuelve a incorporarse al sistema educativo.

### Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías

El Abandono según escenario del sistema	<b>1. Abandono Interno:</b> Referido a si el estudiante que ha abandonado la carrera e inicia otros estudios, lo hace en la misma Institución.
	<b>2. Abandono Externo:</b> Referido a si el estudiante inicia estudios en otra Institución de Educación.
El Abandono según reorientación profesional	<b>1.- Abandono sin reorientación profesional.</b>
	<b>2.- Abandono con reorientación profesional.</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Proyecto ALFA-GUÍA (2013)

Otra perspectiva interesante es la que ofrece Díaz (2005), quien basándose en el planteamiento de Tinto, entiende la deserción como una forma de abandono de los estudios superiores que adopta distintos comportamientos en los estudiantes, afectando la continuidad de sus trayectorias escolares. Estos comportamientos están caracterizados por:

- ✓ Abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios y del sistema de educación superior por parte del alumno o alumna
- ✓ Salida de estudiantes debido a deficiencias académicas y consecuentemente bajo rendimiento escolar
- ✓ Cambio de carrera (el alumno o alumna continúa en la misma institución pero se incorpora a otra cohorte generacional) o de institución
- ✓ Baja de los estudiantes que alteran el orden y la disciplina institucional. Generalmente obstaculiza el ingreso a otra escuela o facultad

Por su parte, Cabrera et al. (2006), consideran que abandono de estudios o deserción estudiantil son los términos adoptados para definir una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo con un denominador común, la detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlo, que 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



## Parte II. Marco Teórico

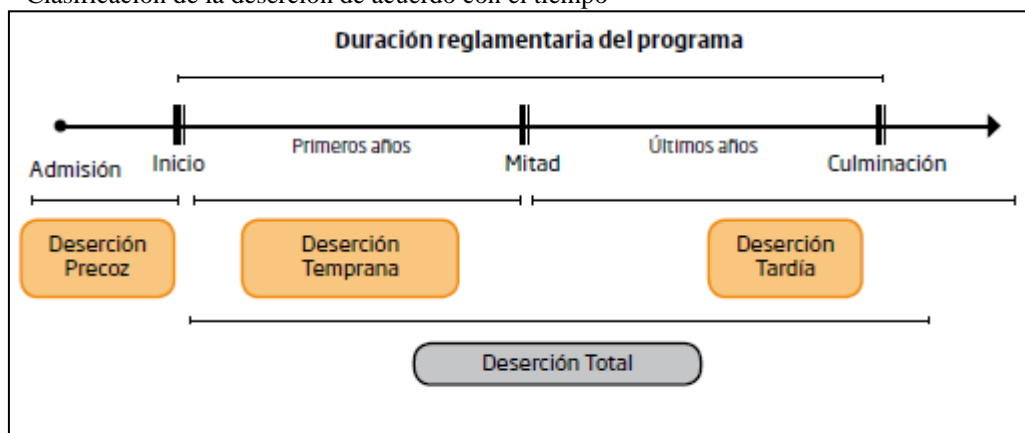
- ✓ Renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad o incorporarse al mundo laboral
- ✓ Interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro; y otras posibilidades.

El abandono desde la perspectiva de Castaño et al. (2004), se puede clasificar en los siguientes tipos de acuerdo a los criterios de tiempo y espacio.

1. Con respecto al tiempo (Véase Figura 3.2) la clasifican en:
  - a. Deserción precoz, cuando el estudiante que, habiendo sido admitido por la universidad, no se matricula.
  - b. Deserción temprana, cuando el estudiante abandona sus estudios en los cuatro primeros semestres de la carrera.
  - c. Deserción tardía, cuando el estudiante abandona los estudios en los últimos seis semestres, es decir, a partir del quinto semestre en adelante.

**Figura 3.2**

Clasificación de la deserción de acuerdo con el tiempo



**Fuente:** Castaño et al. (2004)

Al respecto, Tinto (1989) señala que existen dos períodos críticos en donde el riesgo de deserción es más alto. El primero de ellos ocurre cuando el estudiante tiene el primer contacto con la institución, formándose las primeras impresiones e ideas en torno a las características institucionales. Específicamente, esta etapa hace referencia al proceso de admisión, tiempo en el que el estudiante podría desertar de forma precoz, en la medida

que sus demandas de información veraz y oportuna del programa académico y otras cuestiones de su interés, no sean cumplidas.

El segundo período ocurriría durante los primeros semestres del programa mientras el estudiante entra en contacto directo con el ambiente universitario, iniciando así un proceso de adaptación social y académica. En este período de ajuste, algunos estudiantes no logran adaptarse o simplemente se retiran aludiendo a razones diferentes a aquellas que la institución podría hacerse cargo e intervenir. Así, el estudiante podría desertar de forma temprana, al sentirse decepcionado producto de haberse formado expectativas equivocadas sobre las condiciones de la vida académica y estudiantil, la falta de adaptación al ambiente institucional, la falta de compatibilidad entre sus intereses y las exigencias académicas, o simplemente haber llegado a la conclusión de que completar los estudios no constituye una meta deseable (Tinto, 1989). Es relevante mencionar que las dificultades que ocurren en este período de transición a la educación superior ocurre en la mayoría de los estudiantes, desde aquellos que han sufrido el cambio desde un colegio pequeño a una IES grande (debiendo muchas veces trasladarse de su domicilio habitual) hasta aquellos estudiantes para quienes la experiencia es completamente extraña como los extranjeros, las minorías, a los de mayor edad o aquellos que vienen con una modalidad de estudios diferente (Tinto, 1990).

En el período académico restante, la deserción tiende a disminuir en la medida que esta decisión representa un costo de oportunidad muy alto en términos de la inversión que el estudiante ha realizado hasta ese momento. En el caso de alumnos con metas educativas restringidas, a menudo su actuación en la educación superior solo implica lograr una cantidad de créditos necesarios para certificaciones con fines profesionales o para lograr ascensos en su trabajo; o, en el caso de los que trabajan, poder adquirir un conjunto de habilidades requeridas por las tareas que desempeñan. En ambos casos, completar su carrera podría no ser un fin deseable, pues una baja asistencia a la universidad podría ser insuficiente para lograr sus objetivos (Tinto, 1990).

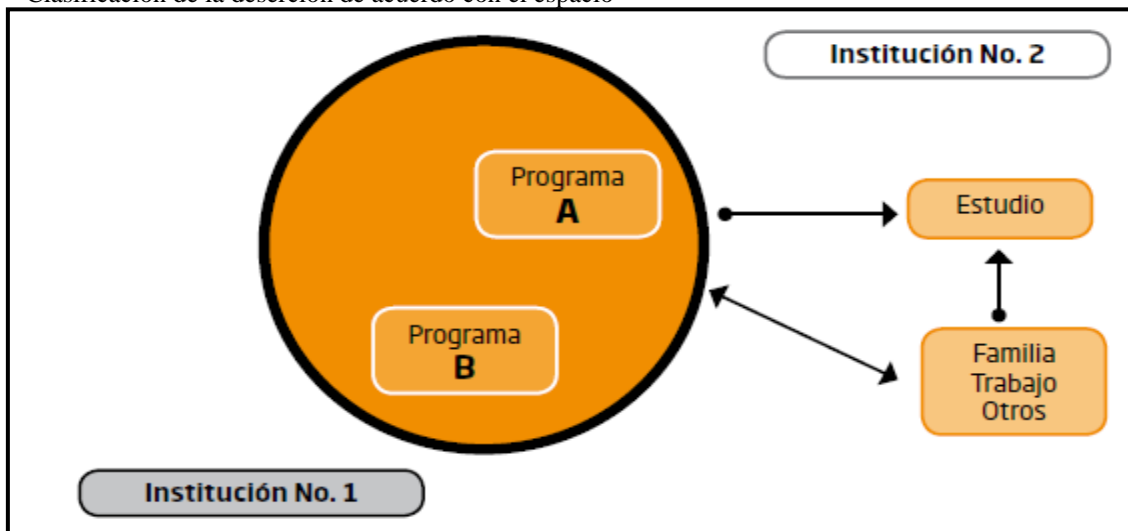
2. Con respecto al espacio (Véase Figura 3.3) la dividen en:
  - a. Deserción interna o del programa académico, se refiere al estudiante que decide cambiar su programa académico por otro que ofrece la misma institución universitaria

## Parte II. Marco Teórico

- b. Deserción institucional, es el caso en el cual el estudiante abandona la universidad para matricularse en otra
- c. La total deserción del sistema educativo

**Figura 3.3**

Clasificación de la deserción de acuerdo con el espacio

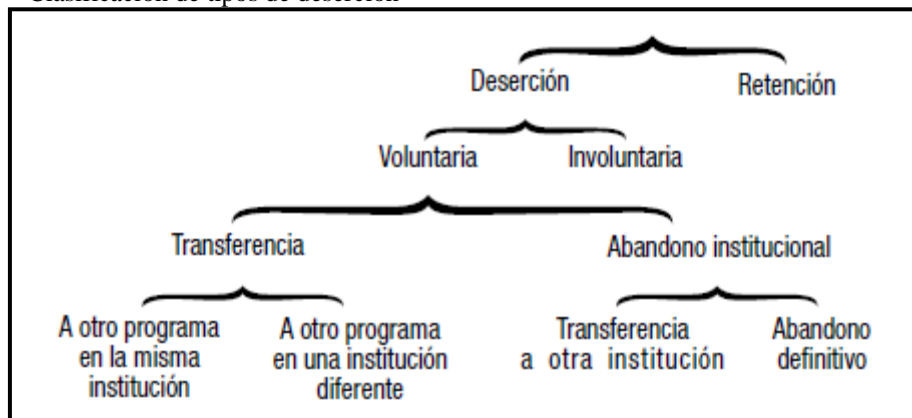


Fuente: Castaño et al. (2004)

Por su parte, en el contexto chileno Himmel (2002) conceptualiza la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad que el estudiante se reincorpore. Además, distingue entre deserción voluntaria e involuntaria: la primera de ellas puede adoptar la forma de renuncia a la carrera o del abandono no informado a la IES; la segunda, se produce como consecuencia de una decisión institucional, fundada en sus reglamentos vigentes, que obliga al estudiante a retirarse de los estudios (desempeño académico insuficiente o razones disciplinarios de diversa índole).

Himmel (2002), sostiene además que, cualquiera sea el tipo de deserción, esta puede ser estimada en relación a un programa de estudios o a la institución misma, distinguiendo entre deserción de la carrera y la deserción de la institución. En este sentido, la primera no necesariamente implica la segunda, pues un estudiante puede abandonar una carrera e ingresar posteriormente a una diferente, ya sea por transferencia a otro programa o siguiendo la vía de admisión ordinaria. A su vez, el abandono institucional podría significar la transferencia a un programa en otra institución o el abandono definitivo de la ES (Véase Figura 3.4).

**Figura 3.4**  
Clasificación de tipos de deserción



Fuente: Himmel (2002)

Por su parte, Páramo y Correa (1999) señalan que la deserción no solo es el abandono definitivo de las aulas, sino también el abandono de la formación académica. En este sentido, corresponde a una decisión de carácter personal que va más allá del retiro académico debido a la falta de éxito académico o asuntos disciplinarios: se entiende como un proceso que va creciendo y reforzándose al interior del estudiante y que es expresado en la decisión definitiva para bien o para mal de él mismo y su entorno. Así, estos autores señalan que existen seis tipos de deserción:

- ✓ *Deserción total*: abandono definitivo de la formación académica individual.
- ✓ *Deserción discriminada por causas*: según la causa de la decisión.
- ✓ *Deserción por facultad (escuela o departamento)*: cambio de facultad.
- ✓ *Deserción por programa*: cambio de programa en una misma facultad.
- ✓ *Deserción en el primer semestre de la carrera*: ocurre por inadecuada adaptación universitaria
- ✓ *Deserción acumulada*: es la sumatoria de deserciones en una institución.

Al respecto, y considerando la multiplicidad de definiciones posibles de encontrar en la literatura, Tinto (1989) llegó a la conclusión que la deserción puede ser analizada desde diferentes puntos de vista en función de los actores involucrados en el proceso - como estudiantes, funcionarios de las Instituciones de ES y los responsables de la política nacional de Educación- y de acuerdo con diferentes tipos de abandono. Por tanto, este fenómeno puede ser estudiado desde tres puntos de vistas diferentes:

- ✓ La perspectiva individual, en donde la deserción estaría asociada a las metas y propósitos de los estudiantes al ingresar a una IES, concretándose al producirse el fracaso del estudiante en completar determinado curso de acción para alcanzar una meta deseada que inicialmente le motivó a ingresar a una institución.
- ✓ La perspectiva institucional y considera que en los procesos de deserción hay una comunidad de intereses involucrados, por lo que cuando un estudiante deserta, se produce una vacante en la institución que pudo haber sido ocupada por otro estudiante que sí persistiera, dando lugar a una pérdida de recursos institucionales.
- ✓ La perspectiva estatal o nacional, que considera la deserción como el abandono del estudiante del sistema educativo en general, aun cuando no todos los abandonos son deserciones del sistema, sino que pueden ser transferencias entre IES o cambios al interior de la institución.

En este contexto, resulta interesante la propuesta de Gairín et al. (2010), quienes en su estudio denominado "El abandono de los estudiantes en las universidades catalanas", tomando como referencia las distintas definiciones y tipologías aportadas por la investigación, ofrecen una tipología de la deserción según la forma en que se produce, el momento en que tiene lugar la decisión de abandono y la acción posterior a la decisión de no continuar con los estudios (Véase Tabla 3.7).

**Tabla 3.7**

Situación del estudiante que abandona los estudios universitarios

Forma de Abandono de la Institución	- Involuntaria o normativa (cuando el estudiante no supera los créditos necesarios para continuar)  - Voluntaria (cuando el estudiante abandona la titulación por decisión propia habiendo superado los créditos o antes de examinarse)
Momento del abandono	- Primer año  - Segundo año
Situación posterior al abandono	- Definitiva  - Transferencia de universidad  - Transferencia de estudio  - Transferencia de estudio y universidad

**Fuente:** Gairín et al. (2010)

### 3.6. Definiciones operativas del abandono

La necesidad de recoger y sistematizar la información académica en la educación superior para la toma de decisiones, ha traído como consecuencia la emergencia de indicadores que han ido evolucionando paralelamente al desarrollo tecnológico de las instituciones. Así, se ha pasado desde el simple recuento de estudiantes no matriculados a la diferenciación de tipologías de abandono en función del año y su carácter obligatorio o voluntario (Gairín et al., 2010).

En el contexto de la Educación Superior, las definiciones operativas del abandono, normalmente están asociadas a los indicadores de rendimiento que se utilizan desde los años noventa en los procesos de evaluación de la calidad de las universidades y que también han servido como indicadores en los rankings de instituciones de educación superior (Yorke, 1998).

En este orden de ideas, la diversidad de contextos de referencia donde se puede producir el abandono y la evolución constante en el estudio y en las definiciones operativas de este fenómeno, hacen que sea necesaria una contextualización cuidadosa de la organización institucional del plan de estudios de referencia para una adecuada interpretación del indicador asociado (Gairín et al., 2010). Las comparaciones de las tasas de abandono se hacen difíciles sin unos parámetros comunes, por lo que Yorke y Longden (2004), además de poner de manifiesto la complejidad del indicador, proponen un uso racional y contextual.

Al respecto, en el informe *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (Gairín et al., 2012), queda de manifiesto que dada la existencia de un universo de conceptos asociados al abandono en la educación superior y con el objetivo de evitar la aparición de datos e informes contradictorios, surge la necesidad de disponer de definiciones operativas que permitan identificar claramente el abandono y derivar estrategias de intervención eficaces. En este tenor, la Tabla 3.8 muestra cómo las IES de distintos países de Latinoamérica participantes del Proyecto ACCEDES han definido operativamente el abandono, que comprende a los alumnos que se matricularon durante un curso y que no han vuelto a formalizar su matrícula durante los dos siguientes cursos, sin considerar en este recuento las anulaciones de matrícula (alumnos que nunca llegaron a figurar efectivamente como estudiantes universitarios).

## Parte II. Marco Teórico

Así, la tasa de abandono se calcula dividiendo el número de estudiantes que abandonan entre el total de estudiantes que accedieron dos cursos antes.

**Tabla 3.8**

Definiciones operativas para el cálculo del abandono universitario.

<b>País y/o Institución</b>	<b>Definición operativa del abandono/deserción</b>
Universidad Católica Argentina	El abandono académico se define como un estudiante que, luego de haber estado cursando materias en un año determinado, al año siguiente no se inscribe en ninguna (y no está en situación de haber terminado de cursar todas sus materias).
Brasil	Se considera que un alumno ha abandonado/desertado de sus estudios universitarios cuando no sigue los estudios en el periodo siguiente. Puede hacerlo de modo formal (hace un comunicado a la institución; cada una de ellas establece el número de periodos que puede abandonar) o informal (simplemente, no comparece a las clases).
Chile	La medida del abandono se obtiene calculando la diferencia entre el total de matriculados y la tasa de retención. La tasa de retención es el cociente entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera o programa en un año determinado y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen como estudiantes antiguos en la misma institución al año siguiente.
Colombia	Individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica.
Cuba	Solicitud propia atendiendo a causales psicosociales, insuficiencia académica.
México	Deserción es el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar.
Paraguay	Deserción: proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante. Se calcula como la diferencia entre los estudiantes que ingresan en un periodo y los que se titulan en el periodo correspondiente a la carrera, menos los estudiantes que permanecen inscritos en el sistema.  Deserción ajustada o corregida: en el estudio de la cohorte este indicador se obtiene al asumir que la mitad de los estudiantes que aún permanecen estudiando finalmente termina su carrera.
República Dominicana	Deserción: proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella.  Puede ser de una carrera, de una institución o del sistema. Se considera “desertor del sistema” o “desertor puro” al estudiante que abandona los estudios en una entidad de ES y no continúa en ninguna otra.; la deserción de una institución, ya sea voluntaria o como consecuencia del rendimiento académico, implica que el estudiante haga una transferencia externa a otra Institución de Educación Superior, pudiendo ser a la misma carrera o a otra diferente; y, la deserción de carrera puede representar una transferencia interna del estudiante a otra carrera en la misma institución (López y González, 2009).
Uruguay	Desvinculación de cursos específicos de la primera fase de formación, relacionada con el desempeño. Se identifican los estudiantes que si bien se inscriben a un curso, luego del primer año de estudios no cumplen con las exigencias del curso, es decir, no realizan ninguna actividad de las establecidas como requisitos para la aprobación del curso, o cumplen parcialmente con los requisitos pero luego lo abandonan (Diconca, 2011). Se entiende curso como la mínima unidad curricular de una carrera.

### Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías

Venezuela	Deserción es la cantidad de estudiantes que se van del sistema y que no reingresan en el año siguiente. La diferencia con el abandono radica en que estos ingresan de nuevo, es decir, pudiera decirse que el abandono es una deserción parcial o temporal.
-----------	---

Fuente: Gairín et al. (2010)

Por su parte, el Proyecto ALFA- GUÍA en un intento de unificar el concepto de abandono debido a la multiplicidad de definiciones y consiguiente métrica con la que se evalúa en diferentes países, realizó una consulta en las IES socias, encontrando diversas acepciones sobre el abandono, que en su mayoría corresponden a definiciones operacionales de este (Véase Tabla 3.9).

**Tabla 3.9**

Definiciones del abandono de IES socias del Proyecto ALFA-GUÍA

Institución de Educación Superior	Definición Conceptual: Hace referencia a la construcción que la institución ha hecho para comprender el evento, es decir, qué entiende por él.	Definición Operativa: Hace referencia a los parámetros o indicadores que le permiten a la institución identificar el evento, es decir cómo lo mide.
Universidad de la República UDELAR (Uruguay)	Comprende a los estudiantes que registran alguna actividad de rendición de curso o examen en los dos últimos años calendario consecutivos anteriores a la fecha dd/mm/YY en cualquier unidad curricular básica de al menos una carrera o ciclo del Servicio, más la generación de ingreso al Servicio en el año YY. Si no reúne alguna de estas condiciones, pero en algún momento se inscribió a alguna carrera, se lo considera "estudiante inactivo".	Diferentes grupos de trabajo: período de 2 años sin actividad académica.
Universidad Nacional de Asunción UNA (Paraguay)	Ciudadanía universitaria se suspende por abandono que haga el estudiante de sus estudios durante dos años consecutivos. Dirección General de Planificación y Desarrollo de la UNA: Tasa de Deserción (TD) = cantidad de estudiantes que han desistido de continuar el estudio respecto al número de estudiantes que iniciaron el mismo.	$TD = N^{\circ}$ de estudiantes que ingresan o matriculan en primer año (año t) - $N^{\circ}$ de Estudiantes que egresan o aprueban (año t + n). Donde, t: año de inicio del ciclo; T + n: año en que concluye el ciclo de estudio; n: número de años después del año de inicio (n=1,2,...). Si el ciclo consta de 6 años, entonces n = 5 años.
Instituto Superior de Engenharia de Lisboa ISEL (Portugal)	Abandono escolar: diferencia entre el número total de estudiantes matriculados en el año X y el número total de estudiantes matriculados en el año X (que no han completado su título) no se matricularon en el año X + 1 y X + 2	
Escuela Politécnica Nacional EPN – (Ecuador)	Abandono es la interrupción, por parte de un alumno, de sus estudios durante un período académico en la EPN.	Tasa de abandono es la relación entre: el número de estudiantes matriculados en un semestre considerado y que no constan matriculados en el siguiente semestre, respecto al total de estudiantes matriculados en el semestre considerado inicialmente.
Universidad Nacional Autónoma de	Alto riesgo de abandono: número y % de alumnos de una cohorte que después de haberse inscrito en promedio 4 semestre	Operacionalmente: número y % de alumnos de una cohorte que después de haberse inscrito 2 semestres tiene



## Parte II. Marco Teórico

México UNAM (México)	solo ha acreditado entre 1 y 25% de los créditos que requiere su licenciatura al término del número de semestres o años que dura la licenciatura.	cero créditos aprobado (no ha acreditado ninguna asignatura) y la situación persiste al término del número de semestres o años que dura la carrera.
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN (Nicaragua)	Proporción de estudiantes de una cohorte que no se matriculan en un año N ni tampoco en el N-1, en la carrera a la que accedieron dos años antes. Hipótesis subyacente: retrasar el proceso de formación más de 2 años sería un sinónimo de abandono.	
Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul PUCRS (Brasil)	Situación en que el alumno, sin tener terminado su carrera, no realiza matrícula en determinado semestre, sin tampoco tener comunicado la decisión de no matricular. La literatura brasileña clasifica tres diferentes tipos de abandono: 1) El abandono de la carrera; 2) El abandono de la universidad; 3) El abandono del sistema universitario.	No consenso nacional, pero, en general se calculan las tasas de abandono a partir de cohortes anuales, tomando el número de nuevos ingresos en una carrera y año, realizando el análisis a partir de los alumnos de nuevo ingreso que no matricularon en el año siguiente.
Universidad Santiago de Chile USACH (Chile)	La retención refleja el esfuerzo Institucional y del estudiante por mantener su matrícula en la carrera, la unidad académica o la Institución. Cuando se evalúa para el año 1 (período 3) representa la tasa de retención de primer año. El abandono afecta el compromiso de formación del sistema educativo. Esta problemática moviliza a las Instituciones a medir la retención o inversamente el abandono. Mediante la retención se observa el efecto global de iniciativas estratégicas tendientes a que más estudiantes continúen cursando estudios en la Institución. Permite valorar los efectos de la innovación en metodologías de enseñanza y aprendizaje, el rediseño curricular con múltiples entradas y salidas, la pertinencia y calidad en los planes de estudios, la flexibilidad curricular que promueve diversos itinerarios de salida, la opcionalidad del estudiante en el proceso de formación curricular.	Abandono período $i$ de la cohorte $j = 100 * (1 - N^{\circ}$ de estudiantes que permanece en el período $i + 1N^{\circ}$ de estudiantes de la cohorte $j$ ). La cohorte $j$ queda definida por los estudiantes que ingresan en el año $j$ , a una carrera, Unidad Académica o la Institución, según la unidad de análisis que se desea controlar; $j$ representa el año de ingreso de los estudiantes.
POLIMI (Italia)	En una cohorte de estudiantes matriculados, el estudiante que abandona es aquel que no resulta inscrito en un determinado año, estando matriculado el año anterior, y que tampoco se ha diplomado.	El porcentaje de abandono en el año I resulta de la relación entre los estudiantes de la cohorte de matriculados en el año X, que han abandonado los estudios en el año I, y el total de estudiantes matriculados en el año X.
Universidad Tecnológica de Panamá UTP (Panamá)	Situación en la que se presenta la desvinculación temporal o definitiva de un estudiante con cualesquiera de las carreras universitarias o programas académicos emprendido(s) dentro de la institución educativa, sin haber superado todas las exigencias para la obtención del grado académico correspondiente.	1. Es toda situación en la que un estudiante permanece desvinculado (no se matricula) por 5 años o más de forma consecutiva en una carrera universitaria o programa académico iniciado, y en el cual no ha obtenido el grado académico respectivo. 2. Son los casos de cambio de carrera dentro de la misma institución educativa, en los que un estudiante

### Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías

		opta por cursar estudios en una carrera o programa académico diferente al previamente matriculado, no habiendo obtenido el grado académico respectivo dentro del primero.
Universidad Nacional de Córdoba UNC (Argentina)	Relación porcentual entre el número de estudiantes de la cohorte X (nuevo ingreso) que no se matricularon en el año X+1 ni en los subsiguientes y el número total de estudiantes de cohorte X. Tasas por cohortes y semestre, al cabo de un tiempo X+t (en promedio, 12 años), se calcula la tasa global de abandono de esa cohorte X. Pases entre Unidades Académicas de la misma Universidad no se consideran abandonos.	
Universidad de Antioquia UDEA (Colombia)	La Universidad se acoge al concepto del Ministerio de Educación Nacional: aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos lo cual equivale a un año de inactividad académica.	
Universidad de Talca UTALCA (Chile)	Todos los estudiantes que se retiran por su propia voluntad	
- Universidad Politécnica de Madrid UPM (España) - Universidad de Castilla la Mancha UCLM(España)	Los nuevos Planes de Estudios que todas las Universidades elaboran a partir del año 2007 incorporan una previsión de la TASA de ABANDONO, definida como relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior.	Forma de cálculo: Sobre una determinada cohorte de estudiantes de nuevo ingreso establecer el total de estudiantes que sin finalizar sus estudios se estima que no estarán matriculados en la titulación ni en el año académico que debieran finalizarlos de acuerdo al plan de estudios (t) ni en el año académico siguiente (t+1), es decir, dos años seguidos, el de finalización teórica de los estudios y el siguiente.
Universidad de Aveiro (UA)	El abandono escolar presupone la salida del estudiante del sistema educativo y esto no puede contarse desde el punto de vista de una sola institución. Esto significa que la salida de un estudiante de la Universidad de Aveiro no significa que ingresará a otra institución de educación superior. La evaluación concreta de la deserción escolar en la educación superior en Portugal tendría que hacerse a un nivel superior. Para la UA, abandonar la escuela implica dos situaciones: (a) abandono explícito, cuando el estudiante acude a los servicios académicos comunicando su deseo de cancelar la inscripción y abandono de la institución - cancelaciones a la institución; (b) abandono implícito, cuando el estudiante no expresa explícitamente su intención de abandonar la institución, pero su inscripción reúne un conjunto de características que llevan a la institución a creer que es así: deserción. Hay otra forma de abandono explícito que se traduce en la solicitud del estudiante de cambiar de rumbo dentro de la institución. Para este propósito, la UA también tiene mecanismos internos que le permiten calcular lo que se llama el número de anulaciones al curso, pero que	Cancelaciones de año académico N / N + 1: estudiantes que en el año académico N/N+1, a) habiendo tenido una inscripción válida en ese año, cancelaron su respectiva matrícula (e inscripción) desde septiembre N (primer día del año académico N/N+1) hasta julio N+1 (último día del año académico N/N +1), con referencia al año académico N/N+1; b) o si no tenían una inscripción válida en ese año, se inscribieron en el año anterior, cancelaron su inscripción en el período comprendido entre agosto N (primer día después del final del año escolar N-1/N) hasta julio N+1 (último día del año escolar N/N+1), con referencia a año académico N/N+1; c) o no teniendo una inscripción válida en ese año pero siendo nuevos inscritos, cancelaron su inscripción con referencia al año académico N/N +1 (por ejemplo, los estudiantes de segundo ciclo que finalmente se inscribieron en mayo/junio para el año académico N/N+1).

	efectivamente no constituyen un abandono escolar de la institución y, por lo tanto, no se muestran aquí.	Retiros del año escolar N/N+1: hasta la fecha, para el año escolar N/N+1, los estudiantes que tenían una inscripción válida (estado activo con inscripción) el último día del año escolar N-1/N (último día del recurso), que no se anuló en N/N+1 y que no se graduó en N-1/N, que no se inscribió en ningún curso de AU hasta el 31/12 / N. Excepciones: a) Los estudiantes matriculados en el año N-1 / N, que solicitaron prueba de disertación / proyecto / pasantía en la fecha estipulada por los servicios de gestión académica en cada año académico y que aún no han tenido la oportunidad de ser evaluados, no deben considerarse abandonos; b) Los estudiantes becados de FCT (3er ciclo) en el año académico anterior al año académico de la muestra no deben considerarse como desertores. Estos indicadores se actualizan en tres fechas de muestreo (por ejemplo, para el año académico N / N + 1 el 31/12 / N - provisional, 31/07 / N + 1 - provisional y 31/12 / N + 1 - definitivo).
--	--	--

**Fuente:** Proyecto ALFA-GUÍA (2013)

Específicamente en el contexto chileno, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) dependiente del Ministerio de Educación, tiene como objetivo desarrollar y mantener un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, que contenga los antecedentes necesarios para la adecuada aplicación de las políticas públicas destinadas al sector de educación superior, para la gestión institucional y la información pública de manera de lograr una amplia y completa transparencia académica, administrativa y contable de las instituciones de educación superior (Subsecretaría de Educación Superior, s.f.).

En este contexto, relacionado con el abandono de estudiantes en la Educación Superior, este Servicio da especial relevancia a la tasa de retención de primer año, pues además de ser uno de los indicadores más utilizados a nivel internacional para evaluar la eficiencia interna de las instituciones terciarias, la mayor deserción se da en ese período. De esta forma, el SIES desde el año 2007 calcula la tasa de retención de primer año para programas de pregrado, actualizándola año a año para ver su evolución según las distintas variables del sistema (SIES, 2019c).

### Capítulo 3. El abandono de los estudios: conceptos asociados y tipologías

Respecto de cómo se comporta la deserción de primer año y el reingreso, el SIES considera algunas variables clave, como lo son sexo y edad del estudiante, tipo de Institución y tipo de carrera de educación superior en la que estaban matriculados originalmente, y tipo de dependencia y tipo de enseñanza del establecimiento de educación media del cual egresaron (SIES, 2019d).

Es relevante mencionar la definición que realiza el SIES respecto del estudiante desertor

como aquel que, habiendo ingresado como estudiante nuevo a una carrera o programa en el año  $t$  (por tanto, que pertenece a la cohorte  $t$ ), se encuentra en alguna de las siguientes situaciones al año siguiente: 1) cuando la misma institución donde estaba matriculado en el año  $t$  no lo informa como estudiante matriculado en el año  $t+1$ , o 2) cuando, siendo informado por la misma institución, es informado como matriculado, pero de una cohorte posterior al año  $t$  (es decir, el estudiante vuelve a ingresar como alumno nuevo a la institución) (SIES, 2019d, p.3).

Con todo, los principales indicadores que considera el SIES relacionados con la temática del abandono de estudiantes en la Educación Superior y que son usados como referencia en el pregrado, tanto para la formación universitaria como técnico profesional, son la Tasa de Retención de primer año, la Tasa de Persistencia de primer año en la misma IES y la Tasa de Persistencia de primer año en ES. En la Tabla 3.10 se presenta un comparativo de estos indicadores con sus respectivas definiciones operacionales.

**Tabla 3.10**

Comparativo de los principales indicadores del SIES en relación al abandono en la ES

<b>La Tasa de Retención de Primer año</b>	<b>La Tasa de Persistencia de Primer en la misma institución de ES</b>	<b>La Tasa de Persistencia de Primer año en ES</b>
Se calcula como el cociente entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera o programa en un año determinado, y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen como estudiantes antiguos en la misma institución al año siguiente, expresado en términos porcentuales	Corresponde al cociente entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera o programa de pregrado en un año determinado, y el número de esos estudiantes que se mantienen matriculados en la misma institución al año siguiente, expresado en términos porcentuales. En este caso, se consideran como persistentes tanto a aquellos estudiantes que se mantienen en la cohorte e institución del año anterior, como a los que reingresaron a la misma institución como estudiantes de 1er año en algún programa.	Considera el cociente entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera o programa en un año determinado, y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen matriculados en alguna institución de ES al año siguiente, expresada en términos porcentuales. En este caso, se consideran como persistentes en ES a aquellos estudiantes que aparecen vinculados a una institución de educación terciaria, independiente de la cohorte e institución de origen.
Seguimiento de cohorte:	Continuidad en la misma institución:- Misma institución	Continuidad en alguna institución de ES:

## Parte II. Marco Teórico

---

- Misma cohorte de ingreso a primer año -Misma institución	- Independiente de la cohorte de ingreso a primer año	- Independiente de la cohorte de ingreso a primer año - Independiente de la institución de Educación Superior
---	---	--

**Fuente:** Elaboración propia a partir de SIES (2019c)

---

### 3.7. En síntesis

Este primer capítulo del Marco Teórico presentó una revisión de los conceptos y tipologías asociados al abandono en la Educación Superior, cuyo objetivo fue contar con un bagaje conceptual homogéneo que facilitara no solo la comprensión del objeto de estudio, sino que brindara coherencia durante todo el proceso investigativo. Para ello, a partir de una revisión de la literatura especializada, se hizo una distinción de los conceptos de deserción y abandono concluyendo que, más allá de los distintos posicionamientos teóricos, para efectos de esta investigación doctoral se utilizará ambos términos de manera indistinta asumiendo para ambos el mismo significado. Posteriormente, se realizó una reflexión en torno a la diversidad terminológica del abandono estudiantil, centrándose principalmente en los conceptos de deserción, permanencia, persistencia y retención. El capítulo continuó delimitando el concepto de abandono haciendo mención a las distintas tipologías y criterios que aportan distintos investigadores en el área. Finalmente, se presentó una revisión de distintas definiciones operativas del abandono utilizadas en otros contextos, pero haciendo especial mención a los conceptos e indicadores que se utilizan en el contexto chileno por el SIES del Ministerio de Educación y que dan estructura a los datos que existen al respecto.

---

---

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior.

### 4.1. Modelos explicativos del abandono en la Educación Superior

#### 4.1.1. Modelos Psicológicos

#### 4.1.2. Modelos Sociológicos

#### 4.1.3. Modelos Económicos

#### 4.1.4. Modelos Organizacionales

#### 4.1.5. Modelos Interaccionistas

#### 4.1.6. Modelos complementarios o integrados

#### 4.1.7. Modelos Psicopedagógicos

### 4.2. Factores asociados al abandono en la Educación Superior

### 4.3. En síntesis

---



4

---

## Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

---

El presente capítulo ofrece una revisión de los distintos modelos explicativos del Abandono en la Educación Superior y de los factores que se le asocian, los cuales constituyen un corpus teórico extenso y que han servido de base para los múltiples estudios que se han realizado hasta la actualidad. Estos modelos resultan fundamentales para la comprensión de este fenómeno toda vez que orientan la perspectiva desde la cual será interpretado y los elementos sobre los cuales se deberá centrar la atención.

En este orden de ideas, se debe mencionar que el estudio del abandono universitario data de los años sesenta y ya desde los setenta es posible encontrar un abultado corpus teórico a partir de los aportes de Tinto y su teoría interaccionista (Berger y Lyon, 2005). La evolución del estudio de este fenómeno ha sido gracias a las aportaciones teóricas de otros autores que han intentado completar o subsanar el modelo teórico original (Torrado, 2012), siendo dos los modelos a partir de los cuales se desarrolló gran parte de literatura desde los años 70 en adelante: el modelo de integración del estudiante (Student Integration Model) de Spady (1970) y Tinto (1975), y el modelo de desgaste del estudiante (Student Attrition Model) de Bean (1980) (Gairín, Figuera y Triadó, 2010).

Con todo, con más de medio siglo de estudios acerca del abandono estudiantil en la Educación Superior, las explicaciones teóricas planteadas se han realizado desde diferentes perspectivas y han permitido la aproximación a la multidimensionalidad del fenómeno, poniendo en evidencia la dificultad de su estudio (Torrado, 2012). Al respecto, Gairín et al. (2010) señalan que la evolución del modelo de Tinto a lo largo del tiempo ha fundamentado el desarrollo de una parte importante de los modelos teóricos posteriores



que han tratado de descomponer un fenómeno evidentemente complejo y multidimensional.

### 4.1 Modelos explicativos del abandono en la Educación Superior

Entre los modelos de clasificación destacan los aportes de Braxton et al. (1997), cuya clasificación posteriormente es revisada y/o tomada como referencia por autores como Himmel (2002), Donoso y Schiebelbein (2007) y Díaz-Peralta (2008); la clasificación de Cabrera et al (2006) y la de Sutherland (2006). La Tabla 4.1 muestra los elementos coincidentes y divergentes de las principales clasificaciones de los modelos explicativos del fenómeno del abandono. Si bien estos modelos surgen en el contexto de la formación universitaria, han sido utilizados como referentes en la temática del abandono en la FP, aún en trabajos realizados en la actualidad.

**Tabla 4.1**  
Elementos convergentes y divergentes de los principales modelos de clasificación del abandono

Factores	Definición	Braxton et.al (1997)	Himmel (2002)	Sutherland (2006)	Cabrera et.al (2006)	Donoso y Schiefelbein (2007).	Díaz-Peralta (2008)
Psicológico	Se centra en las características personales de los estudiantes (personalidad, motivación, madurez, desarrollo personal, etc.).	✓	✓	✓		✓	✓
Sociológico	Referido a los factores externos a los estudiantes (raza, prestigio de la universidad, etc.).	✓	✓	✓		✓	✓
Económico	Se fundamenta en el coste-beneficio que supone el estudio para el alumno.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Organizacional	Centrar la atención en la misma institución (recursos, servicios, estructura, etc.).	✓	✓	✓		✓	✓
Interaccionista	El abandono de los estudios es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización	✓	✓	✓		✓	✓
Psicopedagógico	Se considera el abandono desde una perspectiva global, añadiendo dimensiones de carácter psicoeducativo (estilos de aprendizaje, calidad del profesorado).				✓		
Otros	Adaptación: Se centra en la integración X o adaptación social y académica del estudiante. Estructural: Se centra en la contradicción de los diferentes subsistemas (Político, económico y social).				✓		
Enfoques Integrados/combinados	Recoge las aproximaciones anteriores abarcando más de una de ellas				✓		✓

Fuente: Adaptación de Gairín et al. (2010)

De esta forma, a partir de los elementos propuestos por los autores revisados en la tabla anterior, es posible identificar, principalmente, cinco grandes categorías para clasificar los enfoques sobre la deserción, en función del énfasis otorgado a las variables explicativas fundamentales: personales, familiares e institucionales (Torres, 2012). En este orden de ideas, estas categorías o modelos de lectura de la realidad (como lo plantea el Proyecto ALFA-GUÍA, 2013) son la psicológica, la sociológica, la económica, la organizacional y la interaccionista, sin perjuicios de la emergencia de perspectivas complementarias como la planteada por Cabrera et al. (2006) o los enfoques integrados, mencionados por Himmel (2002) y/o desarrollado por Díaz-Peralta (2008).

Por otra parte, según Torres (2012) es importante destacar que si bien algunos autores son reconocidos por sus aportes específicos en el contexto de algunos de estos enfoques o modelos, algunos han desarrollado sus aportes considerando diferentes perspectivas, tal como ocurre con Bean, quien ha realizado importantes contribuciones desde la perspectiva psicológica, no obstante, sus principales aportes reportados por la literatura han sido desde el enfoque interaccionista, por lo cual normalmente es mencionado en ambos enfoques.

Finalmente, tomando como base la postura de Fernández-Hileman et al. (2014), si bien estos modelos o perspectivas conceptuales surgen desde hace ya varias décadas y, por ende, cuentan con innumerables estudios y sustento teórico que las respaldan, "todas ellas, a pesar de su complejidad, no pueden explicar por si solas el fenómeno" (p.91).

### **4.1.1. Modelos Psicológicos**

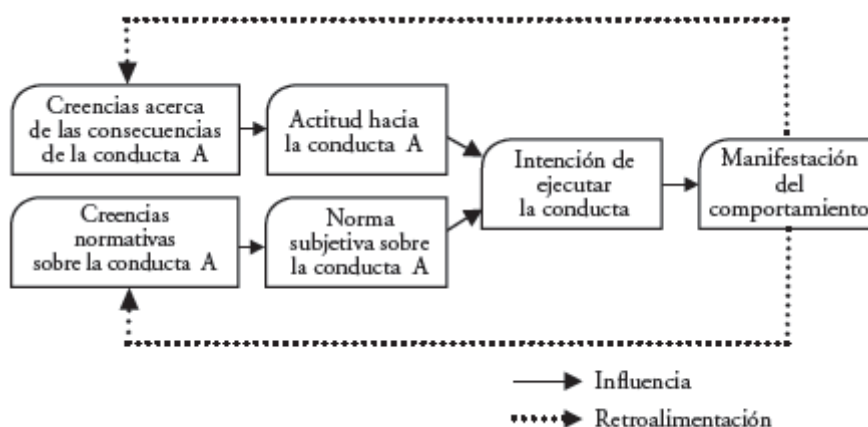
Este enfoque está centrado principalmente en el análisis de los rasgos de personalidad que diferencian a los estudiantes que completan sus estudios respecto de aquellos que no lo hacen, incorporando en dicho análisis variables de tipo individual (características y atributos del alumno) que dan cuenta con diferente grado de ajuste la deserción o persistencia (Díaz-Peralta, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2012; Torres, 2012).

La propuesta de Fishbein y Ajzen (1975) es una de las primeras aproximaciones de la perspectiva psicológica y muestra que el comportamiento está influido significativamente por las creencias y actitudes de las personas. En este sentido, la decisión de abandonar o continuar en un programa académico estaría influida por a) las conductas previas, b) las actitudes sobre la deserción y/o persistencia, y c) por normas subjetivas en relación a estas acciones, las que generan una "intención conductual", que

es un comportamiento definido. Esto último, favorece tanto la modificación de sus creencias sobre las consecuencias de su actuar como sus convicciones normativas subjetivas. De esta forma, se asume la deserción como el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales del estudiante y la retención o persistencia como un fortalecimiento de las mismas, por lo cual, este modelo explicaría tanto la deserción voluntaria como la retención (Véase Figura 4.1).

**Figura 4.1**

Modelo de Fishbein y Ajzen (1975). Teoría de la acción razonada



**Fuente:** Donoso y Schiefelbein (2007); Torres (2012).

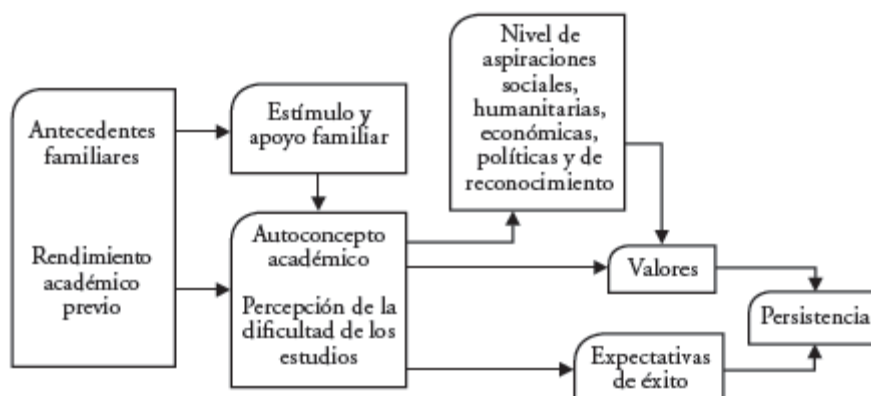
Una década más tarde, Attinasi (1986) amplía el modelo de Fishbein y Ajzen (1975), incorporando la idea de que la persistencia o la deserción están influidas por las percepciones y el análisis que los estudiantes realizan acerca de su propia vida universitaria posterior a su ingreso a la institución. Así, los estudiantes realizarían una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono. Por tanto, la persistencia y el abandono serían el resultado de a) las percepciones de los estudiantes y el análisis que hacen de algunos aspectos de su vida cotidiana y b) la aceptación o rechazo de la idea de que la educación postsecundaria es importante para sus vidas (Torres, 2012).

En años posteriores, Ethington (1990), tomando como referencia los modelos anteriores, formuló una estructura más completa con base en una teoría más general sobre las conductas de logro de Eccles *et al.* (1983) y Eccles y Wigfield (2002). Esta teoría considera atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño, y una de sus premisas es que el rendimiento académico previo influye significativamente en el desempeño futuro del estudiante, al influir su autoconcepto, su percepción de la dificultad

## Parte II. Marco Teórico

de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito (Véase Figura 4.2). Por su parte, el apoyo y el estímulo que recibe de su familia, inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones. Ethington, demostró que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores, y además observó que las expectativas de éxito estaban explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios, por lo que tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002; Torres, 2012).

**Figura 4.2**  
Modelo de Ethington (1990)



**Fuente:** Donoso y Schiefelbein (2007); Torres (2012)

Finalmente, otro modelo relevante del enfoque psicológico es el propuesto por Bean y Eaton (2001), que se basa fundamentalmente en los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social, y se sustenta en cuatro teorías psicológicas como línea basal del modelo. Estas teorías son: a) Teoría de la actitud y el comportamiento, que proporciona estructura general al modelo; b) Teoría del comportamiento de copia, la habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente; (c) Teoría de autoeficacia, la percepción individual de la capacidad de tratar con tareas y situaciones específicas; (d) Teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno. De acuerdo a lo planteado por Díaz-Peralta (2008), estos autores enfatizaron la importancia de que la institución disponga de un servicio de enseñanza, comunidades de aprendizaje al primer año, seminarios de orientación profesional y programas de *mentoring* para apoyar el éxito de los estudiantes.

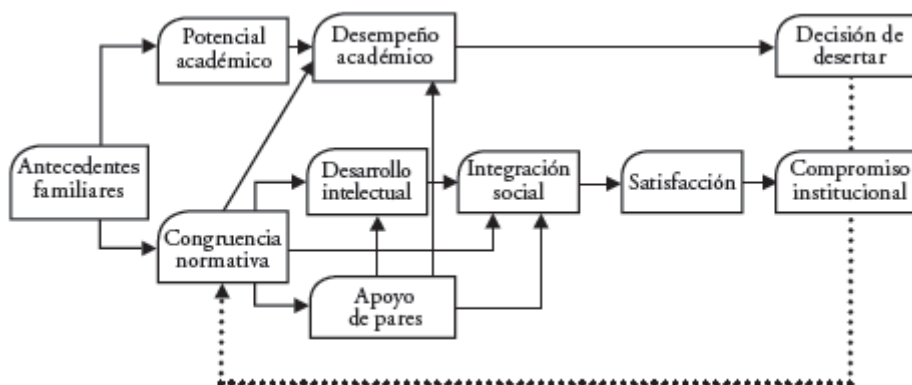
### 4.1.2. Modelos Sociológicos

Este enfoque se desarrolló de forma paralela a los modelos presentados anteriormente y está centrado en resaltar la influencia de factores externos al individuo en la retención, adicionales a los factores psicológicos (Donoso y Schiefelbein, 2007, Himmel, 2002; Torres, 2012). Bajo este enfoque, el más conocido y más comúnmente citado en la literatura al ser el primer modelo completo de abandono-retención es el de Spady (1970). Este modelo, cuyo énfasis está en la interacción que existe entre las características personales del estudiante y aspectos elementales de ambiente institucional, fue desarrollado a partir de la teoría del suicidio de Durkheim 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, aumentando la probabilidad de suicidio cuando existe una baja conciencia moral (congruencia normativa baja) y afiliación social insuficiente (bajo apoyo de las relaciones sociales) (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Aplicando esta teoría del suicidio al plano universitario, Spady (1970) plantea que estos mismos tipos de integración afectan directamente la retención de los alumnos, sugiriendo que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. Además, señala que el medio familiar es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando su nivel de integración social en la universidad, por lo cual, la integración plena al ambiente universitario demanda respuesta efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

Como se observa en la Figura 4.3, el ambiente familiar tiene influencia sobre el potencial académico y la congruencia normativa. El primero, también gravita sobre el rendimiento académico. Además, la congruencia normativa actúa directamente sobre el rendimiento académico e intelectual, el apoyo de pares y la integración social. A su vez, el apoyo de pares tiene un efecto sobre la integración social y esta última influye en la satisfacción del estudiante en su inserción en la universidad y contribuye a reafirmar su compromiso institucional (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002; Torres, 2012).

**Figura 4.3**  
Modelo de Spady (1970)



**Fuente:** Donoso y Schiefelbein (2007); Torres (2012)

Finalmente, según Spady (1970), la probabilidad de que un estudiante abandone sus estudios es más alta cuando las distintas fuentes que lo influyen actúan en sentido negativo, pues generan un rendimiento académico deficiente y un bajo nivel de integración social, y como consecuencia, insatisfacción y falta de compromiso institucional; lo contrario sucedería si los efectos van en sentido positivo y son congruentes con la situación inicial (Torres, 2012). En ese caso, el estudiante logra un desarrollo académico y social acorde tanto con sus propias expectativas como con las de la institución, lo cual favorece de manera significativa su retención hasta lograr su título. (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

### 4.1.3. Modelos económicos

Según Torres (2012), este enfoque plantea que los procesos de deserción-retención de estudiantes reflejan fuerzas económicas que influyen tanto en los beneficios económicos relacionados con la educación superior como en los recursos financieros que las personas destinan para asistir a la universidad.

Al respecto, Díaz-Peralta (2008), basándose en las investigaciones desarrolladas por Cabrera et al. (1992, 1993), Bernal et al. (2000) y St. John et al. (2000), afirma que es posible distinguir dos modelos: modelo costo/beneficio y modelo de focalización del subsidio.

El *modelo o enfoque costo/beneficio* sostiene que cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos por los estudiantes como inferiores a los derivados de actividades alternas, los sujetos optan por abandonar

la institución. No obstante, considerando que los beneficios no siempre son tan claros, esto puede ocurrir a una velocidad y rangos no esperados. Por otra parte, se debe tener presente que la percepción que un estudiante tiene acerca del mercado laboral puede llegar a ser diferente de la realidad. Según este modelo, un elemento decisivo es la percepción del estudiante acerca de su capacidad o incapacidad para cubrir los costos asociados a los estudios universitarios (Torres, 2012). Por otra parte, Donoso y Schiefelbein (2007), plantean que este factor está influido por otras variables, como los créditos a largo plazo con tasas relativamente blandas o los subsidios parciales o totales (becas de matrícula, de alimentación, etc.).

Por su parte, el *modelo o enfoque de focalización de subsidio* considera la entrega de subsidios como una forma de influir sobre la deserción. Este modelo centra su atención en aumentar la retención de los estudiantes que tienen reales limitaciones para permanecer en el sistema debido al costo de estudios, el costo de oportunidad, etc., privilegiando el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles por sobre la retención, sin cuestionarse el ajuste entre los beneficios y el costo de los estudios (Cabrera et al., 1993). Así, los programas de rebajas en la matrícula, las becas y los créditos con interés bajo, son beneficios que buscan equiparar a los estudiantes en su capacidad de pago e incrementar la apreciación de los beneficios derivados de la educación universitaria (Cabrera et al., 1999).

De esta forma, las ayudas o beneficios entregados a los alumnos en forma de becas, constituyen un factor altamente relevante en las posibilidades de permanencia. Al respecto, Ishitani y DesJardins (2002) observaron que las tasas de deserción varían dependiendo de la cantidad y duración de la ayuda financiera con la que cuenta el estudiantado, inclusive, Ozga y Sukhmandan (1998) plantean que ante apuros económicos se provoca un impacto importante en el abandono temprano.

Posteriormente, los estudios realizados desde el enfoque económico asumieron una postura más ecléctica, incorporando en sus análisis la interacción entre variables de los distintos factores asociados al abandono (individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos). En esta línea, estudios como el de Bank et al. (1990) y Porto y Di Gresia (2001) concluyen que los estudiantes que desertan, en comparación a aquellos que permanecen en la institución educativa, tienden a tener peores resultados académicos durante su carrera y padres con menor educación y menores ingresos, existiendo, por



tanto, una relación inversa entre la educación de los padres y la deserción en educación superior.

### 4.1.4. Modelos organizacionales

Este enfoque analiza la deserción a partir de las características de la Institución de Educación Superior, considerando los servicios que esta le ofrece a sus estudiantes (Torres, 2012). Al respecto, destaca el aporte realizado por Braxton et al. (2000), quienes señalaron que variables como la calidad de la docencia y las experiencias de los estudiantes en el aula, son determinantes en la explicación de abandono. A estas variables, es posible agregar otros beneficios entregados por la organización relacionados con salud y actividades complementarias tales como deportes, cultura y apoyo académico. Otros estudios como el de Tillman (2002) ponen el acento en la disponibilidad de recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores como el número de estudiantes por docente.

Finalmente, es interesante mencionar que Kamens (1971), tres décadas atrás previo a la aparición de propuestas bajo este modelo, ya señalaba que el tamaño y la complejidad de las organizaciones tienen un impacto sobre la socialización en los roles de los estudiantes y la retención o deserción. En este orden de ideas, instituciones más grandes y con agrupaciones de egresado más estructuradas tenían una deserción menor, lo cual se explicaba por la capacidad de dichas instituciones para ubicar a sus estudiantes en posiciones con mayor prestigio a nivel social.

### 4.1.5. Modelos Interaccionistas

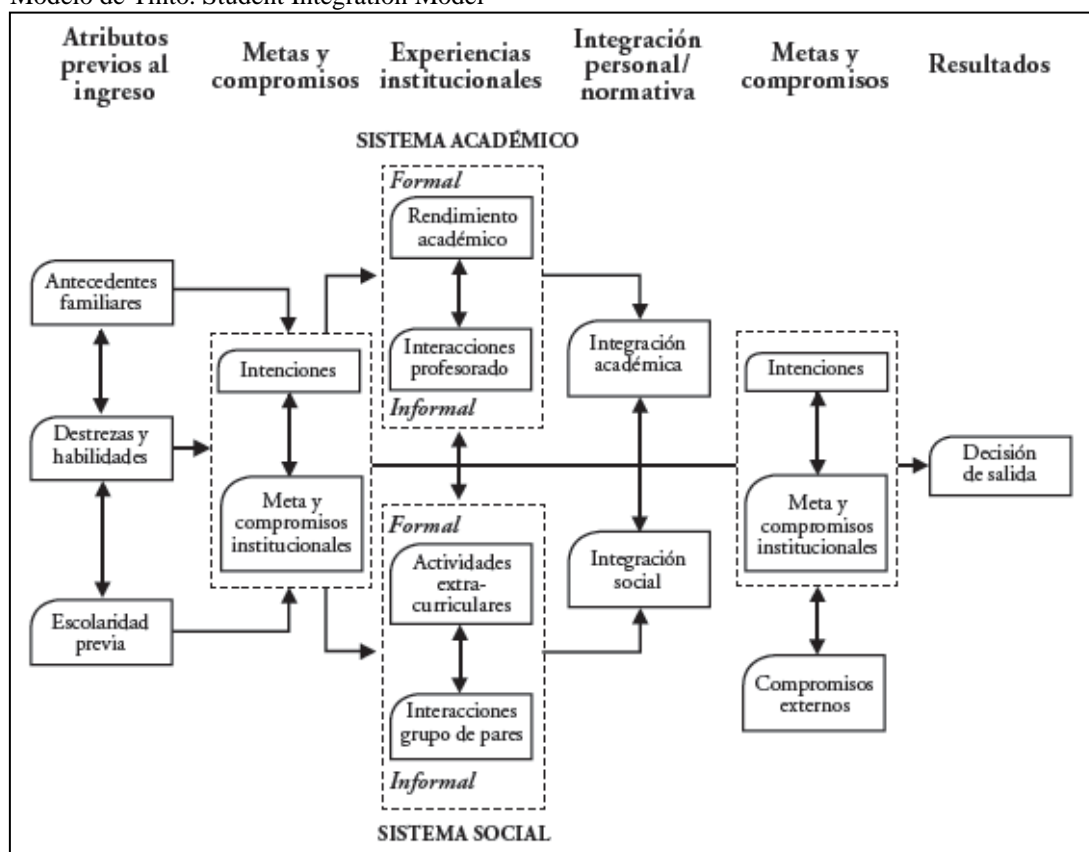
Los modelos situados en este enfoque consideran que el abandono es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, siendo lo importante de esta interacción, el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la institución (Braxton, 1997; Torres, 2012).

En este contexto, el modelo de Tinto (1975, 1986, 1987, 1997) asoma como el de mayor influencia en el estudio de la retención-deserción de estudiantes, pues se trata de un detallado modelo que intenta explicar las decisiones de los estudiantes por permanecer o cambiarse de IES. Tinto, añade al modelo de Spady la teoría del intercambio de Nye (1979), la cual postula que los sujetos tienden a evitar conductas que implican algún tipo de costo para ellas, y por ende, buscan recompensas en las relaciones, interacciones y

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

estados emocionales (Donoso y Schiefelbein, 2007; Torres, 2012). En este contexto, Tinto afirma que los estudiantes emplean esta teoría del intercambio en tanto construyen su integración social y académica, por lo cual, si los beneficios de permanecer en la IES son percibidos por el estudiante como mayores que los costos personales (esfuerzo, dedicación, etc.), entonces este permanecerá en la institución; por el contrario, si encuentra mayor recompensa en otras actividades, el estudiante tenderá a desertar (Véase Figura 4.4). Por otra parte, Tinto destaca que la trayectoria de interacciones del sujeto con los sistemas académico y social de la IES podría derivar en su alejamiento de la institución.

**Figura 4.4**  
Modelo de Tinto. Student Integration Model



**Fuente:** Tinto (1975, 1986, 1987, 1997) citado en Donoso y Schiefelbein (2007) y Torres (2012)

En general, siguiendo el planteamiento de Donoso y Schiefelbein (2007), el modelo de Tinto considera que a medida que el estudiante transita a través de la Educación Superior, son diversas las variables que contribuyen a reforzar su adaptación a la institución seleccionada, pues ingresa a ella con un conjunto de características que influyen posteriormente sobre su experiencia en la educación terciaria. Entre estas

características es posible mencionar los antecedentes familiares (Nivel socioeconómico y cultural de la familia), su marco valórico, sus atributos personales y la experiencia académica preuniversitaria, las cuales se combinan para influir en el compromiso inicial con la IES así como para la consecución de su graduación o titulación. Relevante es mencionar que el autor incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual del estudiante.

Otra idea planteada por Tinto es que la integración social incluye tanto el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar), como la participación en actividades de carácter extracurricular. Además, considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra determinada con mayor fuerza por la integración académica y que, por otra parte, el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social, por tanto, mientras más consolidado esté el compromiso del estudiante con la obtención de su título, y mejor sea su rendimiento académico e integración social, se reduce la probabilidad que este deserte (Donoso y Schiefelbein, 2007; Torres, 2012).

Finalmente, Tinto (1987) resalta el vínculo de habilidad, persistencia y estatus socioeconómico, señalando que es esperable que una persona con mayor habilidad y mayor capital socioeconómico sean más propensa a terminar exitosamente sus estudios, consideración que se extiende a procesos de tiempo más largos aún, lo que confirma la visión de permanencia. En este contexto, señala además la idea que estudiar aún en escuelas no selectivas implica un esfuerzo, en donde las personas más persistentes van a lograr salir adelante, lo cual no solo corresponde a una cualidad individual, sino que también es un reflejo del contexto social y académico. Con ello, Tinto da cuenta de uno de los principales aspectos de su propuesta: el sistema social y académico en que se inserta el estudiante (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Más allá de la importancia de este modelo en la explicación del abandono-retención de estudiantes, Donoso y Schiefelbein (2007) señalan que los estudios basados en este modelo no muestran resultados estables en términos del peso y el sentido de los factores en función de diferentes tipos o modalidades institucionales, idea sustentada en investigaciones (Grosset 1991; Nora y Rendon 1990; Pascarella y Terenzini, 1980) que confirman la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción en las IES más tradicionales, en contraste con otras (Pascarella, Smart y Ethington 1986) que concluyen que esa dimensión se asocia inversamente con la persistencia en los estudios.

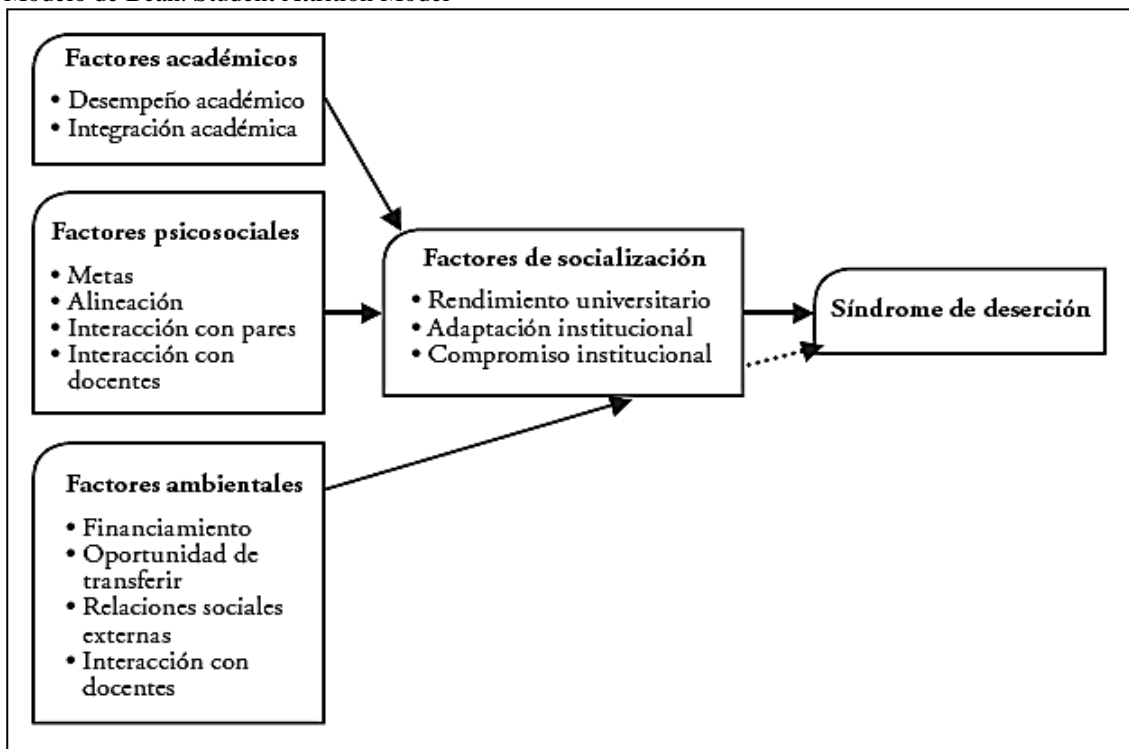
Otro modelo ampliamente reconocido bajo el enfoque interaccionista, es el de Bean (1980, 1983, 1985). Al respecto, Feixas et al. (2015) coinciden con Díaz-Peralta (2008) en reconocer la relevancia de los modelos de Integración del Estudiante de Tinto y el de Desgaste Estudiantil de Bean, señalando que son los únicos que han ofrecido una estructura consistente para entender los factores que afectan al abandono del estudiante.

Bean, incorpora al modelo de Tinto las características del modelo de Productividad de Price (1977) desarrollada en el contexto de las organizaciones laborales, sustituyendo las variables relacionadas con el ambiente laboral por unas más pertinentes a la educación superior. De esta forma, Bean postula que la deserción es análoga a la productividad, destacando la importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar) como predictoras de la persistencia. En general, este modelo asume que las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y estas a su vez intervienen en las intenciones conductuales. Se asume que las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y estas, a su vez, intervienen en las intenciones conductuales; asimismo, las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares) y los factores externos a la institución pueden ser relevantes, pues impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la IES (Véase Figura 4.5).

Finalmente, Bean asegura que la satisfacción con los estudios opera en forma similar a la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007; Torres, 2012).

Figura 4.5

Modelo de Bean. Student Attrition Model



Fuente: Bean 1985 citado en Donoso y Schiefelbein (2007) y Torres (2012)

Finalmente, otras investigaciones como la de Bean y Vesper (1990), indican que factores no cognitivos tales como características personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses), ambientales y organizacionales, tienen un peso significativo en la explicación de la deserción, particularmente de la deserción voluntaria (Torres, 2012).

Por otra parte, Torres (2012) destaca entre la perspectiva interaccionista la propuesta de Astin (1984, 1993) quien desarrolló la teoría de la participación del estudiante, que enlaza las variables relevantes de la teoría pedagógica tradicional con los resultados del aprendizaje deseados tanto por los estudiantes como por los profesores y además, le atribuye a la política institucional un efecto directo sobre el aprendizaje del estudiante y su desarrollo. En este contexto, Astin vinculó tres teorías pedagógicas a fin de explicar los resultados obtenidos por los estudiantes:

- a) *Teoría del sujeto-materia (teoría del contenido)*, basada en la idea que el aprendizaje del estudiante y el desarrollo dependen de la exposición directa a la materia, siendo los estudiantes percibidos como agentes pasivos que experimentan ciertos requisitos del curso como la participación en conferencias, lecturas y trabajo en la biblioteca. De esta forma, los buenos resultados

académicos están principalmente atribuidos a los lectores ávidos, buenos oyentes y estudiantes altamente motivados.

- b) *Teoría de los recursos*, basada en la idea de que la adquisición de los recursos es de suma importancia para el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Este planteamiento tiene dos limitaciones para su aplicación: a) los recursos humanos son limitados y b) la mera acumulación de recursos, con poca atención a su uso, puede llegar a ser un gran desperdicio
- a) *Teoría individualizada*, que trata de identificar los contenidos curriculares y métodos de enseñanza que mejor responden a las necesidades de cada estudiante

No obstante, Astin (1984) reconoce que estas tres teorías pedagógicas no consideran la participación del estudiante, por lo que sugiere prestar más atención a los estudiantes pasivos o no preparados, pues este grupo es más propenso a abandonar sus estudios. Propone además, que los profesores cambien el foco desde el contenido y la enseñanza de técnicas hacia el comportamiento de los estudiantes, en pos de comprender su motivación, cantidad de tiempo y energía que emplean en su proceso de aprendizaje. Posteriormente, Astin (1993) concluyó que las tres formas de participación más importantes de los estudiantes son: participación académica, participación con la facultad y participación con grupos de estudiantes pares, siendo estos últimos la fuente más potente de crecimiento y desarrollo del estudiante durante sus años de pregrado (Torres, 2012).

Por otra parte, destaca el aporte realizado por Pascarella (1985), cuyo planteamiento señala que la integración académica es más fuerte que los compromisos o metas institucionales, por lo cual, dichos compromisos tienen un efecto indirecto sobre la permanencia a través de la integración social (Torres, 2012) (Véase Figura 4.6). Para Donoso y Schiefelbein (2007), este modelo tiene consideraciones explícitas respecto de las características institucionales y ambientales, y de acuerdo con su autor (Pascarella y Terenzini, 1991), el desarrollo y cambio de los estudiantes está en función de cinco conjuntos de variables:

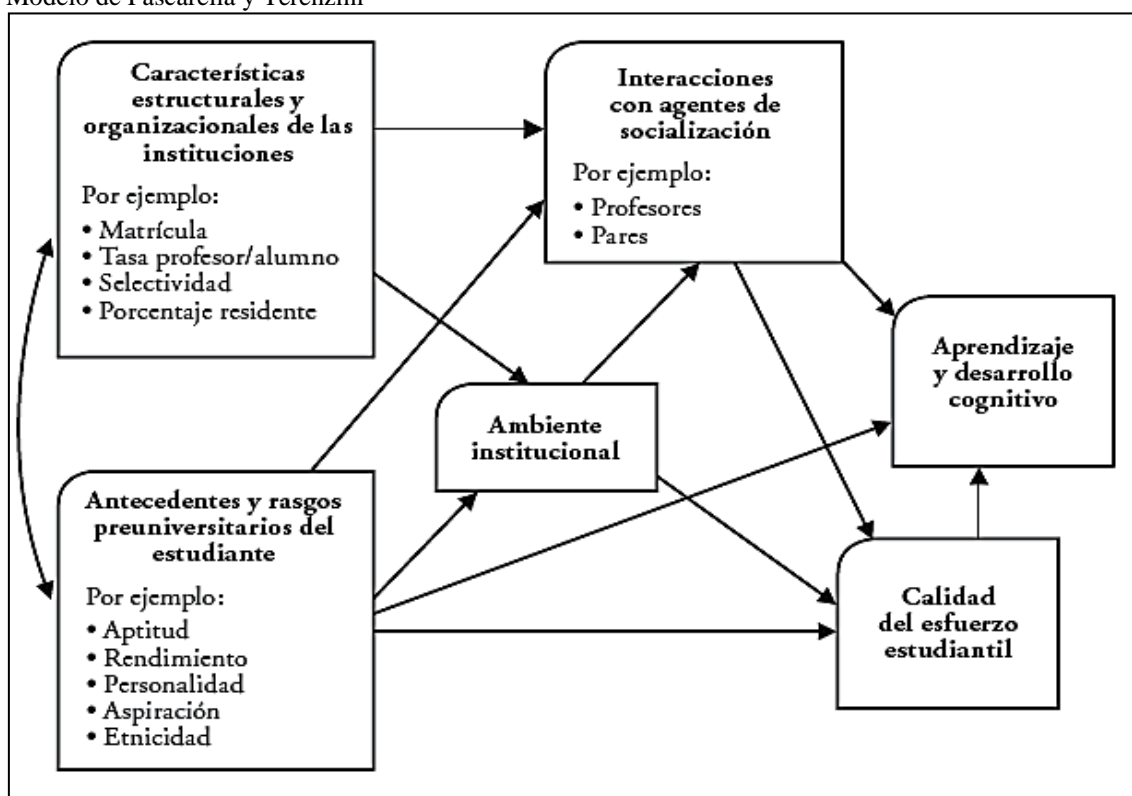
- a) Antecedentes y características personales: aptitudes, rendimientos, personalidad, aspiraciones, etnicidad.
- b) Características estructurales y organizacionales de la institución: admisión, estudiantes de la facultad, selectividad, porcentaje de residentes.

## Parte II. Marco Teórico

- c) Entorno institucional.
- d) Interacciones con los agentes de socialización: variables asociadas a la frecuencia y contenido de las interacciones con los miembros de la facultad y los pares.
- e) Calidad del esfuerzo desplegado por el estudiante por aprender

**Figura 4.6**

Modelo de Pascarella y Terenzini



**Fuente:** Fuente: Pascarella (1985) citado en Donoso y Schiefelbein (2007) y Torres (2012)

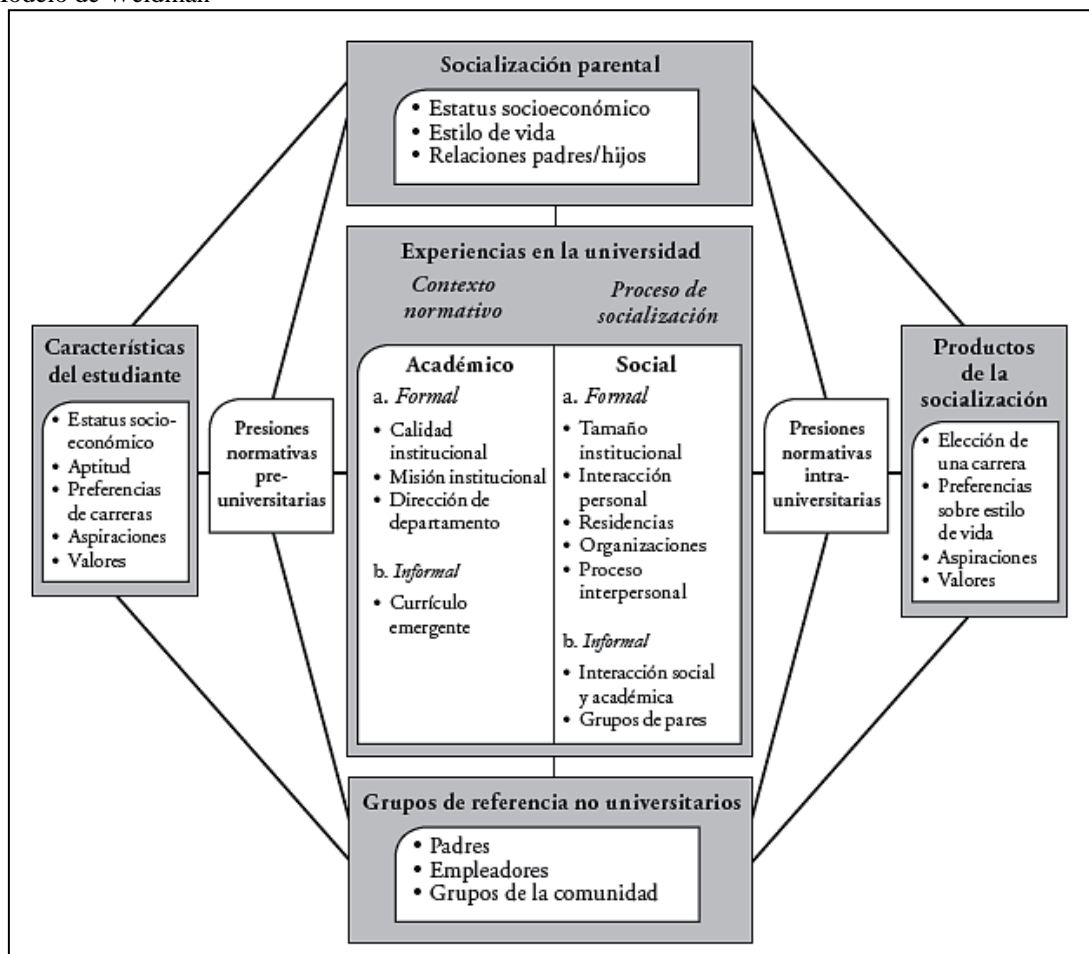
Al respecto, es interesante mencionar el aporte realizado por Pace (1979a, 1979b, 1984, 1987, 1992) quien intentó explicar el incremento de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de cómo es comprendido, asumido y puesto en práctica el esfuerzo. El autor afirma que cuando los estudiantes interiorizan y asumen que los aprendizajes y desarrollos alcanzados requieren de una inversión de tiempo y perseverancia de su parte, los logros serán superiores.

Otra perspectiva complementaria es la que ofrece Weidman (1989), cuya propuesta está referida a la socialización de los estudiantes de pregrado, incluyendo factores psicológicos y socioestructurales en el desarrollo y cambio de estos. Este modelo da especial relevancia a los cambios no-cognitivos, entre los que se incluye la elección de carrera, preferencias de estilos de vida, valores y aspiraciones. Weidman, al igual que

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

Tinto y Pasarella, asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas (nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, etc.), además de presiones de los padres y de otros grupos de referencias (pares, colegas, etc.). Estas variables actúan como predisposiciones que tienen fuerza y entran en conflicto con las fuerzas estructurales del establecimiento, y adquieren dimensiones formales e informales, como también académicas y sociales con los docentes y con sus pares (Pasarella y Terenzini 1991) (Véase Figura 4.7).

**Figura 4.7**  
Modelo de Weidman



**Fuente:** Weidman (1989) citado en Donoso y Schiefelbein (2007) y Torres (2012)

### 4.1.6. Modelos complementarios o integrados/combinados

De acuerdo con Torres (2012), los estudios que se han realizado bajo este enfoque integran principalmente variables económicas y algunas de las variables que se han puesto en evidencia a partir de los modelos presentados en los apartados anteriores. En este



marco, es mencionado Nora (1990) como uno de los autores destacados, en tanto su propuesta considera como factores determinantes de la deserción las habilidades académicas de los estudiantes a su ingreso a la educación superior, las necesidades de apoyo financiero, los beneficios estudiantiles ofrecidos por la institución y el desempeño académico evidenciado por los estudiantes.

Posteriormente, St. John et al. (2000) señalaron que la persistencia en la ES comprende un proceso de tres etapas. La primera referida a la habilidad académica previa y los factores socioeconómicos que afectan la disposición del estudiante a continuar sus estudios universitarios, al igual que las percepciones sobre sus posibilidades de estudiar. En una segunda etapa, el estudiante estima los costos y beneficios de estudiar en una institución educativa específica, lo que le inspira cierto grado de compromiso inicial con dicha institución, por lo cual ingresa a ella, y una vez iniciados sus estudios, dicho compromiso afecta su decisión de permanencia. En esta segunda etapa, el apoyo financiero no solo influye en las intenciones de ingresar a la ES sino también lo llevará a ingresar en una institución específica. En la tercera etapa, una vez ingresado a un programa en particular, factores tales como las experiencias sociales y académicas positivas, el desempeño académico y las características institucionales reforzaran esas aspiraciones iniciales. Por tanto, el nivel de retención variará dependiendo de la modalidad de ES (Universidad, IP o CFT) y eventualmente por el tipo de institución (tradicional, privada, pública, de reciente formación, etc.) (Himmel, 2002; Torres, 2012).

St. John et al. (2000) continúan argumentando que los apoyos financieros y una adecuada integración académica influyen de manera positiva en la decisión que toma el estudiante de permanecer en la institución, debido a que se mantiene un equilibrio entre el costo de cursar un programa en la ES y el beneficio de obtener un título o grado académico. Distinta sería la decisión si tuviera que enfrentar situaciones negativas tales como el incremento en el valor de la matrícula o experiencias académicas insatisfactorias, aumentando la probabilidad de desertar (Torres, 2012).

Por otra parte, se hace necesario mencionar el planteamiento de Sutherland (2006), quien utiliza el concepto de enfoques combinados, en un intento de utilizar -y combinar- factores de una variedad de teorías con el objetivo de comprender de forma más profunda los procesos de elección universitaria y persistencia. Esta postura, si bien surge años antes que la revisión teórica elaborada por Torres (2012), es relevante pues ofrece una mirada más amplia y no solo limitada a agregar otras variables a los factores socioeconómicos que aparecían siempre como constantes.

En este marco, Sutherland (2006) defiende la idea que si bien existe una infinidad de teorías que normalmente son presentadas como cuerpos teóricos separados, en lo que respecta a la elección universitaria y persistencia rara vez estos pueden ser clasificados en una sola categoría, añadiendo que normalmente es posible observar en los modelos teóricos el aporte de otras clasificaciones anteriores. Como ejemplo de ello, cita a Hossler y Gallagher (1987), autores que han optado por combinar muchos de los aspectos más útiles de cada marco para proporcionar una imagen más completa del comportamiento de los estudiantes en su toma de decisiones.

El planteamiento anterior cobra relevancia, especialmente cuando asoman modelos que incorporan una cantidad de variables o factores que intentan explicar el fenómeno del abandono. Un claro ejemplo de ello es la propuesta desarrollada en el contexto chileno por Díaz-Peralta (2008), quien precisamente mediante una sistematización de los resultados de investigaciones anteriores disponibles sobre deserción estudiantil, elaboró un modelo generalizado que busca representar los factores relevantes que intervienen en la deserción de los estudiantes de universidades chilenas. A partir de allí, logra representar de forma gráfica al estudiante, su dinámica con los factores y su condición de equilibrio y cambio del mismo.

En el modelo de Díaz-Peralta (2008), la deserción y permanencia son el resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes: si la motivación es positiva (+) el estudiante aumenta su intención por permanecer en la universidad; en cambio, si el estudiante disminuye su motivación (-), aumenta la probabilidad de desertar. El nivel motivacional varía durante los años de estudio, en tanto está relacionado con la integración académica y la integración social.

Respecto de la integración académica, esta se ve afectada por las características preuniversitarias (dependencia administrativa del colegio, rama educacional del establecimiento de origen, nota promedio de la enseñanza media, puntaje promedio de la prueba de selección universitaria, edad de egreso de la enseñanza media, edad de ingreso a la universidad y preferencia por la carrera) y por las características institucionales (grados académicos del cuerpo académico, condición de acreditación de la carrera, carga académica, rendimiento académico, vinculación externa, becas y créditos de financiamiento de estudios, infraestructura, satisfacción de los servicios estudiantiles y de la relación académico-estudiante). Por su parte, la integración social es afectada por las características familiares (número de integrantes del grupo familiar, nivel educacional

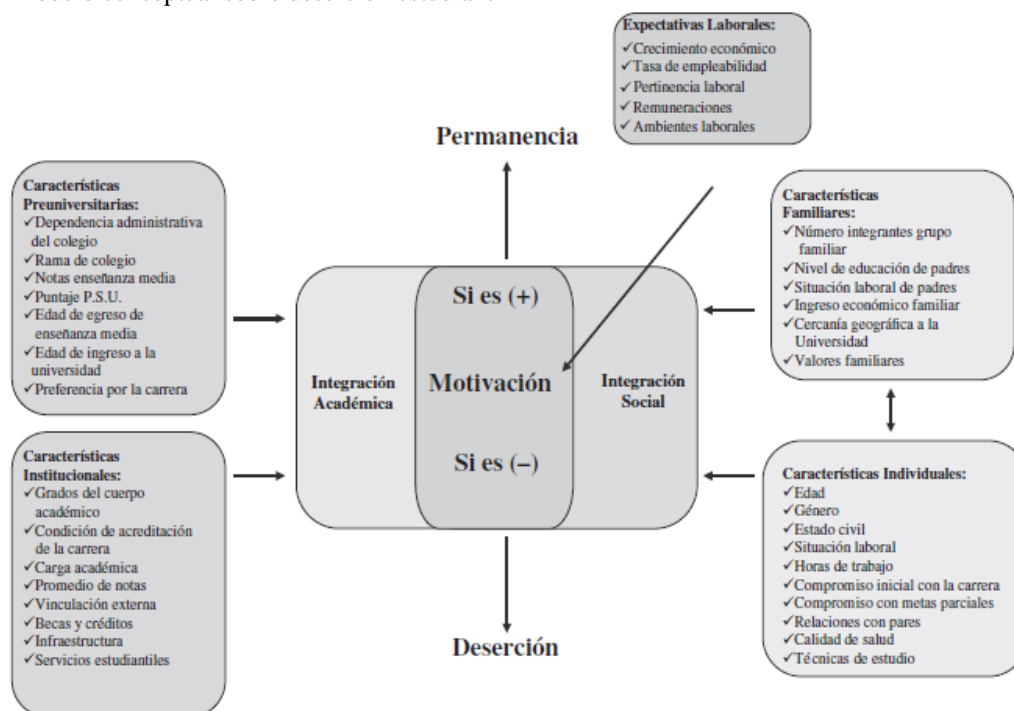
## Parte II. Marco Teórico

de los padres, situación laboral de los padres, ingreso económico familiar, lugar de residencia/cercanía con la universidad y valores personales, familiares y socioculturales) y por las características individuales (edad, género, estado civil, situación laboral, horas de trabajo, compromiso inicial con la carrera, compromiso con metas parciales, satisfacción con la relación de pares, calidad de salud, técnicas y habilidades de estudio) (Díaz-Peralta, 2008).

De esta forma, el estudiante evalúa permanentemente los resultados al superponer la integración académica y social. Esta zona en la cual se integran los ámbitos académicos y sociales es afectada por las expectativas laborales, las cuales reúnen variables asociadas al crecimiento económico del país, tasa de empleabilidad de la carrera, pertinencia laboral, nivel de remuneraciones y calidad de los ambientes laborales.

Por tanto, este modelo conceptual asume que todas las características actúan en forma permanente sobre el estudiante durante sus años estudios, por lo cual, este está sometido a una tensión continua entre estos factores, manteniendo así un equilibrio en la intención de permanecer en la carrera. Cuando el equilibrio se rompe, el estudiante abandona la carrera o la universidad o la educación terciaria (Véase Figura 4.8).

**Figura 4.8**  
Modelo conceptual sobre deserción estudiantil



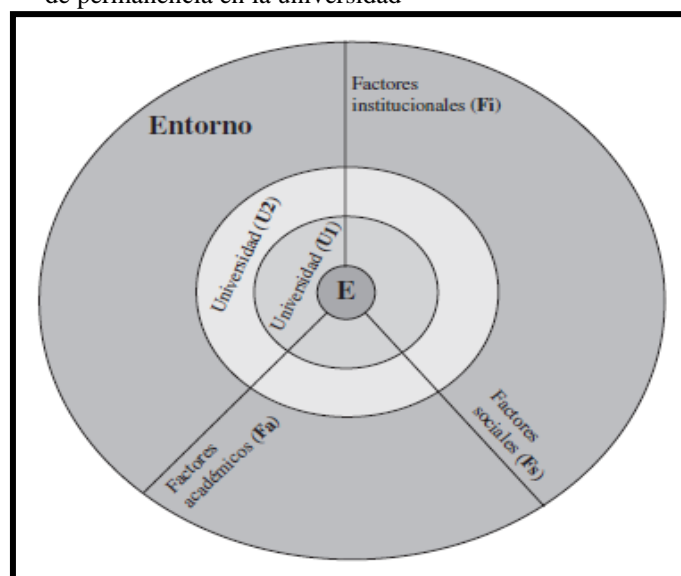
Fuente: Díaz-Peralta (2008)

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

Díaz-Peralta (2008), teniendo como base el modelo graficado en la Figura 4.8, presenta otro modelo complementario del equilibrio dinámico centrado en el estudiante de permanencia en la universidad (Véase Figura 4.9), que considera categorías y variables utilizadas en su revisión conceptual, los que fueron agrupados en tres ejes que mantienen este equilibrio, que son los factores: académicos, institucionales y sociales. Como el foco está centrado en el estudiante (E), en él se encuentran las características individuales, de las cuales algunas se pueden adaptar en función de la motivación que este posea para mantenerse en la universidad.

**Figura 4.9**

Modelo de equilibrio dinámico centrado en el estudiante de permanencia en la universidad



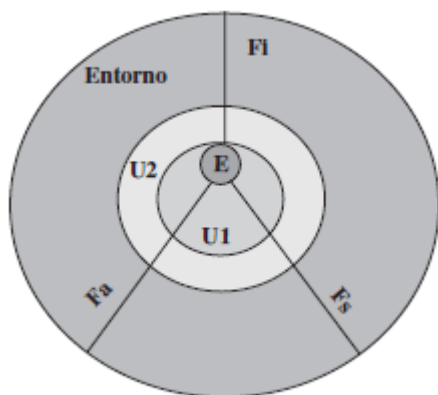
**Fuente:** Díaz-Peralta (2008)

Los ejes se circunscriben dentro de un marco de referencia (círculo mayor) que es el entorno, entendiéndose como el medio externo al sistema de educación superior. Luego se tiene un círculo medio, correspondiente a la Universidad 2 (U2) y otro de menor radio que corresponde a la Universidad 1 (U1), en la cual actualmente se encuentra el estudiante. Los ejes corresponden a los factores que afectan la deserción/permanencia. El foco (E) puede moverse dentro de cualquier sector del círculo U1, para lo cual debe mantenerse unido a los ejes, los cuales deben cambiar su longitud frente a cambios en los otros dos ejes. Es decir, si uno de los ejes se debilita, el foco se moverá forzando a los otros ejes a reconfigurarse, para así mantener el equilibrio dinámico (mantenerse dentro de la universidad U1), por lo cual, el modelo permite visualizar la dependencia entre los factores para mantener el equilibrio dinámico. En la Figura 4.10 se muestran tres

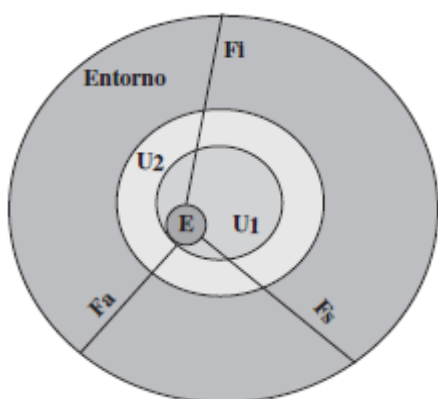
## Parte II. Marco Teórico

situaciones en las que el estudiante (E), se ha trasladado de su situación teórica mostrada en la Figura 4.9 (Díaz-Peralta, 2008).

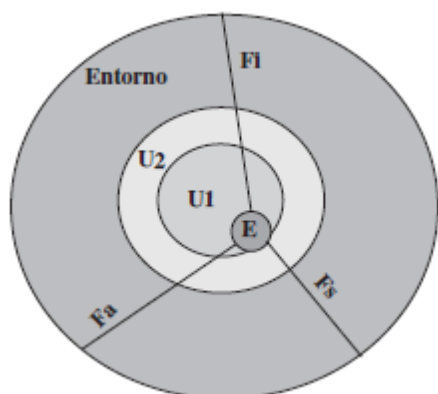
**Figura 4.10**  
Movimientos del equilibrio dinámico



En este caso, se ha debilitado el eje correspondiente a los factores institucionales (Fi). Ello ha generado que el estudiante reconfigure algunas variables asociadas a los factores sociales (Fs) y académicos (Fa) para permanecer en esta nueva condición de equilibrio en la U1.



En este caso, se encuentran debilitados los factores académicos (Fa) y para mantenerse en la U1 el estudiante debe adaptar las variables relacionadas con los factores institucionales (Fi) y sociales (Fs).



En este caso, se encuentran debilitados los factores sociales (Fs). Luego, para mantener el equilibrio al interior de la U1, se deben fortalecer algunas de las variables asociadas a los factores académicos (Fa) e institucionales (Fi).

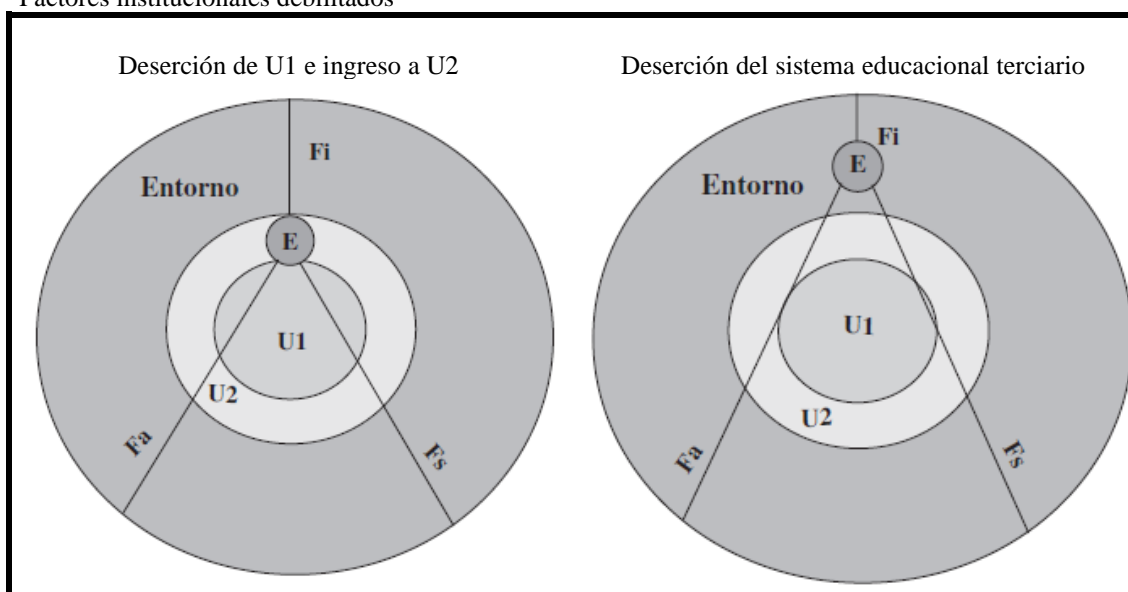
(Fa: Factores académicos; Fi: Factores institucionales; Fs: Factores sociales; U1: Universidad 1; U2: Universidad 2)

**Fuente:** Díaz-Peralta (2008)

Sin embargo, Díaz Peralta (2008) continúa agregando que cuando la universidad U1 no es capaz de responder a las necesidades de sus estudiantes, se genera un desequilibrio, lo que podría mover al estudiante a la universidad U2 en la medida que

encuentre respuestas a sus demandas económicas. En otra situación, cuando los factores institucionales se han debilitado fuertemente, los ejes correspondientes a los factores académicos y sociales se pueden haber reconfigurado, pero no lo suficiente para mantener el equilibrio en la universidad U2, por lo cual el estudiante rompe el equilibrio inicial y decide desertar del sistema de ES, optando por una actividad que le reporte mayor beneficio en el corto plazo (Véase Figura 4.11).

**Figura 4.11**  
Factores institucionales debilitados



Fuente: Díaz-Peralta (2008)

En los resultados, es posible observar un equilibrio dinámico generado debido a la capacidad de la institución para entregar el apropiado nivel de los servicios de apoyo, para responder a las debilidades que se pueden presentar en los distintos factores que convergen en el estudiante (E). En este sentido, la fortaleza de este modelo es que permite situarse en distintos puntos de una situación base de equilibrio teórica (Figura 4.9) a situaciones reales como los casos de la Figura 4.10. Asimismo, este modelo permite entender cómo las decisiones de desertar y permanecer en la universidad se ven afectadas por variables a través del tiempo, y cómo la IES se ve implicada en los procesos de permanencia a través de los distintos recursos que pone al servicio de los estudiantes (Díaz-Peralta, 2008).

### 4.1.7. Modelos Psicopedagógicos

Este modelo surge a partir del trabajo teórico-empírico de Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006), para quienes el fenómeno del abandono debe abordarse desde una perspectiva más global y amplia. La base del modelo radicaría en los modelos de adaptación y estructural, además de otras dimensiones psicoeducativas no contempladas por estos. En este contexto, los autores han podido constatar que las variables psicológicas y educativas son las que más determinan el éxito o fracaso de los estudiantes, resultados que confirman hallazgos de otros estudios que han dejado en evidencia la relación existente entre la decisión de abandonar y otras variables de carácter psicopedagógico, tales como las estrategias de aprendizaje, la capacidad para demorar las recompensas, la calidad de la relación profesorado-alumnado, la capacidad para superar los obstáculos y dificultades, la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad para fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, la pericia en el logro de las metas académicas, la reducción del tiempo de egreso, etc.

Desde el 2003 en adelante, se han venido realizando investigaciones que pueden ser enmarcadas en el modelo psicopedagógico, que pueden ser visualizadas en la Tabla 4.2.

**Tabla 4.2**

Investigaciones en torno a la deserción-persistencia basadas en el modelo psicopedagógico

<b>Autor</b>	<b>Desarrollo/aportes</b>
Kirton (2000)	Analiza los factores que influyen en la persistencia académica de los estudiantes universitarios de primer curso, especialmente en lo referido a dificultades en la transición de etapa educativa.
Wasserman (2001)	Demuestra la existencia de diferencias significativas en variables psicológicas y evolutivas entre los universitarios que abandonan sus estudios y los que continúan.
Ryan y Glenn (2003)	Demuestra la eficacia de la instrucción en estrategias de aprendizaje para obtener un incremento en las tasas de retención del alumnado universitario de nuevo ingreso.
Yip y Chung (2005)	Demostaron que en ambientes universitarios, los estudiantes de alto rendimiento académico solo se diferencian de los de bajo rendimiento en variables como concentración y motivación, pero no en el uso de técnicas como diagramas, palabras claves, ejemplos, comprensión, organización, o elaboración.
González, Álvarez, Bethencourt y Cabrera (2005)	Incorporan el estudio de las estrategias y actividades de estudio, demostrando que los estudiantes que finalizan a tiempo sus estudios se diferencian en mayor medida de los que abandonan en aspectos relacionados con los procesos de trabajo. Comprobaron que, en general, se diferencian más en el mantenimiento de una actividad de estudio continuada, prolongada y actualizada, que en el uso de técnicas o estrategias de estudio específicas.
Vázquez, Cavallo, Muñoz, Sepliarsky y Escobar (2011);	Identificaron factores de influencia en el rendimiento académico de alumnos universitarios, de índole personal como la autopercepción, y

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

Vázquez et al. ( 2012, 2014)	otro de corte institucional como la complejidad de las asignaturas, los sistemas evaluativos, la masividad en el aula, la desconexión entre enseñanza y evaluación, la dificultad en la interpretación de las consignas, el agotamiento profesoral y el vínculo docente-estudiantes. Además, las cualidades de los enseñantes y su capacidad didáctica para relacionar la teoría con la práctica y para contextualizar situaciones teóricas.
Cavallo, Vázquez, Secreto, Ruiz y Escobar (2012, 2013)	
Robson, Aparicio, Cavallo y Vázquez (2013)	Desde una mirada teórica, analizan el rol del docente y sus cualidades, aptitudes y actitudes que pueden influir en el desempeño de los estudiantes y por tanto en el rendimiento académico.
Jiménez, L. (2016); González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. (2017). Peña, C.; Sola, T.; López, J.A. (2017).	Autores más recientes cuyas investigaciones acerca de abandono estudiantil, basándose principalmente en el trabajo de Cabrera et al. (2006), mencionan y/o utilizan entre otros modelos, el psicopedagógico para sustentar su marco teórico-conceptual.

**Fuente:** Elaboración propia

Para Cabrera et al. (2006), son muchas las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en su paso por la Educación Superior: el exceso de asignaturas, la sobrecarga de contenidos de aprendizaje, limitación temporal para dar respuesta a tareas y trabajos académicos, excesiva concentración temporal de exámenes, etc. En este contexto, estas dificultades se convierten en un desafío que demandan un aprendizaje de los estudiantes que les permita hacerles frente de forma exitosa, de tal forma de encontrar satisfacción y bienestar a pesar del carácter negativo de dichas circunstancias.

En este contexto, una alternativa emergente es el paradigma de la Resiliencia, que partiendo de la base que las personas tenemos la capacidad para sobreponernos a situaciones difíciles si desarrollamos competencias para ello (Hender-son y Milstein, 2005), busca rescatar esta fortaleza psicológica como objeto de estudio desde la perspectiva psicopedagógica. Al respecto, si bien Lightsey (2006) señala que la resiliencia es un constructo que ha recibido poca atención en la investigación sobre abandono universitario, actualmente es posible encontrar investigaciones (Beguerí et al., 2013; Chávez-Ceja, 2016; Estévez et al., 2019; Fernández, 2018; Saavedra et al., 2012) que han incorporado el concepto de resiliencia como factor que permite contrarrestar la deserción. Otros autores (Jesús Guillén, 2013; Moll, 2014; Montes et al. 2015) se han esforzado en implementar estrategias para desarrollar la resiliencia en el alumnado basándose en el conocimiento acerca de los mecanismos psicológicos que operan en los estudiantes persistentes.

Es relevante señalar que el avance de esta línea de trabajo se ha visto reforzada por los aportes de la psicología positiva. Al respecto, Bethencourt et al. (2008), sugieren que futuras investigaciones acerca de la persistencia del alumnado sean estudiadas en relación con los constructos que han sido desarrollados y analizados por parte de este



movimiento mundial denominado psicología positiva (Akin-Little et al., 2003; Meyers y Nastasy, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman et al., 2005), de tal forma que conceptos como el optimismo (Reivich y Gillham, 2003), la esperanza (Snyder, 2002) o la felicidad (Csikszentmihalyi, 2003; Lyubomirsky et al., Shmotkin, 2005) pudieran ser incorporados en las investigaciones con estudiantes de ES.

Más allá de este nuevo concepto que asoma en la investigación referida al abandono estudiantil, Cabrera et al. (2006), argumentan que el alumnado que llega a la enseñanza universitaria presenta cierta uniformidad en cuanto a su repertorio de técnicas y estrategias específicas de estudio, pues han ido experimentado un proceso de filtrado y selección en todo el proceso de escolarización anterior, que les ha ido homogenizando en lo referido a su forma y capacidad para estudiar, a diferencia de la actitud y esfuerzo prolongado a lo largo del tiempo, en los cuales se observa una mayor heterogeneidad. En otras palabras, quienes persisten pueden y quieren aprender y aprobar, en contraste con el estudiantado que abandona, que normalmente carece de constancia, tesón y dedicación.

Bajo este contexto, Cabrera et al. (2006) continúan planteando la existencia de un perfil de estudiante con mayores probabilidades de finalizar con éxito los estudios, en la medida que reúna la mayor cantidad posible de los siguientes rasgos:

- ✓ Persistencia para acabar la titulación a pesar de los obstáculos.
- ✓ Motivación hacia la titulación cursada-
- ✓ Capacidad de esfuerzo, en favor de logros futuros.
- ✓ Ajuste entre sus capacidades y las exigencias de la titulación.
- ✓ Satisfacción con la titulación cursada.
- ✓ Capacidad para demorar las recompensas.
- ✓ Capacidad para superar dificultades.

Finalmente, bajo el alero de los modelos psicopedagógicos, es interesante resaltar el impacto que la docencia tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Robson et al. (2013) argumentan que las problemáticas en el aprendizaje tienen derivaciones en el rezago, la deserción y el desgranamiento en los estudios, afectando de esta manera los indicadores de calidad educativa.

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

En este orden de ideas, es interesante la revisión realizada por Robson et al. (2013) de diversas propuestas teóricas que dan cuenta de las aptitudes y actitudes de los profesores que realizan una "buena docencia" (Véase Tabla 4.3).

**Tabla 4.3**

Síntesis de estudios sobre aptitudes y actitudes docentes en ES

Bain (2007)	<p>Un buen profesor logra que sus alumnos valoren el aprender, desarrollen un pensamiento crítico, se enfrenten con creatividad y curiosidad a la resolución de problemas, y también con compromiso ético, además de amplitud y profundidad en el conocimiento específico.</p> <p>Descarta como relevante la mera preparación de los alumnos para que aprueben instancias evaluativas de acreditación, resaltando la habilidad para producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente. Para ello, crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, donde los alumnos aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, con una sensación de control sobre su propia educación, evitando objetivos arbitrarios, superfluos y favoreciendo a aquellos que ponen de manifiesto la forma de razonar y actuar.</p>
Jackson (2002)	<p>Plantea que existen dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza:</p> <p>a) Mimético o epistémico, centrado en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso esencialmente imitativo, de manera que el conocimiento que posee el docente, luego será poseído por el alumno. Este modelo tiene una marcada tendencia conductista, solo pertinente para aprendizajes de tipo mecánico y memorístico, sin apertura al desarrollo de la creatividad ni del pensamiento crítico del alumno.</p> <p>b) Transformador, que supone que la buena enseñanza puede lograr una transformación en el alumno, en el carácter y en su personalidad, así como eliminar o corregir algunos rasgos no deseados, por lo que se busca lograr mayor perdurabilidad de los cambios en la psiquis del estudiante. Este enfoque se asimila a los aportes del modelo constructivista que enfatiza el aprendizaje significativo en pos de aportar una intensa actividad intelectual del alumno.</p>
Zabalza (2002)	<p>En la consideración de los profesores como agentes de formación, argumenta la dificultad para encontrar un esquema único, diferenciando tres dimensiones en la configuración del rol docente:</p> <p>a) Profesional. La misión del docente es ser un facilitador del aprendizaje de sus alumnos, en contraposición a la tradicional tarea de transmisor de conocimientos. No obstante, este rol profesional se debate en torno a los siguientes dilemas: i) individualismo o coordinación; ii) investigación o docencia; iii) generalistas o especialistas; iv) enseñanza o aprendizaje.</p> <p>b) Personal: Implica el compromiso personal propio del docente, ciclos de vida de los docentes, condicionamientos de edad, sexo, posición social, satisfacción o insatisfacción en el trabajo profesional docente. No obstante, en el contexto universitario no se ha considerado mayormente que los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son, minimizando el efecto de la dimensión personal del profesorado. Dentro de esta dimensión se contempla la satisfacción personal y profesional y la carrera docente.</p> <p>c) Laboral: Se relaciona con el horario, el sueldo, derechos y obligaciones. De esta forma, tres son los aspectos que gravitan en el desarrollo de la docencia: criterios y política de selección, características diferenciales entre los contratos y categorías de profesores, y la condición que se les atribuye de funcionario público.</p>

**Fuente:** Adaptación de Robson et al. (2013)

## Parte II. Marco Teórico

---

Esta revisión de Robson et al. (2013) también incluye los hallazgos más significativos a partir de los estudios empíricos en esta línea de trabajo relacionada con el rol del profesorado (Véase Tabla 4.4).

**Tabla 4.4**

Síntesis de hallazgos de investigaciones acerca de aptitudes y actitudes docentes en educación superior.

Vásquez et al. 2012	No hay evidencia que las cualidades del profesor tengan una relación con el rendimiento académico de los estudiantes
Tejedor y García Valcárcel (2007)	Se deja en evidencia que los alumnos otorgan mayor responsabilidad sobre las causas del bajo rendimiento académico a factores relacionados con el profesorado. Entre los factores encontrados, destaca la carencia de estrategias de motivación por parte del profesorado, y la falta de comunicación y de orientación e información recibida por parte del profesorado.
Artunduaga (2008)	Se destaca entre las variables positivas que asocian el rendimiento académico con las cualidades del profesor, la actitud y el entusiasmo del docente; su motivación y dinamismo; la claridad y precisión del lenguaje; el grado de abstracción; la cantidad de información; y el acompañamiento pedagógico del docente en los procesos de aprendizaje.
Montero, Villalobos y Valverde (2007)	Se destaca que la capacidad de comunicación del profesor, su interés o entusiasmo y las relaciones y actitudes que se establecen con los estudiantes, tienen influencia positiva en el comportamiento y en el aprendizaje de estos. Además, se evidencia que los alumnos valoran a aquellos profesores que consideran integralmente como personas, valorándolos como los más accesibles e interesados en la enseñanza. También se incluye dentro de esta categoría a las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y material didáctico aportados por los docentes.

**Fuente:** Adaptación de Robson et al. (2013)

Hasta ahora, se han desarrollado los distintos modelos teóricos explicativos del abandono en la ES, los cuáles van desde elementos estrictamente individuales como son los modelos psicológicos hasta otros que promueven la complementariedad entre distintas perspectivas en la vía de ofrecer una explicación más holística del fenómeno. Al respecto, es necesario reiterar el planteamiento de Tinto (1982) para quien la definición del concepto de abandono en ES resulta complejo, ya que implica considerar distintas dimensiones y perspectivas, teniendo por tanto un carácter multidimensional que promovería la emergencia de un amplio número de modelos distintos que abordan una o más aristas del concepto, pero que parecieran no poder explicar por sí solos toda la complejidad y alcance del fenómeno. La Tabla 4.5 muestra una síntesis de los modelos teóricos revisados en este capítulo.

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

**Tabla 4.5**

Resumen de Modelos teóricos explicativos del abandono.

Modelos Teórico	Idea Central
Modelos Psicológicos	Se centra en los rasgos de personalidad que diferencian a los estudiantes que completan sus estudios respecto de aquellos que no lo hacen. Desde este enfoque se han estudiado variables como la percepción del estudiantado, sus conductas de logro, creencias, actitudes, autoconcepto académico, entre otras.
Modelos Sociológicos	Resaltan la influencia de factores externos al individuo, adicionales a los factores psicológicos, destacando la interacción entre las características personales del estudiante y aspectos del ambiente institucional.
Modelos Económicos	Desde este enfoque, los procesos de abandono están influidos por fuerzas económicas que impactan tanto los beneficios económicos a los que puede optar el estudiante como los recursos financieros que dispone.
Modelos Organizacionales	Resaltan las características de las IES como determinantes del abandono, destacando variables como la calidad de la docencia y las experiencias del estudiante en aula y la disponibilidad de diversos recursos, apoyos y actividades complementarias.
Modelos Interaccionistas	El abandono es una consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, destacando el significado que el estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la institución.
Modelos Complementarios o Integrados	Bajo este enfoque se integran distintas perspectivas teóricas para ofrecer una explicación más amplia del abandono. Normalmente, este enfoque ha integrado variables económicas con algunas variables de otros modelos.
Modelos Psicopedagógicos	Se centra en variables psicoeducativas como determinantes del éxito o fracaso de los estudiantes, lo cual puede redundar en el abandono de los estudios. Entre los temas que se han estudiado bajo este enfoque está la transición de etapas educativas, estrategias de aprendizaje, rol de docente, entre otros.

**Fuente:** Elaboración propia

### 4.2. Factores asociados al abandono en la Educación Superior

A partir de la revisión de la literatura internacional en torno a la temática del abandono en la ES, es posible observar que los distintos autores coinciden en que este es un proceso complejo, multidimensional y multifactorial caracterizado por la amplitud de

variables que confluyen, tanto de carácter individual y colectivo, como también elementos personales, familiares, institucionales, académicos y económicos (Bordón et al., 2015; Calcagno et al., 2008; Gairín et al., 2010; Goldrick-Rab, 2010; Melguizo et al., 2011; Melguizo et al., 2016; Proyecto ALFA-GUÍA, 2013; Yorke y Longden, 2004).

Esta idea también es apoyada por Patiño y Cardona (2012) quienes confirman que son diversos los factores, tanto personales como sociales, los que intervienen en el abandono universitario. Por su parte, Álvarez y López (2017) defienden la idea que no es una sola variable, ni un conjunto específico de ellas las que están detrás del fracaso y abandono de los estudios, sino un conjunto de factores de naturaleza diversa que se combinan y entremezclan en función de las circunstancias de cada nivel, de cada contexto, de cada grupo y de cada sujeto.

En este contexto, el amplio número de enfoques que fueron expuestos en el apartado anterior, no hacen más que confirmar las diversas miradas de abordaje del fenómeno y su multidimensionalidad, pues si bien es cierto que la mayoría de ellos parten del planteamiento de Tinto, en su operativización se diferencian al enfatizar unos factores frente a otros. Ello explica, según Torrado (2012), que la presencia o ausencia de determinados factores tenga su génesis en el modelo teórico a partir del cual parte.

De igual forma, González (2006) si bien reconoce que la deserción se ha analizado desde una óptica interna referida a los procesos de enseñanza (calidad educativa, estructura y pertinencia curricular, formación docente, etc.) y desde una mirada centrada en los procesos externos (características del estudiantado, situación socioeconómica del país, acceso a financiamiento, etc.), resalta una tercera perspectiva cuyo foco es la interacción de ambos tipos de factores, y en donde la deserción debe ser considerada como el resultado de la interrelación de múltiples factores, que relacionan el sistema educativo y la estructura social y económica de la sociedad; y además, como una manifestación de los profundos cambios en las IES, en la composición del alumnado y en el mercado de trabajo. En este contexto, a continuación, se expone una revisión de los principales factores asociados al abandono identificados en la literatura.

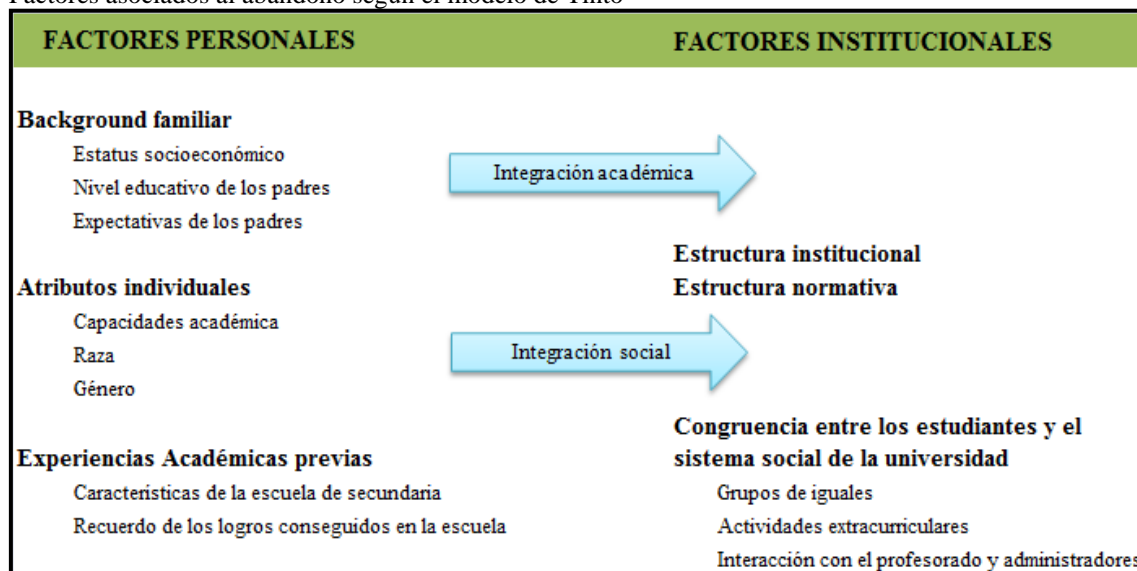
Al hablar de factores asociados al abandono, necesariamente asoman los modelos explicativos pioneros en el área como el de Tinto (1975) y sus distintos trabajos desarrollados en la temática y que fueron revisados en apartados anteriores. A partir de su modelo explicativo integrador es posible desprender los factores considerados más relevantes por el autor, entre los que destaca principalmente las características personales

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

de los estudiantes (factores microsociales o endógenos) y las características institucionales (factores macrosociales o exógenos) (Véase Figura 4.12).

**Figura 4.12**

Factores asociados al abandono según el modelo de Tinto



**Fuente:** Gairín et al. (2010)

A partir de la propuesta de Tinto es que surge una serie de nuevas aproximaciones en torno a la identificación de los factores explicativos de la deserción. De esta forma, asoma el planteamiento de Bourdages (1996), que sustentado en los modelos explicativos integradores, busca clasificar las variables relacionadas con el abandono de los estudios en el contexto de la formación a distancia. El autor propone la siguiente clasificación:

- ✓ Variables demográficas: edad, género, raza, estado civil, etc.
- ✓ Variables ambientales (contextuales): familia, empleo, condiciones materiales, condiciones geográficas, cambios vitales.
- ✓ Características del estudiante: estilo de aprendizaje, antecedentes escolares, nivel socioeconómico, motivación y compromiso, percepción del curso y programas, características de su predisposición.
- ✓ Variables institucionales: características del aprendizaje a distancia, servicios administrativos, trabajos, rol del tutor, calidad de los cursos y materiales educativos.
- ✓ Integración académica y social: interacción con miembros de la universidad.

- ✓ El tutor y sus compañeros; interacción entre variables de la institución y características del estudiante.

Asimismo, en el contexto latinoamericano, una de las primera aproximaciones a los factores explicativos de la deserción, es la que de manera bastante general realiza Páramo y Correa (1999), quien partiendo de la idea de esta como un fenómeno que involucra a distintos actores (desertores, padres de familia, ex compañeros de estudio, profesores, y directivos y administradores académicos), definen la deserción como

Un problema del sistema educativo, íntimamente ligado a los entornos, contornos y dintornos del mismo, tales como los ambientes educativos, situaciones familiares, exigencias ambientales y culturales que afectan directamente al desertor (p.71).

Páramo y Correa (1999), en la búsqueda de explicaciones respecto del fenómeno del abandono, reconocen la convergencia de distintos factores o variables (utilizan ambos términos de forma indistinta), que pueden ser intrasujeto o extrasujeto y que impactan con diferente intensidad. A pesar que las variables identificadas son enunciadas de forma general (y en algunos casos, ambigua), asumen la necesidad de instrumentalizar cualitativamente el impacto de cada variable y así categorizarlas. Las variables que identifican son las siguientes:

- ✓ Ambientes educativos universitarios en los cuales está inmerso el estudiante.
- ✓ Ambientes familiares.
- ✓ Proceso educativo y acompañamiento al estudiante en su formación.
- ✓ Edad (asumiendo que la mayoría de los estudiantes universitarios son muy jóvenes).
- ✓ Adaptación social del estudiante desertor con sus pares u homólogos.
- ✓ Bajos niveles de comprensión unido a la falta de interés y apatía por programas curriculares.
- ✓ Modelos pedagógicos universitarios diferentes a los modelos de bachillerato, que imprime un alto nivel de exigencia.
- ✓ Programas micro-curriculares universitarios regidos con respecto a los de su formación secundaria, de alta intensidad temática, dispuestos en corto tiempo.

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

- ✓ Evaluaciones extenuantes y avasalladoras. Las evaluaciones y trabajos universitarios tienen mucho mayor nivel de complejidad que las de secundaria.
- ✓ Cursos no asociados ni aplicables con su ejercicio profesional.
- ✓ Factores económicos que impiden la continuidad del desertor en la universidad.
- ✓ Cantidad de oferentes.
- ✓ Orientación profesional.
- ✓ Masificación de la educación.

Posteriormente, a partir del análisis realizado por Braxton (2000) en torno a la dimensiones relevantes en el estudio del abandono, Southerland (2006) presenta su propuesta de factores predictivos de la deserción universitaria que están insertas en seis dimensiones que logra identificar el autor (Véase Tabla 4.6).

**Tabla 4.6**

Propuesta de Southerland (2006) de factores asociados al abandono

DIMENSIONES	FACTORES
Predisposición y background personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educación familiar de base</li> <li>✓ Clase social</li> <li>✓ Nivel educativo de los padres</li> <li>✓ Situación laboral de los padres y compañeros</li> <li>✓ Historia laboral de los padres y compañeros</li> <li>✓ Hábitos personales/capital social</li> <li>✓ Historia académica personal</li> </ul>
Metas personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mejora personal</li> <li>✓ Adquisición de nuevos conocimientos, habilidades</li> <li>✓ Prestigio personal</li> </ul>
Percepciones de uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autoeficacia</li> <li>✓ Autocontrol</li> <li>✓ Percepción de encaje en la institución</li> <li>✓ Capacidad para completar las exigencias del curso</li> </ul>
Circunstancias obligatorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alteraciones de la situación familiar (paro, muerte ...)</li> <li>✓ Necesidades económicas</li> </ul>
Medios/recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acceso a ayudas financieras y asistencia</li> <li>✓ Disponibilidad de tiempo personal</li> <li>✓ Apoyo de la familia y de otras personas significativas</li> <li>✓ Acceso correcto a la información</li> <li>✓ Disponibilidad de programas educativos</li> <li>✓ Hábitos personales / capital social</li> <li>✓ Habilidades educativas personales</li> <li>✓ Recursos económicos propios</li> </ul>
Circunstancias favorables	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apoyo de la familia</li> <li>✓ Apoyo de los compañeros</li> <li>✓ Apoyo de los empleadores</li> <li>✓ Capacidad para organizarse y cumplir las obligaciones personales</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tipo de institución</li> <li>✓ ubicación geográfica</li> <li>✓ Coste económico</li> <li>✓ Finalidades de la institución</li> </ul>



## Parte II. Marco Teórico

Institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prestigio de la institución</li> <li>✓ Plan de estudios</li> <li>✓ Políticas educativas</li> <li>✓ Perfiles de los estudiantes</li> <li>✓ Concienciación de las necesidades de los estudiantes</li> <li>✓ Clima del campus</li> <li>✓ Coherencia entre las características institucionales y los objetivos personales</li> <li>✓ Relación del profesorado con el estudiante</li> <li>✓ Relación del resto del personal con el estudiante</li> </ul>
Experiencias académicas y sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilidad del profesorado ante las necesidades los estudiantes</li> <li>✓ Habilidad del profesorado para conectar con los estudiantes</li> <li>✓ Adecuación de la enseñanza en la tipología de estudiante</li> <li>✓ Naturaleza de las interacciones entre estudiantes,</li> <li>✓ profesorado-estudiantes y estudiantes-profesores</li> </ul>

**Fuente:** Traducido de Gairin et al (2010).

En el mismo año, Gónzalez (2006) publica su estudio denominado *deserción y repetencia en América Latina*. Esta investigación cuyos participantes fueron desertores y autoridades académicas, agrupa las principales causas o factores incidentes en la deserción en cuatro categorías: las externas al sistema de educación superior, las propias del sistema e institucionales, las causas académicas y las de carácter personal de los estudiantes (Véase Tabla 4.7).

**Tabla 4.7**

Causas de la deserción en América Latina

Categorías	Variables asociadas
Causas externas	Condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar (el lugar de residencia; nivel de ingresos; nivel educativo de los padres; el ambiente familiar, la necesidad de trabajar para mantenerse o aportar a su familia). Esta situación afecta con mayor fuerza a los quintiles de menores ingresos, por lo que el tema financiero y de la eficiencia en el gasto se ha hecho más crítico.
Causas propias del sistema e institucionales	El incremento de la matrícula, particularmente en los quintiles de menores ingresos que requieren de mayor apoyo debido a su deficiente preparación previa; la carencia de mecanismos adecuados de financiamiento del sistema en especial para el otorgamiento de ayudas estudiantiles, créditos y becas; las políticas de administración académica; el desconocimiento de la profesión y de la metodología de las carreras; el ambiente educativo e institucional y la carencia de lazos afectivos con la universidad.
Causas Académicas	La formación académica previa, los exámenes de ingreso, el nivel de aprendizaje adquirido, la excesiva orientación teórica y la escasa vinculación de los estudios al mercado laboral, la falta de apoyo y orientación recibida por los profesores, la falta de información al elegir la carrera; la carencia de preparación para el aprendizaje y reflexión autónoma, los requisitos de los exámenes de grado o del medio en la selección de la carrera; la excesiva duración de los estudios, la heterogeneidad del estudiantado y la insuficiente preparación de los profesores para enfrentar la población estudiantil que actualmente ingresa a las universidades.
	Incluye aspectos tanto motivacionales como actitudinales tales como: la condición de actividad económica del estudiante, aspiraciones y motivaciones personales, la disonancia con sus expectativas, su insuficiente madurez emocional, las aptitudes propias de su juventud; el grado

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

Causas personales	de satisfacción de la carrera, las expectativas al egreso de la carrera en relación con el mercado laboral, dificultades personales para la integración y adaptación, dedicación del alumno, falta de aptitudes, habilidades o interés por la carrera escogida
-------------------	--

**Fuente:** Elaboración propia a partir de González (2006)

De igual forma, en el contexto español Cabrera et al. (2006) proponen una clasificación de factores asociados a la deserción basándose en los diferentes modelos explicativos que hasta ese entonces existían en la literatura. De esta forma, su clasificación muestra un amplio número de factores agrupados en seis categorías (Véase Tabla 4.8).

**Tabla 4.8**

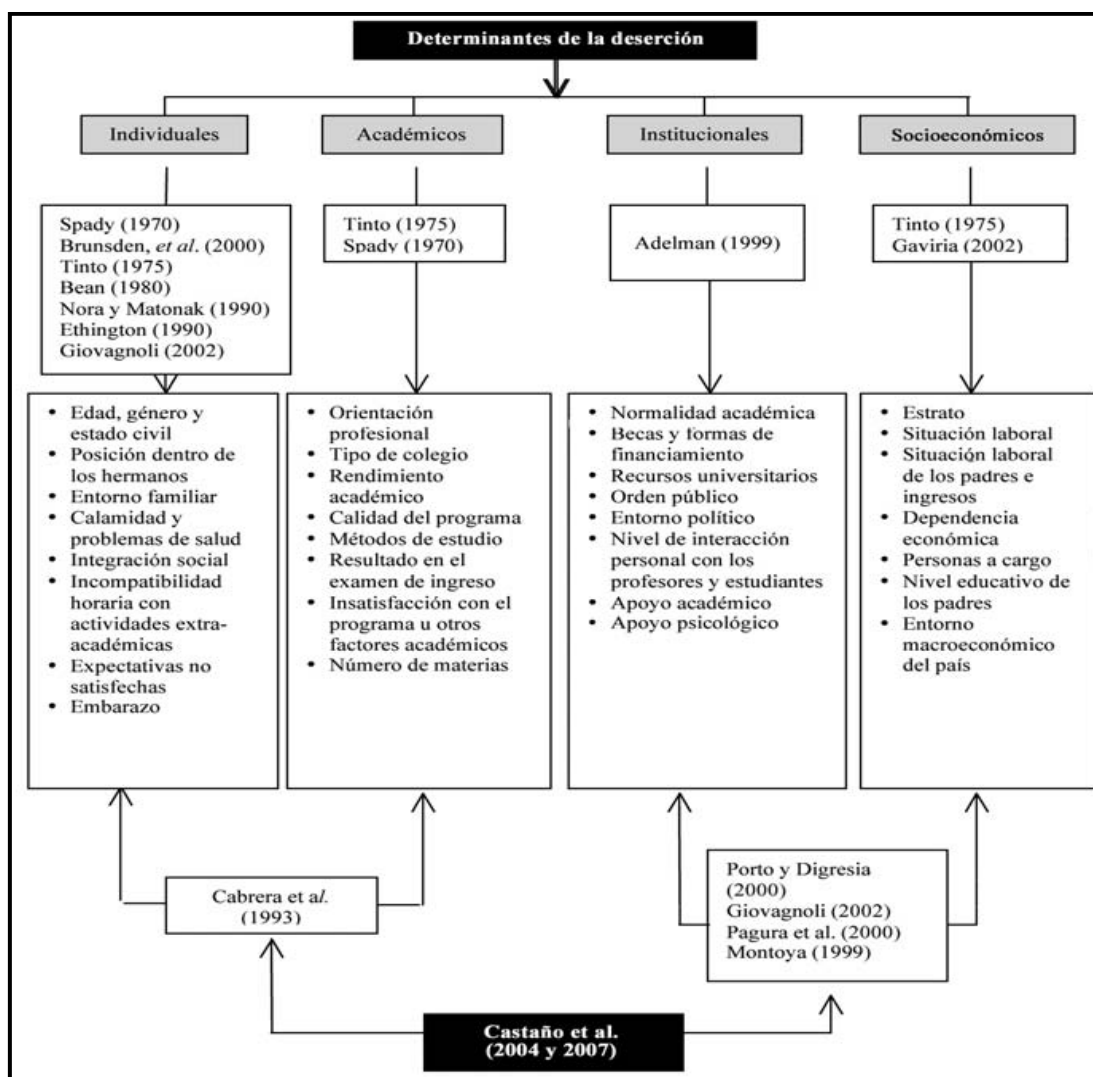
Propuesta de Cabrera et al. (2006) de factores asociados al abandono universitario.

DIMENSIONES	FACTORES
Psicoeducativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivación</li> <li>✓ Expectativas positivas</li> <li>✓ Capacidad de esfuerzo</li> <li>✓ Adaptación al sistema educativo</li> <li>✓ Capacidad para afrontar las exigencias que demanda la institución</li> <li>✓ Percepción del éxito académico</li> <li>✓ Valores educativos</li> <li>✓ Percepción del entorno educativo</li> <li>✓ Apoyo universitario</li> </ul>
Evolutivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Habilidades</li> <li>✓ Control emocional</li> <li>✓ Autonomía personal</li> <li>✓ Conocimiento de sí mismo</li> <li>✓ Relación interpersonal</li> <li>✓ Desarrollo de metas</li> <li>✓ Desarrollo de la integridad</li> </ul>
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presión de la familia</li> <li>✓ Responsabilidades familiares</li> <li>✓ Recursos económicos de la familia</li> </ul>
Económicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presión de la familia</li> <li>✓ Responsabilidades familiares</li> <li>✓ Recursos económicos de la familia</li> </ul>
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características de los estudios</li> <li>✓ Recursos académicos</li> <li>✓ Profesorado</li> <li>✓ Política universitaria</li> <li>✓ Relaciones entre el profesorado y los estudiantes</li> <li>✓ Programas de ayudas</li> <li>✓ Estructura institucional</li> <li>✓ Percepción del estudiante sobre la carrera</li> <li>✓ Nivel de exigencia</li> <li>✓ Relaciones entre los compañeros</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relación con el mercado laboral</li> <li>✓ Desarrollo de las tecnologías de la comunicación a distancia</li> <li>✓ Cambio en la educación superior</li> </ul>

**Fuente:** Traducido de Gairin et al. (2010).

En este contexto de diversidad de propuestas, es que Castaño et al. (2008), sintetizan las variables asociadas a la deserción estudiantil, tomando como referente distintos modelos teóricos -partiendo en la década del 70' con el modelo de Spady (1970) hasta comienzos del siglo XXI con Giovagnoli (2002) y Gaviria (2002)-, proponiendo cuatro factores capaces de determinar la decisión de desertar o graduarse: institucionales, socio-económicos, académicos e individuales (Véase Figura 4.13).

**Figura 4.13**  
Determinantes de la deserción estudiantil



Fuente: Castaño et al. (2008)

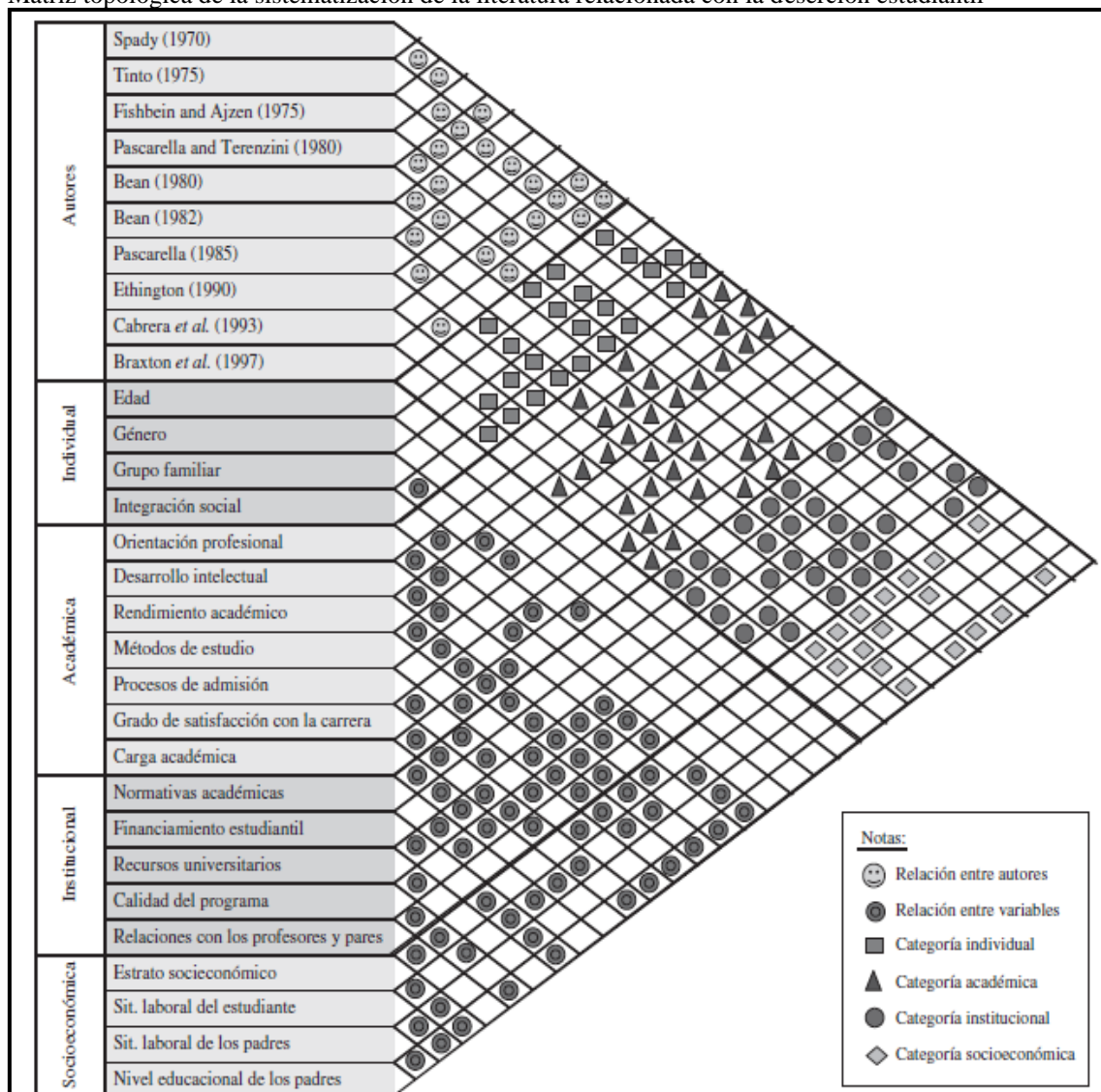
Una síntesis similar fue la realizada por Díaz-Peralta (2008), cuya propuesta de modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena, nace a partir de una

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

revisión de la literatura que le permitió identificar los distintos enfoques de abordaje del fenómeno del abandono. Esta revisión bibliográfica la presenta en una matriz topológica (Véase Figura 4.14) en donde se grafica la relación de cada autor con las categorías y variables utilizadas en sus investigaciones. Los autores son presentados de forma cronológica y se consideran las variables que aparecen con mayor frecuencia en los estudios: individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas.

**Figura 4.14**

Matriz topológica de la sistematización de la literatura relacionada con la deserción estudiantil



Fuente: Díaz-Peralta (2008)

Posteriormente, es posible encontrar nuevas propuestas, las cuales en cualquier caso, se sustentan en modelos teóricos previos. En este orden de ideas, cabe hacer notar la propuesta de Gairín et al. (2010), que en su estudio acerca del abandono estudiantil en

## Parte II. Marco Teórico

las universidades catalanas, diferencian cuatro variables relevantes para su investigación: demográficas, contextuales, institucionales, de la persona que aprende (Véase Tabla 4.9)

**Tabla 4.9**

Variables asociadas al abandono estudiantil en la propuesta de Gairín et al. (2010)

Variables	¿Cuáles considera principalmente?
Demográficas	Edad, género, nivel económico y origen social.
Contextuales	La familia (y su nivel económico), el empleo, las condiciones materiales y económicas, las condiciones geográficas y los cambios vitales. En realidad, son las que se centran en la vida personal y familiar de alumnos más que en su vida académica.
Institucionales	La enseñanza que la institución ofrece, el currículo, la ayuda pedagógica, los trabajos académicos que los graduados deben elaborar, la tutoría y el consejo, y todas las referidas al acercamiento y la ayuda que se pone al alcance del alumnado. Destacan por un lado, la orientación del aprendizaje y el seguimiento de los estudios y, por otro, la orientación profesional de cara a la inserción sociolaboral a mediano plazo. Además, es relevante mencionar el papel que tiene la institución acogedora en cuanto al bagaje académico e instructivo que el alumnado ha heredado de situaciones escolares anteriores y la existencia o la falta de buenos servicios de orientación académica y profesional al final de la secundaria y al ingresar a la universidad.
De la persona que aprende	El estilo de aprendizaje, los antecedentes escolares, la motivación, la madurez vocacional, la percepción de los cursos ofrecidos y de los currículos, gestión del tiempo de estudio, etc. Por otro lado, los dos aspectos más mencionados por los investigadores como indicadores de gran peso significativo son las relaciones del estudiante con la institución a través del sentimiento de pertenencia y de afiliación y la relación con el corpus de los estudios. Finalmente, otros factores que dependen de la idiosincrasia personal del alumno son los cognitivos y los de personalidad, sin dejar de lado la madurez vocacional del alumnado

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Gairín et al. (2010)

Ya en el 2010, en el contexto latinoamericano y ante el imperativo de enfrentar la problemática del abandono en la educación superior, Torres (2010) realiza una revisión del estado del arte de la retención de estudiantes en la ES, con el fin de proponer un plan de retención de estudiantes en Colombia. Cabe mencionar que para la autora, los conceptos deserción y retención son parte de un mismo fenómeno, toda vez que

Identificar las causas de la deserción estudiantil y las razones de la permanencia, son dos de las tareas más importantes que se deben realizar antes de diseñar un plan de retención, ya que si no se identifica claramente el problema no es posible solucionar el problema de raíz. Sin embargo, conocer las razones por las cuales los estudiantes no desertan también resulta muy valioso en la medida en que con base en ello, puedo implementar acciones preventivas que logren aumentar el

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

nivel de compromiso y satisfacción de los estudiantes con la institución, reduciendo la posibilidad de que los estudiantes deserten (p.115).

De esta forma, a partir del análisis de distintos planteamientos teóricos, Torres (2010) identifica siete factores que inciden en la retención de estudiantes (Véase Tabla 4.10).

**Tabla 4.10**

Factores que inciden en la retención/deserción estudiantil: una visión de conjunto

Factores	Descripción
Actitudes, creencias Percepciones y Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actitudes y normas subjetivas acerca de deserción y/o persistencia</li> <li>✓ Percepción del estudiante sobre: la vida cotidiana y aceptación de que la educación superior es importante</li> <li>✓ Compromiso del estudiante con la obtención del título</li> <li>✓ Percepción acerca de los beneficios de estudiar</li> <li>✓ Creencias sobre calidad de los cursos, programas, docentes y pares</li> <li>✓ Satisfacción con los estudios</li> </ul>
Aspectos sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Integración social</li> <li>✓ Interacción con profesores y otros estudiantes</li> <li>✓ Participación en actividades en el campus</li> <li>✓ Participación en grupos de estudiantes pares</li> </ul>
Aspectos académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rendimiento académico: previo y en la institución</li> <li>✓ Habilidad académica previa</li> <li>✓ Apoyo académico en el primer año</li> <li>✓ Adecuada integración académica</li> </ul>
Aspectos económicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apoyos financieros</li> <li>✓ Subsidios</li> </ul>
Aspectos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calidad de la docencia</li> <li>✓ Disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorios</li> <li>✓ Número de alumnos por docente</li> <li>✓ Tamaño de la institución y sus egresados</li> <li>✓ Apoyo institucional</li> </ul>
Contexto familiar y socio económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presión de la familia, amigos, colegas, etc.</li> <li>✓ Características socioeconómicas previas</li> <li>✓ Factores socioeconómicos</li> <li>✓ Nivel educativo de los padres</li> </ul>
Vivencias del estudiante en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experiencias de los estudiantes en el aula</li> <li>✓ Experiencias sociales y académicas positivas en la institución</li> </ul>

**Fuente:** Torres (2010)

Otra propuesta interesante es la que realiza Torrado (2012) en su investigación desarrollada con estudiantes de ciencias experimentales y cuyo objetivo fue explicar y comprender el fenómeno del abandono estudiantil. Para ello, a partir de una revisión de diferentes clasificaciones, agrupó las causas del abandono en función de la posición respecto al sujeto: factores extrínsecos al alumno o ambientales, donde identificó los factores sociales, culturales, familiares, académicos y factores intrínsecos al alumno o factores personales (Véase Tabla 4.11).

## Parte II. Marco Teórico

**Tabla 4.11**

Propuesta de factores explicativos del abandono

FACTORES	ASPECTOS	VARIABLES
Extrínsecos , macrosociales o ambientales	Aspectos institucionales	Tipo de estudio, duración de la carrera, contenido de las asignaturas, ayudas o apoyo institucional, acceso a los estudios.
	Aspectos contextuales	Profesorado, clima de la clase, red social, apoyo familiar y económico, nivel de estudios de los padres.
Intrínsecos, microsociales o personales	Aspectos personales	Sexo, edad, vida laboral y familiar.
	Aspectos académicos	Background académico previo, notas de acceso, notas.
	Aspectos conductuales -psicoeducativos	Asistencia a clase, satisfacción con los estudios, motivación, elección de los estudios, estilos de aprendizaje, autoeficacia, autoconcepto, hábitos de aprendizaje y gestión del tiempo, madurez vocacional.

**Fuente:** Torrado (2012)

Una mirada complementaria es la que aportan Patiño y Cardona (2012) en su investigación denominada *Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica*. Estos autores acuñan el término *factores determinantes del abandono* y según su perspectiva son básicamente cuatro: individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos. Por otra parte, identificaron los elementos de mayor convergencia entre los estudios revisados, encontrando con alta frecuencia causas de deserción tales como dificultades económicas, la historia personal y familiar de los estudiantes, las falencias en la educación media, y en menor medida, la propuesta de estrategias que puedan ser implementadas por las IES. Una síntesis de sus hallazgos es posible observar en la Tabla 4.12.

**Tabla 4.12**

Convergencia de perspectivas teóricas acerca de las causas del abandono

Autores	Perspectivas teóricas
Ariza y Marín (2009); Guzmán, Durán, Franco, Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2009); Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010)	<i>Factor económico como determinante:</i> la deserción es provocada principalmente por los escasos recursos de los estudiantes, que impide que permanezcan y finalicen sus estudios profesionales.
Abarca y Sánchez (2005); Tinto (1993)	<i>Factor económico como no determinante:</i> La situación financiera no es determinante ni exclusivo de la deserción, pues incluso con el aumento del número de beneficios económicos a los cuales puede optar el estudiante, las tasas de deserción siguen siendo altas.

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

Girón y González (2006), Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010); Tinto (1993); Villamizar y Romero (2011)	<i>La historia personal y familiar de los estudiantes</i> ejercen influencia en la decisión de abandono, en tanto que parte de sus habilidades y hábitos de estudio son aprendidos en casa.
Villamizar y Romero (2011); Vivas (2005); Wilcoxon (2010)	<i>Responsabilidad de la educación media:</i> Insuficiente preparación a los estudiantes para enfrentar la vida universitaria y la vida en general. Las experiencias escolares previas pueden determinar en algunos casos el éxito o el fracaso de los estudiantes, pues es en ese contexto donde se deben fortalecer las competencias académicas.
Jewsbury y Hafei (2000), Oswald, Schmitt, Kim, Ramsay y Gillespie (2004); Tinto (1993); Vivas (2005); Wilcoxon (2010)	<i>Desconocimiento de la vida universitaria,</i> contribuye, por un lado, a la generación de falsas expectativas que llevan a la frustración frente a la universidad y, por otro, impide la adecuada adaptación de los estudiantes a dicha cultura universitaria.
Girón y González (2005); Jewsbury y Hafei (2000); Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010); Rojas y González (2008).	<i>Actividad ambivalente o abiertamente negativa</i> que muchos jóvenes están desarrollando hacia la academia. Este efecto negativo se ha relacionado con bajo rendimiento académico y se cree que proviene en gran parte de una ausencia de orientación vocacional. Esto puede llegar a ser decisivo en la decisión de abandono, al no reconocer lo que se quiere hacer ni lo adecuado para cierto tipo de personalidad, carácter y habilidades. Es así como los estudiantes llegan a la universidad desorientados y en poco tiempo abandonan sus estudios porque no son los adecuados

**Fuente:** Adaptado de Patiño y Cardona (2012)

Otra perspectiva interesante es la aportada por el Proyecto ALFA-GUÍA (2013), organización que devino en la Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior y que actualmente, ya con sus nueve ediciones, es un referente en la temática en Latinoamérica. Para ALFA-GUÍA, coincidiendo con planteamientos anteriores, el abandono es un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores relacionados entre sí, que van desde lo institucional e individual hasta lo relacional y sistémico, sin perjuicio de otro factores de orden distinto al académico-institucional, individual y familiar.

Considerando, por tanto, esta multidimensionalidad del fenómeno y que las causas generadoras son diversas y múltiples, ALFA-GUÍA (2013) los agrupa en cinco factores agregados, los cuales a su vez están explicados por variables (Véase Tabla 4.13).



**Tabla 4.13**

Factores asociados a la deserción.

<b>Factores</b>	<b>Descripción y variables asociadas</b>
Individual	Rasgos personales en relación a las aspiraciones y expectativas de los estudiantes y sus familias. Agrupa variables tales como vocación, dependencia económica, motivación, hábitos de estudio, adaptación a la vida universitaria, etc.
Académico	Referido a la trayectoria académica previa del estudiante y su desempeño en la ES. Incluye variables como los hábitos de estudio, así como la dedicación y el número de créditos académicos cursados, los cuales inciden en el rendimiento académico y este en la posibilidad de desertar. Otras variables asociadas dicen relación con el plan de estudios, el acompañamiento durante el proceso formativo, que de igual forma tienen incidencia en el rendimiento.
Económico	Involucra aquellos aspectos relacionados con el ingreso económico personal y familiar, la capacidad (y formas) de financiamiento de los estudios universitarios y la satisfacción de terminar un programa académico. En algunos casos se complementa con la valoración del conocimiento, aunque resulta difícil expresarlo en términos monetarios.
Cultural	Incluye desapegos, creencias y prácticas que pueden afectar la estabilidad emocional y la motivación, generando espacios para el abandono. Asimismo, las creencias que forman parte del contexto cultural del estudiante pueden incidir positivamente en la búsqueda de estrategias que le permitan terminar sus estudios.
Institucional	Hace referencia a los esfuerzos de las IES para apoyar a los estudiantes durante el proceso formativo. Estos incorporan variables relacionadas con los beneficios estudiantiles, disponibilidad de recursos, calidad de la docencia, que van desde la normatividad interna y externa, el diseño y puesta en marcha de programas de bienestar universitario (becas, créditos, auxilios, atención psicosocial, etc.) y la calidad del ambiente universitario y de la enseñanza, hasta la masificación de la educación y la integración del docente con los estudiantes.

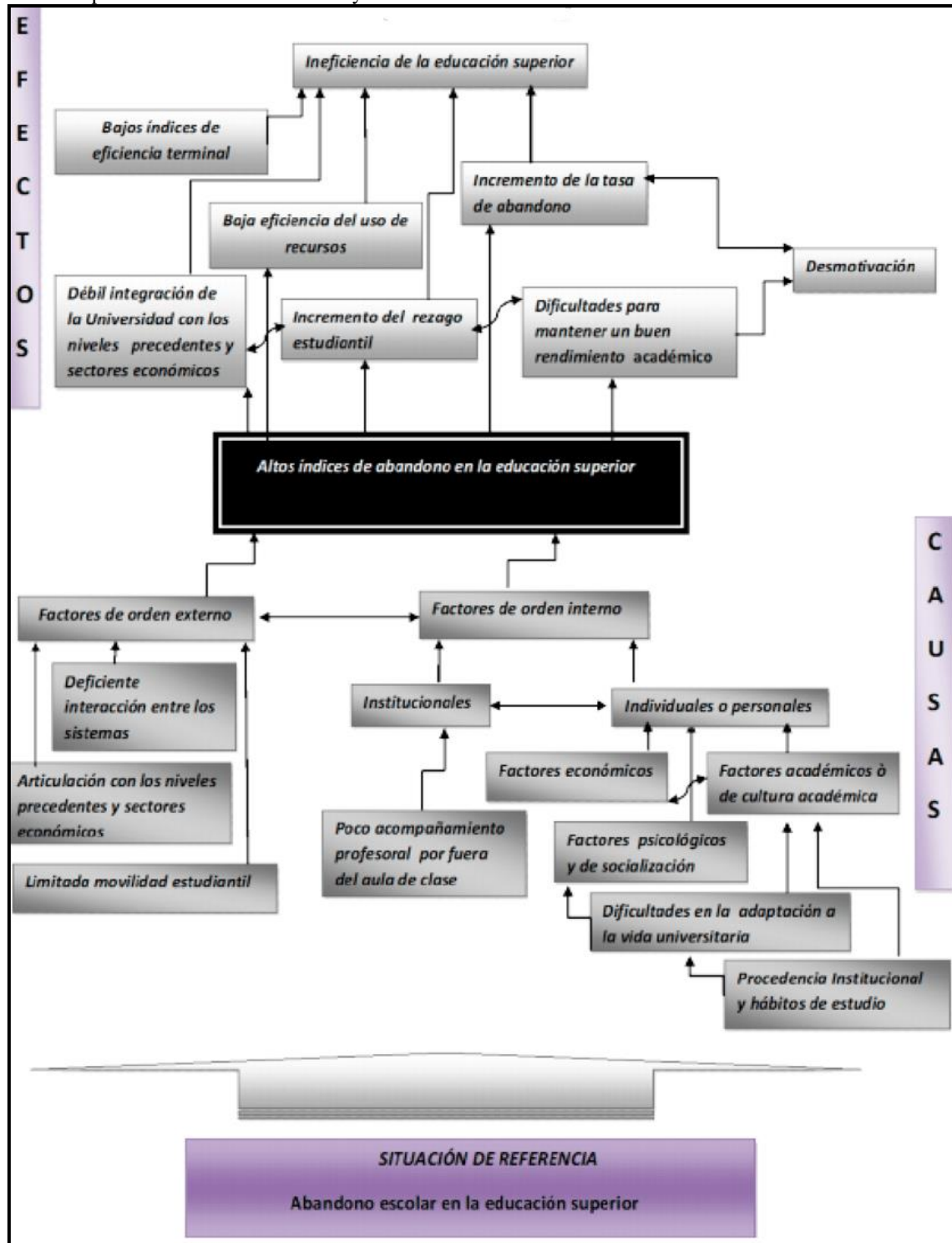
**Fuente:** Elaboración propia a partir de Proyecto ALFA-GUÍA (2013).

En este orden de ideas, a partir del análisis de estudios y literatura, el equipo del Proyecto ALFA-GUÍA considera que estos factores se encuentran relacionados con aspectos de integración e interacción horizontal y transversal (Véase Figura 4.15).

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

**Figura 4.15**

Árbol de problemas asociado a causas y efectos del abandono en la ES



Proyecto ALFA-GUÍA (2013)

Recientemente, tomando como base la clasificación realizada por el Proyecto ALFA-GUÍA (2013), Munizaga et al. (2018) en su estudio denominado *Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el*

## Parte II. Marco Teórico

*Caribe: Una Revisión Sistemática*, a través del análisis de 81 artículos científicos, se propusieron describir variables y factores que se han asociado a la retención y el abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe. Entre los hallazgos (Véase Tabla 4.14), se constató la presencia de 111 variables diferentes y 256 variables como frecuencia total asociadas al fenómeno, las cuales fueron agrupadas en los cinco factores propuestos por el Proyecto ALFA-GUÍA. La mayor parte de los estudios explican el fenómeno por el factor *Individual*, seguido por el *Académico*, *Institucional*, *Económico* y por último, por el factor *Cultural*, siendo pocos los artículos seleccionados que trabajan el fenómeno de la retención y abandono estudiantil considerando los cinco factores de forma simultánea.

**Tabla 4.14**

Variables agrupadas en los cinco factores propuestos por el Proyecto ALFA-GUIA

Factores	Variables
Individuales: 54 variables (N=112)	Motivación (11), Adaptación (10), Individual, Formación escolar (7) Elección de carrera (6), Procedencia educacional, Sexo, (5) Edad, Hábitos de estudio, Incompatibilidad con el trabajo, Puntaje prueba de admisión, Nivel educacional padres (3) Ansiedad, Estilo de aprendizaje, Expectativa, Familiar (2) Distancia, Salud, Autoestima, Autoeficacia, Aprendizaje cognitivo, Autopercepción, Autodeterminación, Costo de oportunidad, Comunicación familiar, Creencias irracionales, Capacidad de esfuerzo, Desmotivación, Dificultad de aprendizaje, Desadaptación, Estrategias de aprendizajes, Embarazo, Expectativa familiar, Ingreso familiar, Momento de inscripción, Naturalización, Necesidad de trabajo, Organización del tiempo, Psicosociales, Problemas emocionales, Problemas salud, Procedencia escolar, Procedencia Universitaria, Lugar de procedencia, Raza, Residencia, Satisfacción, Salud psicológica, Técnicas de estudios, Trabajo de los padres, Trabajo, Transporte, Tolerancia a la frustración, Percepción de valor (1).
Académicos: 27 variables (N=53)	Rendimiento académico (15), Académicas (7), Créditos aprobados (4), Dificultad, Competencia espacial, Tiempo de estudio (2), Área de conocimiento, Autonomía académica, Apoyo, Asignaturas suspendidas, Competencia, Competencia académica, Competencia lecto-escritura, Currículum carrera, Compromiso con el curso, Desempeño, Desempeño académico, Desarrollo de la formación, Evaluaciones, Número de asignaturas cursadas, Nivel académico, Estrategias comunicativas, Insatisfacción académica. Permanencia en clase, Promedio escolar, Promedio semestre, Percepción de valor (1).
Institucionales : 23 variables (N=51)	Orientación vocacional (11), Institucional (10), Interacción docente-estudiante, Acompañamiento psicológico, Información escasa, Selección (3), Tutorías, Integración (2), Acreditación, Admisión, Ambiente educativo, Apoyo académico, Coordinador de carreras, Cupo, Falta de selección de estudiantes, Modelos de docencia, Formación docente, Número de docentes plantas, Inducción, Promoción del desarrollo, Redes académicas y sociales, Vida de universidad, Percepción de valor (1).
Económicos: 6 variables (N=38)	Socioeconómicos (24), Financiamiento (10), Situación laboral, Campo laboral, Relación carrera-mercado, Percepción de valor (1).
Culturales: 5 variables (N=5).	Capital cultural, Cultural, Social, Sociocultural, Percepción de valor (1).

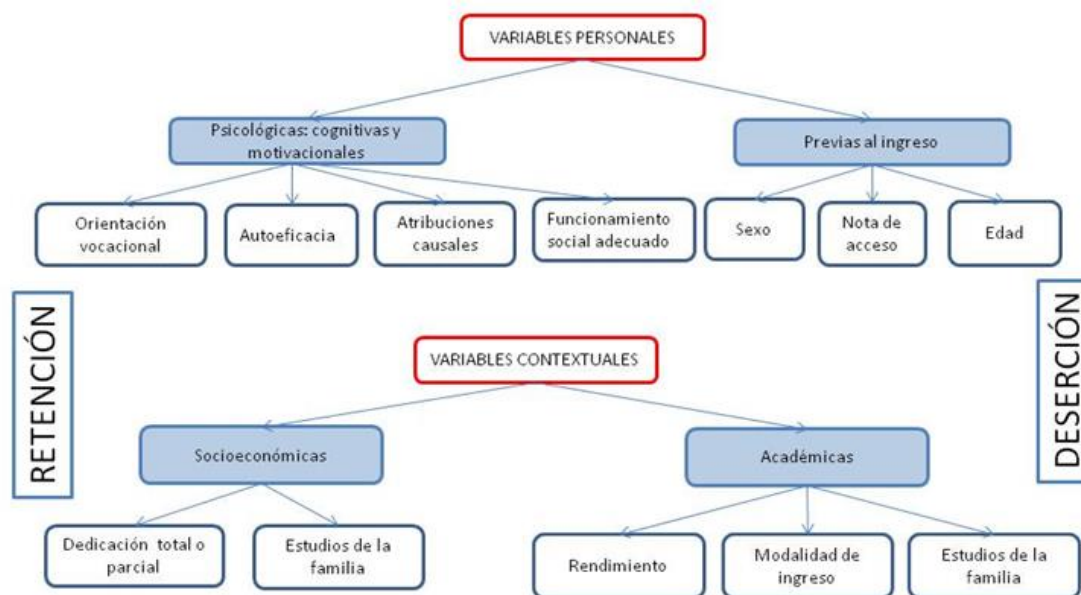
**Fuente:** Munizaga et al. (2018)

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

Ese mismo año, poniendo el acento en los factores personales y contextuales de la deserción, Durán-Aponte y Pujol (2013) evaluaron el estado del arte en relación a los estudios teóricos y empíricos de la retención y deserción universitaria en Latinoamérica, con el objetivo de identificar variables que posibilitaran futuras investigaciones explicativas con orientación interdisciplinaria y multicausal. De esta forma, constataron que son muy escasos los estudios que abordan de manera simultánea las características sociopersonales con las dimensiones cognitivas y emocionales de los estudiantes y sugirieron que los factores asociados a la prosecución universitaria, sobre todo durante el primer año, constituye un modelo de relaciones multicausales solo posible de entender cuando se aborda de manera interdisciplinaria, integrando múltiples variables que aporten explicación al fenómeno, e incluso combinando métodos de análisis (Véase Figura 4.16

**Figura 4.16**

Variables personales y contextuales en la retención y deserción universitaria



**Fuente:** Durán-Aponte y Pujol (2013)

Por su parte, Iñiguez et al. (2016), teniendo como referencia el modelo psicosocial de Cabrera et al. (2006) y partiendo de la idea de la multidimensionalidad del fenómeno, en su investigación sobre las causas del abandono en estudiantes de grado, optan por clasificar los factores entre causas fuera del ámbito universitario y causas dentro del ámbito universitario, de tal forma de facilitar la identificación por parte de las IES de las áreas que quedan fuera de su ámbito competencial (primer grupo de factores) y en las que

tienen la posibilidad de intervenir (segundo grupo de factores). La clasificación propuesta es la que se visualiza en la Tabla 4.15.

**Tabla 4.15**

Clasificación de factores asociados a la deserción propuesta por Iñiguez et al. (2016)

Causas fuera del ámbito universitario	a. Causas personales y familiares b. Causas socioeconómicas
Causas relacionadas con el ámbito universitario	a. Causas académicas b. Causas del contexto universitario

**Fuente:** Elaboración propia

Entre los resultados de su estudio con estudiantes de grado, Iñiguez et al. (2016) señalan que la principal razón de la deserción reportada por los estudiantes, es no haber podido ingresar a la carrera de preferencia, seguido por las causas extraacadémicas (socioeconómicas y personales o familiares) y dejando las razones estrictamente académicas quedan en un discreto segundo plano. Entre las causas extraacadémicas destacan principalmente la incompatibilidad laboral y con otras actividades, hallazgos que asimilan a otros estudios como el de Mairata et al. (2010).

Un elemento de destacar en este estudio es la diferente percepción de docentes y estudiantes. Pues, en relación a las causas de índole estrictamente académica, si bien para los alumnos no parecían ser determinantes, los docentes consideraron que estas son las más relevantes, señalando entre ellas dos motivos principales: elegir un grado sin tener el perfil de ingreso apropiado (probablemente debido a una inexistente orientación previa) y la falta de motivación para continuar los estudios universitarios elegidos (Iñiguez et al., 2016).

Otra mirada es la que ofrecen Álvarez y López (2017), quienes haciéndose cargo de la gravedad del problema del abandono, buscan analizar las causas del fracaso y la deserción, considerando que esta problemática se ha convertido en uno de los objetivos de los sistemas educativos a nivel mundial y por consiguiente ha movilizó la búsqueda de estrategias para asegurar la retención y permanencia del alumnado. En este contexto, dan a conocer los hallazgos de tres estudios realizados en la Universidad de La Laguna (España) en donde quedó en evidencia que las variables del sujeto tienen mayor influencia que las variables del contexto en el abandono universitario (Véase Tabla 4.16), pues, si bien se reconoce que hay una interacción codeterminante, son las variables

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

interpersonales las que mayor influencia tienen sobre la adaptación académica en el ámbito universitario.

**Tabla 4.16**

Hallazgos proyectos deserción académica universidad de La Laguna

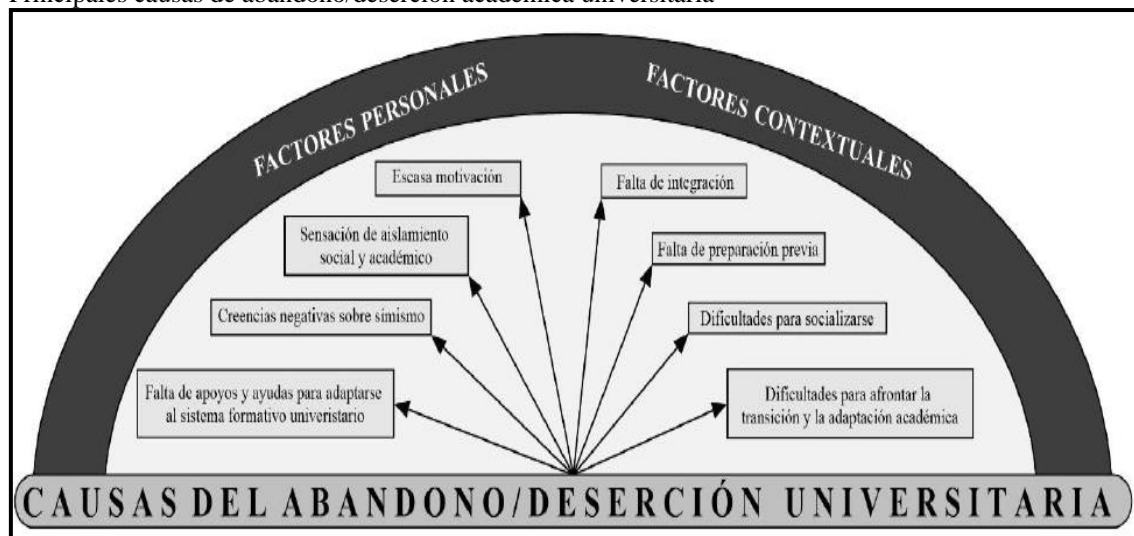
Proyectos	Factores identificados a partir de los hallazgos
Análisis de los factores implicados en el abandono y prolongación de la permanencia del alumnado en los estudios universitarios	Se encontró que las características psicoeducativas eran las que producían una mayor influencia en el abandono de los estudios. Los que terminaron, frente a los que abandonaron, manifestaron un mayor nivel de satisfacción con los distintos aspectos del proceso formativo. Por su parte, los que abandonaron mostraron niveles más bajos de motivación, calificaciones más bajas y opinaron que no tenían las capacidades adecuadas para cursar estudios universitarios. Por titulaciones, el alumnado que abandonó estudios de alto nivel de exigencia atribuyó esta circunstancia a la titulación, a la dificultad de la carrera y a la desmotivación por falta de recompensas. Del conjunto de factores estudiados, los que tuvieron mayor peso en el éxito académico fueron “la persistencia para acabar la titulación a pesar de los obstáculos”, “la motivación hacia la titulación cursada”, “la capacidad de esfuerzo en favor de logros futuros”, “el ajuste entre las capacidades del sujeto y las exigencias de la titulación” y “la satisfacción con la titulación cursada”.
Abandono y prolongación en los estudios universitarios: un obstáculo en la mejora de la calidad de la enseñanza <sup>3</sup>	Los resultados globales del estudio determinaron que los factores causantes del abandono, según el orden de influencia fueron: 1) características psicoeducativas; 2) estrategias y actividades de estudio; 3) características del profesorado; 4) características de la carrera; y 5) características biográficas y socio-económicas. Se ha detectado que el alumnado que se integra y permanece posee buenas estrategias de aprendizaje. Concretamente, los estudiantes que muestran una buena adaptación y completan su formación se diferencian de los que abandonan en aspectos como: “plantear dudas al profesorado durante las explicaciones en clase”, “mantener la constancia en el estudio”, “repasar los temas estudiados”, “llevar al día los contenidos de las asignaturas”, “asistir a las clases y a las tutorías”, etc. Más que aplicar estrategias de aprendizaje concretas, lo que caracteriza al alumnado bien integrado y con un adecuado rendimiento es la constancia y la persistencia en el proceso de trabajo académico.
El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna	En relación al rendimiento previo, hay que señalar que se trata de un factor que correlaciona con el rendimiento en los estudios superiores. Efectivamente, al analizar la relación entre nota de acceso y tasa de rendimiento en los estudios universitarios se viene detectando que en todas las áreas de estudio ambas variables mantienen una relación significativa, aunque las correlaciones son de magnitud diferente.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Álvarez y López (2017)

De esta forma, a partir de estos estudios e investigaciones previas, Álvarez y López (2017) sintetizan los principales motivos y causas que determinan la deserción académica en el ámbito universitario (Véase Figura 4.17).

**Figura 4.17**

Principales causas de abandono/deserción académica universitaria



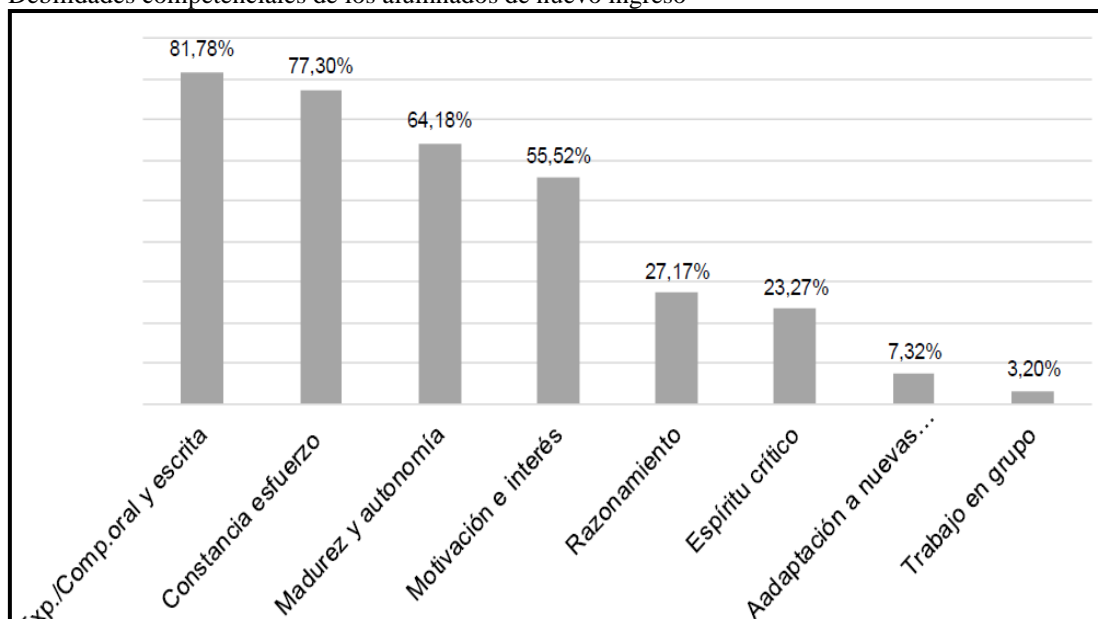
**Fuente:** Álvarez y López (2017)

Recientemente en el año 2019, estos mismos autores en su investigación denominada *Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumno universitario según la perspectiva del profesorado*, demostraron que la preparación de la transición, las expectativas hacia la formación universitaria, el rendimiento previo y el bagaje de competencias con que llega el estudiante son factores importantes que influyen en las posibilidades de integración y en la permanencia hasta la graduación. Asimismo, encontraron que los estudiantes llegaban sin las competencias necesarias para integrarse académicamente en los estudios de grado y sin un conocimiento adecuado acerca de las características del modelo formativo que se sigue en la ES, situación que afecta negativamente los procesos adaptativos del estudiantado y, por ende, aumenta las probabilidades de deserción (Álvarez y López, 2019).

Al respecto, los docentes que participaron del estudio de Álvarez y López (2019), manifestaron que la transición e integración social y académica, va a exigir a los nuevos estudiantes, no solo dejar atrás los procesos y dinámicas que regulan la educación secundaria, sino conectar con las condiciones y requisitos de la educación superior. En este sentido, los principales déficits que observa el profesorado en el perfil competencial del alumnado que comienza estudios universitarios (Véase Figura 4.18), están centrados en la expresión y comprensión oral y escrita (81,78%), en la constancia, el esfuerzo y los hábitos de estudio (77,30%), en la madurez y la autonomía (64,18%) y en la motivación e interés (55,52%).

**Figura 4.18**

Debilidades competenciales de los alumnados de nuevo ingreso



**Fuente:** Álvarez y López (2019)

Otra perspectiva interesante es la aportada de forma reciente por Zavala-Guirado et al. (2018), quienes consideran doce índices asociados a la deserción en estudiantes universitarios. Este modelo teórico de deserción (Véase Figura 4.19) considera tres factores principales: Internos, Externos y Bilaterales. Si bien la propuesta en general coincide con otras clasificaciones, marca distancia de ellas al proponer los factores bilaterales para referirse a todos aquellos factores que influyen en la deserción de los estudiantes pero que dependen tanto del estudiante como de la institución. Los factores y sus componentes quedarían conformados de la siguiente forma:

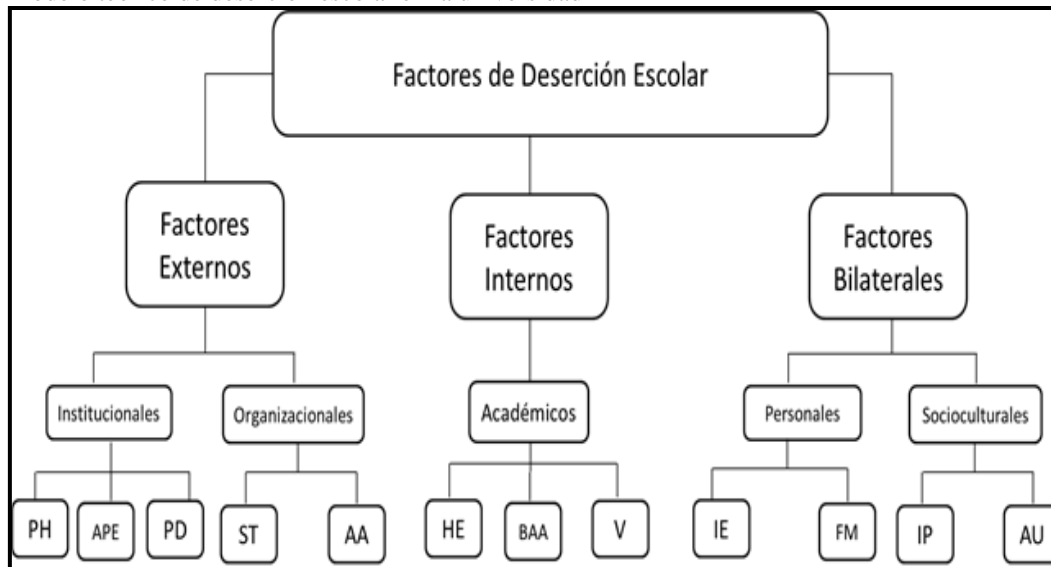
- ✓ Factores Internos al Alumnos (FIA), conformado por tres componentes de Factores Académicos: Hábitos de Estudios (HE), Bajo Aprovechamiento Académico (BAA), y Vocacionales (V).
- ✓ Factores Externos al alumno (FEA), conformado por tres componentes de Factores Institucionales: Programación de Horarios (PH), Administración del Programa Educativo (APE) y Práctica docente (PD), y por dos componentes de Factores Organizacionales: Servicio de Transporte (ST) y Apoyos Académicos (AA).
- ✓ Factores Bilaterales (FB), conformado por dos componentes de Factores Personales: Insatisfacción de Expectativas (IE), Falta de Motivación (FM), y por



dos componentes de Factores socioculturales (FSC): Integración por pares (IP) y Ambiente Universitario (AU).

**Figura 4.19**

Modelo teórico de deserción escolar en la universidad



**Fuente:** Zavala-Guirado et al. (2018)

Por otra parte, resulta relevante citar el planteamiento de Cárdenas (2019), quien se propuso identificar las principales causas del abandono en la ES en una universidad mexicana. El autor logró categorizar las principales causas asociadas al abandono (Véase Figura 4.20), concluyendo que la carrera universitaria es para los estudiantes un trayecto de supervivencia escolar en su formación profesional, por lo que la permanencia y el abandono son resultado de una combinación tanto de las competencias personales como de la posición que asumen frente a las estructuras sociopolíticas del centro escolar.

Figura 4.20

Categorías para el análisis del abandono y la permanencia en la ES

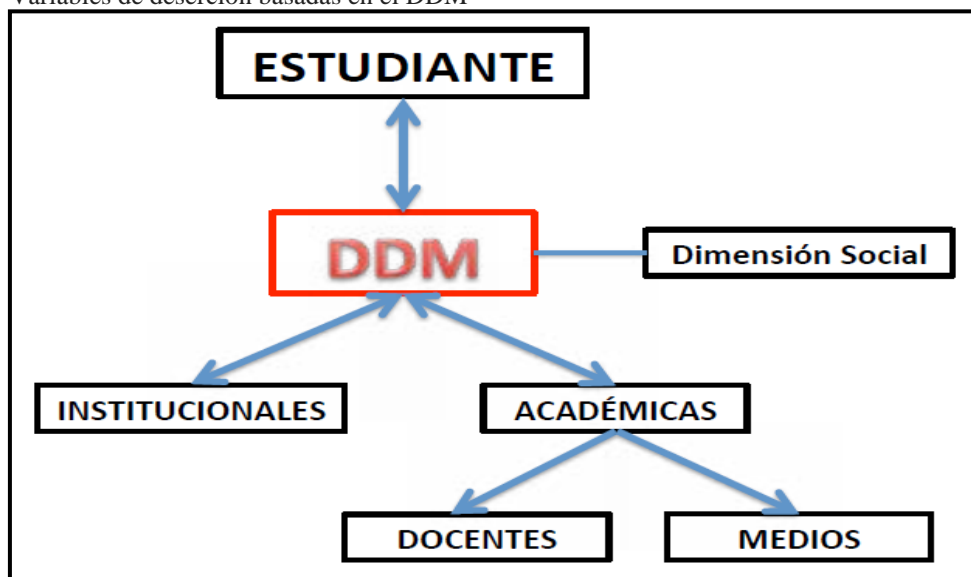


Fuente: Cárdenas (2019)

Finalmente, García Aretio (2019) en su línea de trabajo en torno al abandono en estudios a distancia, propone un modelo desde el Diálogo Didáctico Mediado (DDM), perspectiva que entiende la educación a distancia como un entramado comunicativo con finalidad pedagógica, en donde el estudiante establece un diálogo, a través de los distintos recursos, con la institución y sus docentes, los cuales están ubicados en un espacio diferente, con el objetivo de facilitar aprendizajes autónomos (García Aretio, 2014).

El modelo de estudio centrado en el DDM, entiende que es el estudiante con sus características, intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes, el destinatario y protagonista de todo el quehacer en cualquier institución educativa (Véase Figura 4.21). En este sentido, la dimensión social del diálogo tiene como implicancia que es el estudiante el receptor principal de dicho diálogo, aunque en muchas ocasiones también es el emisor (García Aretio, 2019).

**Figura 4.21**  
Variables de deserción basadas en el DDM



Fuente: García Aretio (2019)

De esta forma, García Aretio (2019) luego de revisar diversas jerarquías referidas en la literatura, sugirió tres grupos de razones, factores o causas, que inclinan a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar los estudios a distancia (Véase 4.17), siendo las causas atribuibles al estudiante las que tienen una mayor influencia en la decisión de permanencia o abandono.

**Tabla 4.17**  
Causas asociadas a la decisión de abandono

CAUSAS	TIPOS DE CAUSAS	DESCRIPCIÓN
Causas atribuibles a el estudia	La falta de tiempo	Obligaciones familiares (hijos, mayores a cargo, algún miembro dependiente, etc.) y laborales (horas de trabajo, cambio de responsabilidades laborales, cambio de trabajo, etc.). Dificultad al equilibrar la necesaria dedicación al estudio y las demás obligaciones, o no se tuvo capacidad para planificar y organizar bien los tiempos y autorregular el aprendizaje.
	Deficientes técnicas de estudio	Carencia de habilidades, técnicas, estrategias y hábitos de estudio eficientes. Escasa capacidad para la concentración.
	Insuficiente motivación	No existencia de compromiso personal con los estudios que se iniciaron. Sin motivación intrínseca inicial resulta complicado ese compromiso. Sin motivación intrínseca de mantenimiento, que impulse la dedicación continuada y regulada al estudio, la ruptura está anunciada.

## Capítulo 4. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior

	Elección equivocada	No se contó con información suficiente ni con orientación personalizada a la hora de valorar qué tipo de estudios se van a iniciar. Las expectativas fueron poco realistas.
	Déficit de formación básica	Insuficiente para acometer un determinado tipo de estudios.
	Rendimiento académico bajo	Pobres rendimientos anteriores al acceso a la universidad, o bajos resultados iniciales o calificaciones negativas, provocan el desánimo.
Causas atribuibles a los docentes	Escaso seguimiento y supervisión docente	Los profesores muestran bajos niveles de supervisión y apoyo al estudiante. La orientación académica es débil o inexistente, sea en los planos de carácter personal, académico o tecnológico.
	Los materiales de estudio carecen de un diseño adecuado	Existen carencias en el diseño instructivo o en la presentación de los recursos y materiales didácticos. O estos son insuficientes o, por el contrario, demasiado extensos o complejos.
	Las rigideces curriculares.	La falta de flexibilidad propia de los sistemas a distancia se ve mutilada por unas estructuras curriculares excesivamente pautadas y severas. El exceso de tarea y la descoordinación entre las diferentes asignaturas del curso, también genera desconexión.
	Pruebas de evaluación poco adecuadas.	Sean las pruebas presenciales, si existen, o las pruebas de evaluación continua, sean estas de autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación, pueden ser desencadenantes de frustración.
	Baja cualificación de los docentes	Deficiente preparación de los instructores, más allá de su competencia académica, en lo que respecta a la capacitación en habilidades propias de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.
Causas atribuibles a la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiente información inicial sobre la carrera o curso.</li> <li>- Ambigüedad en las directrices y orientaciones procedentes de la institución.</li> <li>- Inexistencia de servicios de orientación. O servicios de orientación deficientes.</li> <li>- Insuficiencia o inadecuación de los servicios tecnológicos.</li> </ul>	

**Fuente:** Elaboración propia a partir de García Aretio (2019)

### 4.3. En síntesis

Este capítulo presentó una revisión de los distintos modelos explicativos asociados al abandono en la Educación Superior, mostrando sus alcances, implicancias y teorías asociadas. Los modelos revisados fueron los psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales, interaccionistas, complementarios o integrados, y psicopedagógicos. En este contexto, dada el carácter complejo y multidimensional del fenómeno del abandono, se plantea que los modelos en sí mismos son limitados y explican solo parcialmente el problema, requiriendo necesariamente una mirada complementaria que aporte una explicación más holística. Asimismo, y asociado a estos modelos teóricos, el capítulo desarrolló una revisión amplia de los factores asociados al abandono en la ES desde la mirada de distintos teóricos de la temática, evidenciando que la presencia o ausencia de determinados factores tienen su génesis en el modelo teórico

---

---

## Capítulo 5. Modelos explicativos asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional.

- 5.1. Estudiantes no tradicionales: algunas luces en la explicación del abandono en la ESTP
  - 5.2. Modelos Explicativos del abandono en la Formación Profesional
  - 5.3. Factores asociados al abandono en la Formación Profesional
  - 5.4. En síntesis
-



5

---

## Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional

---

Hasta este punto, este Marco Teórico ha desarrollado ampliamente la delimitación conceptual del abandono y los distintos modelos teóricos que sustentan la investigación en el área. No obstante, considerando que esta tesis doctoral se contextualiza en la ESTP, resulta necesario desarrollar algunos referentes teóricos del abandono con foco en este tipo de formación, que ofrezca un marco conceptual más específico y centrado en el objeto de estudio.

En este marco, a pesar que la literatura existente coincide en la importancia del tema del abandono y la necesidad de su estudio en pos de generar vías que permitan reducir los sus altas tasas, la investigación sobre esta temática en el contexto de la educación y formación profesional es incipiente al ser comparada con otros niveles educativos en donde los estudios son abundantes (Cerdeña-Navarro et al., 2017).

Esta idea coincide con lo señalado por Mas et al. (2015), quienes plantean que la investigación y el conocimiento del que se dispone sobre los itinerarios de éxito y de abandono en la Formación Profesional están poco desarrollados, situación que redundaría en el número limitado de modelos explicativos propios del ámbito. Esto podría tener su génesis en el poco prestigio del que goza este tipo de formación, junto con insuficiente atención que esta temática ha tenido a nivel internacional, en donde la mayor parte de la literatura sobre el abandono se centra en la deserción escolar temprana o en la que se produce en la ES universitaria (Tanggaard, 2013).



Bajo este mismo concepto, Cerdà-Navarro (2019) alude a la escasez de información disponible, pues mientras que la literatura focalizada en otros niveles educativos como la secundaria o universitaria es abundante, existe una escasez evidente de investigaciones empíricas focalizadas en el abandono que se produce específicamente en la FP. En este orden de ideas, y siguiendo a CEDEFOP (2016), a esta problemática de escasez de investigaciones empíricas y de información, se debe añadir una tercera, derivada de la dificultad de establecer comparaciones entre los diferentes sistemas educativos de los distintos países.

En consecuencia, en este contexto de evidente escasez de referentes teóricos focalizados en el abandono de estudiantes de Formación Profesional, este capítulo comenzará con el desarrollo y revisión del concepto de alumno no tradicional y de los factores que están asociados al abandono en este perfil de estudiante, pues dada su similitud y relación con el perfil de estudiante de ESTP, estos modelos y factores identificados han sido una clara e importante influencia en la emergencia de modelos explicativos del abandono propios de la Formación Profesional. En los apartados siguientes, se analizarán de manera amplia los modelos y factores explicativos del abandono en la ESTP que corresponde al contexto de este estudio.

### **5.1. Estudiantes no tradicionales: algunas luces en la explicación del abandono en la ESTP**

Como ya se señalaba anteriormente, la similitud del perfil del alumno no tradicional con el del estudiante de ESTP, invitan a detener la mirada en este colectivo y en los procesos de abandono de estos estudiantes, con el objetivo de encontrar algunas luces que permitan contar con mayores referentes en la explicación del abandono en la ESTP. Bajo esta premisa, este apartado considera en primer lugar la delimitación del concepto de alumno no tradicional para posteriormente transitar hacia el desarrollo de algunos modelos explicativos del abandono en estos estudiantes.

#### **5.1.1. Un nuevo perfil de estudiantes: la definición de alumnos no tradicionales**

La apertura de posibilidades para el acceso a la ES en las últimas décadas ha traído consigo la emergencia de un perfil de estudiantes bastante heterogéneo, logrando acceder colectivos que históricamente habían sido excluidos de la educación terciaria, es decir,

personas de distintas razas, etnias, culturas o bien de otras características diferentes a las que componían su masa habitual de estudiantes (Yonezawa et al. 2002). Estos grupos, son definidos normalmente en la literatura como Estudiantes No Tradicionales (ENT), por ser colectivos atípicos o por tener poca participación en la universidad (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).

Para facilitar la diferenciación entre estudiantes tradicionales de los no tradicionales, es importante señalar que tradicionalmente el perfil típico de estudiante universitario ha sido señalado como aquel que cumple con uno o más de los siguientes atributos: edad entre 18 y 24 años, soltero, sin hijos, que ingresa a la universidad inmediatamente después de graduarse de la enseñanza secundaria, que estudia a tiempo completo, que depende financieramente de sus padres, y que vive en el campus universitario mientras cursa sus estudios (Cabrera, Pérez y López, 2014).

En este orden de ideas, una definición es la aportada por Southgate y Bennett (2014), quienes señalan que en el grupo de ENT se encuentran aquellos que provienen de un origen socioeconómico bajo, ciertos grupos étnicos y culturales, personas con discapacidad, residentes en zonas rurales y lugares remotos, estudiantes de edad madura, y aquellos que son la primera generación de sus familias en acceder a la ES; de forma complementaria, Gilardi y Gugliermetti (2011) definen al ENT como aquel que trabaja ocasionalmente o a tiempo parcial. Por su parte, Bowl (2003) basándose en el contexto norteamericano, señala que estos estudiantes son las personas maduras que ingresan por primera vez a la ES, mayoritariamente mujeres provenientes de clases trabajadoras y de origen étnico minoritario.

Siguiendo a Arancibia y Trigueros (2018), el concepto de ENT estaría dado por las características que este grupo posee:

- ✓ Los ENT tienen una amplia gama de circunstancias y experiencias de vida que afectan su participación en la educación universitaria: la mayoría ha dejado de estudiar por varios años antes de emprender nuevamente sus estudios (Kerka, 1989; Streckfuss y Waters, 1990).
  
- ✓ Debido a que en general combinan actividades laborales con académicas, su foco está puesto más en la aplicación práctica que teórica de los contenidos de formación con mayor auto-determinación y aceptación de la responsabilidad (Wylie, 2005).

- ✓ Mientras los estudiantes tradicionales asisten y persisten en la universidad por razones sociales y académicas, los ENT al tener escaso tiempo libre disponible, tienen sus posibilidades de integración institucional limitadas y, consecuentemente, ven afectada su interacción con las estructuras sociales y académicas de la universidad (Astin, 1985; Pacheco, 1994).
- ✓ En general trabajan durante el día y no reciben suficiente apoyo o beneficios, por lo que están obligados a trabajar y pagar por sus estudios. Estos elementos tienen el potencial de aumentar el riesgo de abandono, ya que están relacionados adversamente con la permanencia o la retención universitaria (Wylie, 2005).

Una definición comúnmente referenciada en el contexto europeo es la señalada por González-Monteagudo y Padilla-Carmona (2017) en el marco del Proyecto EUTSER sobre el acceso y los adultos en la Universidad, en que participaron siete países y ocho universidades de Europa, y que definen al estudiante adulto no tradicional como:

Un estudiante maduro principiante que comienza sus estudios sin cualificación previa, y cuya participación en la Universidad se encuentra dificultada por factores estructurales adicionales a la edad. En relación a los estudiantes más jóvenes, esto se refiere a aquellos que forman parte de la primera generación familiar que entra en la Universidad y que están limitados por factores estructurales (p. 2).

Otros aportes desde la literatura son mencionados por Sánchez-Gelabert y Elias (2017), quienes manifiestan la necesidad de una definición de ENT, reconociendo que debido al creciente número de características que definen a los estudiantes universitarios resulta difícil definir un perfil prototípico que logre captar las diferencias entre colectivos. Una síntesis de algunas aportaciones teóricas en la definición de ENT, puede ser revisada en la Tabla 5.1

## Capítulo 5. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional

**Tabla 5.1**

Aportes teóricos en la definición de alumnos no tradicionales

Autores	Aportes
(Bean y Metzner, 1985; Chickering, 1974; Metzner y Bean, 1987).	Los primeros estudios sobre estudiantes no tradicionales los caracterizan principalmente por ser estudiantes mayores –maduros–, que tienen una dedicación a tiempo parcial, que se desplazan a diario para ir a la universidad o que presentan una combinación de estas tres características. Para Chickering (1974), la diferencia más significativa se da en cuanto al lugar de residencia, pues el hecho de tener que trasladarse para ir a la universidad tiene una profunda diferencia en el proceso de socialización universitaria respecto al estudiante tradicional.
(Horn & Carroll, 1996)	Definen siete características para clasificar a los estudiantes, que pueden ir desde un nivel mínimamente, moderadamente a altamente no tradicionales. Los criterios son: retraso en el acceso a la universidad, dedicación a tiempo parcial, trabajar 35 horas o más a la semana, independencia económica, tener personas dependientes, padre/madre soltero/a y no tener un título de educación secundaria estándar.
(Ariño et al., 2008; Daza y Alcaide, 2013; González Monteagudo, 2010; Soler, 2013).	Estas investigaciones muestran un aumento de un <i>nuevo</i> perfil de estudiantes en contexto español, en donde los cambios más destacados han tenido lugar en relación a: género, procedencia geográfica, compaginación estudios y trabajo, origen social, capital educativo de procedencia, ramas de especialización, edad, y trayectorias personales.  González Monteagudo (2010), considera estudiantes de primera generación, cuyos padres no poseen títulos universitarios; origen de clase trabajadora y de origen socioeconómico bajo, mujeres con cargas familiares y/o situaciones de desigualdad; personas procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios y personas discapacitadas
Sánchez-Gelabert y Elías (2017)	A partir de los ejes estudios-trabajo y edad al acceder a la universidad, definen una tipología de estudiantes universitarios: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudiante tradicional</i>: estudiantes menores de 22 años que no trabajan o lo hacen menos de 15 horas semanales.</li> <li>- <i>Estudiante trabajador</i>: menores de 22 años que trabajan como mínimo 15 horas a la semana.</li> <li>- <i>Estudiante mayor</i>: estudiantes de 22 años o mayores que no trabajan o combinan estudios y trabajo de menos de 15 horas semanales.</li> </ul> <i>Estudiante mayor y trabajador</i> : estudiantes de 22 años o más que trabajan más de 15 horas a la semana.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la revisión de Sánchez-Gelabert y Elías (2017)

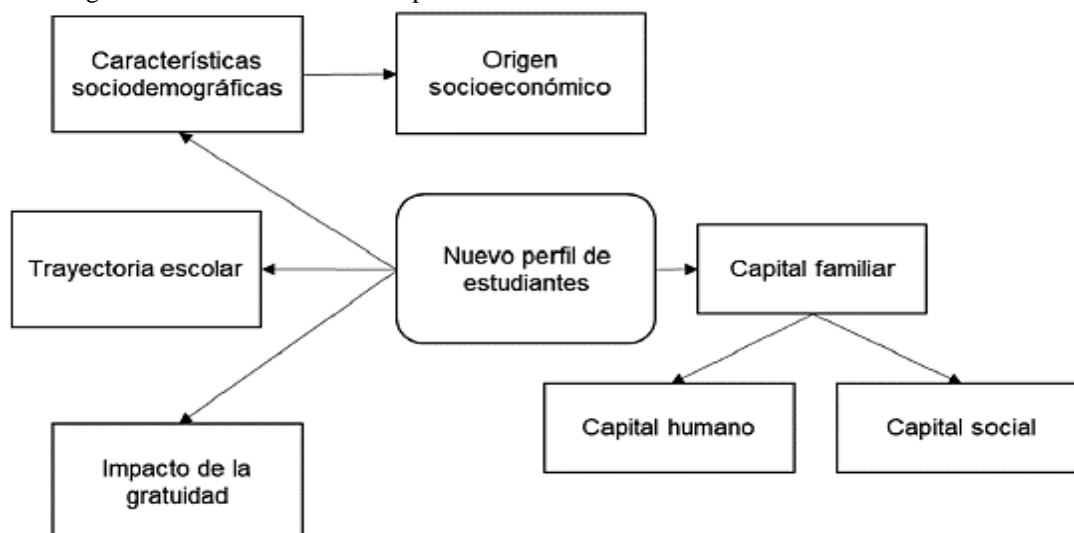
En lo que respecta al contexto chileno, también se ha experimentado un cambio en el perfil de estudiantes que ingresan a la educación superior. Tal como lo expresan recientemente Araneda et al. (2018), al igual que en otros países que han experimentado la expansión, la masificación y la universalización de sus sistemas de ES, Chile ha experimentado dicho fenómeno durante las tres últimas décadas, lo cual se ha manifestado, entre otros efectos, en un cambio en la composición de la población estudiantil que está en condiciones de acceder a la ES.

## Parte II. Marco Teórico

En este orden de ideas, estos autores señalan que este nuevo perfil de estudiantes -o ENT como se ha venido reseñando en la literatura-, está compuesto por un grupo de elementos definidos y reconocidos, que como consecuencia generan una diversidad en el Sistema de Educación Superior nacional (Véase Figura 5.1). Prueba de ello, es que durante los últimos años se han sumado estudiantes que tienen características sociodemográficas distintas, vale decir, se reconoce la presencia de estudiantes mayores, que trabajan, ya sea jornada completa o parcial, que son padres o madres, y que provienen de grupos socioeconómicos más desfavorecidos. Asimismo, se reconoce su *background*, en términos de capital familiar; es decir, son primera generación en acceder a la ES, con un capital cultural y social restringido, trayectorias escolares limitadas y caracterizadas por provenir de establecimientos de educación secundaria municipales o subvencionados (Araneda, et al. 2018).

**Figura 5.1**

Categorías identificadas del nuevo perfil de estudiantes en el contexto chileno



**Fuente:** (Araneda, et al. 2018).

El reconocimiento de esta diversidad de perfiles y atributos de la población de estudiantes universitarios resulta esperanzador en el intento generar políticas y programas que tengan una perspectiva más holística y no segregadora ni estigmatizadora y que permita afrontar los desafíos que surgen como consecuencia de estos cambios, tanto al interior de las universidades como en el entorno. (Araneda, et al. 2018).

Por otra parte, en el contexto del Proyecto ACCEDES cuyo foco de trabajo son los colectivos vulnerables, se ha venido utilizando el concepto de Estudiantes No Habituales (ENH), haciendo referencia al grupo de estudiantes de educación terciaria que

requieren realizar más actividades, principalmente laborales, de forma paralela a sus estudios, es decir, estudiantes que requieren desempeñar trabajos con o sin conexión con las carreras o especialidades que cursan y estudiar al mismo tiempo. De esta forma, las dos condiciones para pertenecer a este colectivo son: desempeñar dos funciones (trabajo y estudios) y tener mayor edad respecto del grupo de estudiantes dominantes de las universidades (Medrano, 2012).

Por tanto, siguiendo la aportación de Rueda (2005), ACCEDES entiende que el colectivo de Estudiantes No Habituales

está configurado por aquellas personas que combinan en su estudios de pregrado o grado, esencialmente una actividad laboral regular de carácter remunerado junto a sus responsabilidades como estudiante, y que además poseen un promedio de edad superior a aquellos estudiantes “habituales”, a saber: directamente egresados del ciclo secundario a la educación superior, de dedicación exclusiva a los estudios (p.4).

En esta línea, para Medrano (2012), tomando como referencia el planteamiento de Tinto (1998) y Habley y McClanahan (2008), cuando las necesidades de trabajar y estudiar entran en conflicto, este estudiante no habitual debe optar por una de ellas, teniendo como consecuencia alguna de las siguientes: (i) la postergación de sus estudios de manera puntual o más prolongada; (ii) reducción de la carga académica, lo que se traduce en la prolongación de su formación, retrasando la posibilidad de un mejor ingreso económico (pos-titulación); (iii) la pérdida de continuidad de su formación –que suele ser un factor determinante de la progresión salarial en el largo plazo- y (iv) en el no aprovechamiento de la oferta educativa complementaria que brindan las universidades (seminarios, eventos académicos, cursos de formación integral, etc.) –usualmente no obligatorias- pero que son relevantes para comprender el ethos de cada profesión y que, producto de las exigencias laborales, ingresan y salen episódicamente de las actividades formativas, concentrándose esencialmente en cumplir en las obligatorias.

### 5.1.2. Estudiantes no tradicionales y deserción

El acceso masivo a la educación terciaria y consecuentemente el incremento de la participación de estudiantes no tradicionales, ha traído consigo un aumento de la tasa de deserción en aquellas IES que cuentan con una mayor población con estudiantes pertenecientes a estos colectivos (Laing y Robinson, 2003).

La literatura es amplia en afirmar que dichos estudiantes puedan llegar a estar en una situación de vulnerabilidad y con altas posibilidades de no concluir satisfactoriamente sus estudios. Así lo ratifican desde el Proyecto ACCEDES, señalando que las personas que simultáneamente estudian y realizan actividades laborales, y que dedican en ello un número importante de horas que les hace imposible cumplir con la totalidad de actividades que han sido pensadas y definidas para estudiantes universitarios de dedicación exclusiva, se encuentran muchas veces en desventaja académica y con altas posibilidades de abandono o fracaso de sus estudios (Medrano, 2012).

De igual forma, autores como O’Keeffe (2013), han sido enfáticos en señalar que estos ENT son quienes tienen mayor riesgo de no concluir sus estudios, idea que es reforzada por un amplio número de investigaciones (Choy, 2002; Horn y Carroll, 1998; Milesi, 2010; O’Toole et al., 2003) que han encontrado relación entre las probabilidades de no terminar los estudios y las decisiones de abandono y el perfil de ENT.

Algunos estudios sobre la temática, han dejado en evidencia que este colectivo tiene más riesgos y una mayor tasa de deserción al ser comparados con los estudiantes tradicionales (Bean y Metzner, 1985; Giilardi y Guglielmetti, 2011), debido a que este grupo de estudiantes normalmente se tiene que enfrentar al desafío de lograr un equilibrio entre sus actividades académicas (institucionales) y externas (personales, laborales y familiares) a fin de poder mantener un nivel suficiente de compromiso que les permita concluir sus programas de estudio (Arancibia y Trigueros, 2018).

De igual forma, siguiendo a Sanchez-Gelabert y Elias (2018), diversos estudios que han buscado explicar las diferencias que presentan estudiantes tradicionales y no tradicionales en lo que respecta a la decisión de abandono, han resaltado que dichas diferencias son debidas a que a los estudiantes no tradicionales se ven afectados mayormente por las variables externas al contexto universitario tales como responsabilidades y compromisos laborales, familiares, etc. (Bean y Vesper, 1990) y se ven menos afectados por los procesos como la integración social, los factores intelectuales o los resultados académicos (Bean y Metzner, 1985, 1987; Cabrera et al., 1992). De esta

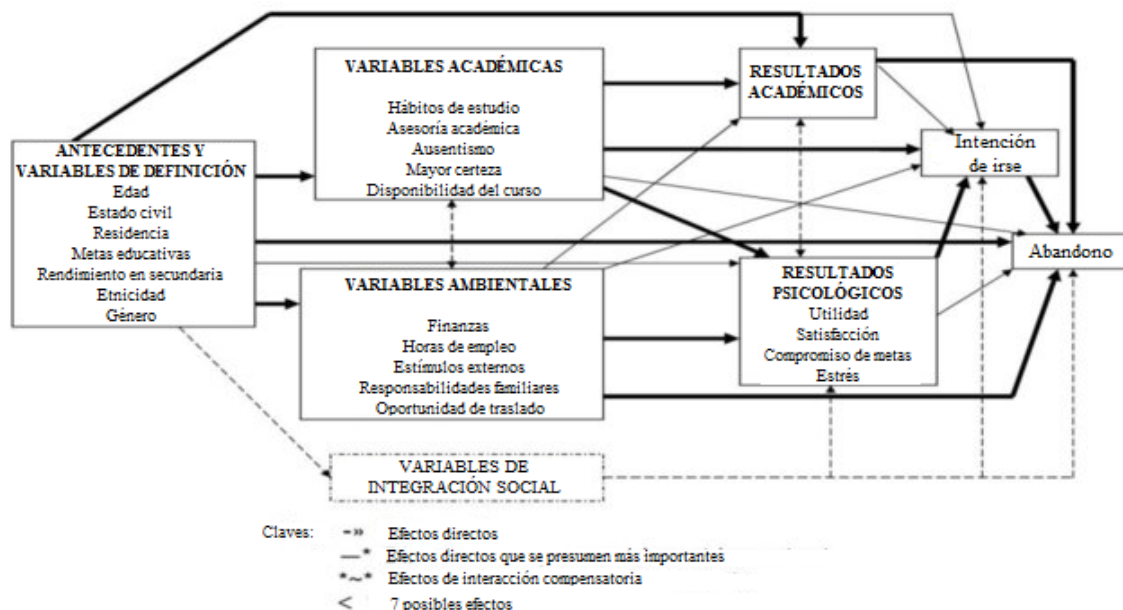
forma, las experiencias universitarias de los ENT se caracterizarían por tener menos intensidad y duración con los agentes de socialización de la institución, como lo son el profesorado, personal de administración y, sobre todo, sus compañeros (Daza, 2013; Rootman, 1972).

### 5.1.3. Modelos explicativos del abandono de Estudiantes no Tradicionales

La ausencia de variables en el modelo inicial de Tinto, que tuvieran impacto en la retención de estudiantes con características distintivas (minorías étnicas y sexuales, adultos trabajadores, mujeres, etc.) en relación a aquellos estudiantes tradicionales sobre los cuales versaban los estudios pioneros del fenómeno del abandono, trajo como consecuencia la evolución de los modelos clásicos hacia otros modelos que incorporaran variables adicionales en función del tipo de estudiante objeto de estudio (Cabrera et al., 2014)

En este contexto es que surge el trabajo pionero de Bean y Metzner (1985), cuyo modelo incorpora nuevas variables relevantes para la retención de ENT. Marcando la diferencia con Tinto, estos autores se alejaron de las perspectivas sociológicas y basaron su modelo principalmente en teorías psicológicas y de comportamiento organizacional (Véase Figura 5.2).

**Figura 5.2**  
Modelo de Deserción de estudiantes de pregrado no tradicionales



**Fuente:** Bean and Metzner (1985) [Traducción propia]



Siguiendo la revisión realizada por Cabrera et al., 2014, otra diferencia con el modelo de Tinto para quien la integración social y académica con la universidad son las variables más críticas para la retención, en el modelo de Bean y Metzner (1985), las experiencias en el entorno económico y social en que vive el estudiante fuera de la universidad son las que tienen mayor incidencia en los resultados académicos de los estudiantes. Así, este modelo de ENT incorpora, además, variables psicológicas que inciden directamente en la decisión de abandono, tales como el compromiso de cumplir los objetivos, el grado de satisfacción y el nivel de estrés.

De esta forma, el modelo predice que la deserción toma lugar cuando los efectos negativos del ambiente externo a la universidad (p.e. exceso de horas de trabajo o falta de apoyo de la familia) no logran ser contrarrestados por los soportes no-académicos disponibles en la institución (p.e. flexibilidad en los horarios académicos o jardín de infantes), pudiendo tener como efecto la emergencia de una modalidad diferente de abandono respecto del planteamiento de Tinto: la transferencia a otra institución que ofrezca soportes más efectivos para satisfacer las necesidades externas a sus estudios universitarios (Cabrera et al., 2014).

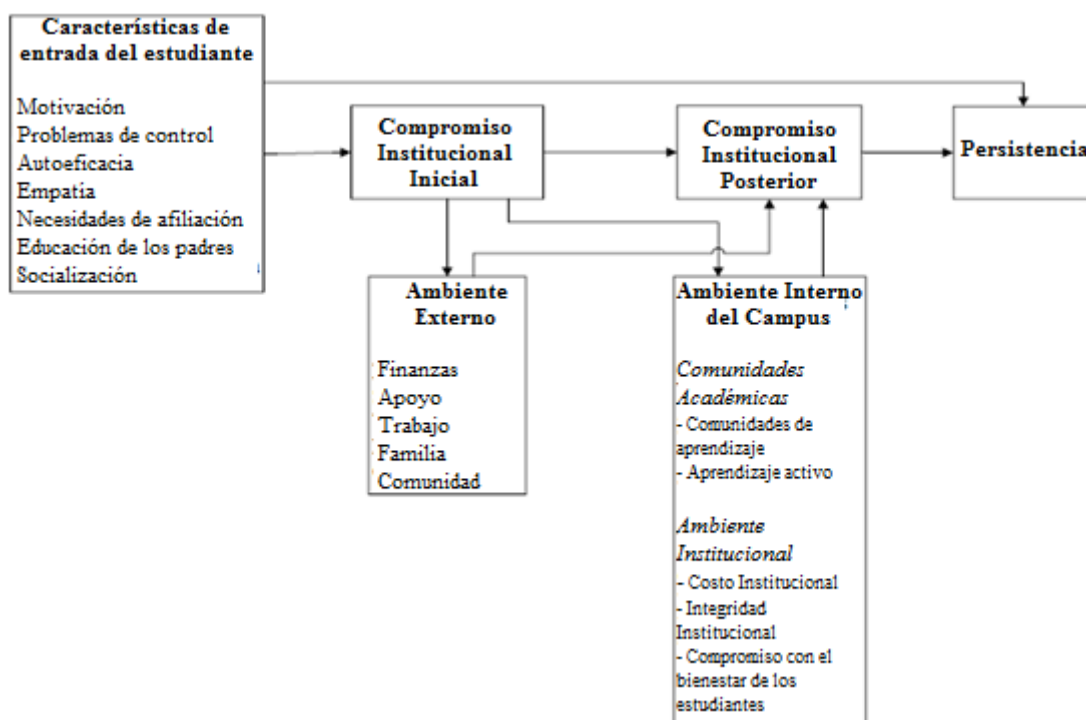
Por su parte, Cabrera y Nora (1994) proponen un modelo que traslada el enfoque hacia la integración social de estudiantes pertenecientes minorías raciales, proceso que podría resultar enajenante (*alienation*) para aquellos provenientes de minorías raciales, producto de experiencias de discriminación y prejuicio que pudieran experimentar en el aula. Estas experiencias y sentimientos de enajenación tienen consecuencias negativas no solo en la adaptación social de estos estudiantes, sino también en sus resultados de aprendizaje.

De forma complementaria, estos autores afirman que las experiencias en el aula están dentro del control de los profesores, por lo cual, ellos también tienen responsabilidad en la calidad de las experiencias de los estudiantes en las aulas (Cabrera y Nora, 1994). A partir de estas ideas iniciales y a raíz de posteriores estudios acerca del clima racial en los campus universitarios, se ha planteado la necesidad de implementar programas de educación transversales en las IES que apunten a contrarrestar estereotipos raciales y a aumentar la tolerancia a la diversidad (Cabrera et al., 1999). Así, paulatinamente la investigación ha ido avanzando hacia modelos que asignan responsabilidad en los resultados de aprendizaje a todos los miembros de la comunidad universitaria y no solo a estudiantes y profesores (Hurtado et al., 1999).

## Capítulo 5. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional

Otra mirada interesante en esta perspectiva es la de Braxton et al. (2004), que desarrollaron un modelo de retención en el cual identificaron un conjunto de fuerzas económicas, organizativas, psicológicas y sociológicas que influyen los procesos de permanencia de este tipo de estudiantes. Además del factor económico, incluyeron cinco factores psicológicos (grado de motivación, locus de control, auto-eficacia, empatía y la necesidad de afiliación), cuatro constructos sociológicos (educación de los padres, el apoyo de otras personas, la participación en comunidades de aprendizaje y socialización temprana), dos constructos organizativos (compromiso con el bienestar de los estudiantes y la integración institucional) y cuatro factores que se extraen del modelo de Tinto (1982) (características de entrada de los estudiantes, compromisos iniciales e institucionales y la integración académica). De acuerdo a estos autores, mientras más participen los estudiantes y se involucren en las actividades académicas y en las comunidades de aprendizaje, será menos probable que abandonen, por compromiso a la institución (Arancibia y Trigueros, 2018). (Véase Figura 5.3).

**Figura 5.3**  
Modelo de salida del estudiante



**Fuente:** Braxton et al. (2004) [Traducción propia]

La modalidad de estudios a la cual opta el estudiante podría también ser considerada como una condicionante o determinante de la emergencia de un perfil

## Parte II. Marco Teórico

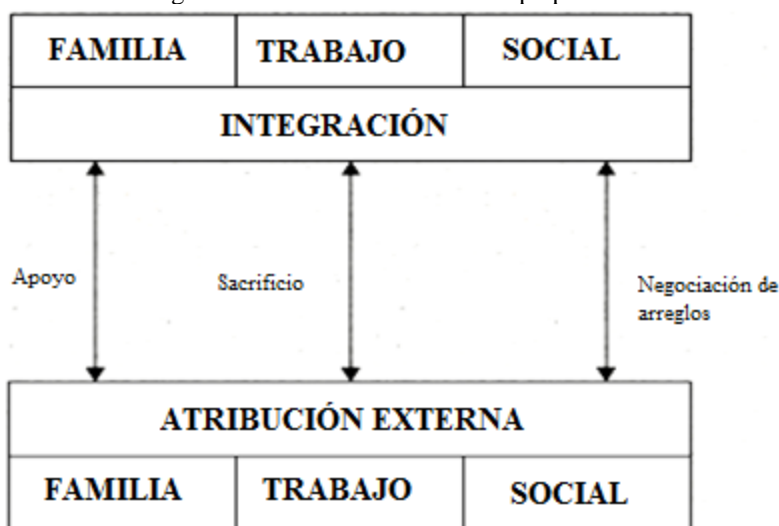
particular de estudiantes. En este contexto, es interesante hacer mención del estudio de Kember (1999) realizado en Hong Kong, que integrando los componentes del modelo de Tinto (1975) desarrolló un modelo de integración académica y social en estudiantes a tiempo parcial de universidades a distancia, cuyos hallazgos posteriormente fueron confirmados por Bourdages y Delmotte (2001). Kember logró demostrar que las causas atribuidas al abandono son externas (Véase Figura 5.4), entre las cuales se puede señalar:

- ✓ La falta de tiempo para estudiar y compaginar estudios y trabajo.
- ✓ La percepción de falta de apoyo familiar, ya que puede ocasionar tensiones, con un incremento de ellas si el estudiante es mujer. La mayoría de las tensiones son ocasionadas por cargas familiares e hijos.
- ✓ Los conflictos entre los miembros de la familia.

De esta forma, los estudiantes que acceden a este tipo de estudio, generalmente adultos y trabajadores, deben lograr la integración de las diferentes dimensiones de su vida adulta con los estudios, lo cual supone la necesidad de adoptar estrategias de acomodación y priorización para reducir el efecto negativo que pueden tener la integración académica y social de la institución (Kember (1999)).

**Figura 5.4**

Modelo de integración de los estudiantes a tiempo parcial



**Fuente:** (Kember, 1999). [Traducción propia]

En la misma línea del tipo de modalidad de estudios, un trabajo reciente en el contexto chileno es el desarrollado por Arancibia y Trigueros (2018), quienes basándose en antecedentes del crecimiento de matrícula en la educación vespertina y consiguientemente el aumento en sus tasas de deserción, indagaron en los factores que

## Capítulo 5. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional

intervienen en las decisiones de abandono en estudiantes universitarios que estudian en esta modalidad. Para los autores, estos estudiantes tienen características no tradicionales en tanto combinan responsabilidades familiares, laborales y académicas, presentando mayores niveles de deserción que los estudiantes que ingresan a la modalidad universitaria diurna, debido a las particularidades y situaciones que les rodean. Los factores emergentes de esta investigación se encuentran graficados en la Figura 32.

**Figura 5.5**

Factores emergentes de estudiantes desertores universitarios vespertinos



**Fuente:** Arancibia y Trigueros (2018)

Entre la gran variedad de elementos que inciden en la deserción universitaria vespertina, los factores personales son muy relevantes para comprender este fenómeno, debido a las características y condiciones que rodean a los estudiantes universitarios vespertinos. Además, los factores académicos, ambientales e institucionales son relevantes en el proceso de deserción que experimentan este tipo de alumnos, pues estos se ven más afectados fuertemente por variables externas, académicas e institucionales. Con todo, estos autores defienden la idea que la mayoría de los estudiantes vespertinos se encuentra en una situación de desventaja debido a brechas académicas y dificultades económicas, que afectan su nivel de permanencia, situación que requiere la intervención de las IES. (Arancibia y Trigueros, 2018).

## Parte II. Marco Teórico

Finalmente, bajo esta perspectiva de ENT, han emergido otros modelos con distintos énfasis y que tomando como base los modelos de Tinto (1982) y Bean y Mentzer (1985) han buscado teorizar las causas que afectan a este tipo de estudiantes (Véase Tabla 5.2).

**Tabla 5.2**

Otros modelos explicativos del abandono en estudiantes no tradicionales

DeRemer (2002)	Evidenció que las variables de experiencias con la institución, las preocupaciones financieras y las crisis inesperadas pueden ser los principales gatillantes de procesos de deserción estudiantil. Además, la capacidad de manejar el tiempo, sobre todo en lo que respecta a las demandas de trabajo, los estudios y la familia, presiona las lógicas individuales de retención de los estudiantes, por lo cual, si el estudiante no puede soportar el estrés y el cansancio o determina que los costos asociados a persistir son mayores que los beneficios, puede tomar la decisión de abandonar su programa o institución.
Terribili-Filho y Quaglio (2016)	Sostienen que la sensación de inseguridad que perciben los estudiantes en horarios nocturnos, al trasladarse de un lugar a otro, es también motivo de abandono.
Wylie (2005)	<p>Propone un modelo en dos fases:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La primera describe el procedimiento de evaluación que lleva a cabo el estudiante antes o en el momento de la inscripción, la cual termina con la adopción del compromiso de estudio. En esta etapa confluyen cinco grupos de factores (características de los estudiantes, variables académicas, ambientales, percepciones de utilidad de los estudios y autoestima).</li><li>- La segunda fase, se inicia con el proceso de reevaluación de la participación del curso y termina con el alejamiento y deserción del programa de estudio (esta acción comienza después de la inscripción en el curso). Esta faceta del modelo comprende dos grupos de factores: ajuste de la autoestima académica y social y reevaluación de la participación y el proceso de alejamiento.</li></ul> <p>En cada ocasión en que los auto-conceptos académicos y sociales de los estudiantes se ven influenciados negativamente, se afectará el proceso de reevaluación de su compromiso con el programa de estudio, lo que aumentará los patrones de comportamiento de separación. El proceso es cíclico y continúa hasta que se alcanza el desacoplamiento con el nivel de compromiso con su proyecto de estudio.</p>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la revisión de Arancibia y Trigueros (2018)

### 5.2. Modelos explicativos del abandono en la Formación Profesional

El desarrollo teórico del abandono en la FP ha tenido una clara influencia de los modelos explicativos relacionados con los estudiantes no tradicionales. Además, a lo largo de la historia, se ha podido constatar un desarrollado muy inferior al ser comparado a otros niveles formativos, en donde se cuenta con un número importante de modelos

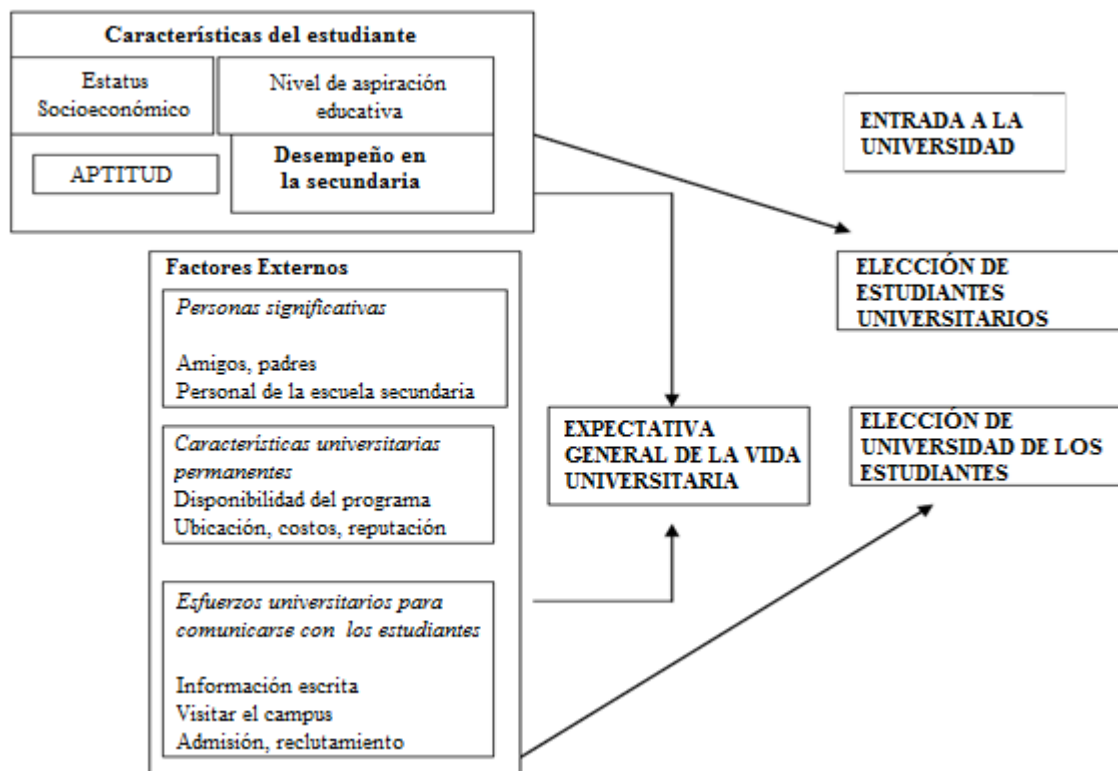
## Capítulo 5. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional

teóricos propios que se han ido robusteciendo a partir de los nuevos hallazgos surgidos de la investigación (Cerdeña-Navarro et al., 2017; Mas et al., 2015).

En este orden de ideas, resulta interesante mencionar el trabajo de Ngcobo (2009) en los Further Education and Training (FET) college de Sudáfrica, cuya investigación fue sustentada teóricamente a partir del Modelo combinado de Chapman (1981), el cual en palabras de la autora, le permitió explorar el impacto de sus factores en la comprensión de los procesos de decisión de los estudiantes del FET (Véase Figura 5.6). Bajo este argumento, si bien este no es un modelo excluyente de la FP, sí es relevante en sí mismo, toda vez que sugiere un conjunto de características de los estudiantes en combinación con un conjunto de influencias externas que en última instancia les lleva a elegir una institución. Asimismo, el modelo analiza la interacción entre las características de los estudiantes y las características institucionales, que es el entorno de aprendizaje, como factores que influyen en su elección

**Figura 5.6**

Modelo de influencia en el estudiante en la elección de la universidad.



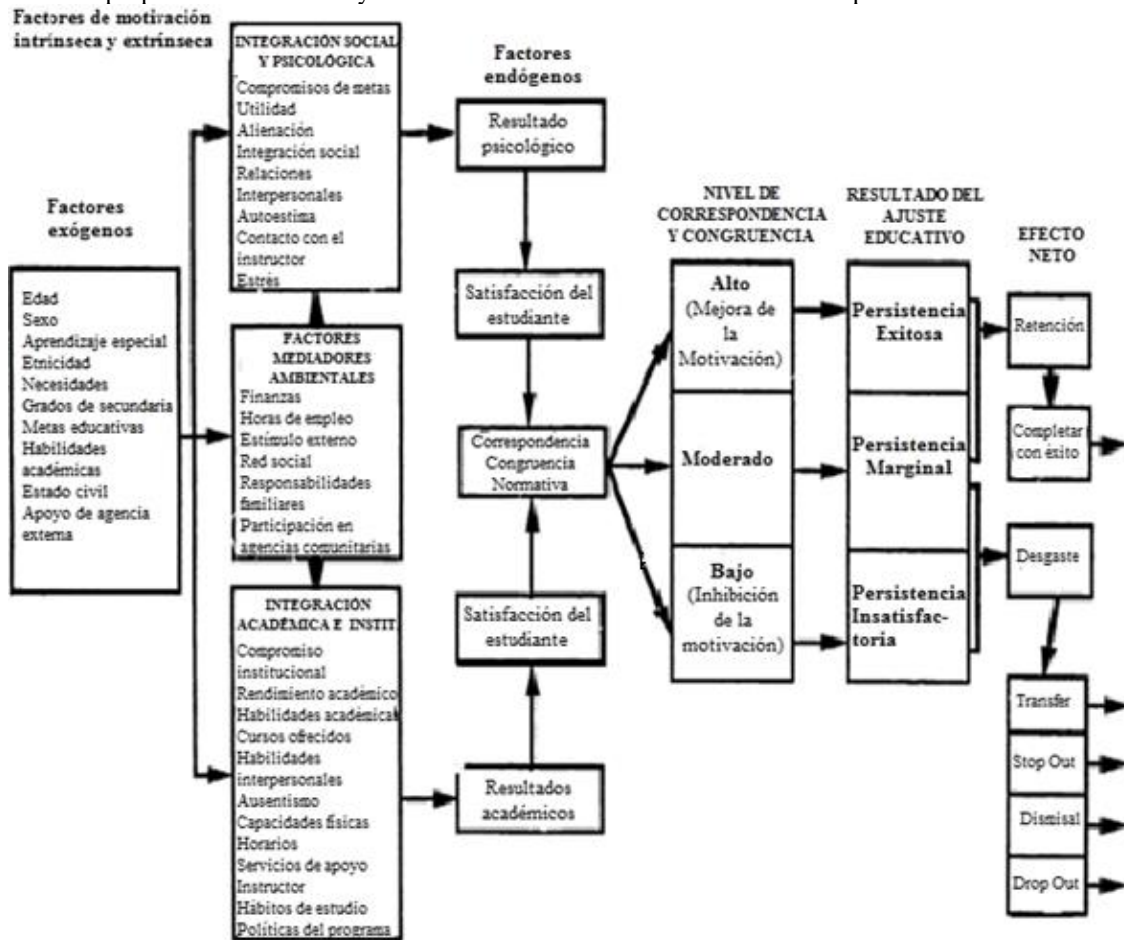
Fuente: Chapman (1981)

Un modelo propio - y tal vez el único- del abandono en la FP es el planteado por Johnson (1991). Este modelo incluye diversas variables propuestas en otros estudios realizados previamente (Bean y Metzner, 1985; Pascarella y Terenzini, 1983; Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975) que afectan la interacción de los estudiantes con las variables sociales y académicas en entornos educativos, considerando la deserción como un proceso longitudinal. Este modelo incorpora un conjunto amplio de variables ambientales, teniendo como referencia el trabajo de otros autores (Bean y Metzner, 1985; Fox, 1986; Weidman y White, 1985) que han enfatizado en la importancia del factor ambiental en la deserción estudiantil no tradicional, incluyendo los comportamientos no tradicionales del abandono escolar como un tema principal del modelo (Véase Figura 5.7).

Si bien este modelo pareciera ser pionero en el contexto de la FP, su autor advierte que estas variables deben considerarse como aproximaciones tentativas, destinadas únicamente a representar la conceptualización inicial de un modelo de deserción y retención de estudiantes no tradicionales en la educación vocacional postsecundaria, necesitando una prueba futura del modelo para verificar la importancia y la calidad estadística de las variables inicialmente seleccionadas.

Figura 5.7

Modelo propuesto de deserción y retención de ENT en Educación Profesional postsecundaria.



Fuente: Johnson (1991) [Traducción propia]

Posteriormente, por medio de un exhaustivo análisis de contenido del modelo y las variables consideradas por Johnson (1991), Shank y McCracken (1993) condensan dichas variables y proponen un modelo revisado para probar la deserción estudiantil, que considera cuatro factores (características de fondo, integración social/psicológica, factores mediadores ambientales e Integración Académica/Institucional) cada uno con un conjunto de variables asociados (Véase Figura 5.8).



**Figura 5.8**

Modelo revisado que comprende los conjuntos de variables independientes utilizados para probar la deserción estudiantil



**Fuente:** Shank y McCracken (1993) [Traducción propia]

### 5.3. Factores asociados al abandono en la Formación Profesional

En los años 70 comienzan a asomar los primeros estudios acerca del abandono de la formación profesional, desarrollados principalmente en Norteamérica (Ballo, 1973; Cummins, 1973; Dykeman, 1977; Klingler, 1973; Wade, 1974; Wilburns, 1975) y se basan principalmente en el nivel secundario. En el contexto estadounidense, Mertens et al. (1982) ofrecen una de las aproximaciones pioneras en la identificación de factores asociados al abandono en la educación vocacional. En su trabajo denominado *vocational education and high school dropout*, luego de una extensa revisión de la literatura existente a partir de la cual constataron el amplio número de variables asociadas al abandono, finalmente redujeron el número de variables a un número manejable, encontrando trece categorías de variables, que organizaron en función de los componentes del modelo (Véase Tabla 5.3).

**Tabla 5.3.**

Categorías y variables asociadas al abandono en la educación vocacional

Componente	Categorías de variables	Ejemplos de variables
Contextual	1. Mercado laboral	Porcentaje de empleados en la fabricación; tasa de desempleo.
Características de la escuela	2. Características de la escuela	Disponibilidad de educación vocacional; número de estudiantes
	3. Pares	Porcentaje desfavorecido, negro o hispano en la escuela

## Capítulo 5. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional

	4. Maestros	Porcentaje de maestros minoritarios; porcentaje que se fueron al final del año escolar
Experiencias de secundaria	5. Experiencias en la escuela secundaria	Días ausentes; inscripción en educación correctiva
Familia	6. Familia	El grado más alto completado por la madre y el padre; si la madre trabajó o no para pagar
Individual	7. Individual	Grado más alto al que aspira el grado; edad esperada para casarse
	8. Demográfico	Porcentaje de población urbana donde reside; si reside en el noroeste, centro norte u oeste de EE. UU.
	9. Actitudes escolares actuales	Percepción si la escuela no es segura
	10. Autoestima	Si se siente como un fracaso persona de valor
	11. Lugar de control	Escala de Rotter
	12. Actividades ilegales	Propiedad dañada; consumo de marihuana
	13. Cognitivo	Promedio de calificaciones; Conocimiento del puntaje de la prueba "Mundo del Trabajo",

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Mertens et al. (1982).

En la década de los '80 los trabajos relativos a formación profesional siguen centrándose en los niveles previos a la ES. Es así como ya a finales de esta década, Méndez y Maciá (1989), desde la mirada de la psicología comunitaria y tomando como referencia los trabajos publicados durante ese período y en años anteriores (Alonso Rivas, 1984; Cervantes, 1965; Homs y Sánchez, 1978; Juárez y Vásquez, 1981; López Martínez, 1984; Malizia et al. 1982; Miquel et al., 1981; Peino Janeiro, 1984; Sarason, 1972) identificaron como factores más influyentes de la decisión de abandono de los estudiantes en la formación profesional los siguientes:

- a) La falta de información existente sobre este tipo de estudios: desinformación que se hace patente en ciertas creencias erróneas sobre Formación Profesional (por ejemplo, que todo se reduce a prácticas de taller) y en el desconocimiento de propios alumnos sobre las ramas y especialidades de Formación Profesional.
  
- b) El descuido y las influencias negativas del entorno próximo del estudiante: desinterés de los padres hacia los estudios del hijo; falta de contacto entre los docentes y los padres de hijos con dificultades escolares; presiones familiares y de los amigos para que se pongan a trabajar; alto grado de camaradería que se establece entre los candidatos a abandonar.

c) La desmotivación y la actitud negativa de parte del alumnado: un número importante de estudiantes se matricula en Formación Profesional, porque no le queda más remedio, generando rechazo. Además, una mayoría considera estos estudios muy teóricos y poco prácticos. Este descontento deviene en pasividad, reflejada en la escasa relación con sus profesores o la baja participación en actividades extracurriculares.

d) Otros factores como el bajo nivel del alumnado, la falta de adecuación al mundo laboral; la mala imagen social de estos estudios.

Por otra parte, Tas et al., (2013), buscaron determinar las razones del abandono de los estudiantes que no han completado su programa de formación profesional, mostrando en sus resultados que las razones del abandono pueden ser clasificadas principalmente en cuatro categorías: individual, escuela, familia y barrio. Más específicamente, los resultados del estudio son los siguientes:

- 1) La mayoría de los participantes abandonaron la FP (Vocational High School) debido a factores individuales. Estos factores se expresan como ausentismo, intensidad del plan de estudios y repetición de nivel. Algunos participantes abandonaron por manifestar problemas con la administración escolar y compañeros. Otras variables se asocian a problemas familiares, especialmente socioeconómicos.
- 2) Si bien la mayoría de los participantes piensan que sus familias mostraron preocupación durante su vida escolar, los participantes se retiraron de todos modos, a pesar del intento de sus familias de evitar el abandono.
- 3) Las actitudes y comportamiento de maestros, compañeros y la administración escolar tiene roles importantes durante el proceso de abandono escolar. La mayoría de los participantes piensan que los maestros son injustos en algunas de sus prácticas. Algunos participantes refirieron haber generados lazos de amistad con las personas equivocadas.
- 4) En el proceso de abandono, los participantes piensan que es innecesario hablar con un consejero o ir a los servicios de orientación, inclusive algunos desconocen este tipo de servicios. Un problema detectado, además, es la mala comunicación entre estudiantes y el servicio de orientación.

- 5) Debido a la falta de voluntad para continuar la escuela, la mayoría de los participantes nunca intentaron regresar: solo un porcentaje menor intentaron regresar una o dos veces.
- 6) Finalmente, la mayoría de los participantes están contentos con su vida actual, no mostrando arrepentimiento por haber abandonado sus estudios. Algunos de ellos trabajan y ganan dinero para mantener sus familias, otros asisten a clases abiertas de secundaria y un número menor se casó luego de desertar.

Otros estudios como el de Yi et al., (2015) concluyen que tres son los factores que logran explicar mayormente el abandono de estudiantes en los *upper-secondary technical and vocational education and training (TVET) schools* in China: el rendimiento académico de base, la educación de la madre y el estado de la migración. Por su parte, en el contexto alemán, Ditton (2007) señala que las razones del abandono son multifacéticas y se originan básicamente en cuatro áreas: antecedentes familiares (p.e. estado socioeconómico), el sistema escolar (p.e. falta de permeabilidad), problemas de organización (p.e. la calidad del plan de estudios) y cuestiones relacionadas con la eficacia escolar. Finalmente, en el mismo contexto alemán y haciendo referencia a la formación dual, Weiss (2002) plantea que las principales razones del abandono incluyen:

- ✓ Falta de interés en la ocupación.
- ✓ Falta de logro, principalmente en relación con el logro en la educación profesional.
- ✓ Desviación del alumno, principalmente ausencia sin permiso.
- ✓ Conflictos en la empresa de formación.

Asimismo, en el contexto portugués, Salvà et al. (2013) en una investigación sobre inclusión y exclusión educativa, evidenciaron que las razones principales que tiene el alumnado para abandonar sus estudios de Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) son la percepción del alumnado de falta de sentido por lo que se hace, las dificultades de relación y variables académicas (como repetición, asignaturas suspendidas, etc.). Incluyen además la influencia de las amistades, las ganas de hacer otras cosas no compatibles con el estudio, la facilidad para encontrar empleo (en empresa familiar u otra) y la poca valoración de los títulos en relación a las posibles opciones de empleo;

## Parte II. Marco Teórico

destacando la desorientación de los jóvenes y la falta de servicios de apoyo a su perseverancia académica. Este estudio, enfatiza hallazgos de estudios realizados en otros contextos, como el de Kenny et al. (2003), que ponen de manifiesto la necesidad de atender a factores personales y sociales que favorecen los resultados académicos y profesionales entre el alumnado, pues percibir relaciones sociales satisfactorias y no barreras sociales favorece los logros académicos y vocacionales.

Sabtu et al. (2016), realizaron un estudio cuyo objetivo fue investigar las influencias del retiro de los estudiantes de las instituciones de EFTP en el contexto asiático. Sus hallazgos mostraron que las razones de abandono son variadas, y tomando como referencia modelos teóricos clásicos (Bean, 1980,1982; Bean y Metzner, 1985; Pascarella, 1980; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1993) las clasificaron en dos categorías: Factores institucionales (por ejemplo instalaciones de capacitación, materiales de aprendizaje y programación) y Características de los Estudiantes (por ejemplo, influencia de los padres /familia y la urgencia de conseguir empleo). Además de estos hallazgos, dado que utilizan una metodología cualitativa en su estudio, resulta interesante revisar los factores que logran identificar y que plantean como temas de las técnicas de recolección de datos utilizadas, pues reflejan una profundización en cuanto a elementos más específicos de los factores instituciones y personales (Véase Tabla 5.4).

**Tabla 5.4**

Temas principales, temas y subtemas para estudiantes no persistentes y persistentes

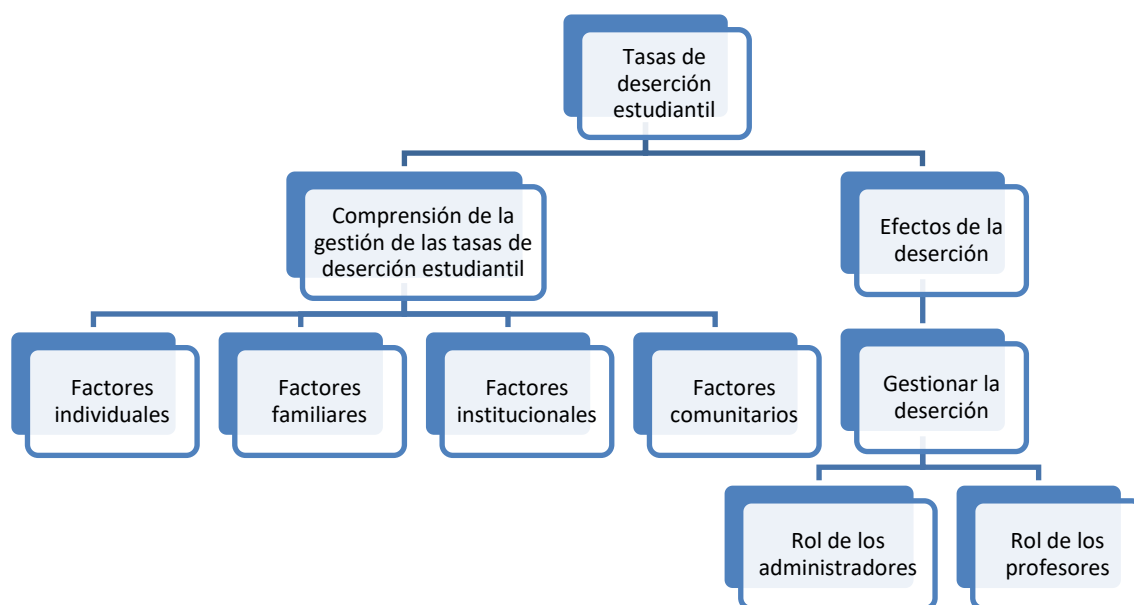
Participantes	Temas principales	Temas	Sub-temas
No-persistente y Persistentes	Factor Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales de aprendizaje</li> <li>- Instalaciones para prácticas</li> <li>- Horarios</li> <li>- Ambiente de clase</li> <li>- Actitud del personal</li> <li>- Profesor</li> <li>- Problemas del campus (espacio)</li> <li>- Falta de actividades extracurriculares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales de aprendizaje siempre agotados</li> <li>- Falta de instalaciones y equipo de entrenamiento.</li> <li>- El profesor no tiene horarios adecuados de clase y taller</li> <li>- Malas condiciones de clase y comodidad.</li> <li>- Actitud negativa del profesor</li> <li>- No me importan los estudiantes</li> <li>- El número de profesores</li> <li>- No tienen servicio de mantenimiento</li> <li>- No tener actividades extracurriculares.</li> </ul>
	Características del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas del estudiante</li> <li>- Influencias externas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obligado a estudiar por los padres.</li> <li>- No poder esperar estar graduado para conseguir trabajo rápidamente</li> <li>- Pierde interés por estudiar</li> <li>- Problema familiar</li> <li>- Estado económico familiar</li> <li>- Los padres obligan al estudiante a encontrar trabajo</li> </ul>

Fuente: Adaptado y traducido de Sabtu et al. (2016)

Otra perspectiva es la aportada por Jumaima (2017) en su tesis denominada *Managing student dropout rates at a technical vocational education and training college in Kwazulu-Natal*. En este trabajo, el autor se propuso investigar las formas en que las tasas de abandono podían gestionarse en un establecimiento de TVET. En este contexto, basándose en el planteamiento de Lamb et al. (2011), Jumaima propone un marco conceptual que enmarca su investigación en torno a la clasificación de los factores explicativos del abandono en factores individuales, familiares, institucionales y comunitarios (Véase Figura 5.9).

**Figura 5.9**

Factores explicativos del abandono en el contexto del TVET



**Fuente:** Jumaima (2017) [Traducción propia]

Por otra parte, en el contexto europeo, los investigadores belgas Van Houtte y Demanet (2015), pusieron el acento en el rol de los docentes en la decisión de los estudiantes de abandonar la formación vocacional. En su estudio, demostraron que las creencias de los maestros acerca de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes influyen en la intención de estos de dejar la escuela secundaria, independientemente del apoyo de los profesores que perciben los estudiantes y la sensación de incapacidad que estos tienen acerca de sí mismos. Este hallazgo pone de manifiesto la importancia de la escuela y más en particular el papel de los maestros en la explicación de la deserción de los grupos más vulnerables en la educación secundaria.

## Parte II. Marco Teórico

En un estudio similar en España, Pinya et al. (2017), analizaron las condiciones para la perseverancia y el éxito educativo de la educación secundaria profesional desde la perspectiva de los centros educativos, considerando la mirada del alumnado y profesorado. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto un importante nivel de consenso en la percepción de ambos grupos, respecto de las prácticas educativas preventivas del abandono, sus elementos facilitadores y los aspectos organizativos que facilitan su prevención (Véase Tabla 5.5).

**Tabla 5.5**

Aspectos determinantes del abandono educativo

DIMENSIÓN	CATEGORÍA
1. Prácticas educativas preventivas del abandono	1.1. Proximidad y disponibilidad del profesorado 1.2. Confianza en el potencial del alumnado 1.3. Exigencia y evaluación del alumnado 1.4. Dinámica activa de las clases 1.5. Proximidad con el mundo laboral
2. Elementos facilitadores de las prácticas preventivas del abandono  Aspectos organizativos que facilitan la prevención del abandono	2.1. Pocos profesores por grupo 2.2. Grupos reducidos 2.3. Centro pequeño donde todos se conocen 2.4. Coordinación del profesorado

**Fuente:** Pinya et al. (2017)

Trabajos más recientes en el contexto de la FP de nivel secundario (high school) han sido desarrollados en el mundo asiático. Lestari y Setyadharma (2019), analizaron los factores que influyen en la probabilidad que los estudiantes abandonen sus estudios, haciendo mención a factores individuales, familiares, escolares, de accesibilidad y políticas educativas. Algunas de las conclusiones más relevantes pueden ser observadas en la Tabla 5.6.

**Tabla 5.6**

Factores relacionados con el abandono en el estudio de Triyani (2019)

Factores	Principales conclusiones
Individuales	- Las percepciones/opiniones acerca de la escuela (por ejemplo que estas son una pérdida de tiempo) aumentan significativamente la decisión de abandono - El género y la repetición (reprobación) no demostró tener un efecto significativo sobre la decisión de deserción escolar.
Factores familiares	- El número de hermanos y el tiempo para ayudar a los padres influyen significativamente en la decisión de abandonar la escuela, aumentando la probabilidad de abandono.

## Capítulo 5. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional

	- La educación de la madre y el padre no tiene un efecto significativo en las decisiones de deserción escolar.
Factores escolares	- Problemas con amigos y castigos de la escuela aumentan significativamente el número de abandonos. - Los servicios de orientación y asesoramiento resultaron no ser significativos en la decisión de desertar.
Factores de accesibilidad	- Demostraron no tener un efecto significativo en la decisión de abandonar la escuela.
Políticas Educativas	- Las políticas educativas en la forma de asistencia financiera demostró ser la única variable capaz de reducir el número de abandonos.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Triyani (2019).

Finalmente, un trabajo publicado recientemente es el desarrollado por Sripan y Sujivorakul (2020), cuyo objetivo fue explorar las variables que influyen en la intención de los estudiantes de persistir en la educación vocacional, las cuales habían sido estudiadas previamente en otros contextos, pero no en la Educación Profesional. Entre los hallazgos evidenciaron que la participación escolar, la autodeterminación y la identificación escolar fueron las tres variables identificadas que influyeron en la intención de persistir, mientras que las estrategias de autorregulación, la promoción de la discusión relacionada con las tareas y el apoyo a la autonomía del maestro no tuvieron una influencia significativa (Véase Figura 5.10)

**Figura 5.10**

Resumen de variables que influyen en la intención de los estudiantes de persistir.



**Fuente:** Sripan y Sujivorakul (2020) [Traducción propia]

Por otra parte, en el mismo contexto español, y ya haciendo referencia a los procesos de abandono en los Ciclos Formativos de Grado Medio (CGM), destaca la tesis doctoral de Cerdà-Navarro (2019), vinculada al Proyecto *Itinerarios de éxito y abandono*



## Parte II. Marco Teórico

en la Formación Profesional de nivel I y II. Resulta interesante esta perspectiva de la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), pues al igual como sucede con el ESTP chilena, se trata de un nivel postobligatorio en donde conviven alumnos con diferentes perfiles: estudiantes con trayectorias lineales provenientes de la enseñanza secundaria y otros con trayectorias no lineales que vuelven a la formación por diferentes motivaciones (desempleo, fracaso en otros estudios, necesidad de cambio profesional, etc.).

En este orden de ideas, y a pesar de la escasez de referentes teóricos y empíricos, Cerdà-Navarro (2019) logra sintetizar los factores relacionados con el abandono educativo en la FP, incorporando muchos de los factores que tradicionalmente han sido estudiados en otros niveles educativos y agregando un factor poco estudiado en la literatura que es el *student engagement* (Véase Tabla 5.7).

**Tabla 5.7**

Factores relacionados con el abandono en la formación profesional

Factores	Variables
Factores sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> <li>- Género</li> <li>- Inmigrantes y minorías</li> <li>- Dificultades económicas, querer incorporarse al mercado de trabajo o haber encontrado un trabajo remunerado, trabajar mientras se estudia</li> <li>- Estatus socioeconómico</li> </ul>
Factores del alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Antecedentes académicos del alumno</i>: la repetición, la indisciplina o el bajo rendimiento anteriores se relacionan con trayectorias escolares poco exitosas y, en consecuencia, con una mayor probabilidad de abandono.</li> <li>- <i>La elección de los estudios</i>, específicamente insatisfacción con la formación elegida, ya sea por falta de plazas en la formación deseada; por dificultades para desplazarse a los centros que ofrecen la formación deseada; por falta de orientación e información sobre los programas y las profesiones; por desengaños cuando se aprenden las actividades que implican las profesiones para las que se forman, etc</li> </ul>
Factores del centro y del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de los centros donde se estudia</li> <li>- Titularidad del centro (si es público o privado)</li> <li>- Tipo de centro y/o transiciones de un centro a otro o de una formación a otra.</li> <li>- Itinerarios y tipos de aprendizaje</li> </ul>
Factores relacionados con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades locales y sus características</li> <li>- Urbanidad</li> <li>- Mercado de trabajo local y sus características</li> </ul>
Factores relacionados con el student engagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensión emocional: Relaciones con el profesorado, relaciones con los compañeros y, Disponibilidad y apoyo familiar.</li> <li>- Dimensión comportamental: Indisciplina e Implicación en el Trabajo escolar.</li> <li>- Dimensión cognitiva: Perspectivas académicas y perspectivas profesionales.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Cerdà-Navarro (2019)

## Capítulo 5. Modelos Explicativos y factores asociados al abandono en la Educación Superior Técnico Profesional

Finalmente, en la Tabla 5.8 se sintetizan los resultados de la tesis doctoral de Cerdà-Navarro (2019), que son atingentes a esta investigación y que pueden arrojar luces en la explicación de la deserción en el contexto de la ESTP chilena.

**Tabla 5.8**

Factores relacionados con el abandono en la FPGM

<b>Factores relacionados con la intención de abandono</b>
El alumnado que pensó en abandonar los estudios: proviene en mayor medida de centros públicos; estudia en menor proporción en familias profesionales mixtas; presenta peores antecedentes académicos (han sido expulsados, han repetido y han perdido un curso escolar en mayor proporción); tiene más de 17 años; y presenta una peor percepción de su situación económica. Además, eligieron los estudios: en menor proporción porque les gusta; en mayor proporción porque no pudieron entrar en otros estudios y porque estaban en paro; y también en mayor proporción por influencia de amigos, orientadores y familia. En definitiva, los resultados de esta fase de la investigación sugieren que algunas de las variables tradicionalmente relacionadas con el abandono, especialmente las de origen familiar, no son significativas para predecir la intención de abandono en FPGM que se produce a los pocos meses del comienzo de curso escolar.
<b>Factores relacionados con el abandono durante el primer curso en la FPGM</b>
El alumnado que abandonó los estudios durante el primer curso de FPGM presenta: mayor proporción de centros públicos; peores antecedentes escolares (más repetidores y más expulsados durante la secundaria); más proporción de hombres; de más edad; y mayores dificultades económicas. Respecto a los motivos de elección de los estudios, lo hicieron en menor proporción, porque les gustaba y, en mayor proporción, porque no pudieron entrar en otros cursos, porque estaban en paro y por influencia de amigos, familia y empresa. Estos resultados sugieren que algunas variables tradicionalmente relacionadas con el abandono en otros niveles educativos (especialmente las relacionadas con la familia) no tendrían tanto peso para predecir el abandono que se produce durante el primer curso de FPGM. Por otro lado, llama la atención el poco peso de los motivos instrumentales para elegir los estudios.
<b>Factores relacionados con el abandono tomando como referencia el concepto de <i>student engagement</i></b>
<i>Respecto a la intención de abandono de los estudios de FPGM</i> , los resultados sugieren que, para predecir la intención de abandono en las fases iniciales de FPGM, resulta especialmente relevante una vinculación cognitiva e instrumental del alumnado con la profesión que estudia, es decir, la percepción de utilidad de los estudios de cara a su futuro profesional. <i>Respecto al abandono de los estudios durante el primer curso</i> , las relaciones con el profesorado, fueron el mejor predictor, mientras que analizando la intención de abandono el factor con mayor peso fueron las perspectivas profesionales. Estos resultados podrían sugerir que, si bien en una primera fase, las perspectivas profesionales son importantes para vincular al alumnado con la profesión que estudia, es necesario que estas perspectivas se traduzcan posteriormente en trabajo e implicación por parte del alumno en las tareas escolares.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Cerdà-Navarro (2019)

Al hacer referencia a los procesos de abandono en la FP post-secundaria propiamente tal, uno de los primeros trabajos que aparece es el de Wilms y Hansell (1982), quien investigó los efectos de la FP en escuelas públicas y privadas postsecundarias en relación al posterior éxito profesional de los estudiantes en Estados Unidos, encuestando a desertores y graduados en seis programas vocacionales en cuatro ciudades principales. Los resultados evidenciaron que, en comparación con los graduados, los abandonos eran con mayor frecuencia hombres negros, mayores, de menor

nivel socioeconómico y más propensos a participar en programas públicos. Además, pocos estudiantes que estudiaron para trabajos de alto nivel obtuvieron esos trabajos, independientemente de si se habían graduado o abandonado de sus programas vocacionales; mientras que la mayoría de los estudiantes que estudiaron para trabajos de menor estatus encontraron con éxito esos trabajos. Además, a los graduados les fue significativamente mejor en la colocación laboral que a los que abandonaron, lo cual sugiere que la capacitación vocacional mejora la colocación y los ingresos posteriores solo en trabajos de menor estatus.

Por su parte, el trabajo de Weidman (1985) sobre la retención de estudiantes no tradicionales en la educación postsecundaria, es un claro ejemplo de la influencia que tuvieron -en un primer momento- las investigaciones con estudiantes no tradicionales en las primeras aproximaciones al fenómeno del abandono en la educación vocacional postsecundaria. El trabajo de Weidman ilustra que los enfoques y los marcos conceptuales para estudiar la retención derivados de la investigación en estudiantes universitarios tradicionales pueden ser útiles para comprender la retención entre los estudiantes adultos no tradicionales, sugiriendo modificaciones y extensiones que podrían hacerse para adaptar los enfoques tradicionales a algunos de los problemas particulares de los ENT, especialmente en lo que respecta a las demandas que enfrentan estos estudiantes para hacer frente a las responsabilidades personales y contingencias financieras además del trabajo académico.

Otro aporte relevante en la temática es el estudio realizado por Ikegulu et al. (1999) con estudiantes adultos de educación vocacional y cuyo concepto central fue el de persistencia intencional. El estudio analizó los efectos de las siguientes variables: demográficas, preuniversitarias (rendimiento de la escuela secundaria, requisitos del programa y habilidades previas del programa), institucionales, ambientales y psicosociales. Los resultados de esta investigación evidenciaron que de los estudiantes persistentes solo el 30% lo hizo de forma intencional; los hombres tenían más probabilidades de ser retenidos que las mujeres; los estudiantes solteros y separados tenían más probabilidades de retirarse que aquellos que estaban casados y viudos, por lo cual, concluyeron que el género y el estado civil, más que pertenecer a una minoría y el estado laboral, fueron factores más importantes para la persistencia intencional de los estudiantes en las instituciones vocacionales.

Ya más en la presente década aparecen los trabajos de Elffers (2012, 2013) y Elffers et al. (2012) como referente de la temática. En uno de sus primeros trabajos,

ratificando lo planteado por Tinto (1993), concluyó que las características previas al ingreso a la educación postsecundaria son determinantes para el éxito escolar y que el riesgo de abandono estaría relacionado con experiencias escolares negativas. En este sentido, sus hallazgos confirman que las variables sociodemográficas se relacionan con las diferencias en el acceso a recursos de apoyo de la red social de los estudiantes fuera de la escuela. Así, alumnos pertenecientes a minorías étnicas, estudiantes que no viven con ambos padres o con padres desempleados, estudiantes con padres con menor educación y aquellos que viven en familias pobres reportan niveles más bajos de apoyo parental para su educación, mientras que los estudiantes con padres con una educación superior reportan un mejor acceso a recursos de apoyo en sus comunidades. Por último, mientras que los estudiantes varones reportan un contacto social más positivo al ser comparado con las mujeres, hablar sobre la vida escolar o ayudarse mutuamente no es una actividad frecuente en grupos de hombres, por lo cual, los hallazgos sugieren que los niños tienen peores resultados identificando y utilizando recursos potenciales en su red social o comunidad (Elffers, 2012).

Ese mismo año, en compañía de otros investigadores, en un estudio con 909 estudiantes de formación vocacional postsecundaria en Holanda, demostraron fuertes relaciones entre las experiencias escolares de los estudiantes y su compromiso emocional, lo cual refleja que las experiencias en la escuela son importantes para que los estudiantes se sientan conectados con su educación. El estudio evidencia que experimentar una conexión académica es la clave principal para el compromiso emocional con la escuela, subrayando que el sentido de pertenencia no solo debe conceptualizarse en términos relacionales, sino también en términos académicos, ya que los estudiantes no solo se conectan con seres humanos en el ambiente educativo, sino también con la escuela y educación mismas (Elffers, et al. 2012).

En otro estudio vinculado con el compromiso conductual de los estudiantes con riesgo y sin riesgo en la FP holandesa, Elffers (2013) concluyó que la desconexión conductual de la escuela es un predictor próximo de abandono, por lo cual, la mejora del compromiso conductual es un punto de entrada necesario para el compromiso conductual. Los resultados de su investigación indican que los estudiantes que provienen de áreas altamente urbanizadas están significativamente menos involucrados en la escuela y que la proporción percibida de trabajo autónomo está más fuertemente relacionada con el compromiso conductual de los estudiantes.

Con referencia al contexto latinoamericano, se sigue la misma tendencia de escasez de estudios relacionados con el abandono en la FP que ya se venía mencionando anteriormente (Cerdà-Navarro et al. 2017; Cerdà-Navarro, 2019; Mas et al. 2015). Llama la atención, por ejemplo, que la Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior (CLABES), instancia especializada en la temática, en sus ocho primeras versiones (2011-2018), la mayoría de los trabajos presentados se han desarrollado en el contexto de la Formación Universitaria, siendo solo tres los trabajos enfocados en el contexto de la ESTP (Mello et al., 2016; Prado, 2016; Sotomayor y Rodríguez, 2018).

Más aún, este escaso número de investigaciones desarrolladas en la ESTP en el contexto latinoamericano son de reciente publicación (desde el año 2016 en adelante) y están nutridas de los modelos clásicos en la temática del abandono, sin evidenciar un cuerpo teórico y modelos explicativos propios. Es así como la mayoría de estos autores hacen referencia a uno o más de los precursores de los estudios del abandono (Tinto, Bean, Castaño y colaboradores, Himmel, Pascarella y Terenzini, entre otros), teniéndolos como referencia en la discusión de sus resultados, sin considerar mayormente la dificultad de la comparación de los hallazgos en tanto estos provienen de contextos diferentes.

En este orden de ideas, los primeros trabajos están enmarcados en tesis para la obtención del grado de maestría, como es el caso de Carmona (2016) en Chile y Mestanza y Pinedo (2018) en Perú, ambas con un escaso corpus teórico de la temática del abandono, sustentados básicamente en los tradicionales modelos psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales e interaccionales ya referidos en apartados anteriores. La propuesta de Carmona (2016) se basa en el diseño de un proyecto de gestión para disminuir la deserción en un CFT chileno, trabajo que tiene un enfoque más bien de negocios y no considera la profundidad de la temática del abandono en la ESTP. Por su parte, Mestanza y Pinedo (2018), si bien ofrecen una aproximación a los factores explicativos del abandono, este se limita a una carrera en específico, por lo cual sus resultados difícilmente pudieran ser generalizables a otras carreras o instituciones.

Por su parte, en el contexto de la IV CLABES, Mello et al. (2016) presenta un estudio sobre el abandono en los cursos de tecnología de una universidad brasileña, modalidad diferente de los títulos profesionales y licenciaturas, y llevado a cabo entre los años 2009 a 2013. Su investigación dejó de manifiesto que los hombres abandonan más que las mujeres y predomina en los jóvenes entre 20 y 29 años. Entre las justificaciones más frecuentes de los estudiantes está cambiar de carrera en la universidad e ingresar a

otra institución. Se describe el abandono como un fenómeno que revela sentimientos de pérdida en los estudiantes y en donde el diálogo es esencial para que este no abandone el curso. Finalmente, para favorecer la retención, propone alternativas como la creación de una red de relaciones virtuales, acciones psicopedagógicas, mayor flexibilidad curricular y subsidios de permanencia, dar cumplimiento a los proyectos pedagógicos de los cursos, siendo imperativo fomentar el sentimiento de pertenencia a la Universidad.

En el mismo contexto brasileño, ya más recientemente, de Oliveira Silva et al. (2019) asumiendo la satisfacción del estudiante como una variable vinculada a la decisión de abandono, en su estudio con estudiantes de Educación Técnica-Profesional Superior, demostraron que los antecedentes críticos para la satisfacción del estudiante son la calidad del servicio, los resultados de aprendizaje, empleabilidad, imagen y valor percibido. Estos resultados sugieren por una parte, la necesidad de revisar el plan de estudios considerando las necesidades del mercado laboral y por otra, encontrar formas de monitorear y mejorar la calidad del sistema de Educación Técnica-Profesional Superior teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes y los resultados de empleabilidad.

Recientemente, Olarte (2020) en el contexto colombiano de formación técnica, examinó las variables de ingreso de los estudiantes que pueden predecir la permanencia estudiantil. Para ello consideró siete variables explicativas de la permanencia de los estudiantes, que han sido ampliamente estudiadas en la literatura: la edad, el género, el estado civil, la ciudad de residencia, el estrato, los resultados de las pruebas de estado y el tipo de colegio donde terminó los estudios de secundaria. La investigación arrojó relaciones estadísticamente significativas en las variables de edad y estrato social como predictores de la permanencia estudiantil.

Por otra parte, haciendo referencia al contexto chileno, es necesario mencionar los únicos dos trabajos reportados en la literatura científica referidos a la deserción académica en el contexto de la ESTP. En primer término, González y Arismendi (2018), se propusieron determinar las variables que explican significativamente la deserción de los estudiantes de primer año de una institución de ESTP en la cohorte 2014-2016. Las variables de estudio consideradas fueron el promedio de enseñanza media, el establecimiento de procedencia, los resultados de la evaluación diagnóstica de lenguaje, los resultados de la evaluación diagnóstica de matemática, el lugar de residencia del alumno, el género, el año de egreso de la enseñanza media y la jornada en la que asiste a

clases, siendo los factores con mayor significancia estadística el género, año de egreso de enseñanza media y jornada de estudio.

A partir de estos resultados, González y Arismendi (2018) sugieren indagar aún más en otros aspectos a fin de poder lograr a un modelo más nutrido y que incorpore una mayor diversidad de variables, integrando especificaciones en torno a la decisión de desertar, a fin de clasificarla, identificando cuál es el tipo de deserción que más se da en la organización educativa y, a su vez, cuáles son las variables que explicarían el fenómeno.

Por último, Moya et al. (2018), analizan el caso específico de deserción en el contexto de la ESTP en el Departamento de Formación Técnica de una universidad estatal chilena. Entre los resultados de su estudio, destacan que la juventud (el 59% de los desertores tiene entre 17 y 25 años) y las condiciones socioeconómicas adversas son características de los alumnos desertores. Entre estas últimas, factores tales como el ingreso familiar (66% de encuestados pertenece a las familias más desposeídas en lo económico), la procedencia escolar (el 97% de desertores proviene de colegios municipales y/o particulares subvencionados) y el tamaño familiar (el 48% de personas que abandonaron sus estudios proviene de hogares con cinco o más integrantes), son características de los estudiantes que abandonan sus estudios.

### 5.4 En síntesis

Este capítulo tuvo como propósito analizar los modelos teóricos del abandono en la Educación Superior Técnico Profesional. En esta vía y reconociendo la escasez de modelos específicos de este nivel formativo, se asumió la fuerte influencia de los modelos tradicionales que son propios de la formación universitaria y que fueron analizados en el capítulo anterior.

Por otra parte, en este contexto de escasez de modelos propios y visualizando la similitud entre el perfil de Estudiantes No Tradicionales y los que ingresan a la ESTP, la primera parte del capítulo se centró en caracterizar el perfil de ENT para posteriormente analizar algunos modelos teóricos del abandono propios de este colectivo.

Posterior a esta revisión, se revisaron distintos modelos teóricos que son propios de la Formación Profesional, analizando además los factores asociados al abandono. Se dejó en evidencia que en el contexto chileno y latinoamericano los estudios en el, área son incipientes y no se cuenta, por tanto, con modelos propios que atiendan al contexto local.

---





---

## Capítulo 6. Estrategias para la retención estudiantil

- 6.1. Estrategias para la retención de estudiantes: tipologías y barreras
  - 6.2. Estrategias de retención estudiantil: una revisión de prácticas y programas
  - 6.3. Estrategias de retención focalizadas: estudiantes no habituales y discapacitados
  - 6.4. Estrategias de retención en el contexto latinoamericano y chileno
  - 6.5. En síntesis
-



## 6

---

# Estrategias para la retención estudiantil

---

La retención es considerada en la actualidad un factor determinante de prestigio, credibilidad y estabilidad económica de las IES, no solo porque asegura amplios beneficios a los centros y a la sociedad mediante el mantenimiento estable de los registros de estudiantes que garantizan su presupuesto, sino también porque la satisfacción de los estudiantes y su implicación en la formación contribuye a que realicen y terminen los estudios con éxito (Gairín et al. 2010).

En este sentido, el hecho que los estudiantes logren graduarse exitosamente no es una cuestión casual, sino más bien el resultado de una serie de estrategias intencionadas, coherentes, estructuradas y sistemáticas que implementan los centros (Tinto, 2009). Por tanto, y siguiendo el planteamiento de Torres (2010):

conocer algunas estrategias exitosas de retención, así como lo que se ha investigado y desarrollado en otros países en torno a este tema, puede darnos luces para entender más claramente este fenómeno y buscar soluciones que ayuden a reducir las altas tasas de deserción que actualmente se registran (p.17).

En este contexto y en concordancia con los objetivos de esta investigación, este capítulo analizará las estrategias de retención de estudiantes que han sido referenciadas en la literatura. En primer lugar, se abordará las tipologías de estrategias y las barreras para la retención estudiantil, para luego realizar una revisión de prácticas y programas desarrollados en la ES con foco en la retención del estudiante.

Posteriormente, y coherente con la idea planteada en el capítulo anterior relacionada con la escasez de modelos explicativos del abandono (y retención estudiantil) propios de la Formación Profesional que deviene en la necesidad de analizar el colectivo de ENH, no solo por su creciente número de estudiantes sino principalmente por la

similitud con el perfil de los estudiantes de la ESTP, el siguiente apartado tiene como objetivo analizar las estrategias de retención centrada en los ENH, agregando además algunas ideas en torno a las estrategias de retención con estudiantes discapacitados, toda vez que en la actualidad las prácticas pedagógicas inclusivas y el soporte institucional para este colectivo es un ámbito de gran preocupación, pues es reflejo de la igualdad de oportunidades y, además, un indicador de calidad.

Finalmente, el capítulo cierra con el análisis de las estrategias de retención estudiantil en Latinoamérica y Chile, dando una mirada más focalizada al contexto donde se desarrolla esta tesis doctoral.

### 6.1 Estrategias para la retención de estudiantes: tipologías y barreras

La literatura muestra una serie de investigaciones que han tenido como foco la propuesta de estrategias de retención basadas principalmente en el modelo de Tinto, específicamente en los conceptos de integración social y adaptación académica a la Institución (MEN, 2008), las cuales se pueden agrupar en cuatro aspectos:

1. Servicios al estudiante, como asesorías, programas de orientación y tutorías
2. Comunidades de aprendizaje alrededor de temas particulares como una forma de motivación al estudiante
3. Programas de desarrollo de habilidades cognitivas y cursos de nivelación
4. Implementación de las estrategias anteriores a través de reformas al sistema de educación en términos de cambios en la organización, métodos de enseñanza, filosofía organizacional, entre otros.

En este sentido, las IES, en mayor o menor grado, han desarrollado diversas estrategias, programas o acciones tendientes a favorecer el acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes (Fernández-de-Álava et al., 2013). Al respecto, Swail et al. (2003) distinguen cinco categorías de apoyo institucional con este propósito:

- ✓ Programas de servicios académicos.
- ✓ Programas de ayuda financiera.
- ✓ Programas de servicio estudiantil.

- ✓ Programas de reclutamiento y admisión.
- ✓ Programas relacionados con la mejora del currículo y la instrucción.

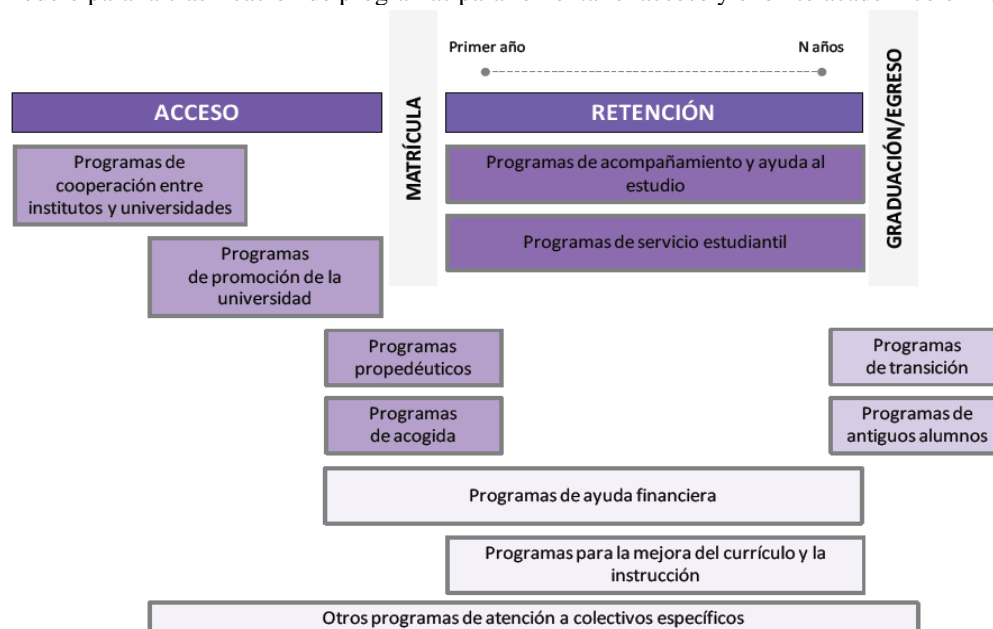
Otros autores como Gairín et al. (2010), clasifican estas estrategias en virtud de su naturaleza, distinguiendo tres categorías:

- ✓ Preventivas
- ✓ Correctivas
- ✓ De soporte

Ampliando la perspectiva de estos autores y sobre la base que los apoyos que requiere el estudiantado –sobre todo aquellos colectivos vulnerables- se han de brindar durante todas las etapas del proceso formativo, Fernández-de-Álava et al. (2013) presentan un modelo de clasificación de programas que fomentan el acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en la ES desde una lógica temporal, reconociendo cuatro momentos clave: previos al acceso, vinculados al transcurso de la vida académica, egreso/post graduación y globales (Véase Figura 6.1).

**Figura 6.1**

Modelo para la clasificación de programas para fomentar el acceso y el éxito académico en ES



**Fuente:** Fernández-de-Álava et al. (2013, p.104)

## Parte II. Marco Teórico

La retención de los estudiantes en la ES, es uno de los grandes desafíos que en la actualidad tienen las IES, debiendo sortear una serie de obstáculos para el logro de dicho cometido. Al respecto, Tillman (2002) plantea la existencia de un conjunto de barreras a la retención de los estudiantes de la ES, entre las cuales señala la falta de preparación, los compromisos externos, el aislamiento social, la necesidad de financiamiento, la interacción con personal docente y el fracaso académico. Basándose en la revisión de Torres (2010), en la Tabla 6.1 se presenta una síntesis de las principales ideas de las barreras a la retención estudiantil.

**Tabla 6.1**

Barreras para retención estudiantil

Barreras a la retención estudiantil	Descripción
Falta de preparación	Se evidencia principalmente entre estudiantes mayores de 25 años que han decidido ingresar o retornar a la ES, los cuales no siempre cuentan con habilidades básicas como matemática, lectura y escritura, ya sea por no haberlas adquirido en su formación secundaria o porque necesitan actualizarlas (Culross, 1996). Para estos estudiantes tradicionalmente las IES ofrecen cursos de nivelación y otras remediales, que van desde cursos de repaso hasta el despliegue de un conjunto de cursos, consejeros, tutores y asesores (Moses, 1999).
Compromisos externos	Un porcentaje importante de estudiantes no tradicionales (más de 25 años) conviven simultáneamente con múltiples responsabilidades como el trabajo, el cuidado de los hijos y otras responsabilidades típicas de la vida adulta, mermando su posibilidad de participar de forma activa en las actividades propias de la vida universitaria. Las principales prioridades del estudiante adulto son las finanzas y su familia, llegando a experimentar sentimientos de culpa en su intento de balancear los estudios, trabajo y familia (Ely, 1997). Autores como Brawer (1996) señalan que los estudiantes de tiempo completo tienen más probabilidades de persistir que los de mayor edad y que estudian a tiempo parcial, siendo un desafío para las IES involucrar a los estudiantes adultos en las actividades propias de la vida universitaria.
Aislamiento Social	Involucrarse y desarrollar relaciones con sus compañeros tiene un efecto positivo en la persistencia de los estudiantes (Braxton et al., 1997). Esto conlleva que las IES deban promover distintas actividades que fomenten la interacción e intervención de todos sus participantes.
Interacción con el cuerpo docente	Distintas investigaciones han encontrado un efecto positivo en las relaciones que los estudiantes establecen con sus docentes, evidenciando un mayor nivel de satisfacción e impactando en la retención (Astin, 1977; Pascarella et al, 1986). La consejería académica y la tutoría son, por tanto, espacios de integración e interacción, cuyo contacto entre docentes y estudiantes facilita en estos últimos, tal como lo plantea Kramer y Spencer (1989), el cumplimiento de sus logros, su persistencia, el desarrollo de habilidades académicas, su desarrollo personal y la satisfacción general de su experiencia universitaria e interacción.
Necesidades Económicas	De acuerdo con Saint John et al. (2000) la ayuda financiera, la matrícula y otros costos de vida explicarían en gran parte la varianza total en los procesos de persistencia de los estudiantes. En este contexto, las finanzas familiares afectan la persistencia del estudiante a través de su influencia en los objetivos educativos (Tinto, 1993). En general, los estudiantes tienen presupuestos ajustados, por lo cual, ante un evento significativo normalmente optan por retirarse de la Universidad, sin mencionar otras consecuencias más inmediatas como la falta de concentración y una disminución de tiempo dedicado al estudio (Torres, 2010).
	Para Tinto (1993), la mortalidad académica podría estar reflejando un escenario en donde las exigencias de la institución son muy grandes, sin perjuicio que en ocasiones las pérdidas

Fracaso Académico	académicas son consecuencias del mismo estudiante cuando no invierte ni el tiempo ni la energía suficiente para establecer estándares académicos mínimos.
-------------------	---

**Fuente:** Adaptación de Torres (2010)

### 6.2. Estrategias de retención estudiantil: una revisión de prácticas y programas

Entre los objetivos del sistema de ES se encuentra que los estudiantes logren terminar sus estudios de manera exitosa, disminuir el abandono y, en consecuencia, lograr la permanencia del estudiantado. Para ello, la institución ha de desplegar un conjunto de estrategias con este propósito, de manera consciente y responsabilizándose de este cometido, tal como lo plantean Espinosa et al. (2020)

La institucionalización de acciones que promuevan a permanencia, tales como la construcción de políticas, integración de convenios, programas o proyectos de fomento a la permanencia con el direccionamiento estratégico, la formalización de procesos y procedimientos que articulen el tema, además de la definición de estrategias que comprometan a la comunidad educativa, contribuye de manera significativa al posicionamiento del tema como parte de la cultura organizacional y, al mismo tiempo, al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, familias y el cierre de brechas con equidad (p.121).

Al respecto, considerando el modelo de Fernández-de-Álava et al. (2013), la Tabla 6.2 muestra un conjunto de prácticas que favorecen el acceso y permanencia del estudiantado en la ES. Aun cuando esta propuesta tiene como foco los colectivos vulnerables, especialmente aquellos en situación de discapacidad, resulta altamente relevante observar cómo estas estrategias se focalizan en distintos momentos del proceso educativos: previos al acceso, durante la vida académica, de egreso y globales.

**Tabla 6.2**

Estrategias para favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior

Estrategias previas al acceso a la universidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adaptación de las webs institucionales y materiales impresos, para poder consultar la oferta completa de titulaciones y servicios de ayuda académica y económica disponible.</li> <li>✓ Adaptación de las pruebas de ingreso y exámenes.</li> <li>✓ Programas de cooperación entre institutos y universidades</li> <li>✓ Programas de promoción de la universidad y captación de estudiantes</li> <li>✓ Programas propedéuticos</li> <li>✓ Programas de acogida universitaria</li> </ul>
Estrategias de retención implementadas en el transcurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programas de acompañamiento y ayuda al estudio, incluyendo: a) la adecuación y accesibilidad a los entornos virtuales y tecnológicos y a la información y comunicación; b) la provisión de recursos técnicos (herramientas o materiales) o humanos (acompañamiento) que faciliten el acceso al currículo; c) acciones de asesoramiento académico a través de servicios o unidades de apoyo específico que</li> </ul>



## Parte II. Marco Teórico

de la vida académica	<p>permiten canalizar las demandas de los estudiantes e impulsar cualquier tipo de apoyo personal que requieran.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Programas de concienciación y sensibilización de la comunidad educativa, incluyendo: a) acciones de formación y asesoramiento del profesorado y el personal académico, y b) elaboración de guías con orientaciones y recomendaciones.</li><li>✓ Programas de servicio estudiantil que favorecen la adaptación al entorno social e institucional, incluyendo: a) la organización de eventos lúdicos y culturales adaptados, y b) la implicación en organizaciones estudiantiles, grupos culturales, recreativos o deportivos y asociaciones de estudiantes.</li><li>✓ Programas de extensión universitaria, facilitando el acceso a actividades deportivas, comedores, residencias y espacios de ocio.</li></ul>
Estrategias de egreso / posgraduación	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Programas para facilitar la transición universidad / mercado laboral, proporcionándoles apoyo y soporte en la búsqueda de empleo y estableciendo alianzas con el sector empresarial</li><li>✓ Programas de antiguos alumnos</li></ul>
Estrategias globales/ Transversales	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Adecuación y accesibilidad de los entornos físicos construidos, así como del transporte.</li><li>✓ Diseño e implementación de políticas de atención a la diversidad en la universidad.</li><li>✓ Programas de ayuda financiera</li><li>✓ Programas para la mejora de currículum y a instrucción.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Díaz-Vicario et al. (2012) y Fernández-de-Álava et al. (2013).

En este orden de ideas, Cabrera et al. (2006) casi una década antes ya reconocían la preocupación que el fenómeno del abandono suscitaba en universidades y centros educativos y que, como consecuencia de ello, les llevaba a implementar y evaluar diversos programas y estrategias con el fin de aumentar las tasas de persistencia, mejorar la retención y reducir el agotamiento del alumnado. Al respecto, iniciativas emprendidas con tales fines abarcan distintos momentos del proceso formativo del estudiantado, identificando distintas acciones:

- ✓ Acciones que favorecen la adaptación social e institucional, buscando fomentar la vida social del estudiantado.
- ✓ Acciones de captación de alumnado.
- ✓ Programas de tutoría universitaria
- ✓ Programas de información y orientación preuniversitaria sobre características de las titulaciones.
- ✓ Programas de asesoramiento y apoyo al estudio con foco en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje y apoyo psicológico
- ✓ Acciones institucionales que incorporan experiencias destinadas al rediseño organizacional de los centros, contemplando tanto líneas estratégicas de actuación como la incorporación de recursos e infraestructuras necesarias para su desarrollo

- ✓ Guías de acciones como las de Braxton y MacClendon (2002), quienes agrupan las prácticas para asegurar la retención del estudiantado en ocho dominios: asesoramiento académico, prácticas y políticas administrativas, reclutamiento, desarrollo del profesorado, sistema de recompensa del profesorado, programas de información y orientación al alumnado, vida residencial, programación de asuntos relacionados con el alumnado.
- ✓ Acciones específicas para el alumnado en cursos a distancia (on-line).

Asimismo, resulta pertinente la sistematización que realiza el Ministerio de Educación de Colombia (MEN, 2008) de las principales propuestas sugeridas en la literatura internacional para el aumento de las tasas de deserción, enfatizando en la responsabilidad compartida que tienen las IES con los gobiernos de turno en la solución de esta problemática (Véase Tabla 6.3).

**Tabla 6.3**

Estrategias sugeridas por la literatura internacional para aumentar la retención estudiantil

POLÍTICAS		ACCIONES
<b>Políticas preadmisión</b>	Soporte estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Guías con información completa y veraz.</li> <li>✓ Generación de oficinas de información para los aspirantes.</li> <li>✓ Seminarios de orientación profesional.</li> <li>✓ Programación de cursos de vacaciones en temas básicos específicos a cada programa.</li> <li>✓ Programas de admisión especiales para estudiantes pertenecientes a minorías.</li> </ul>
	Identificación de aspirantes con alto riesgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Generación de objetivos de admisión</li> <li>✓ Implementación de sistemas de información para la población en procesos de admisión.</li> <li>✓ Definición de estrategias de mercadeo.</li> </ul>
<b>Políticas postadmisión</b>	Soporte estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Esquemas de inducción personalizados.</li> <li>✓ Programas de apoyo psicológico y emocional.</li> <li>✓ Cursos de nivelación para admitidos.</li> <li>✓ Seminarios de identificación de habilidades personales y desarrollo de estas.</li> <li>✓ Programas de tutorías postadmisión para proceso de matrícula.</li> <li>✓ Oportunidades de empleo dentro de la institución.</li> <li>✓ Apoyo financiero para gastos de matrícula, manutención y libros.</li> <li>✓ Facilidades para el cuidado de los hijos.</li> <li>✓ Cursos de orientación a estudiantes de primer semestre para la participación en las actividades ofrecidas por las instituciones de educación superior.</li> <li>✓ Asistencia en la acomodación para estudiantes foráneos.</li> <li>✓ Programas de apoyo especiales para estudiantes pertenecientes a minorías.</li> </ul>

## Parte II. Marco Teórico

---

Asuntos académicos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Tutorías y monitorías.</li><li>✓ Cursos remediales.</li><li>✓ Promoción de comunidades de estudio.</li><li>✓ Flexibilización de los programas de estudio.</li><li>✓ Espacios de aprendizaje virtual.</li></ul>
Promoción de la adaptación social	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Promoción de redes estudiantiles.</li><li>✓ Oferta de actividades recreativas extraclase.</li><li>✓ Orientación acerca de los requisitos y posibilidades de participación en la toma de decisiones sobre las políticas institucionales.</li></ul>
Identificación y monitoreo de estudiantes con alto riesgo de deserción	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Desarrollo de sistemas de información sobre el desempeño académico y construcción de indicadores de integración social.</li></ul>

Fuente: MEN (2008)

Por su parte, Rodríguez-Gómez y Silva (2012) enfatizan en la potestad que las IES tienen para establecer procedimientos propios para el apoyo del estudiantado con el objetivo de aumentar la retención y mejorar el rendimiento académico, promover la integración social, la orientación y el asesoramiento en los distintos momentos del proceso formativo. De esta forma, identifican algunas estrategias y 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; y el establecimiento de modalidades de formación no presencial, etc. Entre estas destacan las siguientes:

- ✓ Orientación y tutoría universitaria
- ✓ Actividades académicas destacadas que buscan realzar la vinculación entre el mundo académico y el mundo profesional.
- ✓ Programas de formación del profesorado
- ✓ Programas de compensación económica
- ✓ Programas sociales

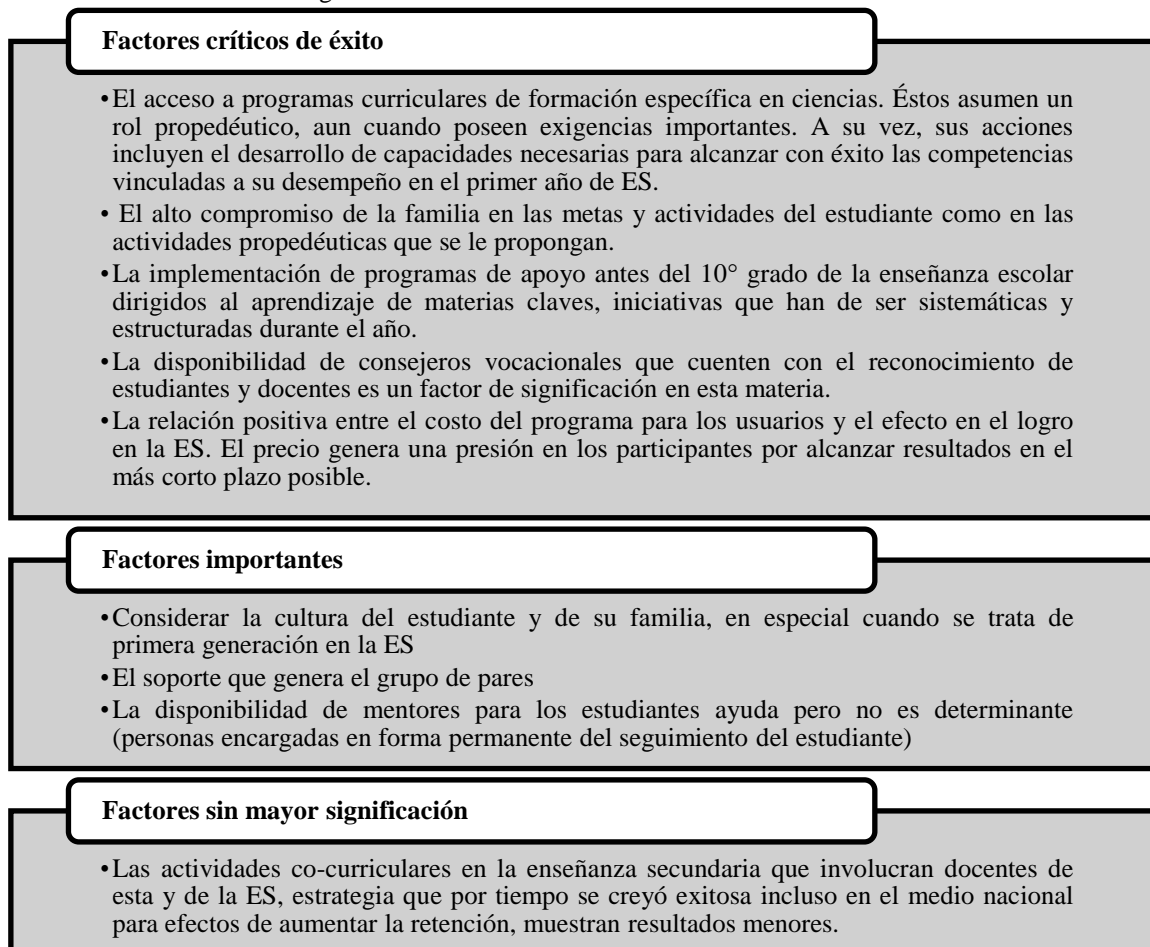
De acuerdo con la perspectiva de Donoso et al. (2010), los programas de retención estudiantil demandan una secuencia de acciones incrementales, coordinadas y estructuradas, así como la provisión de un flujo constante de recursos que permita que estas acciones no se desarrollen de forma aislada sino como estrategias que consideren múltiples aspectos tales como las habilidades cognitivas del estudiantado, el dominio de materias, contenidos y competencias afines a la vida académica, continuando con la

habilidad para plantearse metas y traducirlas en un plan factible para su futuro. En este contexto, los autores argumentan que estas acciones planificadas e intencionadas de contemplar dos aspectos centrales: el desarrollo personal del estudiante y su situación financiera.

En este orden de ideas, tanto las iniciativas de preparación al estudiante para su ingreso a la ES como las de apoyo durante sus estudios pueden ser resumidas en un conjunto de saberes ampliamente compartidos y que son el común denominador de las distintas estrategias de retención impulsadas por los centros de ES (Donoso et al., 2010). Estos autores, tomando como referencia otros desarrollos internacionales (Rueda 2005; Pascarella y Terenzini, 2005; Evans et al., 2010) pudieron determinar factores críticos de éxito, factores importantes y otros factores sin mayor significación, tal como se observa en la Figura 6.2.

**Figura 6.2**

Factores de bas en las estrategias de retención en ES

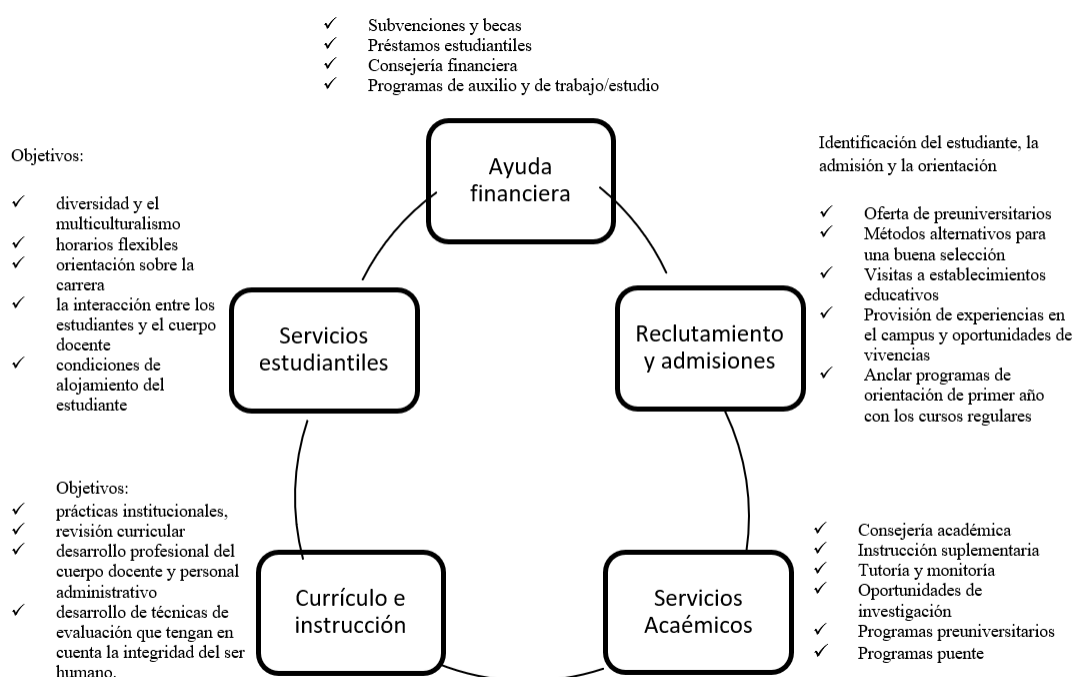


**Fuente:** Elaboración propia a partir de la sistematización de Donoso et al. (2010)

Por su parte, Swail (1995, 2004) aporta un marco de referencia a partir del cual las instituciones pueden plantear sus estrategias y programas para retener a los estudiantes. Este marco, considera cinco componentes que actúan de forma interrelacionada y que deben tener como soporte un sistema de monitoreo al estudiantado: ayuda financiera, reclutamiento y admisión, servicios académicos, currículo e instrucción y los servicios estudiantiles (Véase Figura 6.3)

**Figura 6.3**

Marco conceptual para la retención según Swail (1995)



**Fuente:** Swail (1995)

### 6.3. Estrategias de retención focalizadas: estudiantes no habituales y discapacitados

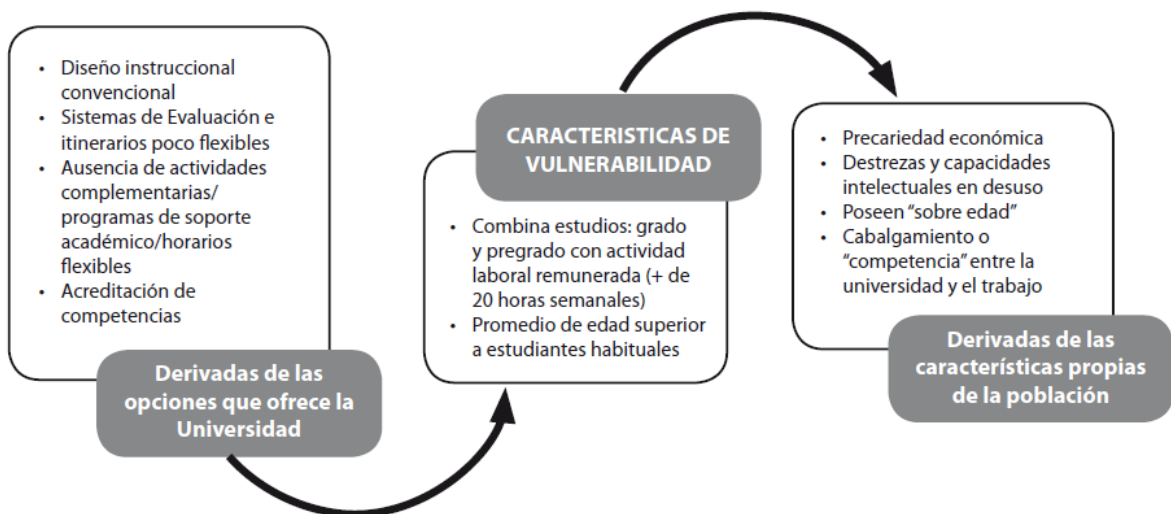
Ante la ausencia de reportes en la literatura que den cuenta de los desarrollos en estrategias y mecanismos que apunten a la retención de estudiantes en el ámbito de la FP, resulta interesante citar los avances en estrategias de retención focalizadas en los colectivos de ENH y sujetos en situación de discapacidad.

Al respecto, es relevante señalar que los ENH conforman un grupo de creciente importancia en el sistema universitario latinoamericano asociado por una parte a las políticas públicas pro equidad que han ampliado la cobertura y las oportunidades de

estudio, y por otra, al mejoramiento paulatino que se ha dado en los últimos años respecto de las condiciones de vida de las familias, lo cual lleva consigo que los grupos sociales más vulnerables puedan aspirar a la formación terciaria. No obstante, la IES no han tenido una preparación acorde a las demandas y particularidades de este grupo, cuya presencia es cada vez más relevante para la sustentabilidades de la universidades y otras IES (Medrano et al., 2014).

Los autores continúan señalando que este colectivo enfrenta además un conjunto de responsabilidades asociadas a su trabajo o actividad laboral, su mayor precariedad económica, tener responsabilidades familiares, etc., lo cual deviene en la necesidad de un soporte institucional a lo largo de toda la duración de sus estudios, siendo de vital importancia en la pretensión de retenerlos y lograr su titulación oportuna (Medrano, et al., 2014). La Figura 6.4 muestra una caracterización de este grupo y sus implicancias en la ES.

**Figura 6.4.** Caracterización del colectivo de ENH



**Fuente:** Medrano et al. (2014)

En este orden de ideas, Medrano et al. (2014) sistematizan un conjunto de iniciativas de intervención tendientes a que los estudiantes logren compatibilizar el estudio y trabajo, sin tener que abandonar ninguna de ellas (Véase Tabla 6.4).

## Parte II. Marco Teórico

**Tabla 6.4**

Iniciativas de intervención con foco en Estudiantes no habituales

Estrategia de orientación	Momento	Descripción
Plan de acción tutorial	Progreso	Su objetivo es facilitar la orientación curricular ligada a las salidas profesionales y al acceso a otros estudios, contribuyen a atender a los estudiantes que tienen dificultades para lograr un seguimiento regular de los estudios y mejoran la imagen y proyección externa de la universidad. Constituye un medio para la mejora de la trayectoria de los estudiantes, prestando atención a sus necesidades y condiciones particulares.
Servicio de orientación e información universitaria	Acceso, Progreso, Egreso	Su objetivo es informar, asesorar y orientar al estudiante en particular, y a la comunidad universitaria en general, sobre temas vinculados con la formación y la vida universitaria, pudiendo derivar demandas específicas a otros servicios correspondientes de la propia IES. Permite dar respuesta a las necesidades Informativas de los estudiantes, de orientación psicopedagógica y para el aprendizaje, y de asesoramiento jurídico.
Tutoría entre iguales	Acceso, Progreso	Corresponde a una estrategia efectiva para el asesoramiento y la orientación que estudiantes de cursos superiores pueden proporcionar a otros que se incorporan a la IES, facilitando al nuevo estudiante los procesos de transición, incorporación, acogida en el contexto universitario y en el desarrollo de los estudios. El estudiante tutor, desde su propia experiencia y la empatía, apoya al estudiante tutorizado en su integración y adaptación universitarias.
Currículum y asignaturas propedéuticas	Acceso	Considerando que algunos estudiantes de nuevo ingreso no disponen de los conocimientos básicos necesarios para cursar con éxito alguna de las asignaturas, las IES buscan paliar estas carencias, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, planificando asignaturas o cursos que permitan a los estudiantes superar sus posibles lagunas en conocimientos y habilidades académicas, al mismo tiempo que equiparan el diferente nivel de preparación previa que puede haber entre los mismos.
Sesión de técnicas de estudio	Progreso	Tienen como objetivo que los estudiantes adquieran un conjunto de estrategias que les permitan mejorar su rendimiento académico, tales como tomar apuntes, trabajar con el material escrito, estudiar para un examen, planificar las sesiones de trabajo y estudio, buscar y seleccionar información, etc.
Tutorías virtuales	Progreso	Corresponden a una modalidad específica de acompañamiento del estudiante que se realiza con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este caso, la comunicación e interacción entre el estudiante y el tutor se realiza a través de canales de comunicación sincrónicos (chat, videoconferencia, etc.) o asincrónicos (correo electrónico, foros, etc.).
Tutorías personalizadas con alumnos de fracaso académico	Progreso	Esta estrategia combina el vínculo directo entre el tutor y el estudiante para el abordaje de dificultades del ámbito académico y personal que puedan afectar el progreso de los estudios. El tutor tiene un rol activo y de acompañamiento, conjugando conocimientos con experiencia. Puede ser voluntaria o destinada a casos concretos de estudiantes que requieran una atención o seguimiento específico, requiriendo planificación, desarrollo y evaluación para garantizar su ajuste a los problemas y necesidades planteados.
		Las interacciones entre pares influyen positivamente tanto en la integración institucional como en la permanencia de los estudiantes al fortalecer el desarrollo de aspectos emocionales y afectivos, las capacidades para la

Grupos de estudio entre iguales	Progreso	resolución de problemas y en los aspectos académicos. En este contexto, es recomendable que cada grupo esté conformado por 3 a 8 integrantes, para que la interacción sea adecuada, debiendo preverse tiempos y espacios para garantizar su funcionamiento e implicación de los participantes.
---------------------------------	----------	--

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Medrano et al. (2014)

Por su parte, y en referencia al colectivo de estudiantes en situación de discapacidad, es imperativo señalar que la igualdad de oportunidades educativas para este grupo es considerada en la actualidad como un indicador de calidad y equidad, siendo por tanto, las prácticas pedagógicas inclusivas un ámbito de gran preocupación en las estrategias y perspectivas educacionales que se tienen para la atención de estas personas. En este contexto, Palmero y Ávila (2014, pp. 14-15) en el marco del Proyecto ACCEDE, sistematizan un conjunto de estrategias que se vienen impulsando con el objetivo de apoyar a los estudiantes discapacitados.

- ✓ *Colaboración con otras entidades.* Compartir recursos mediante alianzas con otras entidades para conseguir llevar a cabo objetivos complementarios y dar respuesta a situaciones complejas.
- ✓ *Servicios especializados.* Se busca garantizar que cualquier persona, con independencia de su discapacidad, pueda acceder a los estudios superiores en igualdad de oportunidades y gozar de una vida académica y social plena y autónoma en la universidad como los demás.
- ✓ *Currículo y asignaturas propedéuticas.* Planificación de asignaturas o cursos que permitan a los estudiantes superar sus posibles lagunas en conocimientos y habilidades académicas, equiparando los diferentes niveles de preparación previa que puede haber entre los mismos.
- ✓ *Asociacionismo.* Es una de las numerosas y diversas opciones de participación de los estudiantes en la vida universitaria. Fortalece la vinculación con la institución y favorece la creación de redes sociales para compartir intereses, experiencias, inquietudes y necesidades.
- ✓ *Gabinete psicopedagógico.* Es un servicio que se ofrece en las universidades cuya función principal es orientar a los estudiantes en cuestiones personales, académicas y profesionales. Este asesoramiento está dirigido a los alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de la discapacidad y se promueven acciones para favorecer el acceso al currículo y al medio físico. Las principales



demandas de orientación se relacionan con la elección de la carrera, la configuración de la matrícula, cuestiones relacionadas con metodología de estudio, motivación, organización y rendimiento.

- ✓ *Redes y apoyo: comunidades de aprendizaje.* Es una estrategia de transformación de las instituciones educativas, su finalidad principal es la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa.
- ✓ *Eliminación de barreras arquitectónicas.* Consiste en eliminar las barreras que impiden el acceso y la incorporación plena de estudiantes con discapacidad a los espacios escolares, requiriendo resoluciones accesibles y proyectos bajo los principios del diseño universal que se enmarquen en un enfoque que articula diversidad social, derechos humanos y un ambiente construido y comunicacional accesible para el logro de una efectiva equiparación de oportunidades.
- ✓ *Ayudas financieras, préstamos y becas.* Son programas de beca destinadas a estudiantes que presenten alguna discapacidad con la intención de apoyar su acceso, permanencia y egreso de la educación superior.
- ✓ *Puertas abiertas para padres.* Es una estrategia de promoción y orientación para que los padres visiten el campus universitario y conozcan algunas características y ofertas principales de la vida universitaria.
- ✓ *Plan de sensibilización a toda la comunidad.* Consiste en el diseño de un plan con acciones específicas dirigidas a toda la comunidad académica en el que se desarrollan acciones específicas para sensibilizar, formar e informar sobre aspectos relativos a la convivencia, la discapacidad, colectivos vulnerables, etc.

### 6.4. Estrategias de retención en el contexto latinoamericano y chileno

En el contexto latinoamericano, resulta interesante las estrategias implementadas en el contexto colombiano con foco en la deserción temprana y tardía (Véase Tabla 6.5). Estas estrategias corresponden a las financieras, académicas, psicológicas y gestión universitaria, a las cuales se puede agregar aquellas relacionadas con el bienestar universitario, la orientación vocacional y la gestión de la inserción en el mercado laboral (Torres, 2012).

**Tabla 6.5**

Estrategias de retención estudiantil en el contexto colombiano

TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Financiero	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Becas y descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos.</li> <li>✓ Descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o cooperación extranjera.</li> <li>✓ Descuentos en el valor de la matrícula por acuerdos sindicales o con los empleados.</li> <li>✓ Estímulos económicos por participación en actividades curriculares.</li> <li>✓ Financiación directa del valor de la matrícula.</li> </ul>
Académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acompañamiento individual al estudiante a través de tutorías para potenciar las condiciones académicas.</li> <li>✓ Asesorías de carácter complementario para aclarar, afirmar o ampliar los conocimientos derivados del proceso de aprendizaje (monitorías).</li> <li>✓ Actividades académicas encaminadas al refuerzo de los conocimientos, habilidades y competencias.</li> <li>✓ Cursos remediales, especiales o nivelatorios orientados hacia aquellos estudiantes que reprueban materias o créditos académicos, con el fin de nivelarlos para el siguiente semestre.</li> <li>✓ Cursos nivelatorios orientados hacia aquellos estudiante que deseen adelantar materias o créditos académicos del siguiente semestre.</li> </ul>
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programas de identificación y seguimiento a estudiantes en conductas de riesgo, como</li> <li>✓ consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y violencia, entre otras.</li> <li>✓ Programa de detección y manejo de las principales características de la salud</li> <li>✓ mental de los estudiantes.</li> <li>✓ Programas para el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana.</li> </ul>
Gestión Universitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programa de movilidad estudiantil en pregrado y posgrado.</li> <li>✓ Diversificación de ofertas curriculares educativas.</li> <li>✓ Ampliación de las oportunidades de acceso.</li> <li>✓ Diferenciación de las instituciones educativas.</li> </ul>
Bienestar universitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relacionado con la calidad de vida universitaria, este servicio atiende aspectos muy variados como son: salud, deporte y actividades culturales y artísticas, entre otros.</li> <li>✓ Realización de actividades destinadas a mejorar los procesos de adaptación de los nuevos estudiantes a la vida universitaria, a la vez que se ha encargado de preparar a los docentes para mejorar sus relaciones con los estudiantes</li> </ul>
Orientación vocacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se entiende la orientación vocacional es una forma de prevenir la deserción, a la vez que actúa como mecanismo de ajuste entre la oferta y demanda de formación y sirve de conector entre universidades y empresas.</li> </ul>
Gestión de la inserción en el mercado laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Seguimiento de los egresados y entrega de información respecto de la demanda de profesionales (creación de Observatorio Laboral para la Educación).</li> <li>✓ IES desarrollan mecanismos para ayudar a los estudiantes de últimos semestres a definir su perfil profesional, a la vez que han creado bolsas de empleos para facilitar su ubicación en el mercado laboral</li> </ul>

**Fuente:** Adaptación de Torres (2012).

Haciendo referencia al contexto chileno, Donoso y Donoso (2015) señalan que dada la incipiente comprensión de la temática del abandono y el impacto social y económico que este conlleva, las estrategias que han implementado las IES han tenido cuatro características distintivas:

1. La incorporación tardía de estrategias institucionales en este ámbito
2. La implementación de estrategias de cambio gradual, con medidas probadas en otras latitudes. En tercer lugar
3. La falta de evaluaciones públicas de las experiencias, y por el contrario un cierto secretismo en los resultados alcanzados,
4. Es común que sean iniciativas no cooperativas con otras instituciones, impulsadas en forma aislada por cada centro de enseñanza.

Al respecto, estos mismos autores argumentan que del conjunto de iniciativas que se han impulsado en Chile, “aquellas relacionadas con la orientación y tutoría de estudiantes han sido una de las más recurrentes, aun cuando detrás de ellas hay expresiones distintas” (Donoso y Donoso, 2015, p. 97), iniciativas que contemplan sustancialmente la disponibilidad de consejeros vocacionales y mentores, y el fortalecimiento de la orientación académica a grupos específicos, especialmente a aquellos de nuevo ingreso.

Además, entregan una serie de recomendaciones para mejorar el tránsito de los estudiantes por la ES, entre las que destacan:

- ✓ La destinación de recursos que favorezcan la coordinación de centros de ES con establecimientos de enseñanza secundaria, impactando en la autoestima de docentes y estudiantes, y elevando las aspiraciones de estos últimos convenciéndoles que son personas capaces y valiosas.
- ✓ Implementar iniciativas de adaptación cultural, normativa, personal y académica al mundo de la ES, por medio de programas de estadía de estudiantes secundarios en la universidad y el fomento del compromiso de la familia con las metas del estudiante.
- ✓ Fortalecer y replicar masivamente el uso de programas propedéuticos de formación específica en ciencias y programas dirigidos al desarrollo de competencias académicas y no académicas.

Finalmente, en una revisión de los trabajos presentados en la Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior (CLABES) en sus tres últimas versiones (2017, 2018 y 2019), se constata que son diversas las iniciativas que se han implementado en el contexto latinoamericano con una importante participación de IES chilenas, las cuales tienen como objetivo disminuir el abandono en la ES. La Tabla 6.6 muestra una síntesis de las principales temáticas abordadas, segmentadas en dos áreas principales.

**Tabla 6.6**

Prácticas para reducir el abandono en CLABES.

<b>Prácticas para reducir el abandono: integración a las instituciones e intervenciones curriculares</b>	<b>Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías- mentorías)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencias docentes y prácticas de enseñanza del docente universitario</li> <li>2. Innovación metodológica e incorporación de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>3. Innovación en la evaluación del aprendizaje</li> <li>4. Desarrollo de habilidades y competencias transversales en el alumnado</li> <li>5. Apoyo académico en ciencias básicas</li> <li>6. Iniciativas de reestructuración curricular</li> <li>7. Iniciativas para la formación integral del estudiantado</li> <li>8. Orientación vocacional</li> <li>9. Talleres para estudiantes en riesgo</li> <li>10. Desarrollo de competencias tecnológicas en el alumnado y docentes.</li> <li>11. Desarrollo de habilidades para la ES en estudiantes de EM</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apropiación de normativa y reglamentos institucionales</li> <li>2. Acompañamiento académico</li> <li>3. Estrategias de integración y actividades de bienvenida</li> <li>4. Observatorios estudiantiles</li> <li>5. Cursos de inducción</li> <li>6. Iniciativas asociadas a inclusión educativa</li> <li>7. Formación integral del alumnado</li> <li>8. Prácticas pre-profesionales</li> <li>9. Tutorías en sus diversas formas.</li> <li>10. Sistemas de alerta temprana</li> <li>11. Apoyo psicopedagógico</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la revisión de libros de acta de Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior (Libro de Actas VII CLABES, 2017; Murillo y de Clunie, 2018; Yahuar et al., 2019).

### 6.5 En síntesis

En este capítulo se realizó la revisión de estrategias implementadas por las IES con foco en la retención de estudiantes. Para ello, en primer lugar se analizaron las distintas tipologías y clasificaciones de estas estrategias, de tal manera de visualizar una estructura que facilitara su análisis. Además, se expusieron las barreras para la retención estudiantil, entre las que se pueden señalar la falta de preparación, los compromisos externos, el aislamiento social, la necesidad de financiamiento, la interacción con personal docente y el fracaso académico

Posteriormente, se analizan distintos programas pro-retención desarrollados en el contexto de la ES y las estrategias sugeridas desde la literatura internacional, caracterizando dichas iniciativas y describiendo las acciones contempladas en cada una de ellas. Al igual que en el capítulo anterior, ante la ausencia de modelos propios y en este caso de estrategias de retención propias de la ESTP, se tomaron como referencia acciones desarrolladas en el contexto de colectivos de ENH y alumnos en situación de discapacidad, las cuales ofrecen una perspectiva amplia de los apoyos ofertados por los centros.

Finalmente, se revisan las estrategias de retención implementadas en el contexto latinoamericano y chileno, que si bien se enfocan en la educación profesional universitaria, ofrecen una mirada más contextualizada y atingente al foco de esta investigación doctoral.

---

65

**PARTE III**

**MARCO METODOLÓGICO Y**

**APLICADO**



Luego de haber presentado y justificado en capítulos anteriores el problema de investigación y los objetivos que se han planteado en el presente estudio, además de la revisión teórica que ha permitido una mayor comprensión y delimitación del objeto de estudio, en esta tercera parte de la tesis doctoral se ofrece, en primera instancia, una descripción detallada del diseño del estudio y de los fundamentos y decisiones metodológicas que se han tomado durante el proceso investigativo en consonancia con los objetivos de investigación declarados.

Posteriormente, se presentan los resultados de este estudio y su interpretación, partiendo por los hallazgos cualitativos y luego con los cuantitativos. A partir de estos resultados, se ofrece un análisis individual de cada uno de los cuatro casos, para posteriormente profundizar en el análisis realizando una comparativa de dichos casos, buscando una comprensión más amplia y acabada de los factores explicativos de la deserción académica en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional.





---

## Capítulo 7. Metodología

- 7.1. Enfoque Metodológico
  - 7.2. Diseño del estudio
  - 7.3. Definición de dimensiones e indicadores del estudio
  - 7.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos
  - 7.5. Aspectos éticos
  - 7.6. Estrategias de calidad y rigor metodológicos
  - 7.7. Trabajo de campo
  - 7.8. Tratamiento de datos y estrategia analítica
  - 7.9. En Síntesis
-



7

---

## Metodología

---

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de esta investigación doctoral, justificando las decisiones de diseño que se han tomado a lo largo del estudio. En primer término, se presenta el marco paradigmático de la investigación y enfoque metodológico seleccionado. En segundo lugar, se presenta y justifica el diseño de la investigación que, al tratarse de un estudio de casos múltiples, se desarrollan los criterios para la selección tanto de los casos como de los informantes clave.

Por otra parte, con el objetivo de salvaguardar la coherencia de la investigación y particularmente de la construcción de los instrumentos de recogida de datos, se presenta un apartado donde se definen las dimensiones e indicadores del estudio en consonancia con los objetivos que se han definido previamente. A partir de ello, se expone el diseño instrumental de la recogida de datos en términos de la elaboración de instrumentos, su validación y posterior aplicación.

Posteriormente, con el objetivo de asegurar la calidad de la investigación realizada, en primer lugar se exponen los aspectos éticos que han sido considerados en la investigación y que han asegurado la protección de los participantes. En segundo lugar, se describen los criterios y estrategias para asegurar la calidad del estudio, entre las cuales están los criterios de veracidad, de aplicabilidad, de consistencia y de neutralidad.

Por último, se expone la forma en que ha sido desarrollado el trabajo de campo desde el contacto inicial con los centros hasta la inmersión en el campo mismo, finalizando con la exposición del tratamiento de los datos y la estrategia analítica, en la cual se presentan por separado las estrategias utilizadas tanto para el análisis cualitativo como cuantitativo, junto con la forma que tomó este análisis y la exposición de los resultados, considerando el diseño multicaso.

### 7.1. Enfoque metodológico

En la definición de Kuhn (1971), un paradigma corresponde a un conjunto de creencias y actitudes en términos de una visión del mundo compartida por una comunidad científica. En el contexto educativo, este concepto tradicionalmente se ha utilizado para hacer referencia a las diferentes aproximaciones a la investigación, con el objetivo de clarificar y ofrecer soluciones a los desafíos que planteados en este escenario (Bisquerra, 2009).

Al respecto, De Miguel (1988) ofrece una de las definiciones que ha sido ampliamente difundida en tanto ilustra claramente el sentido del concepto de paradigma en el ámbito de la investigación educativa:

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales (p.66)

En este orden de ideas, Lincoln y Guba (1985) señalan que es posible identificar distintos paradigmas, caracterizados por un sistema de creencias o supuestos de partida diferentes en tres elementos básicos:

- a) La manera de ver y entender la realidad educativa (la dimensión ontológica)
- b) El modelo de relación entre quién investiga y dicha realidad (la dimensión epistemológica)
- c) El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (la dimensión metodológica)

De esta forma, distintos autores (ej., Albert, 2007; Bisquerra, 2009; Latorre, del Rincón y Arnal, 2003; Sabariego, 2009) coinciden en que es posible identificar tres paradigmas: positivista, interpretativo y sociocrítico (Véase Tabla 7.1).

**Tabla 7.1**  
Características de los Paradigmas de Investigación

<b>Paradigma</b> <b>Dimensión</b>	<b>Positivista</b> <b>(racionalista,</b> <b>cuantitativo)</b>	<b>Interpretativo</b> <b>(naturalista,</b> <b>cuantitativo)</b>	<b>Sociocrítico</b>
Fundamentos	Positivismo lógico, Empirismo	Fenomenología. Teoría Interpretativa	Teoría Crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
Relación sujeto/objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como “objeto” de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación incluida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
Teórica/Práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas: instrumentos y estrategias	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva de los participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo. Dialéctico

**Fuente:** Latorre, Del Rincón y Arnal (2003)

En este contexto multiparadigmático de la investigación educativa, la presente investigación, en conformidad con sus objetivos, tiende hacia el paradigma interpretativo, pues tiene un fin descriptivo del objeto de estudio considerando principalmente la perspectiva de los participantes, en el entendido que la realidad es compleja, múltiple y construida por estos. La metodología que sigue una investigación situada en el paradigma

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

interpretativo se caracteriza por constituir un abordaje de carácter holístico, inductivo e ideográfico (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

No obstante, considerando la postura de Bericat (1998) quien aboga por una ciencia social multiparadigmática, este estudio se aleja de una postura conceptual purista y aboga por una dialéctica, adoptando un enfoque menos rígido de los paradigmas al considerar que todos tienen algo relevante que ofrecer, siendo legítima la combinación de distintos paradigmas en un mismo estudio, en tanto permite una mejor comprensión del fenómeno estudiado (Greene, 2008). En este contexto, este estudio considera la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos, obteniendo de esta forma una visión más completa de una realidad compleja.

Fundamentados en los paradigmas positivista e interpretativo, los métodos cuantitativos y cualitativos, respectivamente, han sido las tradiciones metodológicas por excelencia en el mundo de las ciencias sociales y la evidencia de un reduccionismo de las distintas visiones sobre la realidad o paradigmas, cada uno de los cuales con sus propios atributos que le dotan de una identidad particular (Véase Tabla 7.2).

**Tabla 7.2**

Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Cuantitativo	Cualitativo
<ul style="list-style-type: none"><li>- Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.</li><li>- Positivismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas</li><li>- Medición penetrante y controlada</li><li>- Objetivo.</li><li>- Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.</li><li>- No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencia e hipotético-deductivo.</li><li>- Orientado al resultado.</li><li>- Fiable: datos “sólidos y repetibles”.</li><li>- Generalizable: estudios de casos múltiples.</li><li>- Particularista.</li><li>- Asume una realidad estable.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.</li><li>- Fenomenologismo y comprensión. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.</li><li>- Observación naturalista y sin control.</li><li>- Subjetivo.</li><li>- Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.</li><li>- Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.</li><li>- Orientado al proceso.</li><li>- Válido: datos “reales”, “ricos”, y “profundos”.</li><li>- No generalizable: estudio de casos aislados.</li><li>- Holístico.</li><li>- Asume una realidad dinámica</li></ul>

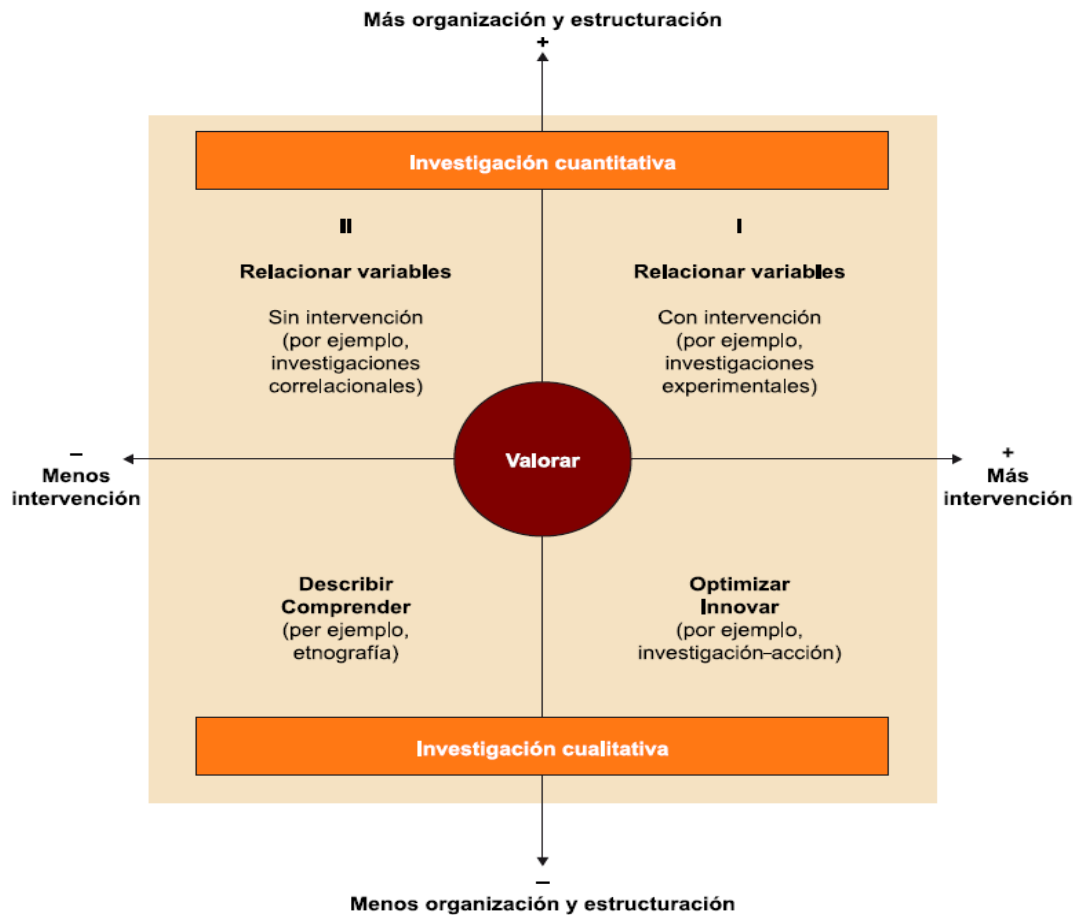
**Fuente:** Cook y Reichardt (1986, p. 29) citado en Rodríguez-Gómez (2009)

En este sentido, Moya et al. (2005) señalan que estas modalidades principales de investigación en educación es posible describirlas y analizarlas a través de algunos criterios tales como la organización y estructuración de la investigación (más

conceptualización y operativización de las variables), el grado de intervención o implicación por parte del investigador y la naturaleza de los objetivos (Véase Figura 7.1).

**Figura 7.1**

Criterios de clasificación de la investigación



**Fuente:** Moya et al. (2005) citado en Rodríguez-Gómez (2018)

Sin embargo, el dilema cuantitativo-cualitativo en la investigación con frecuencia ha devenido en una innecesaria confrontación, a pesar que este debate ha sido una constante en el mundo de las ciencias sociales y de la educación. No obstante, este pluralismo metodológico más que generar confusión en los investigadores, debe proporcionarles una diversidad metodológica que les permita ampliar, optimizar y perfeccionar la actividad de los investigadores (Rodríguez-Gómez, 2018).

En este contexto, de acuerdo a lo planteado por Fàbregues (2016), los métodos mixtos han ganado popularidad en las tres últimas décadas, gracias al propósito de superar las disputas históricas entre las metodologías cuantitativas y cualitativas, de evidenciar ventajas y fundamentos del uso combinado de ambas y de resolver problemas de investigación complejos.



Al respecto, una definición comúnmente aceptada por la comunidad científica es la planteada por Creswell y Tashakkori (2007)

La investigación de métodos mixtos se define como una investigación en la que el investigador recopila y analiza datos, integra los hallazgos y extrae inferencias utilizando enfoques o métodos tanto cualitativos como cuantitativos en un solo estudio o programa de investigación (p.4) [Traducción propia]

En un análisis de esta definición, Fàbregues (2016) destaca la centralidad de la integración de los distintos componentes del estudio, en tanto hacer investigación mixta implica no solo usar de manera conjunta métodos cuantitativos y cualitativos, sino sobre todo, integrarlos en una o más fases con el fin de que el resultado final sea superior a la suma de sus partes individuales.

En este sentido, la selección de la metodología mixta está dada por su principal fortaleza, que es proporcionar una mejor comprensión del problema de investigación que cualquiera de las metodologías cualitativas o cuantitativas podría conseguir por sí sola (Guest et al., 2013). En palabras de Miles et al. (2014), la combinación de "palabras y números" permite una comprensión más profunda de la realidad que no solamente analizar "números o palabras".

De acuerdo a la propuesta de Morgan (2014), las razones para combinar los métodos cuantitativos y cualitativos se pueden dividir en tres grandes tipos: la convergencia, la complementariedad y la secuencialidad (Véase Figura 7.2).

Figura 7.2

Razones para la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos

- 
1. Convergencia
  2. Complementariedad
    - 2.1 Compensación de la debilidades de un componente a partir de las fortalezas del otro componente
    - 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 (2016)

De acuerdo al análisis realizado por Fàbregues (2016), en el caso de la convergencia, los componentes cuantitativos y cualitativos se centran en una misma pregunta de investigación, se implementan de manera independiente y paralela, y su propósito está en corroborar los resultados obtenidos por un método con los del otro, de tal forma de potenciar su validez interna. De esta forma, si los datos obtenidos en cada componente son semejantes, se tiene mayor certeza de la credibilidad de los resultados del estudio (Brannen, 1992).

Por su parte, en el caso de la complementariedad, ambos métodos responden a diferentes preguntas de investigación, pudiendo abordar un mayor número de objetivos que si solo se realizara una investigación monométodo, por lo que cada componente tiene asignado un objetivo diferente, siempre consistente con la naturaleza de su metodología (Schwandt y Lichty, 2015).

Finalmente, la secuencialidad tiene como propósito usar los resultados de uno de los componentes para mejorar la implementación del otro componente, lo cual repercute de forma positiva en los resultados generales del estudio, pues permite que estos sean más robustos de lo que serían si se implementara un único componente (Morgan, 2014).

En suma, siguiendo la postura de Rodríguez-Gómez (2009), las aproximaciones mixtas permiten, entre otras cosas, neutralizar o eliminar los sesgos asociados a

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

determinados métodos cuando estos se utilizan de forma aislada; que los resultados de un método contribuyan al desarrollo de otros; o que se puedan convertir en un subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis (Véase Tabla 7.3).

**Tabla 7.3**

Metodologías cualitativa, cuantitativa y mixta

Metodología / Criterio	Cualitativa	Cuantitativa	Mixta
<b>Asunciones filosóficas</b>	Constructivismo, apoyo, participación	Post-positivismo	Pragmatismo
<b>Metodologías</b>	Fenomenología, teoría fundamentada, etnografía, estudio de casos, investigación narrativa	Experimentales y no experimentales (ej. estudios de encuesta)	Secuenciales, concurrentes y transformadoras
<b>Instrumentos y técnicas</b>	Métodos emergentes, preguntas abiertas, entrevistas, observaciones, documentos, análisis de texto e imagen, interpretación de temas y patrones	Métodos pre-determinados, preguntas cerradas y análisis interpretación estadística	Preguntas abiertas y cerradas, métodos emergentes y predeterminados y análisis cuantitativos y cualitativos

**Fuente:** Rodríguez-Gómez (2009) a partir de Creswell (2009)

Una síntesis interesante de las ventajas derivada del uso de métodos mixtos en la investigación es la planteada por Castañer Balcells et al. (2013), quienes sustentados en diversas aportaciones teóricas (Brannen, 1992; Clarke, 2004; Morse, 2003; Newman et al., 2003; Todd et al., 2004), plantean las siguientes ideas para resaltar la conveniencia de utilizar métodos mixtos:

- La perspectiva es más completa, integral y holística, explorándose diversos niveles o dimensiones del problema de estudio
- Se facilita la formulación del problema y su encuadre conceptual
- La riqueza de los datos es mucho mayor, pues no existe limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y a la naturaleza de la información
- Se potencia la creatividad teórica, con numerosos procedimientos críticos de valoración
- Al combinar métodos, aumentan las posibilidades de ampliar las dimensiones de un estudio
- Se consigue una mayor y mejor exploración y explotación de los datos así como una presentación más sugerente de resultados al no constar únicamente de tablas numéricas

Por otra parte, en relación a los posibles diseños de los modelos mixtos, Rodríguez-Gómez (2009) basándose en el planteamiento de Creswell (2009), visualiza tres posibles variaciones en las aproximaciones metodológicas mixtas:

1. Procedimientos secuenciales: se busca profundizar en los resultados obtenidos mediante un método, con la utilización posterior de otro. Un ejemplo de ello sería iniciar una investigación con un estudio cualitativo pequeño a nivel exploratorio, para posteriormente aplicar una metodología cuantitativa que permita generalizar resultados.

**Figura 7.3**

Procedimientos secuenciales

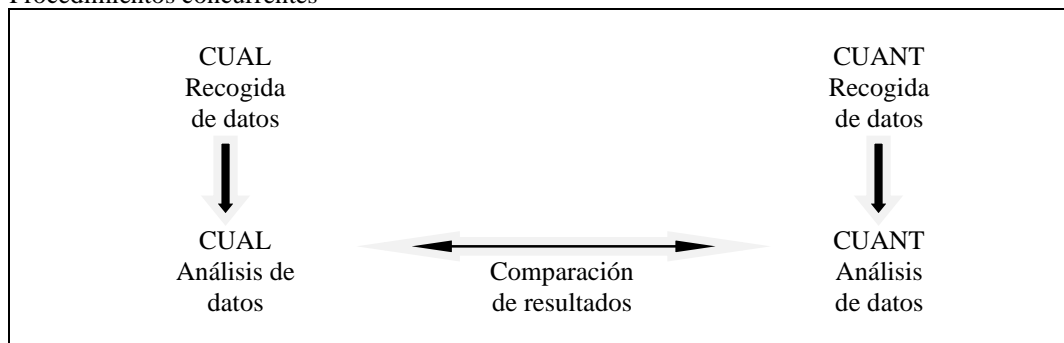


Fuente: Rodríguez-Gómez (2009)

2. Procedimientos concurrentes: son utilizadas de forma simultánea y/o convergente metodologías cuantitativas y cualitativas, logrando de esta forma una mejor comprensión del fenómeno de estudio.

**Figura 7.4**

Procedimientos concurrentes



Fuente: Rodríguez-Gómez (2009)

3. Procedimientos transformadores: utilizan el enfoque teórico como marco para la configuración de un diseño de investigación que considera tanto los datos cuantitativos como cualitativos.

En este orden de ideas, de acuerdo con la perspectiva de Creswell (2009), hay cuatro criterios que contribuirán a determinar la estrategia que el investigador utilizará

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

desde el enfoque mixto: implementación, prioridad, integración y perspectiva teórica (Véase Tabla 7.4).

**Tabla 7.4**

Criterios para determinar la estrategia metodológica mixta

<b>Implementación</b>	<b>Prioridad</b>	<b>Integración</b>	<b>Perspectiva teórica</b>
Concurrente	Igual	En la recogida de datos	Explícita
Secuencial (primero cualitativa)	Cualitativa	En el análisis de datos	
Secuencial (primero cuantitativa)	Cuantitativa	En la interpretación de datos Con alguna combinación	Implícita

**Fuente:** Creswell (2009, p.7) citado en Rodríguez-Gómez (2009)

En esta misma línea, Fàbregues (2016), señala que no existe consenso en relación a una tipología ideal de diseño para los métodos mixtos y que la mayoría de estas, se han organizado en base a cuatro dimensiones: propósito de la combinación, prioridad de los componentes, temporalidad de los componentes y grados de interacción de los componentes. Si bien la literatura refiere diversas tipologías (Morse, 1991; Morgan, 1998; Tashakkori y Teddlie, 1998, 2003), sin duda la que ha tenido mayor influencia es la desarrollada inicialmente por Creswell (1999) y revisada posteriormente por Creswell y Plano-Clark (2007, 2011), en donde los autores presentan seis diseños posibles en función de las cuatro dimensiones mencionadas anteriormente (Véase Tabla 7.5).

**Tabla 7.5**

Tipología de diseños de Métodos Mixtos

<b>Tipo de diseño</b>	<b>Propósito de la combinación</b>	<b>Prioridad componentes</b>	<b>Temporalidad Componentes</b>	<b>Grado de interacción componentes</b>
Convergent parallel	Dibujo más completo y convergencia	Igual CN y CL	Concurrente	Independencia
Explanatory sequential	Aclarar resultados del primer componente CN	CN	Secuencial	Interacción
Exploratory sequential	Testar hipótesis generadas en el primer componente CL	CL	Secuencial	Interacción
Embedded	Dibujo más completo y aclarar resultados del primer componente CN	CN o CL	Concurrente o secuencial	Interacción

Transformative	Necesidad de identificar y superar las injusticias sociales	Igual CN y CL, CN o CL	Concurrente o secuencial	Interacción
Multiphase	Necesidad de implementar múltiples fases para satisfacer un objetivo pragmático	IGUAL CN y CL	Combinación de múltiples fases	Interacción

**Fuente:** Fàbregues (2016) a partir de Creswell y Plano-Clark (2011)

En suma, en consonancia con las preguntas y objetivos de investigación, se opta por una metodología mixta con un mayor nivel de profundidad en los aspectos cualitativos. Se corresponde además con un nivel descriptivo, toda vez se orienta a la comprensión del fenómeno de la deserción académica en el contexto de la ESTP, realizando un análisis exhaustivo y descriptivo del objeto de estudio, valiéndose para ello de la perspectiva de los propios protagonistas. Finalmente, es necesario mencionar que de acuerdo con la tipología de Creswell y Plano-Clark (2011), el tipo de diseño de este estudio es convergente paralelo, concurrente, en donde si bien los elementos cualitativos son más abundantes que los cuantitativos, estos interaccionan con el propósito de ofrecer un dibujo más completo y una comprensión más profunda de un fenómeno complejo como lo es el abandono estudiantil.

## 7.2. Diseño del estudio

Diversos autores (Cohen y Manion, 2002; Stake, 2005; Yin, 2009) coinciden que los estudios de caso no son cualitativos por naturaleza, sino que pueden ser abordados desde diferentes perspectivas (analítica u holística, orgánica o cultural, o metodologías mixtas, entre otras), ya que su característica distintiva no son precisamente los métodos de investigación que utiliza, sino más bien su interés en un caso particular, o varios, si se trata de un estudio multicaso (Rodríguez-Gómez, 2009).

Asimismo, existe cierto consenso en que los estudios de caso en tanto método de investigación se situarían más bien en el grupo de métodos orientados a la comprensión de los fenómenos (Bartolomé, 1992; Dorio et al. 2004; Sandín, 2003). En este sentido, su foco podría estar en comprender patrones (culturales o de interacción social), procesos (sociales o cognitivos); situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades; conductas naturales para descubrir leyes; y, significados de textos y acciones (Bartolomé, 1992).

En este contexto, más allá de los debates que se han generado en la literatura científica respecto de cómo conceptualizar los estudios de caso, Rodríguez, Gil y García (1999) consideran que sus distintas definiciones encuentran consenso en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. Por lo cual, en todo momento, implica un análisis en profundidad en un contexto natural, por medio del despliegue de múltiples fuentes de información (Hancock y Algozzine, 2006).

Por su parte, Yin (2009) señala que los estudios de caso estarían caracterizados fundamentalmente por:

- Investigar fenómenos actuales en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes
- Su necesidad de sobrellevar las situaciones técnicamente distintivas en las que habrá muchas más variables de interés que datos; unos resultados dependen de múltiples fuentes de evidencias, necesitando que los datos converjan mediante la triangulación; y otros datos se benefician del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recogida y análisis de datos.

En el contexto educativo propiamente tal, de acuerdo a la perspectiva de Bassey (1999), los estudios de caso estarían caracterizados por:

- Desarrollarse en unos límites concretos de espacio y tiempo
- Estar centrados en aspectos interesantes de una actividad, programa institución o sistema educativo en general
- Tener lugar en su contexto natural y con respeto por los participantes
- Tener como propósito documentar los juicios y decisiones de prácticos, políticos y teóricos
- La utilidad de los datos recogidos, los cuales sirven para: explorar características significativas del caso; crear una interpretación plausible de lo encontrado; comprobar la veracidad de las interpretaciones; generar un argumento o historia válida; relacionar ese argumento o historia con alguna investigación relevante; comunicar convincentemente la historia o argumento a la audiencia; y, proporcionar un camino para que otros investigadores puedan validar los resultados o proponer argumentos alternativos.

Por otra parte, en los que respecta a las tipologías de los estudios de caso, la literatura especializada es amplia en ofrecer distintas clasificaciones. La Tabla 7.6 nos muestra una panorámica de algunas de las propuestas más difundidas en la literatura.

**Tabla 7.6**  
Clasificaciones de los estudios de caso

Autores	Clasificación
Guba y Lincoln (1981)	Clasificación basada en los siguientes elementos del estudio de caso : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos: hacer una crónica, representar, enseñar o comprobar</li> <li>- Niveles: Factual, interpretativo y evaluativo</li> </ul>
Stake (2005)	Los estudios de caso pueden ser clasificados en tres tipos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intrínseco. El estudio se desarrolla porque se quiere conseguir una mejor comprensión de un caso específico. El caso es de interés por sí mismo, por lo cual, no se opta porque este caso represente otros casos o porque sea ilustrativo de un determinado problema o fenómeno.</li> <li>2. Instrumental. Se examina un caso particular para proporcionar más información sobre un tema o para formular una generalización. Así, el caso adopta un papel secundario y su utilidad radica en la aportación de datos para comprender otro fenómeno.</li> <li>3. Caso múltiple o colectivo. Se estudia un grupo de casos de forma conjunta, para investigar un determinado fenómeno, población o condición general. Se trata de un estudio instrumental extendido a varios casos, que pueden ser similares o no, ya que no es necesario conocer de antemano si tienen alguna característica en común.</li> </ol>
Bassey (1999)	Plantea que existen al menos tres tipos de estudios casos en el ámbito educativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudios de casos para la búsqueda y comprobación de teorías</li> <li>- Estudios de casos descriptivos-narrativos</li> <li>- Estudios de casos evaluativos</li> </ul>
Rodríguez et al. (1999)	Su clasificación se basa en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de casos objeto de estudio: único o múltiple</li> <li>- La unidad de análisis: global o inclusivo</li> <li>- Objetivos de la investigación: exploratorio, descriptivo, explicativo, transformador y evaluativo.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Rodríguez-Gómez (2009)

Esta investigación siguió un diseño de casos múltiples (Stake, 2005), con el fin de obtener una mirada global y holística del conjunto de casos considerados, así como sus particularidades. En otras palabras, este diseño tuvo su justificación en la posibilidad de lograr un acercamiento a cada uno de los casos seleccionados de la ESTP, a partir de los cuales se logró una aproximación global del estudio de la deserción estudiantil que corresponde al objeto de estudio de esta investigación.

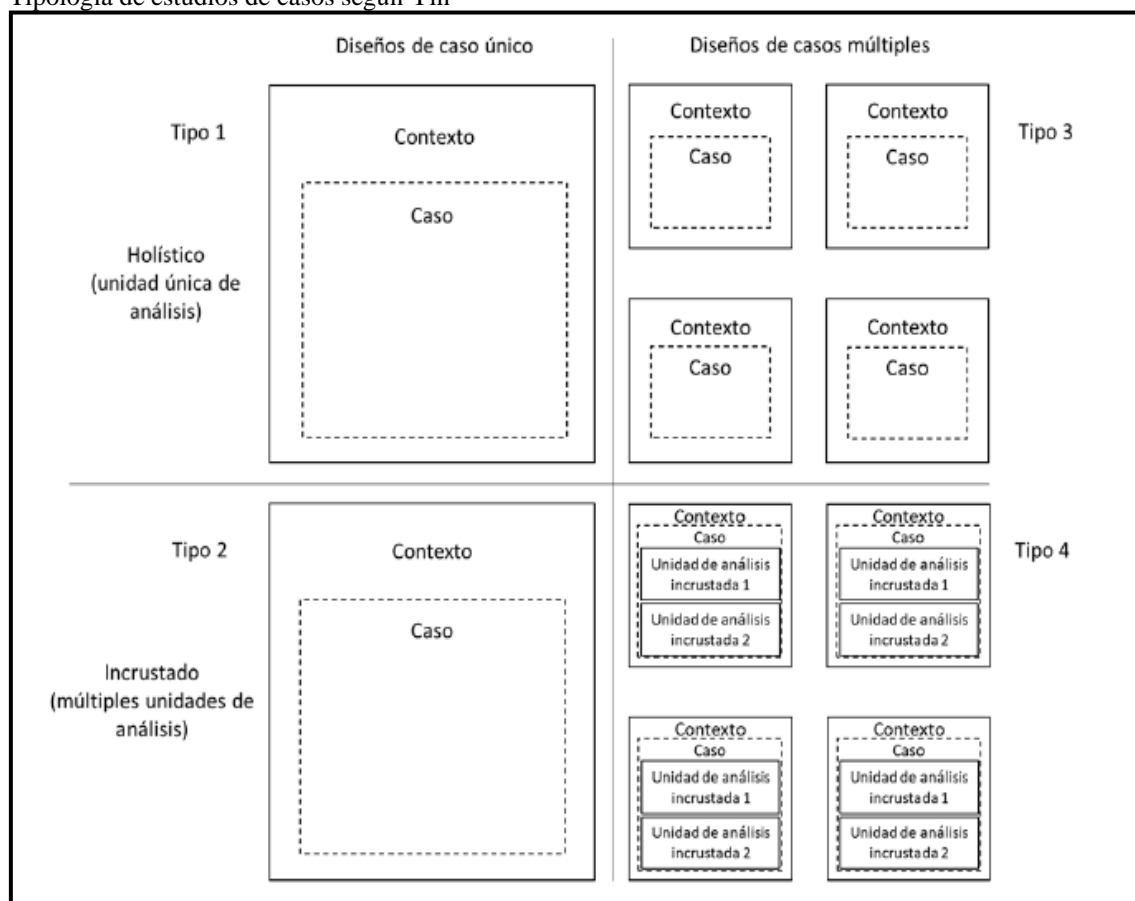
De igual forma, el diseño de casos múltiples queda justificado ante los diseños de casos únicos, porque desde múltiples casos a menudo la evidencia se considera más convincente, y el estudio global se considera, por tanto, más robusto (Yin, 2009). De esta forma, la comparación entre los casos permite identificar temas transversales que trasciendan los casos individuales, delimitando los factores contextuales que determinan



los patrones de variación que existen entre los casos en relación al objeto de estudio (Stake, 2006; Yin, 2003, 2014).

Por otra parte, en lo que respecta a la tipología del estudio de caso, se consideró la categorización realizada por Yin (2014), llevando a cabo específicamente el diseño TIPO 3: Múltiples casos, diseño holístico. Este diseño persigue la replicación lógica de los resultados repitiendo el mismo estudio sobre casos diferentes para obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación. Realizados con una unidad de análisis que, aun cuando se consideran cuatro casos, estos se estudian de manera integral vinculados a su contexto (Véase Figura 7.5).

**Figura 7.5**  
Tipología de estudios de casos según Yin



Fuente: Yin (2014)

### 7.2.1. Selección de casos

La selección de los casos se realizó considerando el criterio de *pertinencia teórica* planteado por Latorre et al. (2003), que corresponde a un muestreo más bien intencional en el que se siguen los criterios que determina el investigador y en donde se seleccionan

los sujetos (y los casos) que se advierte pueden facilitar la información necesaria para cumplir los objetivos investigativos. Esta idea es apoyada, además, por los planteamientos de Yin (2009) en el sentido de considerar criterios de muestreo en la decisión del número de casos.

En relación a los criterios de selección de casos, en primera instancia, debido a que la ESTP en Chile es impartida por los tres tipos de centros de Educación Superior (CFT, IP y Universidades), se estimó pertinente que en el total de casos seleccionados hubiera representación de cada uno de estos centros, considerando que su idiosincrasia y forma de funcionamiento es diferente en cada una de ellos, y que de acuerdo a Stake (2006) es conveniente para el estudio procurar variedad y balance en la selección de casos.

Además, los centros seleccionados debían contemplar en su oferta académica la impartición de carreras de nivel técnico, criterio que excluía a un número importante de universidades, pues a diferencia de los CFT e IP, solo un número menor de universidades tiene entre su oferta académica carreras de este nivel.

El segundo criterio utilizado fue el estado de Acreditación de los Centros. Así, se consideró necesario seleccionar solo aquellos centros acreditados, no con la finalidad de contar con aquellos que evidenciaran cierto nivel de calidad, sino principalmente porque de esta forma se aseguraría que el centro desarrollara un mínimo de procesos académicos y administrativos que pudieran ser referidos por los participantes y que sirvieran como base en el análisis de los factores asociados al objeto de estudio.

En este contexto, de las 149 IES vigentes, el número de instituciones elegibles se redujo considerablemente a 48, debido al alto porcentaje de CFT e IP no acreditados y porque la mayoría de las universidades no contempla oferta técnico-profesional (Véase Tabla 7.7).

**Tabla 7.7**  
IES elegibles para el estudio de acuerdo a criterios de selección

<b>Tipo de Institución</b>	<b>Vigentes</b>	<b>Acreditadas y con oferta de carreras Técnico Profesionales</b>
CFT	47	15
IP	42	14
Universidades	160	19
Total	149	48

**Fuente:** Elaboración propia

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

---

De las IES elegibles de acuerdo a los criterios iniciales (representatividad de todos los tipos de instituciones que imparten ESTP, contar con oferta de carrera técnicas de nivel superior y acreditación institucional), la selección de los centros consideró además otros criterios, como los señalados por Rodríguez et al. (1999), entre los cuales estuvo:

1. La posibilidad de tener acceso al caso fácilmente (datos, personas, documentos, etc.)
2. La existencia de una alta probabilidad de que se mezclen procesos, programas, personas, interacciones o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación. Particularmente, en los casos estudiados se estimó necesario contar con la mirada de las Unidades de Asuntos Estudiantiles por su alta incidencia en la gestión de los apoyos al alumnado, la perspectiva de docentes y docentes directivos por la funciones realizadas adicionales a la docencia y la mirada de los propios estudiantes al referirse no solo a su propia experiencia sino también a la experiencia de su grupo de pares en torno a la dificultades experimentadas y la decisión de abandonar los estudios.
3. Poder establecer una buena relación con los informantes.
4. Tener la posibilidad de desarrollar el rol investigador y las tareas asociadas, mientras sea necesario.
5. Tener garantía de la calidad y la credibilidad del estudio

Así, tomando las sugerencias aportadas por la literatura especializada en relación al número apropiado de casos que deben ser considerados en un estudio multicaso, se tomó como base el planteamiento de Creswell (2003) quien sugiere el abordaje de 3 a 5 casos, además del criterio de accesibilidad de geográfica. En consecuencia, se seleccionaron cuatro casos tal como se muestra en la Tabla 7.8.

**Tabla 7.8**  
Casos de estudio seleccionados

Caso	Organización
C1-CFT	Centro de Formación Técnica Tarapacá. Arica.
C2- CFT	Centro de Formación Técnica CEDUC. Sede Coquimbo
C3-IP	Instituto Profesional IPLACEX. Sede Copiapó
C4-UDA	Universidad de Atacama. Sede Vallenar.

**Fuente:** Elaboración propia.

**7.2.2. Informantes**

Posterior a la selección de casos, se procedió con la determinación de los informantes clave de los centros, considerando los objetivos del estudio y procurando contar con la participación de sujetos que pudiesen dar a conocer su perspectiva en relación al objeto de estudio. Al tratarse de un estudio con metodología mixta, este apartado dará a conocer en primer lugar los informantes considerados en la fase principal de este estudio que es la cualitativa y posteriormente los informantes de la fase cuantitativa.

En la fase cualitativa, se realizó un muestreo no probabilístico intencional, estrategia especialmente efectiva para muestras pequeñas y en donde corresponde a los investigadores, previa definición de algún estándar de criterios, elegir a los sujetos que lo cumplen.

Por su parte, y siguiendo a Patton (1980), se pretendió en todo momento seleccionar casos ricos en información para estudiar en profundidad, considerando necesaria la participación tanto de funcionarios como de estudiantes de los centros seleccionados. En este orden de ideas, considerando el criterio de casos extremos de Patton (1980, 2002), se buscó ampliar la mirada del fenómeno de la deserción, contando con el relato en profundidad de los informantes desde miradas opuestas del objeto de estudio. Así, en el caso de los docentes con cargo directivo se contempló la participación de uno de ellos que estaba asociado a un área o carrera con alta deserción y otro asociado a una carrera con baja deserción. De igual forma, en el caso de los estudiantes, se consideró la participación de un estudiante en riesgo académico -en términos de bajas calificaciones y asistencia irregular a clases- y otro estudiante aventajado en los términos opuestos.

Finalmente, sobre la base del muestreo de informantes estratégicos planteado por Smith (1975), los funcionarios que fueron seleccionados se consideraron estratégicos en tanto se encontraban en una posición aventajada en términos de la información que manejaban y la perspectiva basada en su experiencia que podrían aportar. Así, los participantes cumplían uno o más de los siguientes criterios:

- ✓ Tenían un rol estratégico dentro de la organización desde el punto de vista de la gestión.

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

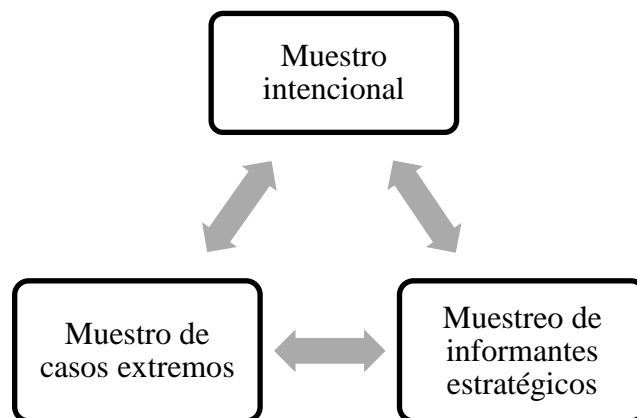
---

- ✓ Tenían un rol estratégico dentro de la organización desde el punto de vista académico.
- ✓ Podían ofrecer una mirada en torno al objeto de estudio, desde su propia experiencia o desde las experiencias de cercanos.

La Figura 7.6 muestra los tipos de muestreo no probabilísticos implicados en la selección de los informantes clave en esta investigación, cuyos criterios fueron utilizados de manera simultánea en dicha selección.

**Figura 7.6**

Tipo de muestreo no probabilísticos utilizados en la selección de informantes



**Fuente:** Elaboración propia

Es importante señalar que inicialmente se había considerado la participación de seis sujetos en cada uno de los casos para participar de las entrevistas en profundidad, no obstante, los primeros entrevistados hicieron alusión permanentemente a la figura de encargado de Asuntos Estudiantiles, por lo cual se le incluyó dentro de los informantes clave. Así, la muestra de informantes participantes de las entrevistas en profundidad se visualiza en la Tabla 7.9 y el tipo de muestreo utilizado en la selección de cada uno de ellos.

**Tabla 7.9**

Informantes clave seleccionados para participar en entrevista en profundidad

Participantes	Rol requerido	Perfil de los informantes		Tipo de muestreo utilizado en la selección
Funcionarios	Directivos	AM: Autoridad Máxima del centro (Rector o Director)		✓ Intencional ✓ Informante estratégico
		AA: Autoridad Académica del Centro (Director Académico, Subdirector Académico o Secretario Académico)		✓ Intencional ✓ Informante estratégico
	Docentes con cargo directivo	DAR: Jefe o coordinador de carrera con alta tasa de retención	DBR: Jefe o coordinador de carrera con baja tasa de retención	✓ Intencional ✓ Casos Extremos
	Profesional de apoyo	AA: Coordinador o encargo de Asuntos Estudiantiles		✓ Intencional ✓ Informante estratégico
Estudiantes		ER: Estudiante en riesgo de deserción	ESR: Estudiante sin riesgo de deserción	✓ Intencional ✓ Casos Extremos

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, la selección de informantes clave seleccionados para su participación en la entrevista grupal, se visualiza en la Tabla 7.10.

**Tabla 7.10**

Informantes clave seleccionados para grupo de discusión

Rol requerido	Perfil de los informantes	
Directivo	Docente con cargo directivo o coordinador académico	
Docentes	Dos docentes del centro con carga académica en distintas carreras del centro	
Estudiantes	Estudiante de carrera con alta deserción	Estudiante de carrera con baja deserción

Fuente: Elaboración propia

En la fase cuantitativa, la selección de la muestra se realizó mediante un muestreo de casos críticos. Según Alaminos (2006), basándose en los planteamiento de Patton (1980; 2002), este es uno de los tipos de muestreo no probabilístico más conocidos y utilizados en los estudios por encuesta, y consiste en la selección de casos que son esenciales para la aceptación general o para la evaluación, y que basados en el conocimiento previo o la lógica, permitirán la generalización a la población. En esta investigación caso, si bien no se busca la generalización de los resultados, los hallazgos resultantes permitirán una aproximación al fenómeno del abandono en todo el contexto

de la ESTP, teniendo como base el peso de la evidencia. Siguiendo a Alaminos (2006), se apuesta porque "si esto ocurre allí, ocurrirá en todas partes" (p.54).

De esta forma, la selección incluyó a estudiantes con las siguientes características:

- Pertenecen a una de las carreras con más alta deserción dentro del centro.
- Cursan el segundo año de la carrera, por lo cual, tienen una perspectiva amplia en torno al fenómeno de la deserción, en relación a situaciones y/o experiencias personales o de sus pares, que hayan tenido lugar en el transcurso de toda la carrera, desde el ingreso hasta el segundo año (las carreras tienen una duración de cuatro semestres, dos años).

Es importante señalar que en esta fase cuantitativa se pretendió alcanzar la totalidad de estudiantes de las carreras en cuestión, no obstante, el número final de participantes que se indican en la Tabla 7.11 corresponden a aquellos que aceptaron de manera voluntaria participar y que respondieron a la invitación realizada.

**Tabla 7.11**  
Participantes fase cuantitativa

Casos	N° de participantes
C1-CFT	25
C2- CFT	31
C3-IP	20
C4-UDA	62
Total encuestas aplicadas	138

**Fuente:** Elaboración propia

### 7.3. Definición de dimensiones e indicadores del estudio

En las investigaciones que siguen una lógica deductiva en el área de las ciencias sociales, es necesario llevar a cabo un proceso de operacionalización u operativización de conceptos o variables. Desde un punto de vista procedimental, esta operativización se ubica en las primeras fases de la investigación y, al igual que la delimitación del tema, es un proceso que requiere varias revisiones, pues, en la medida que se profundiza en el tema, que se indaga en la literatura y que se incorporan nuevos enfoques sobre la realidad en estudio, se van depurando tanto el concepto teórico como los correlatos empíricos que permitirán recoger evidencias del fenómeno (Reguant y Martínez-Olmo, 2014).

De esta forma, este proceso no solo es importante sino también conveniente en el intento de resguardar la interconexión lógica, consistencia, o unidad de las distintas partes del estudio, de tal forma de facilitar una mayor alineación de estos elementos y lograr un trabajo de investigación caracterizado por su congruencia y lógica (Abreu, 2012).

Por tanto, antes de ofrecer el detalle de las técnicas e instrumentos de recogida de información diseñados y aplicados en esta investigación, es necesario dar a conocer las dimensiones y categorías que se definieron previamente y que sirvieron como base para la elaboración tanto de los instrumentos cualitativos como cuantitativo y el posterior análisis de datos.

En este orden de ideas, y previa revisión de distintos modelos teóricos explicativos del fenómeno del abandono que fueron detallados en apartados anteriores, se elaboró una matriz en donde se puede visualizar detalladamente la correspondencia y trazabilidad entre los objetivos, dimensiones e indicadores definidos para este estudio (Véase Tabla 7.12).

Es importante señalar que la definición de estas dimensiones representó una alta dificultad, pues como es posible observar en el marco conceptual de este trabajo, los planteamientos teóricos de los distintos referentes revisados son altamente heterogéneos, enfatizan unos factores por sobre otros y ofrecen distintas clasificaciones con un escasa equivalencia entre modelos, observándose como consecuencia de ello, una aparente falta de consenso en la clasificación de los factores asociados al abandono. Tal es el caso de la primera dimensión de este estudio, en donde se conjugan tanto elementos personales como sociales en una misma dimensión, debido a la imposibilidad de separar factores que en la práctica actúan de forma interdependiente.

Sumado a ello, la escasez de modelos explicativos propios de la ESTP ha devenido en la necesidad de considerar otros referentes teóricos desarrollados en el contexto de la educación universitaria, generando la expectativa de encontrar entre los hallazgos, factores distintivos, propios de este tipo de formación.

En ese sentido, la clasificación realizada corresponde a un ordenamiento inicial, perfectible y en ningún caso definitiva, necesario solo para fines de la planificación y elaboración de los instrumentos de recolección de datos requeridos en función del diseño de investigación. Por lo mismo, se generó una alta expectativa en torno a los hallazgos del estudio, tanto por su valor en sí mismos como en la posibilidad de poder refinar dicha clasificación.



## Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

**Tabla 7.12**

Dimensiones e indicadores y su relación con los objetivos del estudio

Objetivos del estudio	Dimensiones	Indicadores	Definición
1. Identificar factores individuales y sociales asociados a la deserción académica en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP	Individual y social	Factores individuales	Referido a todos aquellos rasgos o características personales del estudiantado, que en su relación con el contexto social, condicionan las acciones, decisiones y resultados alcanzados en el contexto académico
		Factores familiares	Referido a todos aquellos aspectos y situaciones relacionados con el contexto más cercano e íntimo del estudiante, capaces de condicionar sus acciones, decisiones y resultados alcanzados en el contexto académico
		Factores socioeconómicos	Referido a todos aquellos aspectos relacionados con los recursos propios y familiares, las acciones realizadas para su generación, y su incidencia en la posibilidad de iniciar y/o continuar estudios.
2. Determinar factores académicos asociados a la deserción en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP	Académica	Factores asociados a la experiencia académica previa	Referido al conjunto de experiencias y aprendizajes con las cuales el estudiante ingresa a la ESTP y que, de alguna forma, inciden en su adaptación, resultados académicos u otro elemento relevante en la decisión de continuar sus estudios.
		Factores relacionados con la adaptación e integración del estudiantado	Referido a la respuesta de los estudiantes ante las distintas instancias y estrategias desarrolladas por los centros, en términos de su adaptación o dificultad para integrarse adecuadamente a la vida estudiantil.
		Factores asociados a la experiencia académica actual	Referido a las percepciones y expectativas del estudiante en relación a aspectos relacionados con la carrera e IES actuales, que pueden incidir en sus resultados académicos y por ende, en la decisión de continuar o no con sus estudios
3. Delimitar elementos organizativos que condicionan la deserción académica en el contexto de la ESTP	Institucional	Factores organizativos y de funcionamiento del centro	Referido a elementos y condiciones relacionados con la capacidad de gestión y el desarrollo de la docencia, a través de los cuales es posible evidenciar no solo la calidad de los procesos que se desarrollan en la institución sino también la posibilidad de dar respuesta oportuna a los problemas y necesidades del estudiantado.
		Factores relacionales	Se refiere a la caracterización y la calidad de las distintas formas en las que los estudiantes interactúan con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa, especialmente los docentes, y cómo estas interacciones facilitan u obstaculizan la

			adaptación del estudiante y los resultados obtenidos
		Apoyo económico	Referido a las distintas formas y medios a través de los cuales el centro es capaz de dar respuesta a las necesidades sustentadas en las carencias económicas del estudiantado, incluyendo una gama diversa de beneficios y ayudas, tanto internos como externos, a los que el estudiante puede optar.
4. Caracterizar las estrategias de retención estudiantil implementadas en el contexto de la ESTP	Mecanismos de apoyo al estudiante	Mecanismos de apoyo y acompañamiento	Referido a todas las instancias, iniciativas y/o estrategias desarrolladas por el centro, tendientes a identificar y dar seguimiento oportuno a las dificultades académicas, económicas u otras que presentan los estudiantes, y que les lleva a estar en una situación de riesgo de abandonar.
		Sistemas de seguimiento al alumnado	Referida todas aquellas todas las instancias, iniciativas y/o estrategias desarrolladas por el centro, tendientes a brindar apoyo y acompañamiento al estudiante en la mejora de sus resultados académicos y calidad de vida estudiantil.

Fuente: Elaboración propia

#### 7.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para una investigación cuyo diseño corresponde a un estudio de caso, las múltiples técnicas seleccionadas son utilizadas de forma complementaria, de tal forma de asegurar la comparación de los datos teniendo como referente los principios de convergencia y confirmación de hallazgos, que permitan mejorar la calidad de la investigación (Baxter y Jack, 2008) y lograr conclusiones del estudio más precisas y convincentes (Yin, 2014).

Si bien las técnicas de recolección de datos que pueden ser utilizadas en los estudios mixtos son múltiples, pues provienen tanto de la perspectiva cuantitativa como cualitativa, de acuerdo a López-Roldán y Fachelli (2015), estas deben ser utilizadas y articuladas de manera flexible, en combinaciones que la imaginación del investigador en su labor de investigación teórico-empírica quiera coherentemente concebir.

De esta forma, antes de presentar los instrumentos de recogida de información que fueron diseñados y aplicados en este estudio, se muestra en la Tabla 7.13 un resumen de las técnicas, los informantes y los objetivos a los que tributan, donde se puede observar, entre otras cosas, que todos los instrumentos tributan a los cuatro objetivos y que el

cuestionario es el único de los instrumentos que fue aplicado exclusivamente a estudiantes.

**Tabla 7.13**

Trazabilidad de objetivos, técnicas e informantes.

Objetivos del estudio	Informantes		
	Entrevista en profundidad	Focus Group	Cuestionario
Identificar factores individuales y sociales asociados a la deserción académica en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP	Directivos Docentes Estudiantes	Directivos Docentes Estudiantes	Estudiantes
Determinar factores académicos asociados a la deserción en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP	Directivos Docentes Estudiantes	Directivos Docentes Estudiantes	Estudiantes
Delimitar elementos organizativos que condicionan la deserción académica en el contexto de la ESTP	Directivos Docentes Estudiantes	Directivos Docentes Estudiantes	Estudiantes
Caracterizar las estrategias de retención estudiantil implementadas en el contexto de la ESTP	Directivos Docentes Estudiantes	Directivos Docentes Estudiantes	Estudiantes

**Fuente:** Elaboración propia

#### 7.4.1. Entrevistas

La entrevista es una de las herramientas para la recolección de datos de uso más frecuente en la investigación cualitativa, que permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio por medio de la interacción oral con el investigador (Vargas-Jiménez, 2012). Por su parte, Rodríguez-Gómez (2016), la define como "un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/s entrevistadas" (p. 101).

A través de este intercambio, el entrevistador tiene acceso a los aspectos cognitivos que presenta una persona o a su percepción en torno a factores personales o sociales que condicionan una determinada realidad (López y Deslauriers, 2011), siendo de esta forma más fácil que el entrevistador acceda y comprenda las vivencias y experiencias del sujeto de estudio (Rocha et al., 2013).

En este mismo tenor, para (López y Deslauriers, 2011) la entrevista tiene un enorme potencial que facilita no solo el acceso a la parte mental de las personas, sino también a su parte vital a través de la cual es posible descubrir su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen. De igual forma, destaca su potencial complementario en relación a los estudios cuantitativos, en donde su aportación concierne al entendimiento de las creencias y experiencia de los actores, por lo cual, la entrevista se

concibe como un instrumento pertinente, toda vez que contribuye a situar la cuantificación en un contexto social y cultural más amplio.

En este orden de ideas, a partir de los planteamientos de Riba (2009), es posible sintetizar algunas características de las entrevistas:

- ✓ Es un procedimiento cuyo fin apunta a obtener información verbal
- ✓ Supone una dinámica interactiva, en la que básicamente, el entrevistador pregunta y el entrevistador responde
- ✓ El entrevistador emplea tácticas de persuasión con el fin de motivar al entrevistado a responder de forma adecuada
- ✓ El entrevistador lleva un registro, en diversos soportes, de la información obtenida durante la entrevista.

Como toda técnica, además de los amplios aportes y beneficios que supone su utilización, también presenta algunas desventajas e inconvenientes que son necesario tener en cuenta. La Tabla 7.14 muestra un comparativo de sus principales ventajas y limitaciones.

**Tabla 7.14**  
Principales ventajas e inconvenientes de las entrevistas

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite la obtención de información rica y contextualizada, desde la perspectiva de la persona entrevistada.</li> <li>- Su interactividad y flexibilidad permite reajustar y clarificar preguntas y respuestas.</li> <li>- Proporciona, en los momentos iniciales de una investigación, orientaciones que permiten concretar el diseño o preparar otros instrumentos y técnicas.</li> <li>- Favorece la transmisión de información no superficial.</li> <li>- Suele ser un complemento/contrapunto eficaz a los datos e informaciones obtenidos mediante instrumentos cuantitativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A diferencia de otras técnicas, implica un gran consumo de tiempo, tanto en su desarrollo, como en el tratamiento posterior de los datos.</li> <li>- Proporcionan información indirecta, filtrada desde la perspectiva de los entrevistados.</li> <li>- Proporcionan información en un lugar designado y no en el contexto natural.</li> <li>- La presencia del investigador puede sesgar las respuestas.</li> <li>- No todas las personas se expresan del mismo modo y son igual de perceptivas.</li> <li>- En comparación con los grupos de discusión, la entrevista no produce la información fruto de las sinergias y efecto bola de nieve propio del grupo.</li> </ul>

**Fuente:** Rodríguez-Gómez (2016)

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

En el contexto de este estudio, tomando algunos de los criterios propuestos por Rodríguez-Gómez (2016) para clasificar las entrevistas, esta técnica se planificó y ejecutó:

1. En relación a su estructura y diseño, se trató de una entrevista semiestructurada, pues partió de un guion que predeterminó la información requerida; las preguntas fueron abiertas, posibilitando mayor flexibilidad y matices en las respuestas en la respuesta de los entrevistados
2. En relación al nivel de profundidad, se trató de una entrevista en profundidad. Este tipo de entrevista requiere al inicio de la entrevista la creación de un vínculo consolidado entre entrevistado y entrevistador, de manera que conforme se avanza en la entrevista, el entrevistado vaya evidenciando aspectos más íntimos sobre su comprensión del fenómeno estudiado.

Considerando la importancia de este segundo criterio en tanto elemento definitorio de estas técnicas en el marco de esta investigación, es menester mencionar los elementos señalados por Ruiz Olabuénaga (1999) que permiten caracterizar este tipo de entrevistas y que se señalan en la Tabla 7.15.

**Tabla 7.15**

Características de la entrevista en profundidad

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pretende comprender más que explicar</li><li>- Busca maximizar el significado</li><li>- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.</li><li>- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.</li></ul>
El entrevistador	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas</li><li>- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado</li><li>- Explica el objetivo y motivación del estudio</li><li>- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso</li><li>- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente</li><li>- Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor</li><li>- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas</li><li>- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas</li><li>- Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.</li><li>- Adopta el estilo del oyente interesado, pero no evalúa las respuestas.</li></ul>
El entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas</li><li>- El orden y formato puede diferir de uno a otro.</li></ul>
Las respuestas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas</li><li>- Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento</li></ul>

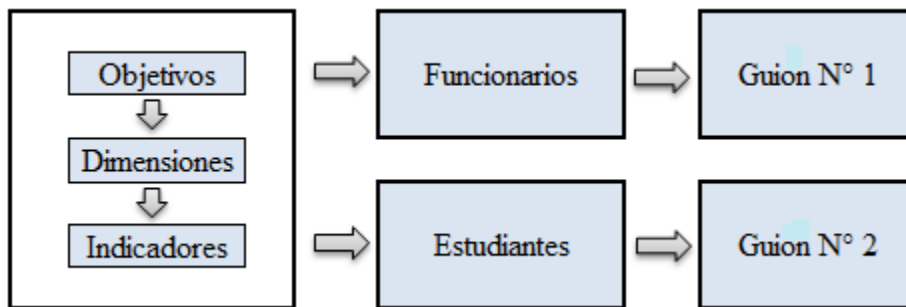
Fuente: Ruiz Olabuénaga (1999)

**7.4.1.1. Elaboración del guion de entrevista**

Uno de los elementos principales en la preparación (diseño) de las entrevistas en profundidad es el guion de la entrevista. Este contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, por lo cual, se trata de un esquema con los puntos a tratar, que en ningún caso se considera cerrado y su orden no debe seguirse necesariamente al pie de la letra (Vallés, 1999).

En este estudio, se diseñaron dos guiones de entrevista uno para funcionarios del centro y otro para estudiantes (Véase Anexo I), considerando que interesaba la perspectiva de distintos participantes, pero en torno a unas mismas temáticas (Véase Figura 7.7). Estos guiones se elaboraron en correspondencia con los objetivos, dimensiones e indicadores definidos para este estudio que fueron descritos en la Tabla 7.11, de tal forma que cada indicador estuviera asociado a un conjunto de preguntas tendientes a indagar en él. Además, estas preguntas fueron abiertas, procurando lograr que el entrevistado tuviera un papel más activo, una mejor disposición a responder y mantuviera su motivación durante la entrevista (López-Roldan y Fachelli, 2015).

**Figura 7.7**  
Concordancia de los guiones de entrevista con dimensiones e indicadores



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, considerando el carácter semiestructurado de la entrevista, en algunos casos se han incluido algunas preguntas que han variado levemente entre entrevistados, permitiendo centrar la atención en algún tema relevante para el objetivo del estudio y que no había sido previamente considerado en la definición de los indicadores y planificación del guion.

En este sentido, se ha tenido en todo momento presente la tendencia paradigmática de este estudio, siendo especialmente relevante la comprensión, significación y énfasis

que los participantes le den a su experiencia. Así, en palabras de Vallés (1999), "en las entrevistas en profundidad menos dirigidas interesa, justamente, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el guion (que se incorporarán a este de considerarse relevantes" (p. 204).

De igual forma, si bien se esperaba que todas las entrevistas fueran desarrolladas siguiendo el orden preestablecido en el guion, en algunos casos este orden varió levemente de tal forma de no interrumpir el flujo de la conversación. Así, cuando el entrevistado de forma espontánea abordó algún tema que debía ser planteado posteriormente, este tema no volvió a plantearse, salvo que hubiese surgido la necesidad de profundizar en dicho aspecto.

En el caso de las entrevistas realizadas a las jefaturas máximas de los centros (Directores o Rectores), se procuró que estas tuvieran lugar una vez culminadas todas las entrevistas al resto de los participantes, de tal forma, que dicha conversación más allá de seguir rigurosamente el guion previamente establecido, pudiera aportar una mirada más global e institucional en torno a temáticas que fueron mayormente enfatizadas por los entrevistados y/o no se había logrado profundizar con el resto de los participantes.

Por otra parte, los informantes fueron puestos en conocimiento del contexto de la investigación, el tenor de las preguntas y que la conversación sería grabada. Además, se les garantizó el anonimato y confidencialidad de las respuestas, lo cual contribuyó a que pudieran expresarse de manera sincera, sin temor a un mal uso de la información. En este sentido, siguiendo a Creswell (2012) la voluntariedad de su participación y su manifestación de estar en conocimiento de los alcances de la entrevista, quedó estipulado en un documento de consentimiento informado (Véase Anexo II).

En otra arista, de acuerdo con Vallés (2002), el investigador decide en la fase de diseño cómo abordar el arranque y desarrollo de la conversación, elaborando de antemano distintas formas de introducción o presentación del tema. En este sentido, además de la estrategia de consentimiento informado, las entrevistas partieron resaltando la utilidad de su participación y las implicancias positivas que los resultados del estudio podrían tener en la solución del problema del abandono de estudiantes, estrategia que favoreció la implicancia de los participantes en un clima de respeto y confianza. Posterior a ello, se realizó una breve indagación de algunos datos personales y autobiográficos, que permitieran posteriormente analizar la información en contexto.

**7.4.1.2. Entrevistas piloto**

De acuerdo a lo señalado por Rodríguez-Gómez (2016), antes de la realización de la prueba piloto, es recomendable que algún colega o experto realice una revisión de las preguntas, asegurando su importancia, pertinencia y claridad. Tomando esta recomendación, un profesional experto en metodología y en el objeto de estudio revisó de forma exhaustiva el primer guion de la entrevista, realizando observaciones en torno a lo siguiente:

- Revisar extensión de la entrevista en relación al número de preguntas
- Mejorar la claridad de alguna pregunta
- Incorporar algún elemento a alguna pregunta
- Eliminar preguntas redundantes, es decir, que apuntan al mismo concepto.

Una vez incorporada las observaciones realizadas por el experto y previo a la aplicación de las entrevistas, se llevó a cabo un testeo o prueba de validación con el objetivo de verificar la claridad de los enunciados y el tiempo estimado para cada entrevista. Para la validación de cada uno de los guiones de entrevista han participado dos personas: una estudiante de segundo año de una carrera técnico profesional y un académico con funciones de gestión y de docencia.

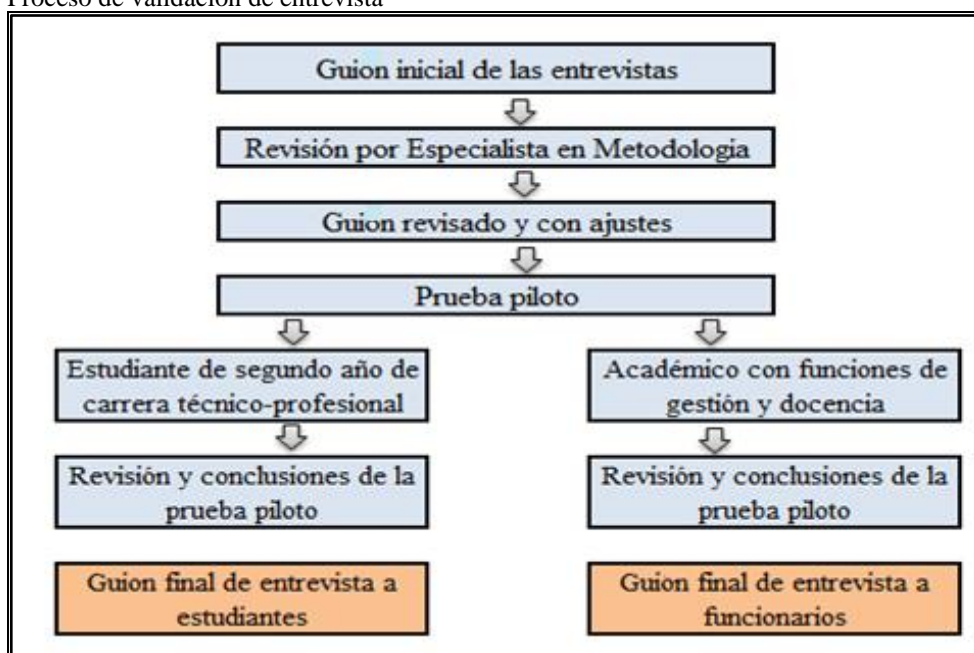
La grabación de estas entrevistas pilotos y su posterior análisis, indicaron la necesidad de realizar algunos ajustes finales, especialmente en el guion de entrevista de estudiantes, con quienes se debía utilizar un lenguaje más sencillo y concreto. No obstante, en términos generales, se pudo corroborar la pertinencia del guion y su ajuste al tiempo (entre 45 minutos y una hora) y a los propósitos del diseño del instrumento.

El proceso que se llevó a cabo para la validación del guion de entrevista se detalla en la Figura 7.8.



Figura 7.8

Proceso de validación de entrevista



Fuente: Elaboración propia

### 7.4.1.3. Aplicación de la entrevista

La duración de las entrevistas tenía prefijado un tiempo estimado de 45 a 60 minutos, el cual pudo variar en función de la motivación y el volumen de información que manejaban los entrevistados. Asimismo, cada entrevista fue registrada en soporte electrónico, previo consentimiento de los participantes.

Por otra parte, considerando la imposibilidad de realizar las entrevistas de forma presencial en el cuarto centro (C4-UDA) y que algunas entrevistas programadas en los centros C2-CFT y C3-IP habían quedado pendientes por no asistencia de los entrevistados en el día y fecha definido, se acordó con estos participantes el medio más adecuado para llevarlas a cabo. De esta forma, la mayoría de las entrevistas pendientes se realizaron mediante videollamada de WhatsApp y otras por Skype.

Al respecto, es relevante señalar que el uso de entrevistas en línea se ha hecho cada vez más frecuente, quedando justificado su uso no solo por el menor coste en relación a una entrevista presencial, sino también -tal como ocurrió en esta investigación-, porque no existe otra vía de acceder a las personas entrevistadas (Meneses, 2016). Y aun cuando tiene ciertas limitaciones, como la dificultad para captar aspectos de la comunicación no verbal (Salmons, 2010) o la dificultad de alcanzar un mayor grado de profundidad (Christmann, 2009), la principal ventaja de este medio está en brindar la

posibilidad de concretar un procedimiento y contar con la información requerida, que bajo otras circunstancias no hubiera sido posible.

#### **7.4.2. Grupos de discusión**

Los grupos de discusión, grupos focales (focus group) o sesiones en profundidad, se han posicionado como una de las técnicas más utilizadas para la recogida de información cualitativa (Fàbregues y Paré, 2016). Se definen como una técnica cualitativa de carácter colectivo, pues recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas, con el objetivo de recopilar información relevante acerca del problema de investigación (Massot et al., 2009).

En términos más concretos, esta técnica adopta la forma de una discusión abierta que, basada en una guía de preguntas elaborada previamente, busca indagar en las percepciones e ideas en torno a un tema de interés, mediante la comunicación entre sus participantes (Kitzinger, 1995; Litosseliti, 2003; Morgan, 1996). En este sentido, más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, lo que se busca generar y analizar es la interacción entre ellos y cómo se construyen colectivamente los significados (Morgan, 2008; Barbour, 2007)

En este orden de ideas, Fàbregues y Paré (2016) señalan entre sus características distintivas, su carácter focalizado e interactivo. Así, se entiende que es una técnica focalizada en la medida que incorpora una discusión colectiva en torno a un conjunto reducido de cuestiones; y es interactiva, en tanto la información generada surge a partir de la dinámica grupal entre los participantes, siendo precisamente este el mayor potencial de los grupos de discusión como instrumento de investigación. Así, la riqueza de esta técnica no está en el rol y los comentarios dirigidos por el moderador, sino más bien en los procesos generados en el grupo (Finch y Lewis, 2003).

Entre los usos más habituales de esta técnica, Fàbregues y Paré (2016) tomando como base los trabajos de algunos especialistas (Krueger y Casey, 2008; Litosseliti, 2003; Wilkinson, 1993), refieren las siguientes:

- 1) Obtener un marco general de información sobre un tema de interés a partir de las visiones, las actitudes, los pensamientos, las respuestas, las motivaciones y las percepciones propias de los participantes.

- 2) Estimular la generación de ideas más elaboradas y/o nuevas y de conceptos creativos a partir de las sinergias que emergen de la situación de grupo.
- 3) Investigar fenómenos controvertidos, y temáticas complejas y sensibles.
- 4) Tener acceso al lenguaje particular y a los mundos conceptuales de las personas participantes en la investigación.
- 5) Servir de base para la generación de ítems de un cuestionario que será implementado en una segunda fase del estudio.
- 6) Diagnosticar los problemas potenciales asociados al diseño y la implementación de servicios (dentro del campo de la evaluación de programas).

Con todo, al igual que todas las técnicas e instrumentos de investigación, es posible evidenciar un conjunto de ventajas e inconvenientes de los grupos focales, tal como lo expresa Vallés (1999) y que se sintetizan en la Tabla 7.16.

**Tabla 7.16**

Principales ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
1. Economía de tiempo y dinero: ventajas tradicionales revisadas.	1. Artificialidad en relación con las técnicas de observación participación. (Ventaja desde otros puntos de vista.)
2. Flexibilidad: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y en ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad).	2. Inconvenientes (clásicos) de la interacción grupal: problemas de generalización, sesgo, comparabilidad, deseabilidad.
3. Las bazas de la interacción grupal: efectos de sinergia, bola de nieve, efecto audiencia, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo; simulación de la interacción discursiva social.	3. Inconvenientes de la interacción grupal ortodoxa o tradicional: límites para la investigación-acción-participativa; necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines.

**Fuente:** Vallés (1999, p. 307)

Por otra parte, los grupos de discusión se han venido utilizando de forma combinada con otras técnicas (Morgan 1996; Vallés, 1999). Si bien cuando es utilizado de manera autónoma permite explorar nuevas áreas de investigación o investigar temas desde la perspectiva de los participantes, cuando se combina con otras técnicas el rango de posibilidades es muy superior, por lo cual, se entiende que es viable esta combinación de diferentes técnicas de investigación, siempre y cuando esta sea la estrategia más apropiada para dar respuesta a las preguntas de investigación (Fàbregues y Paré, 2016).

En este orden de ideas, existen distintas opciones de combinación de estrategias que el investigador podrá seguir en función de los objetivos y el diseño de su investigación. En este tenor, considerando que este estudio contempla además del grupo de discusión el uso de otras técnicas de recolección de datos como la entrevista individual y el cuestionario, la Tabla 7.17 muestra un resumen de las posibilidades de combinación de técnicas.

**Tabla 7.17**

Posibilidades de combinación del grupo de discusión con otras técnicas

	<b>OPCIÓN 1</b>	<b>OPCIÓN 2</b>	<b>OPCIÓN 3</b>	<b>OPCIÓN 4</b>
<b>Combinación del grupo de discusión con la entrevista individual</b>	El grupo de discusión creado de manera posterior a la entrevista individual ayuda a analizar en profundidad una parte de la información obtenida con la primera técnica.	Los resultados del grupo de discusión contribuyen a elaborar el guion de la entrevista individual y a la inversa.	Las conclusiones del grupo de discusión sirven como base para concretar la muestra de personas que serán entrevistadas individualmente en una segunda fase y al revés.	Implementado en una fase posterior a la entrevista individual, los resultados del grupo de discusión sirven de contraste a las conclusiones obtenidas con esta primera técnica.
<b>Combinación del grupo de discusión con la encuesta</b>	El grupo de discusión ayuda a elaborar los ítems que componen el cuestionario, ya sea capturando todos los dominios y dimensiones que se pretende medir o perfilando la redacción de las preguntas para así evitar malentendidos en su interpretación.	Implementado de manera posterior a la encuesta, las conclusiones extraídas del grupo de discusión ayudan a interpretar los resultados numéricos.	Los resultados de la encuesta guían la temática, el muestreo y la estrategia analítica de los grupos de discusión realizados en una segunda fase.	La encuesta es empleada para examinar la prevalencia de los temas surgidos en los grupos de discusión en muestras más amplias.

Nota: las opciones coloreadas representan la elección para el diseño del estudio.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Morgan (1996), citado en Fàbregues y Paré (2016)

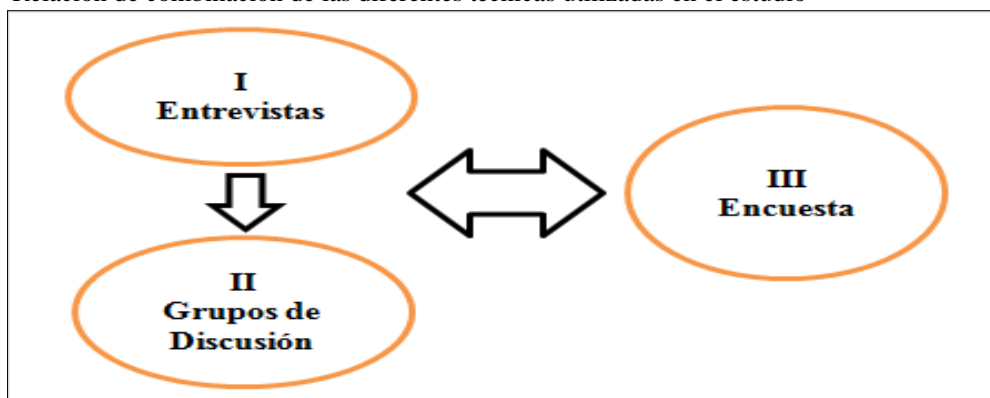
De esta forma, y considerando las distintas posibilidades de combinación de técnicas, se optó por la opción 1 en la combinación del grupo de discusión con la entrevista individual. Así, el grupo de discusión se diseñó y llevó a cabo una vez concluidas las entrevistas individuales, lo cual facilitó la profundización de algunos temas

relevantes para los propósitos del estudio, que pudieron haber sido abordados de manera superficial previamente.

Asimismo, en relación a la combinación con la encuesta, se optó por la opción 4. Es decir, si bien el diseño del estudio fue concurrente, el cuestionario permitió un examen de la prevalencia de los temas que aparecieron en los grupos de discusión y las entrevistas individuales (Véase Figura 7.9).

**Figura 7.9**

Relación de combinación de las diferentes técnicas utilizadas en el estudio



**Fuente:** Elaboración propia

### 7.4.2.1. Guion del grupo de discusión

Tal como se indicó anteriormente, el guion del grupo de discusión además de estar alineado con los objetivos y diseño de investigación, se nutrió de la información recabada a partir de las entrevistas individuales. De esta forma, los temas que sirvieron de directriz para los distintos grupos de discusión realizados, se centraron básicamente en los siguientes:

1. Principales dificultades que evidencian los estudiantes de este centro y el impacto en su desempeño académico y en la decisión de abandono
2. Principales razones por las que los estudiantes abandonan los estudios
3. Perspectiva personal en torno a las estrategias de apoyo y seguimiento estudiantil: aspectos positivos y aspectos a mejorar.
4. Acciones de apoyo a los estudiantes desde el punto de vista de la docencia.

Asimismo, para cada uno de los Focus Group se llevó preparados algunos temas que requirieron ser profundizados, ya sea por contar con información parcial o por

contradicciones encontradas en la información reportada por los distintos participantes. Un ejemplo de ello en uno de los centrados, es la indagación que se realizó en torno a la información proporcionada por dos estudiantes sobre la deficiencia de condiciones materiales e infraestructura para el desarrollo de laboratorios, información opuesta a la que había sido entregada por uno de los directivos.

### 7.4.3. Cuestionario

En ciencias sociales, el cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para recolectar los datos (Sampieri, 2018). Por su parte, Bisquerra (2009) lo define como "un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno" (p. 240). Una definición similar es la proporcionada por Bourke et al., (2016), quienes señalan que un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir.

Otra definición es la que aporta Meneses (2016), que define el cuestionario como

la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de su interés (pp.24-25).

De esta forma, esta técnica tendría entre sus objetivos describir la naturaleza de las condiciones existentes; contrastar hipótesis y estudiar las posibles relaciones entre acontecimientos específicos; y, estimar e identificar constantes, magnitudes, normas o patrones absolutos o relativos (Cohen y Manion, 2002).

García (2002) amplía estas ideas, y propone que la construcción del cuestionario tiene los siguientes objetivos:

- Traducir, con preguntas precisas, el planteamiento del problema.
- Crear un instrumento rigurosamente estandarizado que permita registrar con veracidad y confiabilidad las respuestas de los encuestados.

- Conformar una herramienta precisa que distorsione mínimamente las respuestas de los encuestados, que refleje en la forma más completa la posición de los sujetos.
- Obtener información pertinente a los propósitos de la encuesta que se lleva a cabo.
- Poner en ejecución el proceso de investigación.
- Diseñar un recurso que favorezca, motive y genere cooperación entre encuestados y encuestado.
- Propiciar la calidad en la información obtenida.
- Conseguir un instrumento que genere datos propios para el cálculo de las condiciones sociales, económicas, sociológicas y políticas, entre otras, de una población.

Además, autores como Alvira Martín (2004) y Sierra Bravo, (2003), señalan que los cuestionarios se distinguen de otros instrumentos o estrategias de recolección de datos, fundamentalmente por las siguientes características:

- Observación no directa, es decir, la información de los hechos se obtiene a través de las manifestaciones que realizan las personas que forman la muestra representativa de la población objeto de estudio.
- Aplicación masiva, pues a través de sistemas de muestreo los cuestionarios pueden extenderse a grandes comunidades.

Como toda técnica de recolección de información, el cuestionario posee un conjunto de ventajas o posibilidades, pero tampoco está exento de algunas limitaciones que deben ser consideradas a la hora de tomar la decisión de seleccionarlo y utilizarlo como instrumento para la recolección de datos. Al respecto, en la Tabla 7.18 se puede observar las principales ventajas y limitaciones del cuestionario desde la perspectiva de García (2002).

**Tabla 7.18**

Ventajas y limitaciones de los cuestionarios como técnicas de recolección de datos

Ventajas	Limitaciones
<b>Para el investigador</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su aplicación no requiere de un entrevistador calificado.</li> <li>- Permite abarcar un área geográfica más extensa.</li> <li>- Ofrece uniformidad de una aplicación a otra.</li> <li>- Requiere de menos tiempo y personal para su aplicación</li> <li>- Puede contestarse por un mayor número de sujetos.</li> <li>- No contamina al encuestado con la participación del encuestador.</li> <li>- Puede comparar los resultados.</li> <li>- Existen variados medios para su envío (fax, internet, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades en su diseño y elaboración.</li> <li>- La información obtenida no profundiza en comparación con la entrevista.</li> <li>- Difícilmente logra la devolución del 100% de los cuestionarios.</li> <li>- La falta de respuestas dificulta determinar con precisión el error estadístico.</li> <li>- No es aplicable a las minorías analfabetas, con lo cual se podría incurrir en errores de representatividad.</li> <li>- Puede ocurrir una recepción de respuestas después de obtenidas las conclusiones.</li> <li>- En ocasiones, en preguntas abiertas las respuestas son ilegibles.</li> <li>- No hay información que permita ponderar la calidad u honestidad de las respuestas.</li> <li>- Las respuestas tienden a ser inmediatas.</li> </ul>
<b>Para el encuestado</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorece el anonimato y la privacidad.</li> <li>- No existe la obligación de contestarlo.</li> <li>- Puede reconsiderar sus respuestas.</li> <li>- Toma el tiempo y los momentos adecuados para su respuesta.</li> <li>- Recurre a sus archivos y documentos para contestar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le otorga solo la importancia que para él tenga la realización de una encuesta</li> <li>- Si tiene baja escolaridad o deficiencia en la agudeza visual, su participación será deficiente o requerirá de ser aplicado por un encuestador.</li> <li>- No se le puede auxiliar en caso de dudas.</li> <li>- Responderá de acuerdo con su interpretación.</li> <li>- Procurará que sus respuestas sean socialmente aceptables.</li> <li>- Estará influido por la estructura y calidad del cuestionario.</li> <li>- Las condiciones en que se realice el llenado del cuestionario influirán en sus respuestas.</li> </ul>

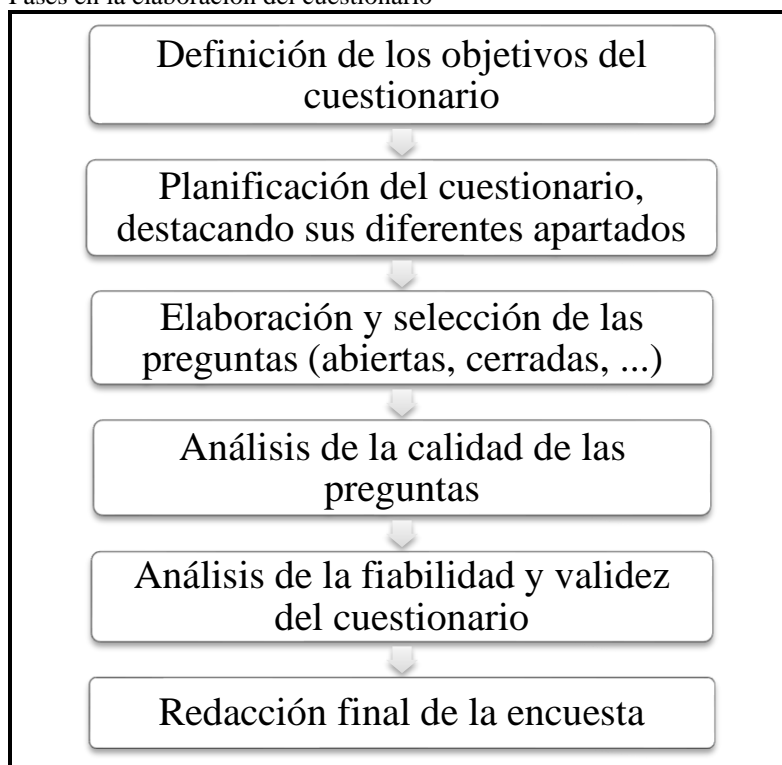
**Fuente:** Elaboración propia a partir de García (2002, pp. 31-32)

#### 7.4.3.1. Elaboración del cuestionario

La elaboración del cuestionario no empieza con la redacción de las preguntas, sino que requiere una serie de fases, integradas en un proceso (Véase Figura 7.10). Al respecto, diversos autores (Alvira, 2004; Del Rincón et al., 1995; Torrado, 2004) han sistematizado las fases habituales que suelen utilizarle en la elaboración de cuestionarios, y que son sintetizadas por Bisquerra (2009).



**Figura 7.10**  
Fases en la elaboración del cuestionario



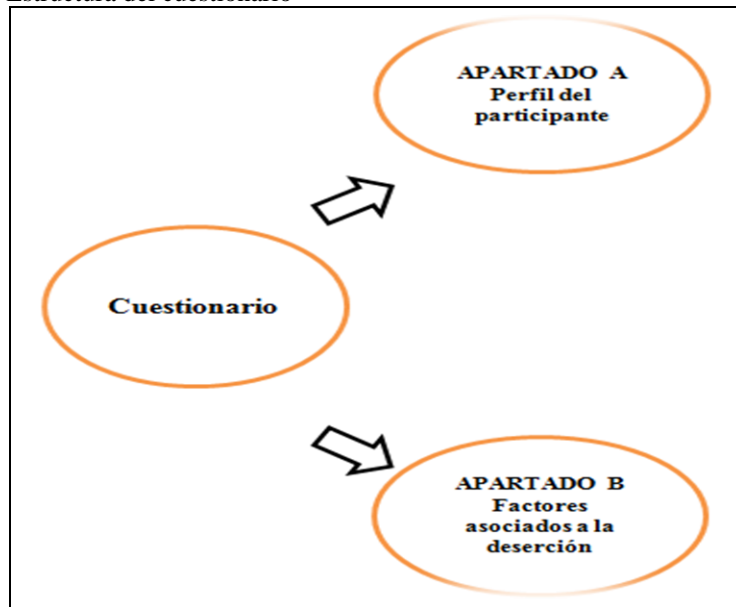
**Fuente:** Elaboración propia a partir de Bisquerra (2009)

Considerando esta serie de fases, y siguiendo las recomendaciones de Cohen y Manion (2002), en primer término, es necesario señalar que la finalidad del cuestionario se corresponde exactamente con el objetivo de esta investigación que es analizar los factores explicativos de la deserción académica en estudiantes chilenos pertenecientes a la ESTP. Específicamente, el instrumento está dirigido a estudiantes de segundo año de carreras técnico-profesionales con una alta tasa de deserción.

En relación a la planificación del instrumento, el cuestionario se estructuró en dos apartados principales (Véase figura 7.11):

- **Apartado A.** Está integrado por aquellas preguntas que permiten describir el perfil del participante. La mayoría de ella son preguntas cerradas, y entre las abiertas se debe destacar dos preguntas relacionadas con el motivo de abandono de la carrera y de la institución (cuando habían marcado la opción SI ante la preguntas sobre si habían planteado abandonar sus estudios y carrera).
- **Apartado B.** Corresponde a los datos relacionados con los factores asociados a la deserción, siguiendo la estructura de dimensiones definidas anteriormente en la Tabla 7.12.

**Figura 7.11**  
Estructura del cuestionario



**Fuente:** Elaboración propia

En otro orden de ideas, Hague y Jackson (1992) proponen una clasificación de los cuestionarios en relación al nivel de estructuración de sus preguntas. Para estos autores, los cuestionarios pueden ser:

- Estructurados: aquellos en los que las preguntas y posibles respuestas están formalizadas y estandarizadas (siempre en el mismo orden y de la misma forma).
- No estructurado: aquellos que presentan un conjunto de preguntas generales sobre el tema de la investigación, tanto el orden como la forma de realizar las preguntas dependen del entrevistador y del desarrollo de la entrevista
- Semiestructurado: son aquellos que presentan un guion con las principales preguntas y el orden en que deben ser formuladas, el orden no es estricto y el enunciado de las preguntas puede variar.

En este sentido, el cuestionario desarrollado en este estudio puede ser clasificado como estructurado, en el sentido que la mayoría de las ítems (y todos los del apartado B) corresponden a preguntas cerradas, en donde las respuestas están predeterminadas (López-Roldán y Fachelli, 2015).

Al respecto, es relevante hacer mención que los ítems del apartado B tuvieron un escalamiento Likert. De acuerdo a Sampieri (2018), este escalamiento corresponde a un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir el grado de

acuerdo o reacción del sujeto que responde, en tres, cinco o siete categorías jerarquizadas de mayor a menor o viceversa, teniendo todos los reactivos o ítems las mismas opciones de respuesta tanto verbal como numéricamente. Además, las afirmaciones pueden tener dirección favorable o positiva y desfavorable o negativa, y esta dirección determinará el cómo se codifican las opciones de respuesta.

El cuestionario que fue diseñado para este estudio, específicamente el apartado B, contempló ítems que tuvieron cinco opciones de respuesta que van desde "muy alto" a "nada", en relación al grado de influencia en el abandono de los estudios que tenía el reactivo. Por otra parte, estos reactivos fueron plateados en dirección negativa, en tanto representaban problemas o situaciones que podrían gatillar la decisión de abandono.

Una vez definida la estructura del cuestionario y el tipo de preguntas a realizar, se procedió con la elaboración de las preguntas del instrumento, tomando en consideración algunas de las reglas indicativas sobre la formulación de preguntas planteadas por López-Roldán y Fachelli, (2015), entre las que se encuentra:

- El número de preguntas debe ser el adecuado, evitando un cuestionario muy extenso.
- Es preferible que las preguntas sean cerradas en un número delimitado de categorías o que den lugar a una respuesta inmediata.
- El enunciado de la pregunta ha de ser sencillo y expresado en un lenguaje próximo al lenguaje coloquial o al vocabulario de las personas entrevistadas.
- En las palabras empleadas en la pregunta se debe comprobar que significan exactamente lo que se quiere decir.
- Procurar que la pregunta no obligue al encuestado a realizar excesivos esfuerzos de memorización o cálculo
- El contenido de las preguntas debe ser pertinente para los encuestados y estos deben ser competentes para responder.
- Las preguntas no deben realizar valoraciones, evitando palabras de esa naturaleza, y por supuesto, no deben hacer indicaciones sobre el sentido de la respuesta.
- Procurar que las preguntas no sean indiscretas innecesariamente, muy privadas y suponga una respuesta condicionada.
- En relación a las respuestas estas deben ser exhaustivas, han de reflejar toda la variedad que expresa la dimensión o el concepto, deben constituir verdaderas clases de equivalencia, mutuamente excluyentes.

Así, para el apartado A, se consideró preguntas que pudieran caracterizar el perfil biográfico del estudiante, consultando, entre otros, antecedentes relacionados con sus estudios actuales y anteriores, su situación laboral actual, financiamiento de sus estudios y si se planteó alguna vez abandonar sus estudios. Para el apartado B, considerando la recomendación de Brace (2013) de resguardar la coherencia con las preguntas, objetivos e hipótesis (si las hubiera), las preguntas fueron elaboradas en coherencia con los objetivos, dimensiones e indicadores planteados inicialmente, por lo que cada indicador estuvo asociado a un número de ítems (Véase Tabla 7.19).

**Tabla 7.19**

Relación de los ítems de la versión final del instrumento con los objetivos, dimensiones e indicadores del estudio

Objetivos	Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Identificar factores individuales y sociales asociados a la deserción académica en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP	Individual y social	Factores individuales	1, 2, 3 4, 5,6 y 7
		Factores familiares	8, 9, 10 y 11
		Factores socioeconómicos	12, 13 y 14
2. Determinar factores académicos asociados a la deserción en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP	Académica	Factores asociados a la experiencia académica previa	15 y 16
		Factores relacionados con la integración del estudiantado	17 y 18
		Factores asociados a la experiencia académica actual	19, 20, 21 y 22
3. Delimitar elementos organizativos que condicionan la deserción académica en el contexto de la ESTP	Institucional	Factores organizativos y de funcionamiento del centro	23, 24, 25 y 26
		Factores relacionales	27 y 28
		Apoyo económico	29 y 30
4. Caracterizar las estrategias de retención estudiantil implementadas en el contexto de la ESTP	Mecanismos de apoyo al estudiante	Sistemas de seguimiento al alumnado	31 y 32
		Estrategias de apoyo y acompañamiento	33, 34 y 35

**Fuente:** Elaboración propia

#### 7.4.3.2. Validación del cuestionario

Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir entre sus requisitos esenciales la validez, referida al grado en que un instrumento mide con exactitud la variable que pretende medir (Sampieri, 2018). Al respecto, Ruiz Olabuénaga (1996), argumenta su importancia señalando que

Una investigación es válida si ‘acierta’, si ‘da en el clavo’, si ‘descubre’, si ‘mide correctamente’, si ‘llega al fenómeno’ al que quiere llegar, descubrir, medir,

analizar o comprender. Su excelencia será tanto más notable cuanto más se aproxime a este objeto y cuanta mayor sea la garantía de haberlo conseguido validar (p. 87).

En relación a los tipos de validez, Del Rincón et Al. (1995) identifican cuatro tipos básicos:

- a) Validez Teórica
  - Validez de contenido: juicio lógico entre el rasgo y la prueba
  - Validez de constructo: grado en que la prueba mide un determinado rasgo, característica o constructo teórico
- b) Validez Empírica:
  - Validez concurrente: correlación entre las puntuaciones en la prueba y un criterio externo simultáneo
  - Validez predictiva: determina el grado en que un instrumento ayuda a predecir una actuación

Por su parte, Sampieri (2018) identifica cinco tipos de validez, argumentando que la validez de un instrumento de medición se debe evaluar sobre la base de todos los tipos de evidencia, por lo cual, la validez total estaría dada por la suma de estos cinco tipos de validez:

- a) Validez de contenido: grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de la variable que se mide.
- b) Validez de criterio: se establece al correlacionar las puntuaciones resultantes de aplicar el instrumento con las puntuaciones obtenidas de otro criterio externo que pretende medir lo mismo o los hechos mismos en el futuro.
- c) Validez de constructo: debe explicar cómo las mediciones del concepto o variable reflejan la teoría, miden lo que les corresponde y se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos correlacionados teóricamente.
- d) Validez de expertos: se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema.

- e) Validez vinculada a la comprensión del instrumento: implica que los individuos tengan claridad sobre lo que deben hacer, entiendan los ítems o reactivos y lo que se les solicita.

Bajo este marco, y de acuerdo con las fases para la elaboración del cuestionario propuestas en la Figura 7.8, una vez elaborado el primer borrador de preguntas del instrumento, se procedió con la realización de una validación de contenido, el cual, de acuerdo con Ding y Hershberger (2002) generalmente se evalúa a través de un panel o un juicio de expertos.

El juicio de expertos se entiende como una opinión informada de personas que tienen trayectoria en la temática y que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

La selección de estos expertos es una parte crítica de este proceso, por lo cual, algunos autores como McGartland et al. (2003) proponen unos criterios mínimos de selección como el número de publicaciones o la experiencia. Otros como Skjong y Wentworht (2000) van más allá y proponen algunos criterios más sofisticados en la selección de los expertos: experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras); reputación en la comunidad; disponibilidad y motivación para participar; e, imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Otro aspecto a considerar, es el número de jueces expertos que serán convocados. Si bien no hay un consenso en la literatura respecto de cuál es el número más adecuado, algunos autores, como Lynn (1986), recomiendan un mínimo de tres; otros como Gable y Wolf (1993) y Walz et al. (1991) han sugerido un rango de 2 a 20 expertos; y, otros como Grant y Davis (1997) simplemente han indicado que el número estará en función del nivel deseado de experiencia y diversidad de conocimiento.

Para la validación del instrumento, se solicitó la colaboración a 12 jueces (6 teóricos y 6 prácticos, de los cuales 10 de ellos enviaron sus observaciones. Los jueces teóricos son académicos expertos en Educación y algunos de ellos en Educación Superior, por lo que aportaron su experiencia desde un punto de vista académico y de consistencia del instrumento con la temática abordada. Por su parte, los jueces prácticos son profesionales de distintas disciplinas que se desempeñan como académicos o

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

profesionales en la ESTP y que aportaron su perspectiva personal basados en la experiencia y conocimiento del contexto mismo. El perfil de cada uno de los jueces expertos que participaron en el estudio se indica en la Tabla 7.20.

**Tabla 7.20**

Perfil de jueces expertos participantes de la validación del cuestionario.

<b>Expertos teóricos</b>	
Juez 1	Investigadora Postdoctoral. Experta en procesos de inclusión y equidad en la Educación Superior, trayectorias estudiantiles en la universidad, y estudiantes universitarios pertenecientes a grupos étnicos.
Juez 2	Profesor universitario experto en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Su ámbito de experticia es la organización y gestión de instituciones socioeducativas.
Juez 3	Académico universitario e Investigador, ha desarrollado una larga experiencia como experto en temáticas de juventud y educación.
Juez 4	Profesor universitario e investigador. Sus áreas de investigación principales son Política y Gestión Educacional; Política educacional chilena; Factores asociados a los resultados educacionales; Retención de estudiantes en la Educación Superior.
Juez 5	Académica y directiva de una Institución de Educación Superior. Especialista y consultora en temáticas relacionadas con la Gestión Educativa.
<b>Expertos prácticos</b>	
Juez 6	Estadístico, especialista en Diseño y aplicación de encuestas sociales, se desempeña como asesor de una Unidad de Análisis Institucional. Entre su experticia está la realización de estudios relacionados con la deserción estudiantil en el contexto de la entrega de apoyos institucionales de manera temprana a los estudiantes, medición de la satisfacción estudiantil y otras problemáticas asociadas.
Juez 7	Académico universitario, ingeniero informático y especialista en gestión de proyectos. Desarrollador y encargado del sistema informático de alerta temprana, en el contexto del programa de seguimiento estudiantil de su unidad académica. Experiencia como directivo y como tutor de cohorte estudiantil.
Juez 8	Académica universitaria, especialista en Educación, Educación Superior, Metodología y Mentoría.
Juez 9	Encargada de bienestar estudiantil en una IES chilena. Entre sus funciones está brindar apoyo permanente al estudiantado en la postulación y renovación de beneficios internos y externos, y generar redes colaborativas con otras instituciones comunitarias para la atención de las problemáticas estudiantiles.
Juez 10	Directora de Asuntos estudiantiles de una IES chilena, desarrollando funciones como la entrega de un respaldo socioeconómico y psicológico a los estudiantes, orientación desde un punto vista vocacional; establecer redes de apoyo con otras unidades o departamentos y también externas.

**Fuente:** Elaboración propia

Para la validación, se envió a cada uno de los jueces, vía correo electrónico, los siguientes documentos:

- Carta de invitación a participar (Véase anexo III), documento que además daban a conocer el contexto y objetivos del estudio.
- Cuestionario original (Véase anexo IV).
- Planilla de validación (Véase anexo V), en donde se ofrece información acerca del objetivo de la evaluación y los criterios definidos para tal fin.

De esta forma, los jueces debieron expresar su juicio en base a los siguientes tres criterios:

- **Pertinencia:** Entendida como la adecuación de la formulación del ítem, los jueces debieron evaluar si el ítem es pertinente o no (SI-NO)
- **Univocidad:** Referido a si el ítem admite una lectura, solo tiene un significado, es decir, si se comprende, si es ambiguo o se debería expresarse de otra forma. Así, el juez debe evaluar si el ítem es unívoco o no (SI-NO).
- **Relevancia:** Referido a la importancia de la cuestión. Aquí, los jueces deben evaluar la trascendencia del ítem en una escala de 1 a 4, siendo 1 el valor mínimo y 4 el valor máximo.

Además, en la planilla de validación se dispuso de un espacio donde los jueces pudieron expresar sus observaciones para cada ítem evaluado, de estimarlo necesario. Asimismo, la planilla contenía al final un apartado para que los jueces pudieran consignar comentarios, observaciones o sugerencias para la mejora del instrumento.

Para la validación del cuestionario, se tomó como referencia el grado de concordancia entre los jueces, por lo cual, se definieron algunos criterios y las acciones derivadas de las evaluaciones realizadas por los jueces (Véase Tabla 7.21).

**Tabla 7.21**

Criterios y acciones derivadas de la evaluación de los jueces.

CRITERIOS	ACCIONES DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN
2 o menos jueces que realicen evaluaciones con un nivel bajo en 2 ó más criterios	Se evalúa la pertinencia de la revisión, realiza los ajustes que se considere necesarios o manteniendo el ítem en su planteamiento original
De 3 a 5 jueces que realicen evaluaciones con un nivel bajo en 2 ó más criterios	El ítem se debe revisar y realizar los ajustes pertinentes, inclusive su eliminación si se considera necesario
Más de 5 jueces que realicen evaluaciones con un nivel bajo en 2 o más criterios	El ítem se elimina

**Fuente:** Elaboración propia.

De esta forma, considerando estos criterios, se tomó la decisión respecto de los ítems en términos de mantenerlos, modificarlos, eliminarlos y/o agregar alguno. Una síntesis de las decisiones tomadas con base en la evaluación de jueces expertos se observa en la Tabla 7.22.



### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

**Tabla 7.22**

Decisiones basadas en la evaluación de jueces expertos

Apartado del cuestionario	N° de ítems originales	N° de ítems que se mantienen sin modificación	N° de ítems modificados	N° de ítems eliminados	N° de ítems agregados (nuevos)	N° definitivo de ítems
A	15	4	11	0	1	16
B	36	17	17	2	1	35

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, más del 50% de los ítems fueron modificados, con un porcentaje menor de ítems eliminados, por lo cual, la versión final del instrumento (Véase anexo VI) quedó conformada por 16 ítems en el apartado A y 35 en el apartado B. Es importante señalar que las decisiones respecto a los ítems fueron tomadas de forma cautelosa, velando en todo momento la coherencia del instrumento con los objetivos del estudio y las dimensiones e indicadores definidos.

Por otra parte, fue altamente relevante los comentarios y observaciones que realizaron los jueces expertos, no solo en la evaluación de cada ítems sino que en la valoración global del instrumento, modificando algunos aspectos por ejemplo relacionados con el lenguaje utilizado o la consigna dada a los estudiantes. En la Tabla 7.23 se dan a conocer algunas de las observaciones más relevantes para la reelaboración del instrumento.

**Tabla 7.23**

Observaciones generales de los jueces participantes de la validación del instrumento

JUEZ 1	Los ítems han de estar redactados utilizando el mismo pronombre personal, unificar la redacción. Quizás sería interesante preguntar el año de ingreso a la carrera actual, para contrastar con el año de egreso de la educación media y las experiencias previas en otros estudios superiores (si las hubiere).
JUEZ 2	El cuestionario considera varias dimensiones significativas de analizar para el objeto de estudio que se propone. No obstante, se podría repensar la concreción de las mismas con respecto a la extensión de las cuestiones que se consideran en cada una de ellas. Por ejemplo, pensando en el rol de agentes y procesos implicados en la retención de estudiantes.
JUEZ 3	Considero que es un buen instrumento; bien logrado, exhaustivo y excluyente. A mi juicio reúne todas las características necesarias y suficientes como para aplicarlo. Todas las preguntas me parecen pertinentes, univocas y relevantes.
JUEZ 6	Tengo algunas dudas sobre todo en relación a cómo llevarás a cabo el estudio, esto considerando que la población de estudio es quienes desertan pero por lo que indicas se entrevistará a estudiantes que continúan en sus programas. Por ello creo que es muy importante clarificar en el fraseo en quién deben pensar cuando respondan las preguntas. Es posible que respondan en base a sus prejuicios y creencias propias y no en lo que se observa de sus compañeros que han abandonado sus programas. Además, la estructura del cuestionario es algo larga pensando en cómo será aplicada, por lo que debes pensar en ello al momento de diseñar su aplicación definitiva.
JUEZ 8	A mí me resulta muy interesante porque contempla diferentes aristas del problema del abandono escolar sobre todo los elementos socio-personales que en ocasiones no se tienen en cuenta.

JUEZ 10	Las últimas deserciones que he visualizado desde el año pasado, son los casos de necesidad educativa especial (dificultades educacionales). Los estudiantes permanecen solo el primer semestre, ya que muchas IES no trabajan como en el PIE de los establecimientos de educación media, y esa deficiencia se visualiza en las deserciones.
---------	---

**Fuente:** Elaboración propia

### **7.4.3.3. Aplicación del cuestionario**

El cuestionario inicialmente se diseñó pensando en una aplicación tradicional en papel, lo cual permitiría asegurar las respuestas de la mayoría de los estudiantes que conformaban el grupo objetivo, pues, se aplicaría durante los primeros 15 minutos de una clase. No obstante, considerando la distancia y la imposibilidad del investigador de aplicar el instrumento personalmente, junto con el difícil contexto social que atravesaba Chile y que había llevado a algunas IES a suspender sus actividades académicas, se ofreció a las autoridades de los cuatro centros la posibilidad de realizar la aplicación del instrumento de forma autoadministrada, por medio de un cuestionario online, si lo estimaban necesario.

Al respecto, es relevante mencionar que las encuestas con metodología online han sido ampliamente utilizadas en los últimos años, entre otras razones, por la rapidez en la consecución de las respuestas, el aumento de cobertura de internet entre la población y su abaratamiento en costes (Jaramillo, 2019). Asimismo, Morales (2012) señala entre sus ventajas el aporte de objetividad y rigor; ser garantía de fiabilidad en la medida del aprendizaje con un mismo estándar para todos los estudiantes; aportar resultados inmediatos; y hacer sostenible el seguimiento y corrección, evitando posibles errores o sesgos de corrección.

En este orden de ideas, se consideró conveniente utilizar la herramienta Google Forms, que es una aplicación gratuita de Google Drive, que permite realizar formularios y encuestas, y que en la práctica permite adquirir cualquier tipo de información. Se optó por esta herramienta, tomando algunos de los argumentos señalados por Abundis (2016), quien además de valorar la diversidad del tipo de preguntas que permite realizar y la posibilidad de un análisis automático de las respuestas recabadas, considera como ventajas:

- La rapidez en la recogida de datos.
- La posibilidad de agregar las páginas necesarias sin limitaciones

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

- La posibilidad de indicar obligatoriedad de la respuesta (que evita que los participantes dejen preguntas por responder)
- La posibilidad de aplicar una plantilla predefinida

Así, los centros que optaran por la modalidad online, coordinarían con sus estudiantes la participación en el estudio y les harían llegar el link que permite acceder al cuestionario (<https://forms.gle/bQUNS9vck6PBQEuJ7>). En la Figura 7.12 se muestra la primera parte del cuestionario una vez que se ingresa a través del link señalado anteriormente, observándose además el nombre final del instrumento: Encuesta de Deserción Estudiantil en la Educación Superior Técnico Profesional, cuya sigla EDESTP será utilizada en los capítulos siguientes para simplificar la lectura.

**Figura 7.12**  
Imagen de la encuesta online.

The image shows a screenshot of an online survey form. At the top, the title reads "ENCUESTA DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL". Below the title, there is a message to the respondents: "Estimados y estimadas estudiantes: La presente encuesta tiene como objetivo indagar en las causas del abandono académico en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional. Esta encuesta es de carácter anónima, por lo cual se solicitan sólo datos generales y no aquéllos que permitan acceder a la identidad de los participantes. Los datos recabados a partir de este instrumento tendrán exclusivamente fines de investigación y serán manejados solamente por el equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Por lo cual, solicitamos que respondas con total honestidad. Por favor, a continuación, completa los siguientes datos:". A red asterisk indicates that the following questions are mandatory. The first question is "Institución en la que estudias \*", with four radio button options: "Centro de Formación Técnica CEDUC", "Centro de Formación Técnica de Tarapacá", "Instituto Profesional IPLACEX", and "Universidad de Atacama". The second question is "¿Qué carrera estudias? \*", with a text input field labeled "Tu respuesta". The third question is "Indica el año de ingreso a la carrera \*", which is partially visible at the bottom of the screenshot.

### **7.5. Aspectos éticos**

La actividad investigativa en la que participan seres humanos plantea ineludiblemente ciertos dilemas sobre lo éticamente correcto o incorrecto de determinadas actuaciones, aspectos que se tornan aún más sensibles en el ámbito educativo, pues existen una serie de derechos de las personas que no deben ser quebrantados sin perder de vista el deber de preservar la integridad de las instituciones (Tójar y Serrano, 2000).

Así también lo manifiestan Buendía Eisman y Berrocal de Luna (2001), al referirse a la trascendencia de la ética en la investigación educativa

Pero la investigación en educación, [...], no es sólo un acto técnico; es ante todo el ejercicio de un acto responsable, y desde esta perspectiva la ética de la investigación hay que planteársela como un subconjunto dentro de la moral general aunque aplicada a problemas mucho más restringidos que la moral general, puesto que nos estaríamos refiriendo a un aspecto de la ética profesional (Párr. 4)

En este contexto, los aspectos éticos han tenido un papel fundamental durante todo el desarrollo de la presente investigación, teniendo especial cuidado en lo referente a los derechos de los participantes en la investigación. Al respecto, se consideró los planteamientos de Hernández Sampieri et al. (2014), quienes tomando como base la Declaración de Helsinki de 1964 y los principios éticos y el código de conducta de la *American Psychological Association*, señalan como derechos de los participantes los siguientes:

- Estar informados del propósito de la investigación, el uso que se hará de los resultados de la misma y las consecuencias que puede tener en sus vidas.
- Negarse a participar en el estudio y abandonarlo en cualquier momento que así lo consideren conveniente, así como negarse a proporcionar información.
- Cuando se utiliza información suministrada por ellos o que involucra cuestiones individuales, su anonimato debe ser garantizado y observado por el investigador.

En este sentido, tal como lo plantea Wiersma y Jurs (2008), el resguardo de estos principios se relaciona con el consentimiento informado, la confidencialidad y anonimato. En este escenario, esta investigación en todo momento además de transparentar sus objetivos y procedimientos, ha tenido los siguientes resguardos durante el proceso:

- En la Carta de invitación a participar del estudio, enviada a los centros (Véase anexo III), se da a conocer que los distintos procedimientos aplicados contarán con absoluta confidencialidad, no recogiendo nombres en ninguna etapa del trabajo ni tampoco datos que permita el reconocimiento de las personas. Se les informa además que cada entrevista será grabada y anonimizada inmediatamente, y que los archivos de audio y/o video serán eliminados de forma permanente una vez realizadas las transcripciones y sustituido las referencias personales. Finalmente, se expresa el compromiso del investigador de compartir los resultados, hallazgos y conclusiones de la investigación.
- Consentimiento Informado (Véase anexo II). Durante las entrevistas y focus group, a través de este procedimiento, el entrevistador se compromete, entre otras cosas, a garantizar el anonimato y buen uso de los datos, dando la posibilidad a los entrevistados de decidir interrumpir su participación en cualquier momento y abstenerse de responder preguntas si así lo estima pertinente, en coherencia con el carácter voluntario de su participación.
- Cuestionario. En el encabezado de este instrumento se da a conocer su carácter anónimo, no solicitando datos que permitan individualizar a los sujetos. Además, se garantiza que los datos recabados tendrán exclusivamente fines investigativos y que la participación es voluntaria.

#### **7.6. Estrategias de calidad y rigor metodológico**

La discusión acerca de la pertinencia de los procesos que permiten asegurar y garantizar la calidad de los resultados obtenidos, resguardando el rigor en la metodología y el tratamiento de los datos, ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales (Cornejo y Salas, 2011). Son estas

mismas autoras las que señalan que sin rigor, la investigación tiene pocos méritos, se convierte en algo de ficción y pierde su utilidad.

En este mismo tenor, Pluye et al. (2000) argumentan que para reconocer la bondad de los datos sistematizados, para saber si el trabajo es verdaderamente una investigación de calidad, ineludiblemente debemos preguntarnos primero si posee rigor, pues según su perspectiva, son los criterios de rigor los que permiten diferenciar un buen estudio de uno deficiente.

De esta forma, aproximarse a criterios adecuados que permitan evaluar el rigor de la investigación, implica indagar en las prácticas investigativas, en la coherencia de sus fundamentos, apuntando no solo a los resultados o hallazgos investigativos sino principalmente al proceso, a la dimensión ética y a la práctica investigativa (Davies y Dodd, 2002).

Sin embargo, Sampieri (2018) nos advierte de la complejidad que existe en la definición de los elementos o criterios que deben ser tomados en cuenta para evaluar una investigación. En primer lugar, porque los criterios llevan consigo cierto grado de subjetividad que solo nos garantiza una revisión reflexiva de cualquier estudio. Y, en segundo lugar, porque la literatura nos muestra diversos criterios para analizar la calidad de un estudio, no existiendo en la actualidad un consenso general ni un acuerdo definitivo entre los autores de metodología sobre cuáles deben contemplarse.

A pesar de esta falta de consenso, lo cierto es que los criterios de evaluación proporcionan una guía a los investigadores sobre la forma que han de proceder, un lenguaje común y dirección para el desarrollo de cualquier indagación, contando con mecanismos que incluso le permiten autoevaluarse antes de la presentación de su trabajo (O’Cathain, 2010).

De esta forma, más allá de la opción metodológica del investigador, es menester considerar una serie de criterios que garanticen el rigor, la autenticidad y validez del proceso de investigación (Rodríguez-Gómez y Vallderiola-Roquet, 2009). En el contexto de este estudio, se siguió una aproximación genérica a la calidad de la investigación (O’Cathain, 2010), a partir de la cual, toda investigación independiente (cuantitativa, cualitativa o mixta) debe ser evaluada a partir de una serie de criterios genéricos de calidad.

En este orden de ideas, se ha tomado la propuesta de Lincoln y Guba (1985, citado en Rodríguez-Gómez y Vallderiola- Roquet, 2009, pp. 16-17), quienes proponen cuatro

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

criterios regulativos (Véase Tabla 7.24) como medida del rigor o calidad en la investigación:

- **Criterio de veracidad**, referido al rigor de los resultados y de los procedimientos utilizados. Tiene correspondencia con los criterios de validez interna y credibilidad de metodologías empírico-analíticas y sociocríticas, respectivamente.
- **Criterio de aplicabilidad**, que busca asegurar la relevancia y generalización de los resultados de la investigación en otros contextos. Desde una metodología empírico-analítica se correspondería con la validez externa y, desde una metodología sociocrítica, se corresponde con el criterio de transferibilidad.
- **Criterio de consistencia**: Referido a la estabilidad de los resultados, es decir, en qué medida los resultados se repetirán si el estudio se vuelve a realizar en un contexto similar. Este criterio se denomina fiabilidad desde la perspectiva empírico-analítica, y se concibe como dependencia desde el enfoque sociocrítico.
- **Criterio de neutralidad**, conocido también como objetividad desde el enfoque empírico-analítico. Si bien este último criterio no se puede asegurar totalmente, queda reflejado en la utilización de técnicas y procedimientos intersubjetivos.

**Tabla 7.24**

Criterios de rigor de las metodologías de investigación

<b>Criterios</b>	<b>Metodología empírico-analítica/cuantitativa</b>	<b>Metodología constructivista/cualitativa</b>
<b>Valor verdad</b> Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad	Validez interna	Credibilidad
<b>Aplicabilidad</b> Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Validez externa	Transferibilidad
<b>Consistencia</b> Grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación	Fiabilidad	Dependencia
<b>Neutralidad</b> Seguridad de que los resultados no están sesgados	Objetividad	Confirmación

**Fuente:** Del Rincón et al. (1995)

En el contexto de este estudio, se procuró cumplir con todos los criterios de calidad propuestos anteriormente, realizando las acciones que se señala a continuación:

- **Criterio de veracidad.** El diseño del estudio contempló la triangulación de fuentes y métodos, propios de la metodología cualitativa y cuantitativa. Además, se empleó la estrategia *peer review* (Lincoln y Guba, 1985) en relación a la colaboración permanente con un investigador experto en la temática y en el área metodológica (director de tesis), con quien se ha compartido y reflexionado en forma colaborativa en distintos aspectos relacionados con el diseño, la recogida de datos, el análisis y la interpretación de los resultados.

- **Criterio de aplicabilidad.** Si bien esta investigación se desarrolló bajo el diseño de estudio de caso y, por lo tanto, no lleva consigo como objetivo la generalización de sus resultados, al ser un estudio multicaso y tener representación de cada uno los tipos de IES que imparten ESTP, los resultados permiten cierto grado de aplicabilidad. Con todo, por medio de la aplicación de la estrategia *thick description* (Lincoln y Guba, 1985), se realizó una descripción amplia del contexto de estudio, y por otra parte, la reproducción de extractos literales de las transcripciones de las técnicas cualitativas empleadas permitieron situar el estudio en contexto, facilitando que otros investigadores pudiesen evaluar por sí mismos el grado de transferibilidad de los resultados.

- **Criterio de consistencia.** Considerando la estrategia *audit trail* (Lincoln y Guba, 1985), se procuró llevar un registro seguro y ordenado de toda la documentación generada en el proceso de investigación en cada una de sus fases, de tal forma que cualquier investigador interesado pudiera no solo revisarlos, sino también profundizar en el estudio. En este sentido, este criterio se cumple en la medida que se transparenta los antecedentes relevantes del estudio: identificación y caracterización del investigador y de los informantes; la identificación y caracterización de técnicas de análisis y recolección de datos; la delimitación del contexto del estudio, etc.

- **Criterio de neutralidad.** Considerando la estrategia *clarifying research bias* (Lincoln y Guba, 1985), desde un primer momento se clarificó la posición epistemológica del investigador, en donde a pesar de ser un estudio mixto se tomó una posición más cercana al paradigma interpretativo, decisión que implicó en todo momento un análisis reflexivo crítico acerca del propio perfil personal y profesional, que pudiese ser fuente de posibles predisposiciones teóricas y metodológicas capaces de sesgar la investigación. Por otra parte, por medio de una revisión teórica exhaustiva y el posterior diseño metodológico,



se procuró minimizar cualquier decisión azarosa, contemplando, por ejemplo, la triangulación de fuentes y métodos.

#### 7.7. Trabajo de Campo

El concepto de trabajo de campo suele estar referido al período y al modo que la investigación dedica a la generación y registro de información (Monistrol, 2007). Para Valles (2009), las diferentes fases que es posible observar en la investigación, especialmente en la investigación cualitativa, tienen una estrecha relación con el trabajo de campo, distinguiendo de esta forma, acciones antes, durante y posterior a él.

Monistrol (2007), basándose en los planteamientos de Valles (1999), identifican algunas tareas que son propias de cada una de las fases del trabajo de campo (Véase Tabla 7.25).

**Tabla 7.25**

Fases y tareas: decisiones de diseño

Antes de entrar al campo	Durante el trabajo de campo	Al final del estudio
↓	↓	↓
<b>Etapa de reflexión y preparación del proyecto</b>	<b>Etapa de entrada y realización del trabajo de campo</b>	<b>Etapa de salida, análisis final y escritura</b>
Tareas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Formulación del problema</li><li>- Selección de estrategia metodológica</li><li>- Selección de casos, contextos, fechas, etc.</li></ul>	Tareas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Gestión (cartas, visitas)</li><li>- Ajuste en las técnicas de generación de información</li><li>- Ejecución del campo</li><li>- Archivo y análisis preliminar</li></ul>	Tareas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Finalización o interrupción del campo</li><li>- Análisis intenso final</li><li>- Redacción y presentación del informe.</li></ul>

**Fuente:** Monistrol (2007) a partir de Valles (1999)

En este ordenamiento, este apartado hará referencia específicamente a las acciones desarrolladas durante el trabajo de campo.

Una vez diseñados los guiones de entrevista, se procedió a contactar a los centros seleccionados. Para ello, se les envió un correo electrónico (Véase como ejemplo Figura 7.13) adjuntando una carta de invitación para participar en la investigación, firmada por el investigador y el director de tesis (Véase Anexo III).

**Figura 7.13**

Respaldo de correo electrónico enviado a centro correspondiente a C1-CFT

<b>INVESTIGACIÓN UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA</b>	
3 mensajes	
<b>Pedro Sotomayor * Sede Vallenar * &lt;pedro.sotomayor@uda.cl&gt;</b>	13 de noviembre de 2018, 13:48
Para: rectoria@cftuta.cl	
CC: David Rodríguez Gómez <david.rodriguez.gomez@uab.cat>	
Estimada Rectora:	
<p>Junto con saludarle cordialmente, mi nombre es Pedro Sotomayor, candidato a Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y a través de la presente me pongo en contacto con usted para manifestar mi interés para que vuestro centro sea una de las instituciones participantes de la investigación denominada "Factores explicativos de la deserción académica en la educación superior técnico profesional en Chile".</p> <p>En carta adjunta, explico con mayor detalle el contexto del estudio y su relevancia, junto con las acciones que contemplará el trabajo de campo.</p> <p>Junto con Dr. David Rodríguez, académico de la Universidad Autónoma de Barcelona, agradecemos desde ya vuestra colaboración y esperamos que este trabajo sea beneficioso para vuestra institución en lo referido a los procesos académicos y acciones de apoyo y acompañamiento a los estudiantes.</p> <p>Quedo atento a su respuesta, consultas o dudas</p> <p>Saludos cordiales</p>	

Solamente el centro correspondiente al caso C1-CFT dio respuesta mediante vía correo electrónico, aceptando su participación. Los centros C2-CFT y C3-IP no respondieron al correo electrónico, por lo cual, el investigador acudió personalmente para solicitar una entrevista con la autoridad máxima del centro. Finalmente, el centro del caso C4-UDA, dado que el investigador forma parte de esa unidad académica, la gestión se realizó de manera directa con la Directora de Sede, vía telefónica (Véase Tabla 7.26).

**Tabla 7.26**

Forma de contacto con los centros

CASOS	VÍA DE CONTACTO			RESPUESTA
	Correo electrónico	Reunión presencial	Contacto telefónico	
C1-CFT	X			Rectora del centro confirmó participación vía correo electrónico.
C2-CFT	X	X		Además de la reunión con el Director de Sede, se realizó reunión con la Directora Académica Institucional, quien como autoridad competente, autorizó la participación en el estudio.
C3-IP	X	X		Una vez realizada la reunión con el Director de la Sede, este confirmó participación del centro en el estudio.
C4-UDA	X		X	Directora de Sede, confirma directamente participación en el estudio vía telefónica.

**Fuente:** Elaboración propia

De esta forma, una vez las autoridades confirmaron la participación en el estudio, designaron a un funcionario del centro que estaría encargado de coordinar con el investigador las acciones realizadas. Esto con excepción del C4-UDA con quien la coordinación fue directamente con la Directora del Centro (Véase Tabla 7.27).

**Tabla 7.27**

Coordinadores designados para coordinar actividades a realizar

CASOS	Designados para coordinar acciones del estudio
C1-CFT	Directora Académica
C2-CFT	Subdirector Académico
C3-IP	Jefe de carrera área educación. La aplicación de los cuestionarios se coordinó directamente con la Jefa de carrera del área con mayor tasa de deserción en el centro.
C4-UDA	Coordinación directa con la Directora de Sede. No se designó coordinador.

**Fuente:** Elaboración propia

De esta forma, con estos encargados se consensuó un itinerario de actividades (Véase Tabla 7.28 como ejemplo de itinerario). En la mayoría de los casos, la programación establecida se cumplió, salvo imprevistos o situaciones que llevaron a modificar el horario de alguna entrevista o reprogramarla cuando algún funcionario o estudiante no se había presentado. En el caso de las entrevistas reprogramadas, tal como se había indicado en apartados anteriores, estas se debieron realizar en línea.

**Tabla 7.28**

Ejemplo de Itinerario de actividades (C3-CFT), 2019

PROCEDIMIENTO	PARTICIPANTES	PROGRAMACIÓN
ENTREVISTA INDIVIDUAL 1	Directora Académica	26 de marzo, 09:00 hrs.
ENTREVISTA INDIVIDUAL 2	Jefe o coordinador de carrera	26 de marzo, 10:30 hrs.
ENTREVISTA INDIVIDUAL 3	Jefe o coordinador de carrera	26 de marzo, 12:00 hrs.
ENTREVISTA INDIVIDUAL 4	Estudiante	26 de marzo, 15:30 hrs.
ENTREVISTA INDIVIDUAL 5	Estudiante	26 de marzo, 17:00 hrs.
GRUPO DE DISCUSIÓN	Estudiantes (2), Docentes (2), Directivo (1)	27 de marzo, 10:00 hrs.
ENTREVISTA INDIVIDUAL 6	Directora del Centro	27 de marzo, 12:00 hrs.
Nota: Se solicitó una entrevista adicional con la Encargada de Asuntos Estudiantiles, quien no había sido considerada inicialmente, pero que de acuerdo a lo señalado por los informantes podría aportar información relevante para el estudio		

**Fuente:** Elaboración propia

Es relevante señalar que la realización de entrevistas y aplicación del cuestionario no estuvo exenta de inconvenientes que dificultaban su ejecución, entre estos principalmente la falta de tiempo de las instituciones y situaciones emergentes que llevaban a cambiar la planificación inicial. Asimismo, la aplicación del cuestionario se vio postergada de forma reiterada, pues las IES durante el segundo semestre de 2019 se encontraban funcionando de forma irregular e intermitente debido al conflicto social en Chile.

Más allá de estos inconvenientes, el trabajo de campo tuvo lugar durante el período comprendido entre los meses de marzo y diciembre de 2019, pudiéndose realizar todos los procedimientos contemplados inicialmente en el diseño del estudio. El detalle de las acciones realizadas en el trabajo de campo se puede visualizar en la Tabla 7.29.

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

**Tabla 7.29**

Calendario del Trabajo de Campo en cada uno de los casos

CASO	INSTRUMENTO APLICADO/INFORMANTE	FECHA REALIZACIÓN	MODALIDAD
C1-CFT	AA: Entrevista Directora académica	26 de marzo 2019	Presencial
	DAR: Entrevista Docente cargo directivo	26 de marzo 2019	Presencial
	DBR: Entrevista Docente cargo directivo	26 de marzo 2019	Presencial
	ESR: Entrevista Estudiante	26 de marzo 2019	Presencial
	AE: Entrevista Encargada Asuntos Estudiantiles	26 de marzo 2019	Presencial
	ER: Entrevista Estudiante	27 de marzo 2019	Presencial
	AM: Entrevista Rector del centro	27 de marzo 2019	Presencial
	FG: Focus Group	27 de marzo 2019	Presencial
	Cuestionarios estudiantes	15 de noviembre al 18 de diciembre 2019	En línea
C2-CFT	AA: Entrevista Subdirector Académico	18 de abril 2019	Presencial
	DAR: Entrevista Docente cargo directivo	07 de mayo 2019	Presencial
	DBR: Entrevista Docente cargo directivo	07 de mayo 2019	Presencial
	ESR: Entrevista Estudiante	10 de mayo 2019	Presencial
	ER: Entrevista Estudiante	10 de mayo 2019	Presencial
	FG: Focus Group	10 de mayo 2019	Presencial
	AE: Entrevista Encargado Asuntos Estudiantiles	10 de mayo 2019	En línea
	AM: Entrevista Director de Sede	10 de septiembre 2019	En línea
	Aplicación de cuestionarios a estudiantes	09 al 11 de diciembre 2019	Presencial
C3-IP	AA: Entrevista Secretaria Académico	08 de abril 2019	Presencial
	DBR: Entrevista Docente cargo directivo	08 de abril 2019	Presencial
	ESR: Entrevista Estudiante	08 de abril 2019	Presencial
	DAR: Entrevista Docente cargo directivo	08 de abril 2019	Presencial
	AM: Entrevista Director de Sede	09 de abril 2019	Presencial
	FG: Focus Group	09 de abril 2019	Presencial
	ER: Entrevista Estudiante	11 de septiembre 2019	En línea
	AE: Entrevista Encargada Asuntos Estudiantiles	13 de diciembre 2019	En línea
	Aplicación de cuestionarios a estudiantes	07 de diciembre 2019	Presencial
C4-CFT	DAR: Entrevista Docente cargo directivo	25 de noviembre 2019	En línea
	DBR: Entrevista Docente cargo directivo	27 de noviembre 2019	En línea
	AA: Entrevista Director Académico	27 de noviembre 2019	En línea
	AM: Entrevista Directora de Sede	27 de noviembre 2019	En línea
	ESR: Entrevista Estudiante	29 de noviembre 2019	En línea
	AE: Entrevista Encargado Asuntos Estudiantiles	02 de diciembre 2019	En línea
	FG: Focus Group	03 de diciembre 2019	En línea
	ER: Entrevista Estudiante	06 de diciembre 2019	En línea
	Aplicación de cuestionarios a estudiantes	14 de noviembre al 20 de diciembre	En línea y presencial

Fuente: Elaboración propia

### 7.8. Tratamiento de datos y estrategia analítica

La fase de análisis e interpretación de resultados o fase analítica como propone Rodríguez et al. (1999), es la etapa viene posterior al trabajo de campo. Su propósito fundamental es "dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado" (Bisquerra, 2009, p.152).

En una postura más ecléctica, Valles (1999) considera que cualquier de las fases que conforman el proceso de investigación podrían ser conceptualizadas como analíticas

pues ya desde el comienzo de la llamada *formulación del problema* que se estudia el investigador va diseccionando el fenómeno en cuestión. Y la tarea de plantear y resolver interrogantes no cesa hasta la presentación de los resultados de la indagación. Sin embargo, corrientemente se entiende por *análisis* la utilización de una serie de procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos. Aunque este uso del término viene exigido, en buena parte, por razones didácticas, conlleva el riesgo de compartimentalizar en exceso el *proceso* de investigación si no se entiende bien el engranaje interno que conecta todas las tareas que dan cuerpo a la actividad de conocer y razonar en las ciencias sociales (Valles, 1999, pp. 339-340).

Si bien el análisis de datos pareciera ser la fase en la queda más claramente manifestada la diferenciación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo (Corbetta, 2003), esta investigación aboga por una integración de las técnicas analíticas propias de cada uno de estos enfoques, con el objetivo de darle profundidad al análisis en un ámbito donde las preguntas de investigación son complejas (Hamui-Sutton, 2013), sin perder de vista el contexto de investigación y las características del objeto de estudio, que son las finalmente deben guiar el proceso de formalización de los métodos (Moscoso, 2017).

En este orden de ideas, es posible encontrar en la literatura científica algunas aproximaciones o estrategias para el análisis de datos integrando métodos cuantitativos y cualitativos. Una de las primera propuesta de clasificación de las estrategias de integración es la de Greene et al. (1989, citado en Moscoso, 2017), quienes señalan cinco modalidades de integración: triangulación, complementariedad, desarrollo, iniciación y expansión (Véase Tabla 7.30).

**Tabla 7.30**

Modalidades de integración de métodos mixtos

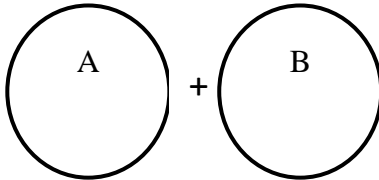
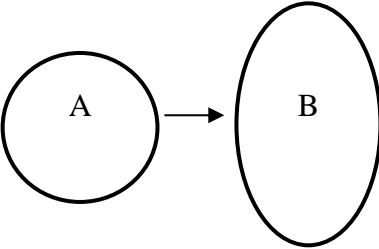
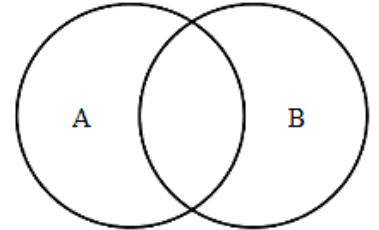
<b>Modalidades</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimientos</b>
Triangulación ( <i>triangulation</i> )	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta neutralizando o maximizando la heterogeneidad de las fuentes pertinentes	El acento se pone en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia de los resultados de los diferentes métodos.
Complementariedad ( <i>complementarity</i> )	Aumentar la inteligibilidad, la pertinencia y la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta a través de la capitalización de las fuerzas inherentes a los métodos empleados y de la lucha contra los prejuicios	El procedimiento se centra en la elaboración, mejora, ilustración y clarificación de los resultados de los dos métodos
Desarrollo ( <i>development</i> )	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta capitalizando las ventajas de cada método	Se emplean los resultados de un método para desarrollar o informar al otro método, al nivel mismo de la constitución de la muestra y de la implementación metodológica
Iniciación ( <i>initiation</i> )	Aumentar las implicaciones y la profundidad de los resultados de la encuesta y de las interpretaciones, analizando los datos a partir de diferentes puntos de vista paradigmáticos y metodológicos	Descubrimiento de paradojas, controversias y contradicciones entre los resultados de los dos métodos, así como de nuevas perspectivas de análisis de los cuestionamientos
Expansión ( <i>expansion</i> )	Aumentar las implicaciones de la encuesta seleccionando los métodos más apropiados para las diversas partes de la encuesta	Ampliar la investigación empleando diversos métodos para las diversos componentes o etapas

**Fuente:** Adaptación de Moscoso (2017, p. 637) a partir del trabajo de Greene et al. (1989)

De igual forma, una propuesta es la de Bericat (1998, citado en Carvajal, 2006), quien propone tres subtipo de estrategias de integración: complementación, combinación y triangulación o convergencia (Véase Tabla 7.31).

**Tabla 7.31**

Subtipos de estrategias de integración

Estrategias	Características	
Complementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos imágenes distintas de la realidad social en la que está interesado el investigador: una procedente de métodos cualitativos y otra de métodos de orientación cuantitativa.</li> <li>- Independencia de métodos y resultados.</li> <li>- Finalidad es meramente aditiva, pues no se trata de buscar convergencia ni confirmación entre los resultados, cuanto de contar simultáneamente con dos imágenes que enriquezcan nuestra comprensión de los hechos.</li> <li>- La complementación, en cuanto estrategia integradora, persigue la integridad de resultados desde la diferencia.</li> <li>- El grado de integración es mínima</li> </ul>	
Combinación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los propósitos de A y B son diferentes, pero uno de ellos se integra incorporándose al otro: vínculo metodológico entre ambos, una estricta combinación de métodos.</li> <li>- Las fortalezas de un método son utilizadas para compensar las debilidades propias del otro.</li> <li>- Integrar subsidiariamente un método en el otro, con el objeto de fortalecer la validez de este último.</li> </ul>	
Triangulación o convergencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se trata de complementar nuestra visión de la realidad con dos miradas, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad.</li> <li>- Los dos métodos A y B, se orientan al cumplimiento de un mismo propósito de investigación, o, dicho de otro modo, ambos se organizan para la captura de un mismo objeto de la realidad social: para reforzar la validez de los resultados.</li> <li>- En estrategia de triangulación, cuánto más diferentes sean los métodos que muestran idénticos resultados, mayor será la evidencia de su veracidad; y viceversa.</li> <li>- Independencia de métodos pero en la convergencia de resultados</li> <li>- Grado de integración aumenta</li> </ul>	

**Fuente:** Adaptación de Bericat (1998 citado en Carvajal, 2006, pp. 71-72)

Considerando estas clasificaciones, en esta investigación se ha optado por la estrategia de integración denominada triangulación, pues tanto los métodos cualitativos como cuantitativos se orientan al mismo propósito de investigación, corroborando los dos

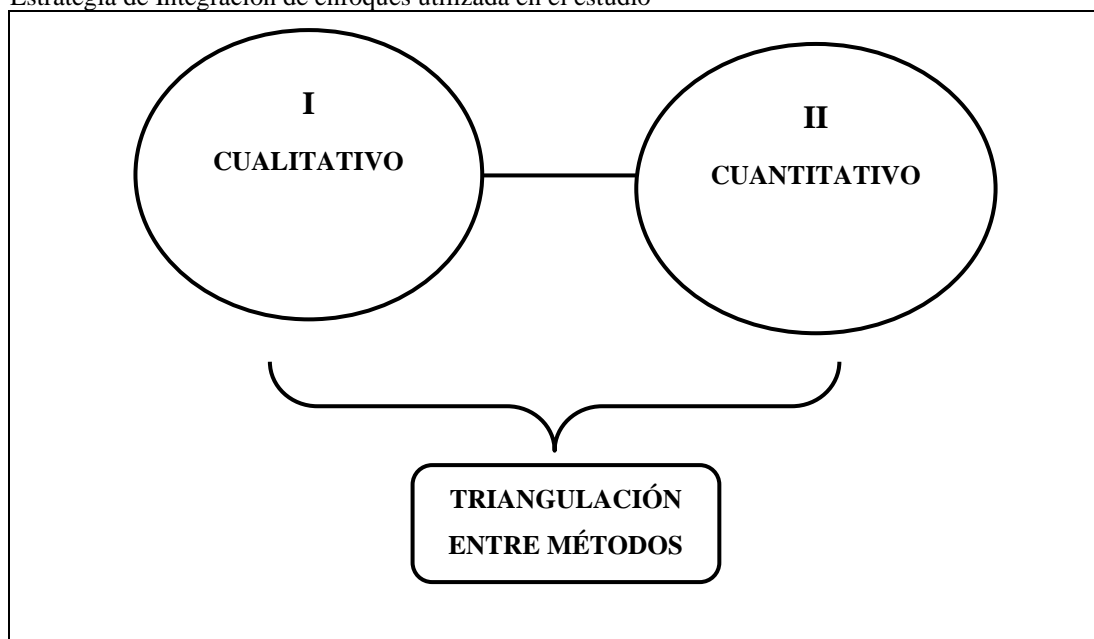


tipos de datos en la búsqueda de convergencia y correspondencia de los resultados de ambos métodos. La Figura 7.14 muestra la estrategia utilizada en este estudio.

Al respecto, Aguilar et al. (2015), aluden al concepto de *triangulación metodológica* para referirse a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación, para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias, entendiendo que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. Dentro de su propuesta, esta investigación se enmarca en la *triangulación entre métodos*, que consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis, los cual son complementarios y su combinación permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones.

**Figura 7.14**

Estrategia de Integración de enfoques utilizada en el estudio



**Fuente:** Elaboración propia

Una vez definida la forma en que serán integrados los datos en la fase analítica, los siguientes apartados describen cada uno de los procedimientos para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos desarrollados en esta investigación.

**7.8.1. Estrategia analítica general asociada al diseño del estudio**

Una vez descritos los procedimientos analíticos llevados a cabo en las fases cualitativa y cuantitativa, es necesario hacer referencia a cómo los hallazgos de esta investigación se integrarán y presentarán, considerando el diseño metodológico de estudio multicaseos. Tal y como menciona Yin (2014), el diseño del análisis es fundamental para establecer un protocolo que guíe la lógica del examen y la presentación de los hallazgos.

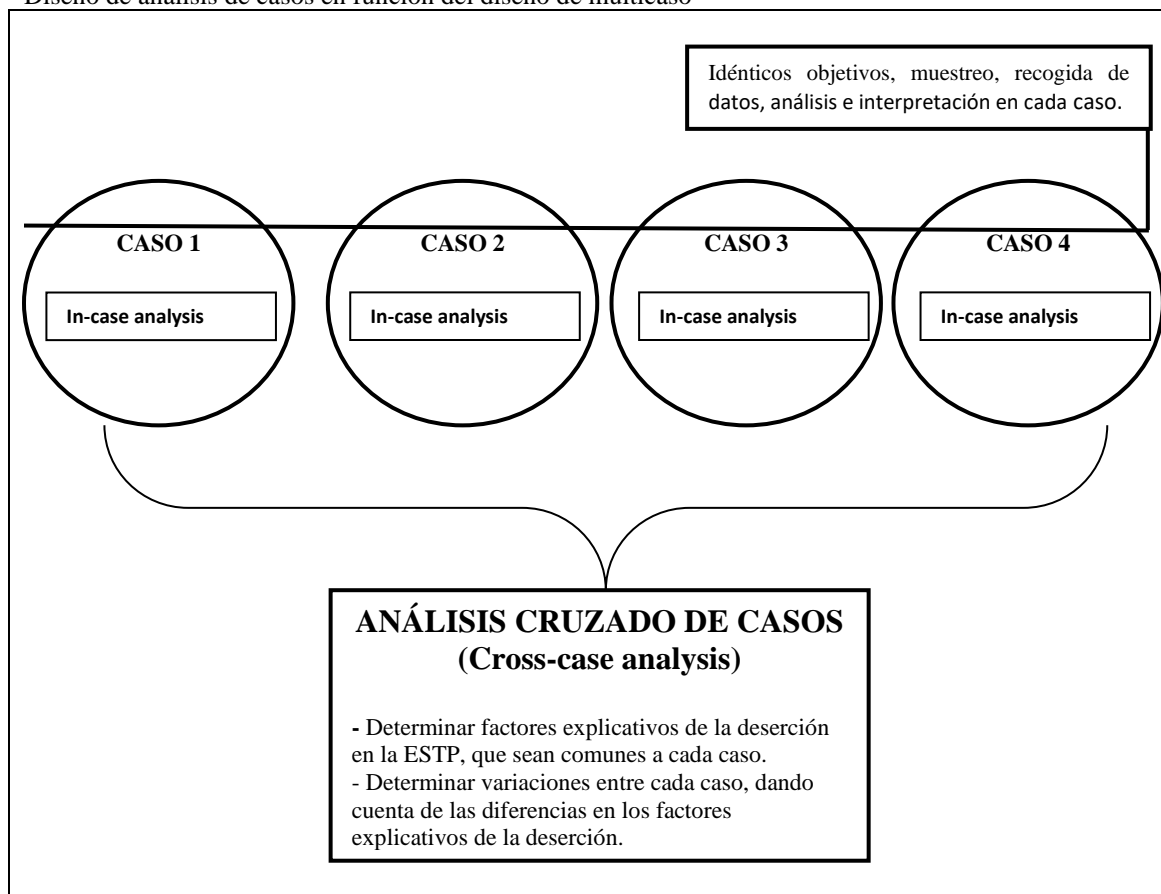
Si bien el mismo Yin (2009) argumenta que la presentación de resultados de un estudio de casos de casos múltiples podría adoptar diversas vías, que van desde la simple presentación de casos individuales hasta la propuesta de amplias generalizaciones sustentadas en el estudio de cada caso pero sin una presentación independiente de ellos, en esta investigación se ha optado por seguir la propuesta de Miles y Huberman (1994), implementando dos fases: *in-case analysis* y *cross-case analysis*.

La primera de ellas (*in-case analysis*) corresponde a un análisis intensivo del caso individual con el fin de examinar los factores asociados a la deserción en la ESTP que se presentan dentro de cada caso. La segunda (*cross-case analysis*), tiene como objetivo la comparación de los resultados de cada caso, determinando las similitudes y diferencias en relación al fenómeno de estudio en función de algunas variables definidas previamente, siendo por tanto una fase orientada a las variables. Se espera con esta segunda fase, que los resultados sean más robustos que los que se pueden obtener solo con el análisis de casos individuales, quedando justificado por tanto el estudio multicaseo como diseño metodológico.

En síntesis, el proceso ha consistido, en primera instancia, en recoger, analizar e interpretar los datos de cada caso, teniendo como foco la unidad de análisis y buscando un examen en profundidad y una descripción completa que dé cuenta de la integralidad del caso. Una vez finalizada esta tarea, se han llevado a cabo comparaciones entre los casos (Véase Figura 7.15).

**Figura 7.15**

Diseño de análisis de casos en función del diseño de multicaso



**Fuente:** Elaborado a partir de Fàbregues (2016, p. 127).

### 7.8.2. Estrategia analítica de los datos cualitativos

El análisis de datos corresponde a un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos con mira a extraer significados relevantes en función de un problema de investigación. Este proceso se lleva a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

De esta forma, una vez finalizado el campo, el proceso analítico entra en la fase de análisis intenso y más completo a partir de las transcripciones (Bisquerra, 1999), fase a la que Valles (2002) denomina *análisis intenso final*, haciendo alusión a que la tarea analítica ha comenzado con anterioridad en las etapas de planificación del estudio y el trabajo de campo. En este sentido, se entenderá que la primera tarea de la fase analítica

de datos cualitativos, será la transcripción, para nuestro caso, de entrevistas y grupos focales.

### **7.8.2.1. Transcripción**

Para Sampieri (2018), una transcripción corresponde a un registro escrito de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación u otros elementos similares, que refleja el lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos, y se archiva como documento en una base de datos en la computadora o dispositivo usado.

Diversos autores (Bloor y Wood, 2006; Cohen et al., 2007; McGrinn, 2008) coinciden además en la importancia del proceso de transcripción, entendiéndolo como un paso crítico en la producción de conocimiento científico, pues al ser una transformación selectiva de un intercambio interpersonal, se corre el riesgo de perder información relevante como por ejemplo el lenguaje no verbal de la interacción entre los participantes.

Se trata, por tanto, de un proceso sensible, que requiere especial atención pues implica el tratamiento inicial de datos crudos cuya calidad determinará el análisis posterior (Gibbs, 2012). En este sentido, se considera una tarea importante que requiere tiempo y dedicación, y que para algunos autores como Sanmartín Arce (2000) es, sin duda, la fase más tediosa del trabajo, tal como señala:

Para transcribir una cinta magnetofónica de noventa minutos hay que invertir varias jornadas de trabajo. Aun cuando las condiciones de grabación hayan sido buenas, las palabras a medias, las autocorrecciones del informante, la distinta estructura del lenguaje oral en relación al escrito, los cambios en el tono de voz, los pequeños ruidos, etc., acaban distorsionando algunas palabras y nos obligan a repetir una y otra vez su audición. Si la entrevista es de grupo, a esos problemas se añade la superposición de varias voces (p. 122).

En el contexto de este estudio, se optó por la transcripción literal de las entrevistas y focus groups. Al respecto, si bien Kvale (1996) señala que no existen transcripciones correctas u objetivas sino que más bien estas deberían ser evaluadas por su utilidad en relación a los propósitos de investigación, es necesario resguardar algunos aspectos relacionados con la fiabilidad de las transcripciones señalados por Valles (2007), de tal forma de minimizar los errores u omisiones que suelen ocurrir en grabaciones de baja

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

calidad, pero que también podrían deberse a variables relacionadas con la interpretación y fisiología del transcriptor.

De esta forma, se llevó a cabo un proceso de tres fases, que incluyó el uso de tecnología, la participación de un tercero y la revisión final y definitiva del investigador, tal como se describe en la Tabla 7.32.

**Tabla 7.32**

Proceso de transcripción de entrevistas y focus groups

Fase de la transcripción	Descripción del procedimiento	Ventajas
1. Transcripción automática mediante uso de tecnología	La grabación de audio se transforma en un video de formato compatible con YouTube, utilizando en este caso el programa Movie Maker. Una vez elaborado el vídeo, se sube a la plataforma Youtube, seleccionando la opción "privado", de tal forma que solo el investigador tenga acceso a él. Luego de algunas horas, es posible descargar los subtítulos del audio en alguno de los formatos posibles (.vtt, .srt ó .sbv).	Si bien es común encontrar errores u omisiones de palabras además de un texto sin formato (o de aspecto desordenado), su mayor ventaja es contar ya con un primer texto que implicará solo una posterior revisión y no partir desde cero en la tarea de transcribir.
2. Revisión de las transcripciones por un tercero.	Mientras se escucha el audio de la entrevista o focus group, se va revisando la transcripción inicial, modificando e incorporando palabras y agregando elementos relevantes imposibles de captar mediante el procedimiento anterior (silencios, risas, etc.).	Permite contar con un texto revisado en forma pormenorizada, pudiendo captar detalles omitidos en el proceso anterior y que incluso pudieran ser imperceptibles o no recordados por el investigador. Además, permite la posterior comparación con la tarea que realiza el investigador, dando fiabilidad al proceso.
3. Revisión final y definitiva por el investigador	Similar al proceso anterior, el investigador va revisando el documento con la transcripción, mientras escucha la entrevista o focus group. En este proceso va recordando algunos acontecimientos ocurridos en su desarrollo, de los cuales pudiera o haber tomado registro, y que permiten darle mayor sentido al texto.	Aumenta la fiabilidad de la transcripción mediante la triangulación de distintos procedimientos. Además, se evitan errores que pudiesen darse en los procesos anteriores; se logra mayor entendimiento y familiaridad con la información lo cual facilita el análisis de datos posterior, pues de forma natural se va generando mentalmente un primer ordenamiento de los datos recogidos.

**Fuente:** Elaboración propia

Considerando la complejidad del proceso de transcripción, se tomaron algunos resguardos y recomendaciones señalados por Sánchez-Gómez y Revuelta-Rodríguez (2005) y que apuntan al ordenamiento del formato y el texto:

- Identificar a los hablantes de una forma homogénea
- Identificar preferentemente a los hablantes en mayúscula
- Línea en blanco entre hablantes
- No incluir códigos de formato (negritas, cursiva)
- Revisar la ortografía del texto antes de empezar el análisis
- Salvar una copia de los datos con formato del procesador antes de salvar como texto.

En este orden ideas, de tal forma de contar con un registro ordenado de las transcripciones que facilitara el ingreso al programa informático y la posterior identificación de los fragmentos de texto procedentes de las entrevistas y focus group, se utilizó un sistema de códigos que asociaba al entrevistado con el caso del cual era parte. En la Tabla 7.33 se detallan los códigos de identificación.

**Tabla 7.33**

Códigos de identificación

<b>Participantes</b>	<b>Casos</b>	<b>C1-CFT</b>	<b>C2- CFT</b>	<b>C3-IP</b>	<b>C4-UDA</b>
<b>AM:</b> Autoridad Máxima del centro		C1-AM	C2-AM	C3-AM	C4-AM
<b>AA:</b> Autoridad Académica del Centro		C1-AA	C2-AA	C3-AA	C4-AA
<b>DAR:</b> Jefe o coordinador de carrera con alta tasa de retención		C1-DAR	C2-DAR	C3-DAR	C4-DAR
<b>DBR:</b> Jefe o coordinador de carrera con baja tasa de retención		C1-DBR	C2-DBR	C3-DBR	C4-DBR
<b>AA:</b> Coordinador o encargado de Asuntos Estudiantiles		C1-AA	C2-AA	C3-AA	C4-AA
<b>ER:</b> Estudiante en riesgo de deserción		C1-ER	C2-ER	C3-ER	C4-ER
<b>ESR:</b> Estudiante sin riesgo de deserción		C1-ESR	C2-ESR	C3-ESR	C4-ESR
<b>FG:</b> Focus Group		C1-FG	C2-FG	C3-FG	C4-FG

**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, se debe mencionar que todas las entrevistas quedaron registrados bajo el mismo formato: Letra Times New Roman, tamaño 12, con doble espacio y justificado el texto. Asimismo, la transcripción ha tomado algunos elementos de la notación de King y Horrocks (2010), que en palabras de Fàbregues (2016), es especialmente adecuada en estudios que "centran su foco en el contenido de la entrevista y no tanto en el proceso de producción del lenguaje" (p. 150). El sistema de notación utilizado se puede apreciar en la Tabla 7.34.

**Tabla 7.34**

Sistema de notación usado

<b>Característica</b>	<b>Representación</b>
Énfasis	Se pone palabra en mayúscula
Interrupción	Se pone guion en el punto de la interrupción
Palabra incompleta	Se pone un guion en el punto donde la palabra queda incompleta
Cita	Cuando los participantes citan a otras personas o a sí mismo, la frase en cuestión se pone entre comillas
Problemas de audio y comprensión	El problema de audición se indica poniendo tres puntos entre paréntesis: (...)
Solapamiento	El solapamiento se indica entre paréntesis
Risas, tos y otras situaciones	La situación en cuestión se indica entre corchetes.
Pausa	La pausa se indica entre paréntesis.

**Fuente:** Elaborado a partir de Fàbregues (2016)

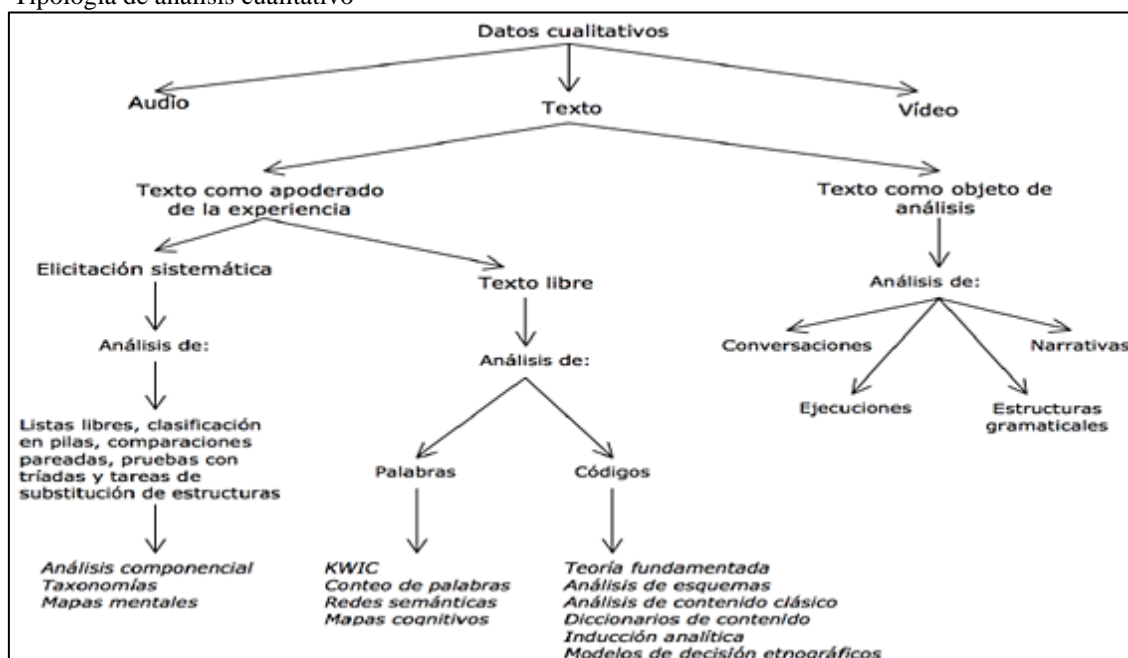
### 7.8.2.2. Análisis de entrevistas y focus group

Ryan y Bernard (2003), señalan que los datos cualitativos pueden analizarse utilizando diferentes tipos de técnicas. Para ello, clasifican las técnicas de análisis cualitativo distinguiendo entre dos tradiciones, la tradición lingüística, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo y la tradición sociológica, que trata al texto como una ventana a la experiencia humana (Véase Figura 7.16).

Siguiendo esta clasificación, la fase cualitativa de este estudio se enmarca en los métodos que requieren la reducción del texto en códigos, específicamente el análisis de contenido clásico. Al respecto, Ruiz Olabuénaga (1999) utiliza el concepto *método cualitativo de análisis de contenido* para hacer referencia al

proceso de análisis de datos cualitativos, al cual define como una "metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un 'escenario de observación' o como 'el interlocutor de una entrevista' del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posteriores (p.197)

**Figura 7.16**  
Tipología de análisis cualitativo



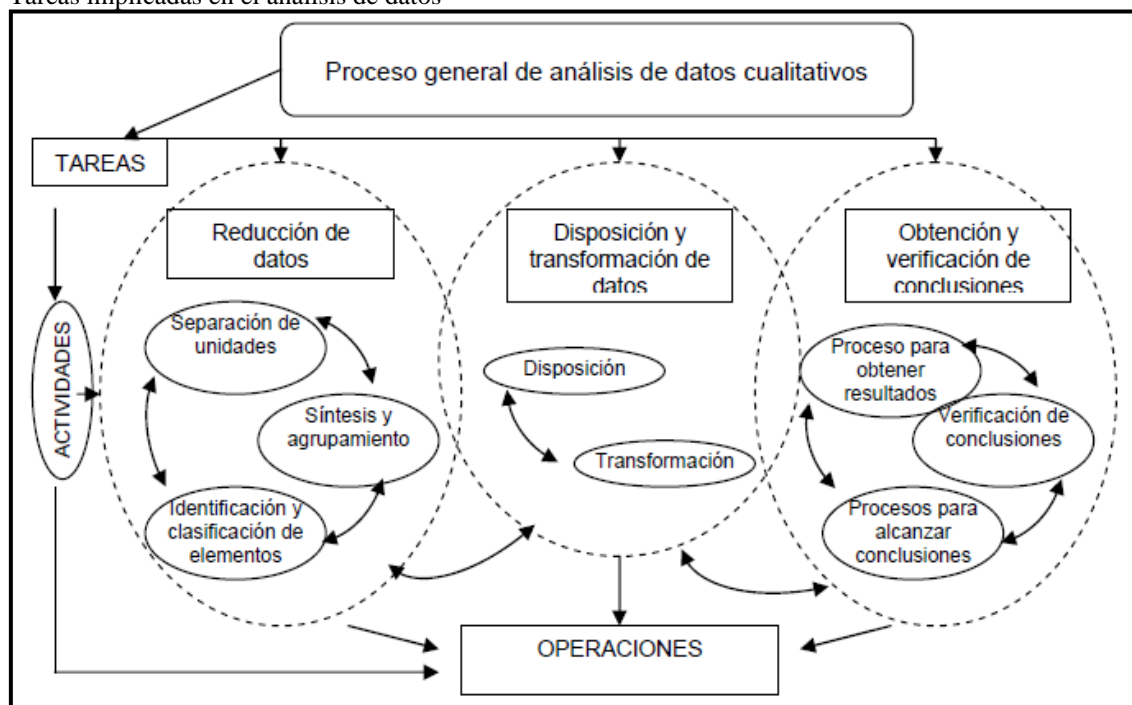
Fuente: Ryan y Bernard (2003, p. 260).

Siguiendo, por tanto, la lógica del análisis de contenido, se consideró la propuesta de Miles y Huberman (1994), para quienes un proceso de análisis cualitativo implica básicamente tres procesos: reducción de datos, disposición y transformación de datos y extracción y verificación de conclusiones (Véase Figura 7.17).



Figura 7.17

Tareas implicadas en el análisis de datos



Fuente: Rodríguez, Gil y García (1999, p. 206).

La reducción de la información implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados. Esta idea sintetiza el procedimiento fundamental del análisis de datos cualitativos que consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo (Bisquerra, 2009).

Esta primera fase de reducción de información se basa en la codificación de los datos que fueron recabados en el estudio de campo. Miles et al. (2014), señalan que los códigos son etiquetas que asignan un significado simbólico a la información descriptiva o inferencial compilada durante el estudio y que normalmente se encuentran unidos a trozos de texto que pueden variar en tamaño.

Por su parte, Saldaña (2016) también aporta su perspectiva en torno a la conceptualización del código, definiéndolo como

un constructo generado por el investigador que atribuye un significado interpretado a cada dato individual para posteriores propósitos de detección de patrones, categorización, desarrollo de afirmaciones o proposiciones, construcción de teoría y otros procesos analíticos. Así como un título representa

y captura el contenido primario y esencia de un libro, película o poema, un código representa y captura el contenido primario y esencia de un dato (p. 4).

Desde esta mirada, la codificación es análisis y no solo un mero trabajo técnico y preparatorio para un pensamiento de un nivel superior acerca del estudio, pues la codificación implica una reflexión y análisis profundos y una interpretación acerca de los significados de los datos (Miles et al., 2014).

Así, siguiendo el planteamiento de Bisquerra, (2009), la definición de las categorías requiere una búsqueda y sistematización de los datos, proceso que puede realizarse a través de una lógica inductiva, deductiva o mixta (Véase Tabla 7.35).

**Tabla 7.35**

Métodos de creación de códigos

<b>Codificación deductiva</b>	<b>Codificación inductiva</b>	<b>Codificación mixta</b>
Se desarrolla una lista inicial y provisional de códigos antes del trabajo de campo. Esta lista se desarrolla a partir del marco conceptual, las preguntas de investigación, hipótesis, áreas problemáticas y/o variables clave del estudio que lleva a cabo el investigador.	Los códigos emergen progresivamente durante la recogida de datos. Este tipo de códigos están mejor fundamentados empíricamente y son especialmente satisfactorios para el investigador que descubre aspectos importantes propios del contexto en estudio.	En este proceso mixto, el investigador toma algunas categorías de partida, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz, o sea, no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir una unidad de registro (Rodríguez, 2003).

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Miles et al. (2014) y Rodríguez (2003)

En esta investigación, el proceso de categorización se realizó siguiendo una lógica mixta deductivo-inductiva. Para ello, se definieron inicialmente 11 categorías en coherencia con los objetivos de investigación, las dimensiones del estudio y de los distintos modelos revisados en el marco teórico. Estas categorías corresponden a los indicadores que se detallan y definen en la Tabla 7.11.

Una vez definidas estas categorías iniciales, se procedió con una codificación de carácter inductivo -que algunos autores como Strauss (1987) denominan codificación abierta- con la información de las entrevistas y focus groups, dando como resultado un listado amplio de códigos de primer orden que corresponden a resúmenes de segmentos de los datos. Si bien esta codificación se realiza de forma libre y amplia, no debe perderse de vista las categorías previamente definidas.

En una segunda etapa, estos códigos de primer orden fueron agrupados en códigos de segundo orden, denominados subcategorías en el contexto de este estudio. De acuerdo a Fernández (2018), bajo esta lógica se busca agrupar los códigos iniciales en un menor

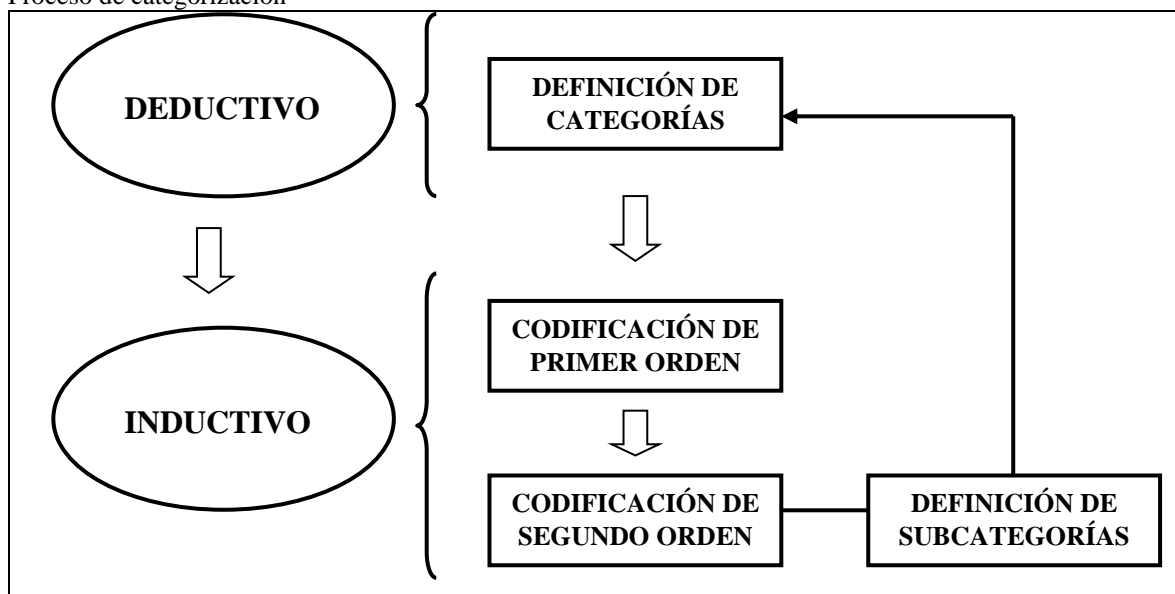
### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

número de categorías, las cuales posteriormente se relacionan entre sí para desarrollar significados analíticos de mayor nivel y así elaborar afirmaciones, proposiciones, hipótesis y/o desarrollar teoría. De acuerdo a la autora, los códigos de segundo orden tienen cuatro funciones:

1. Condensan grandes cantidades de datos en un menor número de unidades analíticas.
2. Llevan al investigador al análisis durante la recogida de datos, de manera que el trabajo de campo posterior pueda ser más focalizado.
3. Ayudan al investigador a elaborar un mapa cognitivo, un esquema más desarrollado y más integrado para entender los incidentes e interacciones locales.
4. En los estudios multicazos, sientan las bases para el análisis entre-casos al sacar a la luz temas comunes y procesos direccionales.

Además, los códigos de segundo orden usualmente son de cuatro tipos, a menudo interrelacionados entre sí (Fernández, 2018). En este estudio, los códigos de segundo orden corresponden a causas/explicaciones acerca de la deserción en el contexto de la ESTP, y como señaló anteriormente, corresponden a los subcategorías identificadas a partir del análisis. El proceso de categorización se sintetiza en la Figura 7.18.

**Figura 7.18**  
Proceso de categorización



Fuente: Elaboración propia

De esta forma, y siguiendo el proceso señalado anteriormente, se obtuvieron un total de 52 subcategorías (factores asociados al abandono) que fueron incluidas en las categorías previamente definidas (indicadores) y que serán analizados en detalle en el capítulo 8. La Tabla 7.36 muestra el número de factores asociados a cada dimensión e indicador.

**Tabla 7.36**

Número de factores asociados al abandono emergidos en el análisis cualitativo

Dimensiones	Indicadores	Número de factores asociados al abandono
Individual y social	Factores individuales	11
	Factores familiares	5
	Factores socioeconómicos	3
Académica	Factores asociados a la experiencia académica previa	3
	Factores relacionados con la adaptación e integración del estudiantado	3
	Factores asociados a la experiencia académica actual	6
Institucional	Factores organizativos y de funcionamiento del centro	5
	Factores relacionales	2
	Apoyo económico	2
Mecanismos de apoyo al estudiante	Mecanismos de apoyo y acompañamiento	5
	Sistemas de seguimiento al alumnado	7
	<b>TOTAL</b>	<b>52</b>

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo la lógica del proceso planteado por Miles y Huberman (1994), una vez codificados los datos en distintas categorías y subcategorías, se debe pasar a un dato significativo para proceder a su interpretación, es decir, se debe transitar hacia un trabajo reflexivo y creativo de conectar los datos, de pensar distintas relaciones entre los conceptos de manera tal de tener una imagen total de los datos (Acevedo, 2011).

Para esta tarea, Miles et al. (2014), proponen la utilización de matrices y redes, las cuales facilitan la representación visual de los datos tanto para propósitos de análisis como de presentaciones de resultados parciales y finales. Estos formatos visuales permiten presentar la información de forma sistemática, permitiendo extraer y verificar conclusiones con mayor facilidad en comparación con el texto extendido, debido a que se organizan de forma coherente permitiendo comparaciones minuciosas, detectar diferencias, observar patrones y temas, ver tendencias, etc. (Fernández, 2018).

En cualquier caso, el formato de representación y el contenido de las entradas dependerá de los objetivos que se busca alcanzar, y determinará las variables que se analizarán y la forma en que se hará. En este contexto, para el análisis de datos se ha estimado pertinente utilizar matrices en donde se especifican los factores (códigos) asociados a cada indicador y su correspondiente número de referencias que permite observar la importancia de cada uno de ellos y, posteriormente, analizarlos en detalle de manera ordenada.

Considerando la tercera y última fase del proceso planteado por Miles y Huberman (1994), Rodríguez (2003) señala que en el proceso para alcanzar conclusiones, específicamente, cuando se trabaja con datos textuales, se deben realizar algunas operaciones como la consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores. Más allá de la forma utilizada, la extracción y verificación de conclusiones debe realizarse en conformidad con las preguntas y objetivos de investigación, y considerando cada uno de los elementos que han resultado del proceso analítico, de tal forma de reconstruir un todo coherente, estructurado y significativo (Rodríguez, Gil y García, 1999), lo cual implica en el caso de este estudio, considerar tanto los resultados cualitativos como cuantitativos.

Finalmente, es necesario mencionar que el análisis de los datos cualitativos se realizó con apoyo de software ATLAS ti versión 8. Tal y como argumenta Bisquerra (2009), "en la investigación cualitativa, el ordenador representa una ayuda fundamental cuando abordamos el análisis de un gran volumen de datos cualitativos cuyo manejo y organización, por procedimientos manuales, resultarían costosos en tiempo y esfuerzo" (p. 361).

Autores como Weitzman (2000) y Seale (1999) reconocen la importancia de incorporar programas para análisis de datos, puesto que aumentan la calidad de la investigación, fortaleciendo la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos. Entre las ventajas del uso de ATLAS ti y otros CAQDAS (Software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora) se puede señalar la rapidez que otorga a procesos mecánicos como segmentación, recuperación y codificación de información (Amezcuza y Gálvez, 2002); ahorro de tiempo (Valles, 2001); velocidad en la gestión, búsqueda y exposición de los datos y códigos (Flick, 2007); y, la inclusividad (Seale, 1999). Estas ventajas adquieren mayor relevancia cuando el investigador se enfrenta a grandes cantidades de datos (San Martín, 2014).

**7.8.3. Estrategia analítica de los datos cuantitativos**

En primer lugar, luego de la recolección y tabulación de los datos, se procedió a la depuración de la base de datos. Se chequearon códigos fuera de rango válido y normalización y depuración de datos perdidos. Posteriormente, se nominaron las variables en la base de datos. Todas las variables de la base de datos son de respuesta cerrada (el cuestionario no contempló preguntas abiertas), de manera que todas se codificaron numéricamente. Las decisiones de codificación numérica se documentaron en el libro de códigos de la base de datos. Luego, se procedió a la exportación de la base de datos en Excel a formato posible de procesar con el paquete estadístico SPSS (versión 25).

Para el análisis descriptivo, se optó por estimar tablas de frecuencia, para las variables ordinales y tablas de estadísticos descriptivos para las variables continuas de la base de datos. De esta forma, se buscó una exploración descriptiva a nivel univariado de los datos. La información de las tablas se complementó con gráficos, según el nivel de medición de las variables. Asimismo, se computaron tablas de contingencia bivariadas, que permitiesen describir la relación entre dos variables.

Para el análisis inferencial, se estimaron estadísticos post-hoc de Bonferroni para evaluar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en pares o grupos de atributos de las variables. El uso de este estadístico obedece a que el tamaño de la muestra hace prever que los datos no responden a una distribución paramétrica normal.

En relación con las técnicas de reducción de datos, se optó por un análisis factorial a través del método componentes principales. Estos tipos de análisis permiten descubrir la estructura dimensional subyacente de los datos que sirva como insumo para la construcción de modelos predictivos multivariados. De esta manera, se busca un procedimiento de organización o agrupación de los datos con el objeto de reducir complejidad y resumir información en pocas dimensiones (Pérez & Medrano, 2010). Por tanto, esta técnica permitió identificar los constructos latentes de los datos de la aplicación de la Encuesta EDESTP, para luego usar esos constructos como variables dependientes en análisis *cross-case* según variables sociodemográficas de caracterización (por ejemplo, edad, género o si el estudiante trabaja o no).

Finalmente, la identificación de constructos o dimensiones latentes permitió ejecutar un análisis multivariado, por medio de análisis de regresión lineal múltiple. De

esta forma, se pudo evaluar la contribución de distintas variables predictoras (independientes) en la variación estadística de las dimensiones que reconoció el análisis factorial.

---

#### **7.9. En síntesis**

Este capítulo presentó el diseño metodológico del estudio, justificando las decisiones que se han tomado durante la investigación y que han permitido el acercamiento al objeto de estudio. Se trata de un estudio de casos múltiples con enfoque mixto correspondiente a cuatro centros de ESTP, abarcando los tres tipos de centros existentes en la ES chilena y que pueden impartir oferta técnica de nivel superior: Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades. Entre los criterios de selección más relevantes está el contar con oferta académica de este tipo de formación, encontrarse acreditado, además de ser accesible geográficamente.

Por su parte, en el objetivo de contar con múltiples miradas del fenómeno se consideró la participación de distintos informantes considerados estratégicos por la información que pudiesen proporcionar a partir de su experiencia y perspectiva, entre los cuales están directivos, docentes y estudiantes, los cuales participaron de entrevistas en profundidad, focus groups y un cuestionario.

En otro orden de ideas, el capítulo detalla la forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo, desde el primer contacto con los centros hasta la inmersión en el campo mismo, relatando además algunos de los incidentes que fueron apareciendo y que retrasaron las fechas planificadas inicialmente. Asimismo, se expusieron algunos planteamientos considerados en esta investigación respecto de los elementos éticos que buscaron resguardar principalmente a los participantes del estudio, junto con los criterios de calidad y rigor metodológico que permiten aseverar que esta investigación cuenta con los estándares para ser considerada una investigación de calidad.

Finalmente, se expone la forma en que se desarrolló el análisis de los datos, detallando tanto los procedimientos cualitativos como cuantitativos. Estos procedimientos se enmarcan en una estrategia analítica general que consistió en la aplicación del modelo del Miles y Huberman (1994), es decir, en una primera instancia se realizó el análisis individual de cada caso para, posteriormente, profundizar el análisis por medio del cruce de los casos, los cuales permiten obtener una mirada más robusta del fenómeno más allá del análisis del caso individual.

---

## Capítulo 8. Resultados del análisis cualitativo

### 8.1. Presentación de casos: in-case analysis

#### 8.1.1. Caso 1

#### 8.1.2. Caso 2

#### 8.1.3. Caso 3

#### 8.1.4. Caso 4

### 8.2. Profundización del análisis: cross-case analysis

### 8.3. En síntesis

---





## 8

---

# Resultados del análisis cualitativo

---

En este capítulo se exponen los resultados correspondientes al análisis cualitativo de esta investigación. Tal y como fue planteado en el capítulo correspondiente al Marco Metodológico, en conformidad con el diseño de esta investigación y siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994), el análisis se lleva a cabo en dos fases: in-case analysis y cross-case analysis.

En la primera fase (in-case analysis) se realiza un análisis intensivo de cada caso individual con el objetivo de indagar en los factores asociados al abandono estudiantil en cada uno de ellos. Salvaguardando la coherencia del estudio, los resultados son expuestos siguiendo la misma estructura planteada en la Tabla 7.12, por lo cual, para cada caso se analizan las cuatro dimensiones propuestas y sus correspondientes indicadores, desde aquellos códigos con mayor frecuencia hasta aquellos con baja frecuencia. Es importante mencionar que la estructura que se plantea en el primer caso se replica en todos los casos siguientes, de tal forma de facilitar no solo la comprensión del lector, sino también el posterior análisis cruzado de casos.

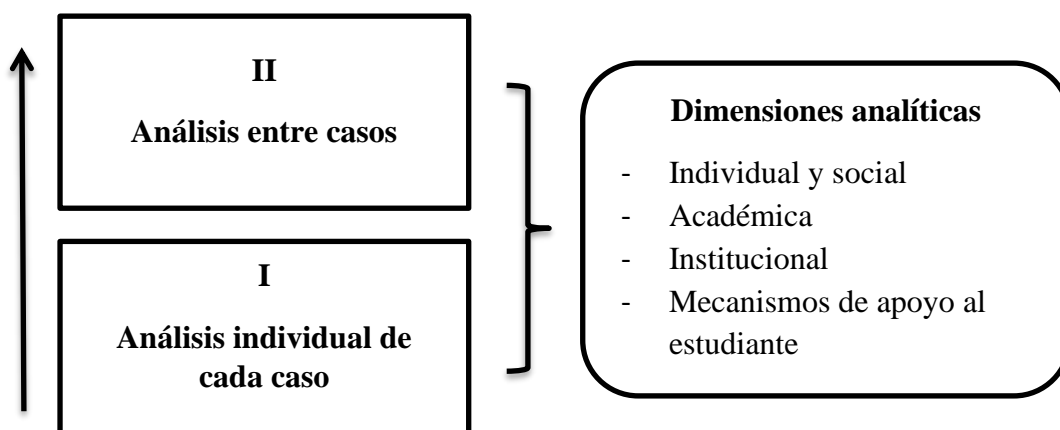
Es necesario señalar que para las tres primeras dimensiones (Individual y social, Académica e Institucional) los códigos asociados a cada factor y que emergieron durante el análisis, se han dispuesto en una tabla tipo con la respectiva frecuencia de aparición de cada código. No obstante, para la cuarta dimensión, que tributa al objetivo específico número 4 (Caracterizar las estrategias de retención estudiantil implementadas en el contexto de la ESTP), los factores que emergieron fueron agrupados en dos componentes: estrategias de apoyo y acompañamiento, y sistemas de seguimiento al alumnado, indicando solo los nombres de los códigos que emergieron (en términos de acciones realizadas por los centros) y no la frecuencia de aparición de dichos códigos, pues no se consideró relevante para el propósito de caracterización en dicho objetivo. En la segunda fase (cross-case analysis) se realiza una comparación de los resultados de cada caso, enfatizando en sus similitudes y diferencias en torno al objeto de estudio, en la pretensión

de lograr un análisis más robusto que el mero análisis de los casos individuales. Esta segunda fase se ordena bajo la misma estructura dimensional señalada anteriormente, comparando los cuatro casos en cada una de las cuatro dimensiones.

A modo de síntesis, los resultados cualitativos que se exponen en este capítulo, siguen la estructura que se visualiza en Figura 8.1.

**Figura 8.1**

Estructura del análisis de datos cualitativos



**Fuente:** Elaboración propia sustentada en Miles y Huberman (1994)

### 8.1. Presentación de casos: in-case analysis

A continuación se presenta el análisis individual de cada uno de los casos que son parte de esta investigación, siguiendo la estructura señalada anteriormente.

#### 8.1.1. Caso 1: C1-CFT

Este caso corresponde a un Centro de Formación Técnica chileno ubicado en la Región de Tarapacá, específicamente en la ciudad de Arica. En su misión, es definida como:

una institución de Educación Superior, de la Región de Arica y Parinacota, cuyo propósito principal es la formación integral de técnicos, a través de un enfoque basado en competencias para contribuir a su movilidad social y al desarrollo productivo, social, económico y cultural de la región y el país. (CFT Tarapacá, s.f.)

Coherente con el objeto de estudio, este caso se elige porque su oferta académica corresponde a carreras técnicas de nivel superior, y porque al ser una institución acreditada, el centro desarrolla procesos académicos y administrativos que puedan servir de base para el análisis de los factores explicativos del abandono en la ESTP. Otros datos más específicos del centro, pueden ser observados, en la Tabla 8.1.

**Tabla 8.1.**

Antecedentes relevantes de C1-CFT

Oferta Académica	18 carreras técnicas de nivel superior
Estado de Acreditación	Acreditada por 3 años
Retención primer año	79,6%
Matrícula total	3.088
Matrícula total de primer año	1.259

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos del CNED (<https://www.cned.cl/indicadores-por-institucion>) e información proporcionada por la institución.

Nota: Datos corresponden a la fecha en que se realizó el trabajo de campo (2018)

Como dato interesante es importante destacar que a la fecha, dado que la institución se encuentra acreditada solo por tres años, los estudiantes de nuevo ingreso no pueden optar al beneficio de la gratuidad, aunque sí a otros beneficios y ayudas estatales. Por otra parte, no se observa una unidad que logre integrar los distintos apoyos que se ofrecen al alumnado, los cuales son coordinados desde la Dirección de Docencia y, fundamentalmente, desde el área de Asuntos Estudiantiles.

### 8.1.1.1. Dimensión individual y social

#### a) Factores personales

En la Tabla 8.2 se presentan los factores personales que emergieron en el caso 1 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, cada uno de los cuales serán analizados a continuación.

**Tabla 8.2**

Factores personales que emergen en C1-CFT

Factores personales	Frecuencia de aparición	%
Motivación y metas personales	20	31.25
Falta de vocación	16	25.00
Dificultades asociadas a ser alumno mayor	8	12.50
Dificultades asociadas a ser alumno trabajador	6	9.38
Embarazo durante los estudios	5	7.81

Paternidad	5	7.81
Tener una NEE (intelectual, física, otros diagnósticos)	4	6.25
Nivel de esfuerzo	0	0
Manejo de la presión y estrés	0	0
Autonomía	0	0
Tolerancia a la frustración	0	0
<b>Totales</b>	<b>64</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Tal y como se observa en la Tabla 8.1, **Motivación y metas personales** corresponde al factor mayormente referido en este caso. Al respecto, la **motivación** del estudiante tendría incidencia en su decisión de persistir o abandonar sus estudios, encontrándose que quienes carecen de motivación intrínseca, o cuya decisión de estudiar y elegir una determinada carrera responde más bien a presiones externas, abandonan de manera precoz sus estudios, en algunos casos ni siquiera habiendo asistido alguna vez a clases.

*"[...] porque hay chiquillos que ingresan, se matriculan y nunca asisten, entonces ahí nosotros nos preguntamos bueno porque no asiste, y a veces han salido temas de que, 'bueno que mi papá me obligó a matricularme en el CFT por la plata que le dan al papá en el lugar de trabajo, ya, pero nunca tuve dentro de mi idea ir a a estudiar, yo estoy acá en la casa no más' [...]". (C1:AA)*

En contraste, otros estudiantes, además de la satisfacción que trae en sí misma la posibilidad de realizar estudios superiores, tienen como foco los beneficios que pudiera traer en el corto plazo el logro de un título técnico de nivel superior y en la mejora de su calidad de vida.

*"[...] pero tienen la convicción de que al estar estudiando van a ir cierto, rompiendo digamos el círculo de la pobreza e ir avanzando, en este sentido, por eso, ellos ven en el CFT, cierto, una alternativa de poder estudiar [...]". (C1:AM)*

*"[...] pero ya con eso también las bajas que se dan, problemas que puede ser también sin ganas de estudiar, algunos alumnos vienen obligados por los papás, ellos no vienen a estudiar, vienen a, no sé". (C1:E1)*

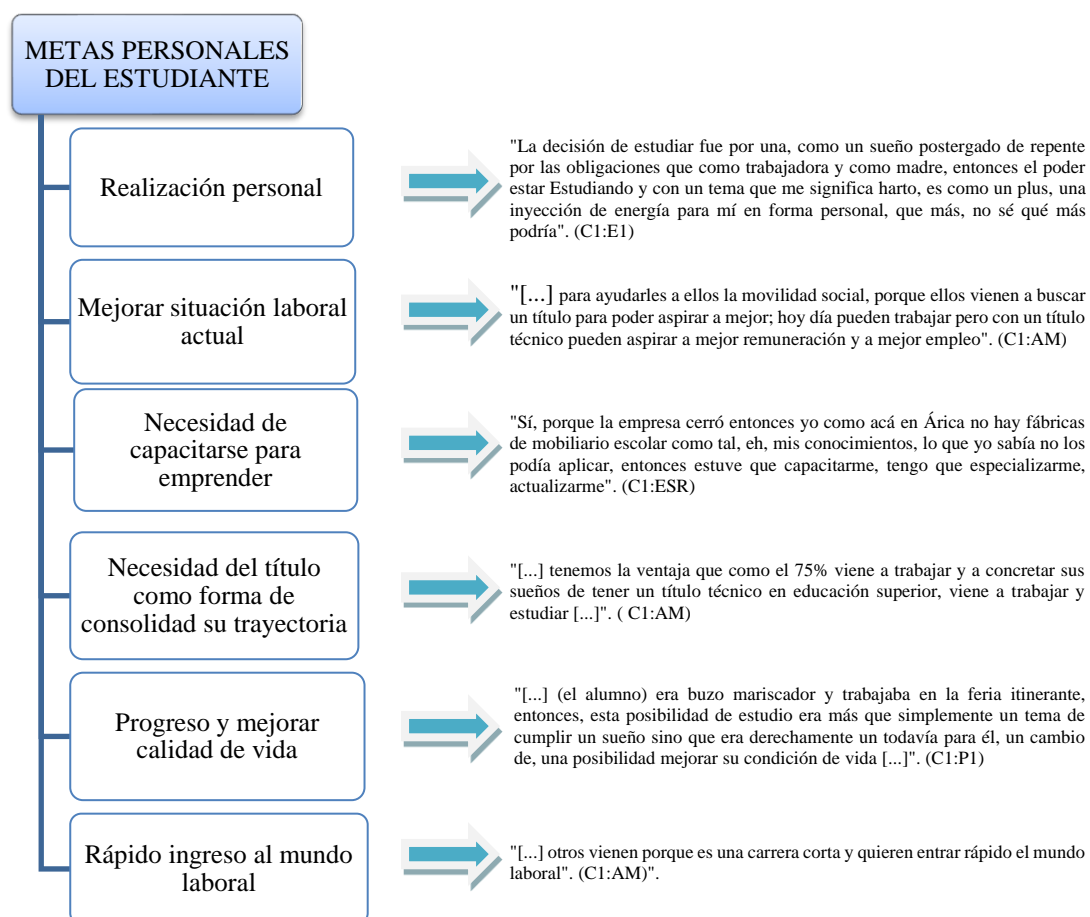
En ese sentido, los estudiantes analizan el costo-beneficio de estudiar una carrera de nivel técnico, siendo aquellos estudiantes con una alta motivación quienes visualizan las mayores oportunidades y mayor prestigio que podrían obtener estudiando una carrera de corta duración y cuyos beneficios o retorno se podrán materializar en el corto plazo.

"[estudian] en una institución digamos de renombre, que les va a otorgar prestigio en un plazo breve, cierto, que no les va a quitar mucho tiempo digamos de 3, 4 años, sino que lo pueden hacer en un tiempo más acotado y con beneficio a corto plazo, me refiero a que ellos salen y empiezan rápidamente a estudiar el campo laboral [...]". (C1:AA)

En este orden de ideas, la motivación del estudiante está estrechamente relacionada con sus **metas personales**, es decir, aquellos resultados que este espera y se compromete a alcanzar, y a partir de los cuales logra movilizarse en un actuar con sentido. Desde este punto de vista, las metas son diversas y pueden ir desde elementos estrictamente personales como la realización personal hasta otros más funcionales como el rápido ingreso al mundo laboral o contar con un título profesional (Véase Figura 8.2).

**Figura 8.2**

Metas personales del estudiante en C1-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, entre los factores personales asociados al abandono, la **falta de vocación** también emerge como uno de los más reportados por los participantes,

especialmente por los docentes entrevistados, quienes lo asocian con jóvenes que ingresan a Educación Superior sin tener claridad en lo que quieren estudiar.

*"Ahí yo diría hay dos grupos, algunos jóvenes que se meten a estudiar y no saben lo que quieren estudiar [...] y otro que también influyen por sus notas, el segundo grupo yo diría que es menor que el primero [...]". (C1:DB)*

En este sentido, este factor está asociado a decisiones erráticas del estudiantado, sustentadas en creencias poco razonadas respecto de sus propios intereses y capacidades, los cuales son aspectos sustanciales en la elección responsable de una carrera. Al respecto, se expresa uno de los estudiantes entrevistados:

*"En la enseñanza media tenía más de, como de computación, pero yo dije no porque computación uno en youtube nomás y aprende todas las cosas, entonces mejor dije no, mejor me cambio a estructuras metálicas, que eso fue a fines, como para la licenciatura, empezamos a hablar con los compañeros y nos cambiamos, ya, y después yo me cambié por estructuras metálicas". (C1:ER)*

Si bien este factor aparece como preponderante, los docentes reconocen que la **falta de vocación** no es un problema generalizado ni que se asocia exclusivamente a la corta edad e inmadurez de los estudiantes.

*"A mí me ha tocado ver jóvenes bastante maduros, bastante, a pesar de que tienen 18, 20 años, porque tienen bien claro para dónde van, quieren estudiar, algunos quieren seguir estudiando, uno de los consejos que siempre le doy a los niños, que este es un paso nomás, que si tienen ganas de seguir estudiando lo hagan". (C1:DBR).*

No obstante, sí hay consenso en que los estudiantes que ya se encuentran trabajando (normalmente en la misma área de su carrera) y que superan los 25 años de edad, tienen mayor claridad vocacional, pues al relacionarse de manera directa con los contextos de trabajo, han logrado definir sus intereses y sopesar sus propias capacidades, teniendo como base la relación misma que han tenido con la realidad del mundo laboral, yendo un paso más allá del mero sustento en sus intuiciones, creencias y convicciones.

Esta característica, de acuerdo con la perspectiva del director del centro, sería uno de los factores que explicaría la mayor retención en este grupo de estudiantes.

*"La mayoría, sobre el 90% trabajadores, ya, que tienen claro, que por el mismo hecho de ser trabajadores ellos tienen como claridad de lo que quieren puesto que se costean sus estudios, ya, y su perfil de ingreso es una vocación definida, algunos ya han dado por otras carteras, cierto, han tenido otras otras alternativas vistas y han llegado aquí ya, como con claridad, eso es una de las, de los motivos, que yo puede indagar respecto de por qué ellos permanecen mayor tiempo en la carrera, porque tienen las claridades de que es lo que quieren en realidad". (C1:AM)*

Por otra parte, si bien los estudiantes trabajadores aparentemente tienen una mayor claridad vocacional respecto de los más jóvenes, se han identificado algunas dificultades que están asociadas a dos características del perfil de estudiante de ESTP: ser un **estudiante de mayor edad** y ser un **estudiante trabajador**. En el primero de los casos, tal como se observa en la Figura 8.3, estas dificultades estarían asociadas a creencias y emociones negativas relacionadas con la edad, lo cual se podría manifestar tanto en un temor generalizado asociado con el reingreso al sistema, como también en la dificultad en áreas específicas como matemáticas, inglés o tecnologías de comunicación. Estas limitantes representan reales barreras para ellos, tanto personales como de conocimiento, lo cual redundaría en el imperativo de un mayor esfuerzo, debiendo dedicar más tiempo al estudio en comparación con un estudiante que ha egresado recientemente de la enseñanza media.



Figura 8.3

Dificultades asociadas a ser estudiante de mayor edad en C1-CFT

### EMOCIONES Y CREENCIAS NEGATIVAS ASOCIADAS A LA EDAD

- "Sí, efectivamente, en mi experiencia, verdad, he tenido normalmente grupos cursos donde llega una persona o dos personas que superan los 50 años, llegan tímidos o como con miedo y después se acercan y dicen que se están dando una oportunidad, que es algo que muchas veces siempre fue lo que quisieron hacer y ahora pueden [...]". (C1:P2)
- "[...]y ayudarlos igual, no dejar que esa sensación de miedo o la frustración los supere, porque como también viene n con un training de, muy distanciado de estudios, el retomar metodologías de estudio, el aprender conceptos e interpretarlos, se les puede hacer complejo [...]". (C1:P2)
- "Sí, yo encuentro que yo cuando elegí esa carrera, yo para entrar le tenía miedo a matemática y mi carrera es pura matemática, no sabía, yo pensé que era soldar no más, y al comienzo me costó pero igual como los jóvenes recién saliendo del liceo no les costaba tanto, pero eso". (C1:E1)
- "[...] habían otras áreas donde nada, o sea, yo claro, si bien es cierto sabía abrir el computador, entrar a facebook, mandar un whatsapp y chao, o sea, y aquí tuve ponerme tecnológica [...], entonces tenía que trabajar en el computador, tenía que aprender las nuevas tecnologías, [...]". (C1:E2)

### BARRERAS PERSONALES Y DE CONOCIMIENTO

- "[...] porque para él [el alumno], o sea él era buzo mariscador y trabajaba en la feria itinerante, entonces, esta posibilidad de estudio era más que simplemente un tema de cumplir un sueño sino que era derechamente un 'todavía' para él, un cambio de, una posibilidad de mejorar su condición de vida y tenían muchas más barreras personales y de conocimiento que otras personas que han tenido experiencias previas para afrontar estos cursos [...]". (C1:P2)

### REQUIEREN UN MAYOR ESFUERZO

- "Leyendo todo el día y estudiando, también me cuesta inglés pero de ahí estoy leyendo todo el día, y como me costaba matemática era repasar todos los días matemática, matemática, matemáticas y preguntarle al profesor no más, preguntando, equivocándome, haciendo cálculos, cálculo y álgebra, este segundo semestre me tocó cálculo, pero pasé con buena nota, comprendiéndolo" (C1:E1)
- "[...] de repente, no sé, me costó mucho hacer un paper o sea, cosas que las niñas que venían saliendo del liceo ellas en un ratito y yo a veces tantas horas allí tratando de encuadrarlo y ellas en un minuto, hasta que uno, claro, se esfuerza un poco más (C1:E2)

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los **estudiantes trabajadores**, se identifican dificultades principales relacionadas con la compatibilización de turnos y horarios de trabajo, especialmente en el caso de aquellos que trabajan en faenas mineras fuera de la ciudad, bajo un sistema de turnos, y que deben ausentarse de forma permanente a clases al tener turnos de 10 días o más, tiempo durante el cual es esperable que los docentes avancen en los contenidos y el estudiante se atrase.

Si bien la institución y los docentes generan mecanismos que permiten al alumnado compatibilizar su trabajo y estudios, es común también que estos prioricen su trabajo, pues además deben cumplir en otros roles como el ser jefe de hogar y padres de familia. En otros casos, cuando los trabajos son temporales, el estudiante abandona sus

estudios con la intención de retomarlos una vez que pueda encontrar un trabajo que le permita asistir a clases de forma regular (Véase Figura 8.4).

**Figura 8.4**

Dificultades asociadas a ser estudiante trabajador en C1-CFT

### COMPLEJIDAD EN EL SISTEMA DE TURNOS Y HORARIOS DE TRABAJO

- "[...] hay muchas personas que trabajan por turnos, sí, y vienen en los días que están y los que no, justifican, pero a veces son diez días de ausencia por diez días de permanencia, y en esos diez días pasan un montón de cosas, entonces ellos ven y se van perdiendo y dicen mejor prefiero retomarlos, porque a lo mejor este trabajo lo voy a estar unos 5 o 6 meses y lo tengo que aprovechar bien para juntar dinero y luego retorno [...]". (C1:DAR)
- "[...] el año pasado había un alto porcentaje de mujeres que trabajaban en la minera, de labores de aseo, en distintas funciones y las líneas les llamaban las mineras, las compañeras, les decían profe las mineras bajan la próxima semana para que nos pongamos de acuerdo para la prueba [...]". (C1-DAR)

### PRIORIZACIÓN POR EL TRABAJO

- "[...] es generalmente asociado mucho al tema social, que tú no puedes no tenemos forma de resolver, nosotros no le podemos resolver la vida económica a la gente, son personas que tienen que ir, jefes de hogar, que tienen que generar recursos para mantener su familia, entonces estudiar que les quita un tiempo, aunque sean jornada vespertina, ellos finalmente privilegian el trabajar para poder sobrevivir y terminan abandonando [...]". (C1:AM)
- "Desde el hacerlo, cierto, de generarlo yo mismo, y así ellos mismos van viendo que, no, mejor voy a congelar este semestre y luego, cuando, porque esta pega es temporal dicen, tengo que aprovecharla y luego vuelvo cuando tenga toda la disponibilidad horaria para poder estar presentes las clases, entonces eso ocurre". (C1:AM)

Fuente: Elaboración propia

Otro factor que ha sido identificado y considerado relevante en la explicación del abandono es el **embarazo durante los estudios**, teniendo como consecuencia desde una interrupción temporal de los mismos hasta el abandono definitivo del sistema.

*"[...] se producen muchas veces deserción por un tema de embarazo, por un tema de vida particular, y pasa, se ríen por ahí, 'cuando pasa la cigüeña, pasa tres veces' [...] Y de repente son cuatro o cinco, y bueno, en algún punto eso interrumpe el proceso, y tiene que hacer hasta retiro temporal y ver si vuelven, a veces han vuelto hasta después de dos años, regresan pero otras veces no".*  
(C1:P2)

Esta situación obliga al centro, particularmente a los docentes, a generar estrategias de apoyo que les permita a las estudiantes culminar sus estudios y que el embarazo no sea una causa de abandono, toda vez que una vez nacido el bebé será complejo y poco probable la reincorporación al sistema, al menos en lo inmediato.

*"[...] cierto, sí, si algo los dificulta por ejemplo que es, no sé, en el caso de la carrera las niñas que quedan embarazadas, a mitad de semestre uno entiende, cómo poder ayudarlas de manera tal que los procesos vayan concluyendo quizás*

*de manera, de manera tal que ellas puedan sacar la carrera y no se queden ahí con el bebé, sin terminar la carrera, ir dándoles incentivos necesarios como profesores desde el encantarlos hasta las posibilidades más tangibles, desde cómo solucionar los problemas que se vayan presentando desde lo académico".*  
(CI:DAR)

Relacionado con esto, está el factor **paternidad**, que se refiere a aquellos estudiantes que ya son padres o madres durante sus estudios. Esta situación, tiene principalmente dos impactos: en primer lugar, un cambio en las prioridades del estudiante, alterando entre otras cosas, su situación económica.

*"No, de mis compañeros, de todos los casos, de todas las bajas, una no más encontré que fue por necesidad, fue una persona que trabajaba no con contrato, que él se hacía la plata, y al momento de entrar tuvo un hijo y toda la plata que ganaba cuando trabajaba día y noche, al momento de entrar ya se bajó a la mitad del sueldo y por eso el primer semestre lo resistió, el segundo ya no pudo ya [...]".*  
(CI:DAR)

Y, en segundo lugar, la necesidad de contar con redes de apoyo para el cuidado de los hijos, especialmente en el caso de las estudiantes en régimen vespertino, pues aquellas estudiantes matriculadas en régimen diurno se benefician de la estadía de los niños en las escuelas o jardines infantiles.

*"[...] los que tienen hijos la mayoría son mujeres, la gran mayoría, casi el 95% son mujeres, las que lo estudian en la carrera de educación especial, por tanto la mayoría tiene hijos y tenían que dejarlos en la noche con alguien, entonces tienen activadas las redes [...]".* (CI:DAR)

En esta línea, ocasionalmente, algunas estudiantes han debido llegar con sus hijos a clases, situación que es autorizada por los docentes, pero que de alguna manera afecta no solo el desarrollo normal de la clase, sino también la concentración de la misma estudiante.

*"[...] por ejemplo, nosotros tenemos muchas estudiantes que son mamás y en alguna oportunidad tiene que traer a su bebé en coche, entonces, cuánta dificultad aparece en esa presencia que es de una persona externa a la clase [...]".* (CI:AA)

*"[...] A veces el tener hijos muy pequeños, muy pequeños, y tener que venir muy jóvenes, [...] ayer llegó un bebé con un mes, estamos hablando de la noche cierto, y tener que venir a clases que sé yo, y aquí nosotros le otorgamos las facilidades, cierto, pero las alumnas igual tratan de venir para no perder [...]". (C1:DAR)*

Finalmente, **tener una necesidad educativa especial** también emerge como un factor que estaría asociado al abandono de los estudiantes, pues no solo estos deben lidiar con la dificultad misma asociada a dicha condición, sea esta de naturaleza intelectual, física u otra, sino principalmente porque no siempre encuentran en el centro los apoyos que requieren y que, incluso, ya han recibido en su proceso de escolarización anterior.

*"[...] hay también presencia de chiquillos estudiantes que tienen situaciones de discapacidad severa, niños con necesidad educativa especiales (Asperger) [...]". (C1:AA)*

*"Un caso específico me recuerdo muy bien [...] de administración y negocios, ella tiene un diagnóstico de disautonomía, [...] ella estuvo en Santiago, en la universidad perdió la carrera, estudió derecho, no entendieron nunca su condición de salud, pasó por muchos estudios en Santiago, y ahora que llega a Arica, me decía no quiero que eso vaya a ser un filtro como para que me saquen [...]". (C1:AE)*

### b) Factores familiares

En la Tabla 8.3, se presentan los factores familiares que han emergido en el caso 1 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.3**  
Factores familiares que emergen en C1-CFT

Factores familiares	Frecuencia de aparición	%
Influencia de la familia en la decisión de estudiar	7	41.18
Apoyo de la familia	7	41.18
Problemas de salud de integrante de grupo familiar	3	17.65
Problemáticas sociales al interior de la familia	0	0
Primera generación de su familia en acceder a Educación Superior	0	0
<b>Totales</b>	<b>17</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

La **influencia de la familia** en la decisión de estudiar emerge como el factor más referido dentro de los factores familiares asociados al abandono. Esta influencia, además se manifiesta en la elección de carrera que el estudiante realiza, por lo cual, son muchos los casos en que estos optan por una carrera más que por opción y decisión propia, por la influencia de la familia en dicha decisión, teniendo como consecuencia el abandono o cambio de carrera.

*"[...] Hay mucha mucha carga social, que viene con el tema de, o uno derechamente 'no, mi papá quiere que estudie esto, pero qué quieres tú, yo quiero estudiar esto, y por qué no estudias esto, porque mi papá me dijo que', [...] otros sencillamente se dejan llevar por lo que dice la familia, y es y es así, después los tenemos cambiándonos de carrera, retirándonos y la idea es informar, pero a pesar de que nosotros hacemos una información ellos toman la decisión". (C1:AE)*

Esta presión, genera en los estudiantes la sensación de estudiar por obligación y no por una motivación o interés genuinos, por lo cual, difícilmente este se involucra y en algunos casos extremos, abandona no habiendo asistido nunca a clases.

*"[...] porque hay chiquillos que ingresan, se matriculan y nunca asisten, entonces ahí nosotros nos preguntamos bueno porque no asiste, y a veces han salido temas de que bueno que mi papá me obligó a matricularme en el centro formación técnica por la plata que le dan al papá en el lugar de trabajo, ya pero nunca tuve dentro de mi idea ir a a estudiar, yo estoy acá en la casa no más [...]". (C1:AA)*

*"Y lo otro, ese es un tema ya que son jóvenes, fueron todos los jóvenes, todos los que venían saliendo del liceo, son los que los mandaron los papás, los que no les interesaba la carrera, venían a puro, a matricularse por matricularse no más". (C1:E1)*

En otras situaciones, la influencia de los familiares se limita más bien a una orientación o referencia del centro, especialmente cuando alguno de ellos ha realizado estudios previos allí.

*"Lo que quería agregar es que efectivamente los alumnos que ingresan el primer año, manifiestan, una parte de ellos, ya tener alguna referencia del CFT, por amigos, por familiares, conocidos". (P2:C1)*

En este orden de ideas, el **apoyo familiar** también corresponde a un factor de alta relevancia a la hora de explicar el abandono. Particularmente en el caso de los estudiantes con hijos pequeños, queda en evidencia que uno de los factores favorecedores de la persistencia es la capacidad de organizarse familiarmente y el contar con una red de apoyo, lo cual no solamente tiene impacto en términos prácticos, sino sobre todo en términos emocionales, pues el estudiante percibe un respaldo que le otorga tranquilidad y que le permite no sentirse solo en su objetivo de cursar y terminar su carrera.

*"[.]tienen bien organizada la familia y las redes de apoyo". (C1:AM)*

*"Entonces yo creo que el tener un colchón que te resguarde, te da las posibilidades de ir en la vida con mayores potencialidades e ir desarrollando lo que tú crees de manera más tranquila, así que, creo que claramente al tener detrás la tranquilidad de aquellos que te están apoyando [...]". (C1:DAR).*

En otros casos, este apoyo se manifiesta en el plano económico, por ejemplo en la compra de materiales solicitados en la carrera, o en la ayuda proporcionada para comprender determinados contenidos (por ejemplo, matemáticas), lo cual solo es posible cuando hay un familiar que habiendo tenido estudios superiores pueda brindar este tipo de ayuda.

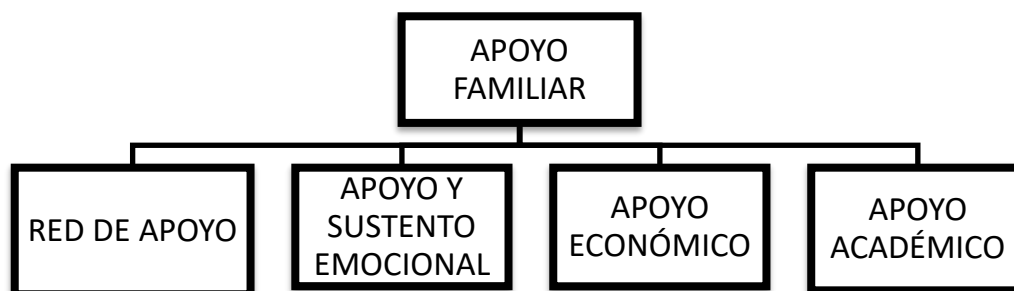
*"Sí, bueno, siempre me apoyan en todo, me dicen qué falta, avísame qué te falta [...]". (C1:ER)*

*"Sí, mis primos me dicen igual ya no se po, los ejercicios en matemática, ahora que estoy haciendo matemáticas, un curso, igual me dicen ya qué te falta, ahí siempre todo, todo el apoyo está ahí". (C1:ER)*

Las formas en que se manifiesta el apoyo familiar se sintetizan en la Figura 8.5.

**Figura 8.5**

Forma en que se manifiesta el apoyo familiar en C1-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, algunos estudiantes también se ven obligados a abandonar sus estudios, ya sea de forma permanente o transitoria, debido a **problemas de salud de algún integrante de grupo familiar**. Estas situaciones, impactan fuertemente a nivel de las prioridades que tiene el estudiante en ese momento, desenfocándolo del objetivo de terminar sus estudios y teniendo como consecuencia la reprobación de una o más asignaturas.

*"Yo creo que el segundo semestre no me fue muy bien igual, quería, podía más pero no, como igual tenía problema ese año, yo creo que igual por eso me eché ese ramo [...], porque uno igual, que ese año mi hermano se había accidentado igual, estuvimos con él igual, después unos familiares se nos fallecieron igual, no estaba 100% mentalizado". (C1:ER)*

#### c) Factores socioeconómicos

En la Tabla 8.4, se presentan los factores socioeconómicos que han emergido en el caso 1 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.4**

Factores socioeconómicos que emergen en C1-CFT

Factores socioeconómicos	Frecuencia de aparición	%
Vulnerabilidad social y económica del estudiantado	10	100.00
Endeudamiento y desajuste económico	0	0
Quedar sin empleo	0	0
<b>Totales</b>	<b>10</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

La **vulnerabilidad social y económica del estudiantado** emerge como único factor socioeconómico, lo cual es considerado por los participantes del estudio como un elemento característico del perfil de los estudiantes que optan por este tipo de formación.

*[...] Vulnerabilidad altísima, socioeconómica, eso nos regimos por el registro social de hogares que nosotros les solicitamos al ingreso[...]"*. (C1:AA)

Esta condición queda de manifiesto en cuestiones tales como las dificultades que tienen algunos estudiantes para costear la locomoción o alimentación. Bajo esta situación, muchos de los estudiantes mayores deben priorizar a sus familias, quedando sus estudios relegados a un segundo plano.

"Hemos tenido estudiantes que han venido del trabajo caminando, en bicicleta, estudiantes que ni siquiera han tomado desayuno, les interesa más guardar la plata para tenerlo en la casa para la familia que para él, así de, a veces hasta uno, he tenido que sacar plata de darle a los chiquillos, porque ya es tarde, y uno los ve que son familias que hay detrás". (C1:AE)

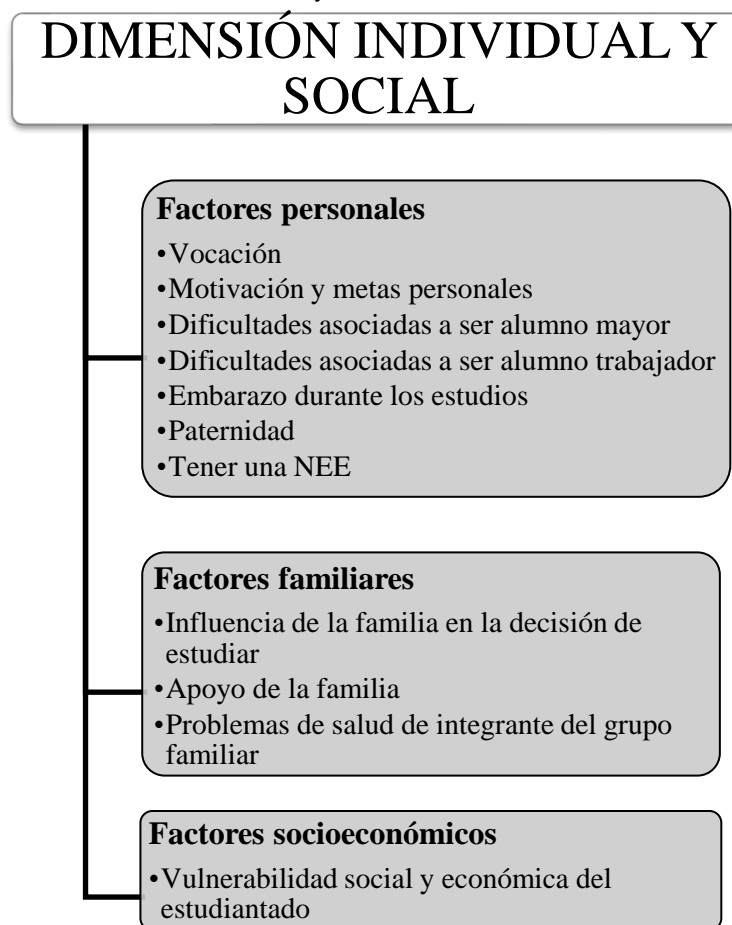
En este contexto, resulta complejo la persistencia de los estudiantes más vulnerables, pues de no contar con algún beneficio que les permita subvencionar al menos su matrícula y arancel, es altamente probable que abandonen sus estudios.

"Sí, económico, no tenía como para pagar la carrera, después me salió la gratuidad". (C1:ER)

En la Figura 8.6 se presenta una síntesis de los factores personales, familiares y socioeconómicos que emergieron en el caso 1, correspondientes a la Dimensión Individual y Social.

**Figura 8.6**

Factores asociados a la Dimensión Individual y social en C1-CFT



Fuente: Elaboración propia



#### 8.1.1.2. Dimensión Académica

a) Factores asociados a la experiencia académica previa

En la Tabla 8.5 se presentan los factores asociados a la experiencia académica previa que emergen en el caso 1, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, cada uno de los cuales serán analizados a continuación.

**Tabla 8.5**

Factores asociados a la experiencia académica previa en C1-CFT

Factores asociados a experiencia académica previa	Frecuencia de aparición	%
Déficit formativo de aprendizajes elementales	17	56.67
Procedencia de Enseñanza Media	9	30.00
Déficit de competencias transversales para el estudio	4	13.33
<b>Totales</b>	<b>30</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Los estudiantes de este centro, en general, no han tenido desempeños destacados en Enseñanza Media, por lo cual, son esperables las dificultades que estos experimentan, sobre todo en las asignaturas de mayor complejidad.

*"[...] son chiquillos que en su mayoría bordean entre el 5 y el 59, tenemos pocos alumnos de promedio 6 para arriba, entonces tú puedes hacer una mirada de que son alumnos de rendimiento académico regular no destacado, regular a bueno, ese es el promedio entre 5 y 59 y donde las mayores dificultades académicas las presentan en estas asignaturas más complejas" (C1:AA)*

En este sentido, los participantes de este estudio reportan que los principales **déficits formativos de aprendizajes elementales** que acarrearán los estudiantes desde su formación previa estarían dados básicamente por tres elementos: mala base matemática, mala base generalizada de aprendizajes elementales y mala base en área de lenguaje y comunicación (Véase Figura 8.7).

**Figura 8.7**

Déficits formativos de aprendizajes elementales en C1-CFT

MALA BASE MATEMÁTICA	MALA BASE GENERALIZADA DE APRENDIZAJES ELEMENTALES	MALA BASE EN ÁREA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Y creo que nuestros estudiantes, y en general en todo Chile, también en los estudiantes universitarios, el tema lógico matemático, de resolución de problemas matemáticos y de conocimiento abstracto, o sea de pensamiento abstracto, es algo que dificulta al estudiante en general chileno, por lo tanto, cuando hay carreras que requieren cálculo electrotecnia, máquinas, que requiere entender circuitos también ahí el estudiante fracasa". (C1:AA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "[...] puede ser eso, que los que hayan entrado allí, también su nivel de conductas de entrada, también era muy bajo y se complicaron con la parte de las herramientas de la formación general básica que tienen que tenerla". (C1:AM)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "[...] por ejemplo nosotros tenemos, hacemos una evaluación diagnóstica y vemos que los chicos no tienen nada de comprensión lectora, no saben escribir [...]" (C1:AM)</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Al respecto, la **procedencia de Enseñanza Media** también estaría relacionada con la formación de competencias elementales para la Educación Superior, constituyéndose, por tanto, en una condicionante del posterior desempeño del estudiantado. En este contexto, los participantes asocian la mala base de aprendizajes elementales con la procedencia de enseñanza media, que en este caso es mayoritariamente desde la educación pública municipalizada.

*"Bueno como te decía, la gran mayoría de nuestros estudiantes vienen de instituciones públicas, ni siquiera particulares subvencionadas gratuitas sino públicas [...]". (C1:AA)*

*"Sí, la gran parte, yo no conozco a ninguno que haya salido de algún privado, debe haber pero no tengo mayor conocimiento, entonces la base educacional en Chile, en general, es muy mala, no solo aquí, en cualquier parte, es muy mala y esa es una crítica al sistema educacional, no solo al CFT. La base es muy mala". (C1:DBR)*

Específicamente, provenir de liceos científicos humanistas, implica que el estudiante deba realizar un esfuerzo adicional, pues debe familiarizarse con la terminología técnica, requiriendo una mayor preparación.

*"[...] yo no manejo su terminología, yo tengo que estudiar sí o sí para una prueba, para una tarea o un trabajo, yo tengo que estudiar antes de hacer el trabajo. Por ejemplo, porque yo no sé los términos que ocupan ellos, me entiende, o sea para*

*hacer un trabajo aparte de investigar la información tengo que estudiar para poder adecuarme". (C1:ESR)*

En contraste, los estudiantes provenientes de liceos técnico profesionales, que si bien igualmente presentan algunos déficits formativos de aprendizajes elementales, traen conocimientos afines actualizados en su área de estudio, lo cual representa una ventaja en relación a los estudiantes que provienen de la formación científico-humanista.

*"No, porque existe, porque como ya se organizó un poco más el sistema de educación entre comillas, de los técnicos, con los de los científicos humanistas, mis compañeros ya vienen con conocimiento que yo ahora recién estoy aprendiendo, porque ellos ya salieron como soldadores de un técnico, de un liceo técnico, entonces algunos muchas veces vienen con la materia fresca; les dicen el acero tanto, ah el acero tanto, o esto, me sorprendió una vez un compañero que dijo 'debe tener 10 milímetros por metro la caída del techo', él se lo sabía de memoria, entonces yo creo que yo estoy en desventaja en comparación con ellos". (C1:ESR)*

Finalmente, también se identifican algunos déficits en competencias transversales para el estudio, que condicionan el desempeño académico del estudiante. Entre estos es posible identificar: no saber tomar apuntes, no saber escribir un informe y déficits de habilidades blandas (Véase Figura 8.8).

**Figura 8.8**

Déficit de competencias transversales para el estudio en C1-CFT

### No saber tomar apuntes

- [...] muchos indican es que, no por ejemplo no sé tomar apuntes porque nunca en el colegio lo aprendí, no se dieron el tiempo de informarlo, yo el año que hice clase que fue el 2012, me recuerdo muy bien que tenía un grupo muy disímil, tenía un grupo de personas adultas que estaban en el proceso tradicional de educación y los estudiantes que venían recién egresando del colegio, y les tuve que enseñar a tomar apuntes, porque ellos no sabían, entonces me tomé una clase completa a explicarles cómo tomar

### No saber escribir un informe

- [...] tienen mucha dificultad en la comprensión lectora, también por supuesto que va a unido a la redacción, a todas las faltas ortográficas, a saber escribir un informe con todos los formatos correspondientes [...]" (C1:P1)

### Déficit en el desarrollo de habilidades blandas

- "[...] el no tener ese manejo de habilidades blandas es complicado y nosotros tenemos que entrar a suplir de alguna manera o intentar dentro de nuestras habilidades y dentro de nuestros programas también de evaluaciones que ellos desarrollan, o sea que sientan que se pueden equivocar en el aula para no equivocarse afuera después, es algo que yo recalco hartoo". (C1:P2)
- "[...] las compañeras también se están esforzando un poco más en dirigir la parte que ellas no manejan, o sea no sé, como tú dices las habilidades blandas, no sé, respetar al profesor, dirigirse de una cierta forma, porque habían algunas compañeras que no sé, se tiraban así (hace un gesto), o llegaban a comer a la sala". (C1:E2)

**Fuente:** Elaboración propia

#### b) Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado

En la Tabla 8.6, se presentan los factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado correspondientes al caso 1 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.6**

Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C1-CFT

Factores asociados con adaptación e integración	Frecuencia de aparición	%
Presencia de facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado	4	57.14
Dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativos después de un largo tiempo sin estudiar	3	42.86
Dificultad para integrarse a la vida estudiantil	0	0
<b>Totales</b>	<b>7</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Los estudiantes que no logran adaptarse al centro y a la Educación Superior en su conjunto, representan casos más bien aislados de estudiantes que, desde el principio, los docentes observan que no compatibilizan ni con las exigencias ni con el quehacer del centro en general.

*"[...] a veces llegan dentro de los alumnos sobre todo del liceo al CFT, alumnos que lisa y llanamente no compatibilizan con el tema y terminan, terminan no continuando de un semestre a otro, o de un año a otro, pero la mayoría sí, la mayoría lo hace". (C1:P2)*

En este sentido, en su mayoría, el proceso de adaptación que los estudiantes desarrollan es valorado como positivo por parte de los docentes.

*"Así que el tránsito de esa adolescencia de colegio a un centro de formación yo lo encuentro positivo, se adaptan bastante bien. Hay que enrielarlos a veces porque son lolos, inquietos, no respetan muchas cosas, pero hay que enrielarlos, para eso estamos nosotros" (C1:DBR)*

En este sentido, entre los **facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado**, destaca el rol de los docentes, quienes facilitan y moderan este proceso.

*"Así que el tránsito de esa adolescencia de colegio a un centro de formación yo lo encuentro positivo, se adaptan bastante bien. Hay que enrielarlos a veces porque son lolos, inquietos, no respetan muchas cosas, pero hay que enrielarlos, para eso estamos nosotros". (C1:DBR)*

De igual forma, los estudiantes reportan que las relaciones positivas que establecen con su grupo de compañeros favorece la rápida adaptación al centro.

*"[...] pensé que me iba a costar más adaptarme, por la diferencia de edad, porque muchos salen recién algunos del liceo, otros vienen de otra casa estudio, pero resultó que se acercaron a mí otros compañeros, bastó solamente con sentarme y otros compañeros se acercaron a mí, porque hubo buena química desde el principio". (C1:ESR)*

Por otra parte, en este conjunto de factores, se reportan las **dificultades que experimentan los estudiantes que reingresan al sistema educativo después de un largo tiempo sin estudiar**, quienes manifiestan apreensiones, temores y desconfianza en sus propias capacidades, los cuales hacen que su integración y adaptación al sistema educativo sea más compleja y lenta, en comparación con estudiantes que han egresado recientemente de la enseñanza media.

*"Sí, creo que tiene que ver son eso, o sea igual uno tiene sus apreensiones, entrar a estudiar con tantos años de haber dejado de estudiar". (C1:E2)*

"[...] las personas que llegan muy asustadas como ella llegó, así como decir, bueno, '¿voy a poder hacerlo después de diez años?' [...], no saben si van a rendir pero finalmente son los que mejor les va, porque le ponen mucho empeño, se dedican mucho". (C1:P1)

"Pero a mí me ha ido bien gracias a Dios, yo tenía miedo de estudiar por lo mismo, 10 años sin estudiar, igual me sentía, pero hasta ahora voy bien, buenas calificaciones". (C1:E1)

### c) Factores asociados a la experiencia académica actual

La Tabla 8.7 muestra los factores asociados a la experiencia académica actual que han emergido en el caso 1, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.7**

Factores asociados a la experiencia académica actual en C1-CFT

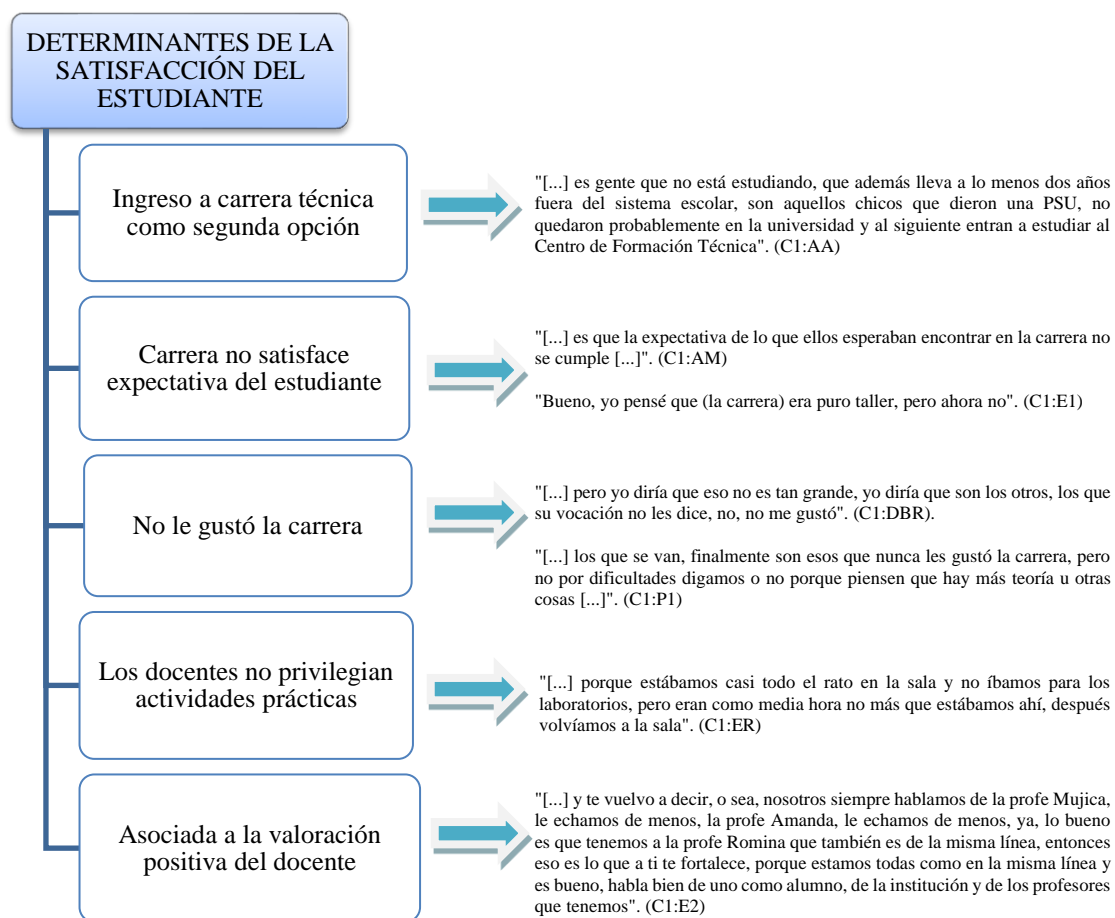
<b>Factores asociados a la experiencia académica actual</b>	<b>Frecuencia de aparición</b>	<b>%</b>
Nivel de satisfacción del estudiante	15	53.57
Falta de instancias prácticas	9	32.14
Percepción de alta dificultad y exigencia	4	14.29
Rendimiento académico	0	0
Conocimiento de la carrera	0	0
Asistencia a clases	0	0
<b>Totales</b>	<b>28</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Existe una serie de elementos que incidirían en el **nivel de satisfacción del estudiantado**, constituyéndose en un factor de riesgo de abandono cuando dicha satisfacción es negativa. Entre ellos, destaca el ingreso a la carrera como una segunda opción, la no satisfacción de las expectativas del estudiantes, no gustarle la carrera, la percepción que los docentes no privilegian actividades prácticas y la valoración que el estudiante hace de sus profesores (Véase Figura 8.9).

**Figura 8.9**

Determinantes del nivel de satisfacción del estudiante en C1-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

Por su parte, la **falta de instancias prácticas** emerge como un factor únicamente referido por estudiantes, quienes expresan el no cumplimiento de su expectativa inicial de haberse matriculado en una carrera donde el componente práctico tuviese un mayor protagonismo y se desarrollara desde el primer año de la carrera.

*"Que hayan más, como más prácticas, clases más prácticas, porque tenemos hartas teóricas y no tuvimos muchas prácticas el primer año". (C1:ER)*

Reconocen además la necesidad de practicar lo que han aprendido y hacerlo en el mismo nivel de importancia que los docentes le otorgan a los aspectos teóricos.

*"[...] tiene que ser práctica por lo menos, esta carrera es práctica, no se puede limitar a la teoría, o sea sí se necesita la teoría, pero yo tengo que practicar lo que me enseñaron, y lo antes posible, porque después la mente es frágil, y uno se olvida [...]". (C1:ESR)*

Esta baja visibilización del componente práctico redundaba en un desencanto con la carrera, y en muchos casos, la consecuente decisión de abandonar sus estudios.

*"Eso, lo que al comienzo decían, que era mucha teoría, no les gustó, ellos pensaban como yo pensaba, que venían a soldar no más, soldar todo el día, soldar, y no, no es así. Igual yo al comienzo dije voy a soldar no más, y no, no es así, a pasar materia, cuaderno, a leer, entonces, pero me adapté y seguí". (C1:E1)*

No obstante, los estudiantes también reconocen la importancia de abordar elementos teóricos al comienzo de la carrera, en tanto dichos contenidos representan una base mínima para el posterior trabajo en talleres o laboratorios.

*"A mí me gustaría que fuera más práctico, siempre conversamos con los compañeros que tenemos más edad, otros que ya son calificados como soldadores, les gustaría que fuera más práctico, pero también tengo que entender que hay jóvenes que de repente, que cuando entramos el primer semestre no habían trabajado con un esmeril por ejemplo, y un esmeril es un arma mortal, si no se sabe ocupar, entonces él necesita pasar todo el proceso de que hay que enseñarle a encenderlo, armarlo y aprender a usarlo y una vez que esté más o menos nivelado el tema ahí recién podemos pasar a taller". (C1:ESR)*

Finalmente, en relación al factor denominado **percepción de alta dificultad y exigencia**, es necesario señalar que algunos estudiantes han optado por estudiar una carrera de nivel técnico con la expectativa que esta tendrá una menor dificultad o exigencia en comparación con una carrera profesional universitaria, expectativa que no siempre se cumple.

*"Entonces, a ellos igual como que le cuesta entender eso, ya, creen que el hecho de estar en un técnico es menos la exigencia, entonces cuando la exigencia existe y está declarada igual hay una resistencia". (C1:AA).*

Asimismo, se guían por ciertos estereotipos de personas que desarrollan algunos oficios, lo cual limita su visión de las implicancias de estudiar en la Educación Superior.

*"[...] no esperaban el nivel de exigencia, esperaban algo más fácil y es entendible, porque es la imagen que uno ve de un maestro, uno ve un maestro y dice, ah manchado de grasa, sucio, pelo sucio, guantes de cuero sucios, con suerte sabe hablar, pero no es así". (C1:ESR)*



### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

Esta percepción se manifiesta al participar en las primera clases del curso, en donde lejos de encontrarse con contenidos simples y asimilables a la exigencia que tenían en enseñanza media, se enfrentan a contenidos de alta complejidad cuya utilidad tampoco la visualizan a simple vista.

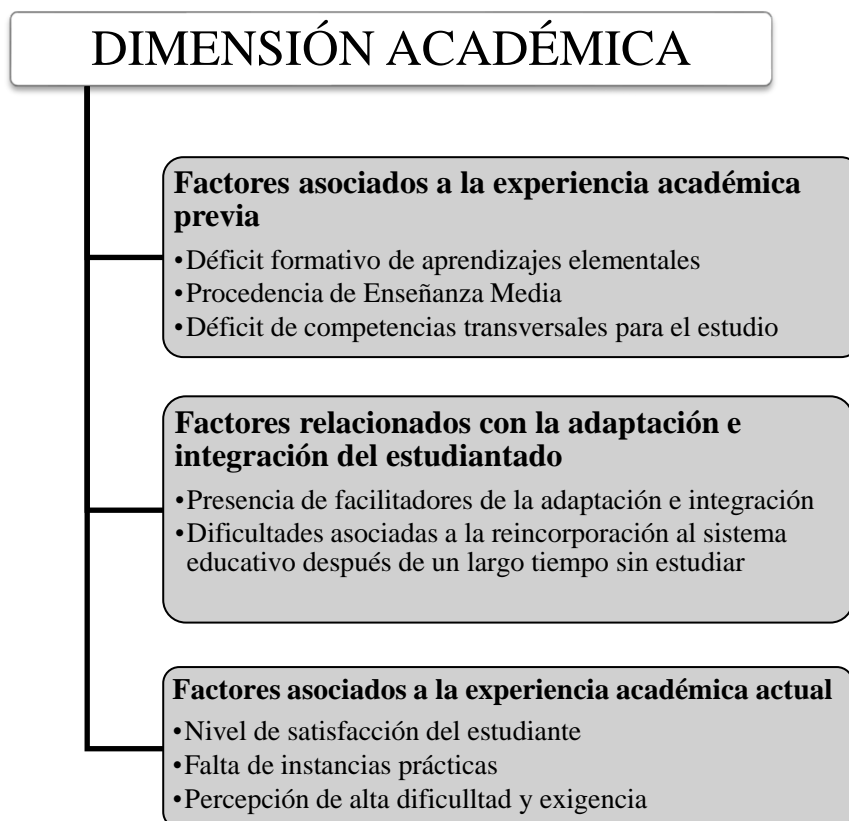
*"Claro, yo pensé que esto era más fácil, por decirlo de una manera, y no, de repente se encontraron con un profesor que le estaba pidiendo hacer cálculo estructural y yo para qué quiero eso, y mientras avanza la materia, ah, necesito eso [...]". (C1:ESR)*

*"[...] hartos cabros jóvenes que no, me da para pensar que no esperaban el nivel de exigencia no más, yo creo que va por ese lado, es como que pensaban que era un curso SENCE o algo así". (C1:ESR)*

En la Figura 8.10 se presenta una síntesis de los factores asociados con la experiencia académica previa, con la adaptación e integración del esudiantado y con la experiencia académica actual, que han emergido en el caso 1 y que corresponden a la Dimensión Académica.

**Figura 8.10**

Síntesis de factores asociados a la Dimensión Académica en C1-CFT



Fuente: Elaboración propia

**8.1.1.3. Dimensión Institucional**

## a) Factores organizativos y de funcionamiento del centro

En la Tabla 8.8, se presentan los factores organizativos y de funcionamiento del centro que emergieron en el caso 1 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.8**

Factores organizativos y de funcionamiento identificados en C1-CFT

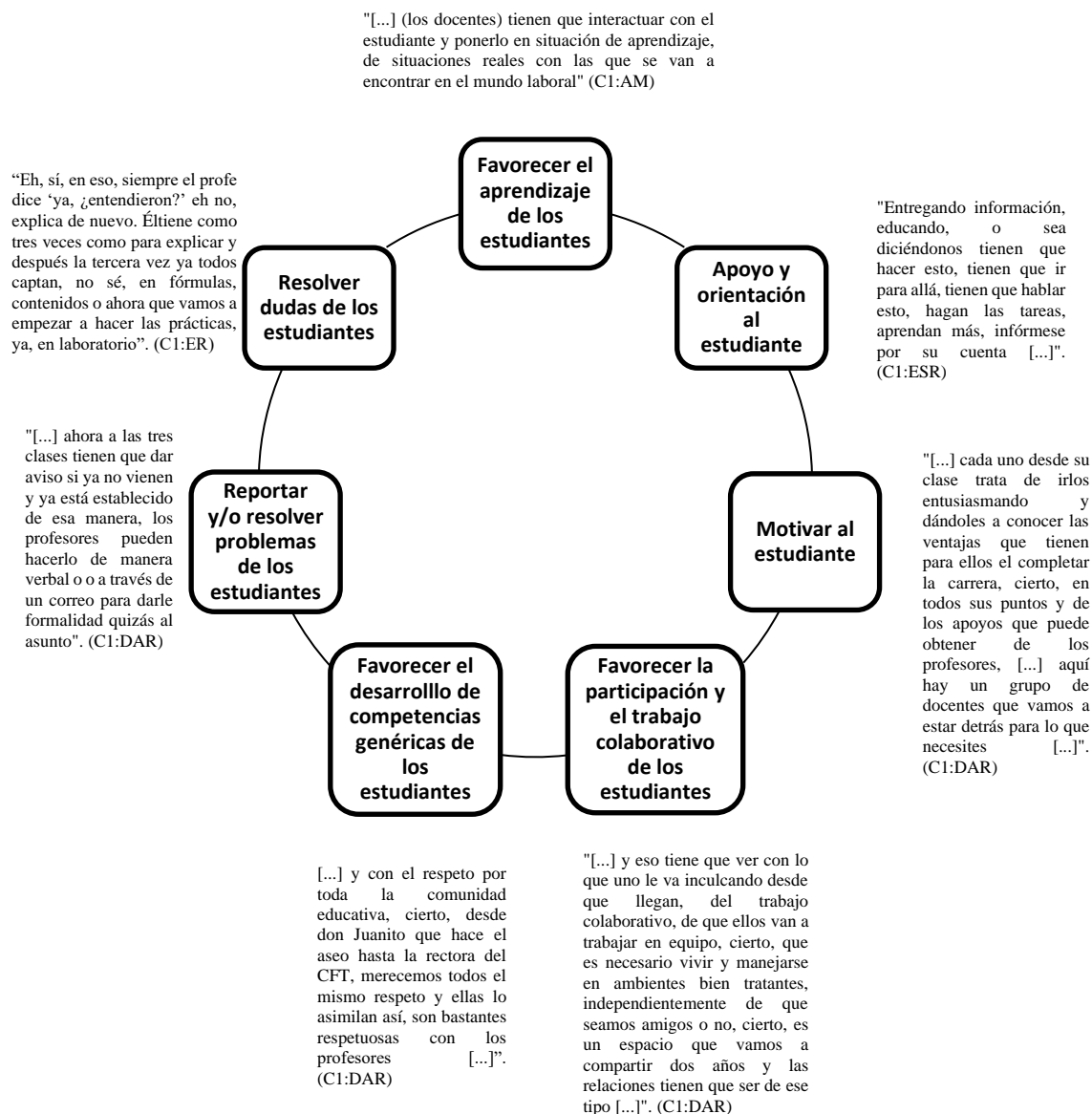
<b>Factores organizativos y de funcionamiento del centro</b>	<b>Frecuencia de aparición</b>	<b>%</b>
Rol docente	27	39.71
Respuesta institucional ante la inclusión educativa	17	25.00
Capacidad de respuesta y calidad de la atención	8	11.76
Condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios	8	11.76
Estructura organizacional	8	11.76
<b>Totales</b>	<b>68</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El **rol docente** se posiciona como uno de los elementos fundamentales favorecedores de la persistencia de los estudiantes, trascendiendo de las tareas vinculadas a la docencia e incorporando elementos relativos al apoyo, la orientación y resolución del problemas y dudas del estudiantado. La Figura 8.11 muestra los principales roles que desarrollan los docentes en C1-CFT.

**Figura 8.11**

Roles del docente en C1-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

En relación con la **respuesta institucional ante la inclusión educativa**, desde el centro se reconoce que la inclusión es un tema emergente y contingente, que en la actualidad representa un gran desafío institucional.

*"Con el tema de inclusión es más complejo, porque tenemos que abordar capacidades diferentes, entonces lo mismo también requiere una adecuación curricular y un trato diferenciado o respetuoso dentro del aula y ese es uno de los desafíos que hemos tenido ahora último". (C1:AE)*

En este sentido, tal y como observa en la Figura 8.12, las acciones que desarrolla el centro en esta línea son básicamente dos y apuntan principalmente a la realización de adecuaciones curriculares y la orientación que se entrega a los docentes respecto de su trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

**Figura 8.12**

Acciones desarrolladas por C1-CFT en la línea de inclusión

### Adecuaciones curriculares

- "Este niño con un, con déficit intelectual leve o moderado, nosotros leve la gran mayoría, se le entrega una adecuación curricular, orientaciones, cómo entregar la materia o el contenido de otra forma". (C1:AA)

### Orientaciones al docente en la atención de estudiantes con NEE

- "Contratamos nosotros una experta que nos hiciera adecuaciones curriculares, y más bien son recomendaciones al docente, qué actividades hacer, si el niño es sordo, si tienen problemas de visión, es qué hacer con ese estudiante es dentro en el aula para ofrecerle oportunidad". (C1:AM)

Fuente: Elaboración propia

Más allá de estas estrategias, se reconoce desde el centro que las acciones desarrolladas en el área de la inclusión educativa son incipientes, y que si bien no existen condicionantes para el ingreso de estudiantes con NEE, no es posible garantizar el éxito de este grupo de estudiantes.

*"[...] 'ya ok, bueno, nosotros te vamos a apoyar, vamos a hacer adecuaciones, pero más allá de eso no podemos garantizar que tengas un éxito al 100%' porque va a haber un déficit, va a haber una problemática que se va a generar". (C1:AE)*

Por otra parte, en relación a la **capacidad de respuesta y calidad de la atención**, las autoridades académicas han asumido como una meta permanente mejorar la calidad de la atención al estudiante, pues no solo evidencia el desarrollo de procesos de calidad sino, sobre todo, permite que el estudiante tenga un mayor nivel de satisfacción, potencie el vínculo con sus docentes y con el centro en general, y en definitiva, aumente sus expectativas de un egreso exitoso.

*"Nosotros creemos súper importante que un profesor que atiende bien a un usuario, a un estudiante, se genera mayor vínculo y también mayores expectativas en que este estudiante egrese de manera exitosa [...]". (C1:AA)*

*"Entonces eso es también demostrar calidad en la atención educativa, en el servicio educativo". (CI:AA)*

Asimismo, desde el centro es valorada de forma positiva la capacidad de respuesta que se tiene con el estudiantado, lo cual se relaciona con el tamaño de la institución y su carácter más bien familiar, lo cual permite mayor cercanía y una menor burocracia en los procesos.

*"Afortunadamente yo creo que también también nos ayuda el que somos una institución no muy grande en tamaño, porque a veces cuando son las instituciones muy grandes se pierden en la burocracia administrativa interna, entonces cuando el de arriba dice voy a preguntarle el segundo, al tercero, al cuarto, cuando llega el quinto pasó la oportunidad y no la tomó". (CI:AM)*

Esta capacidad de respuesta, es reforzada por una política de puertas abiertas que permite el trato directo de los estudiantes no solo con sus docentes, sino también con personal administrativo y directivos.

*"[...] bueno, los chiquillos que se vienen de otra institución, vienen porque allá no tienen ni una posibilidad de hablar ni con el jefe carrera, menos con el director de la escuela, menos con la directora académica, imposible con el rector, y acá los estudiantes tienen la línea completa abierta, si tienen alguna necesidad, obviamente hay un equipo de primera línea y si el estudiante no encuentra su respuesta ahí, puede seguir llegando y llegar conmigo sin ningún problema". (CI:AM).*

En este orden de ideas, los docentes tienen un rol fundamental en la atención del estudiante, quienes valoran el hecho que una buena atención se relaciona directamente con la credibilidad que se tienen ante el estudiantado, y la credibilidad de la institución en su conjunto.

*"Sí, yo lo veo así, también lo percibo cuando ellos se van contentos con la respuesta que uno les da, cierto, y también entienden que si yo o alguien les dice no tengo una respuesta ahora pero puedes venir mañana, mañana va a estar la respuesta, es creíble, tenemos credibilidad frente al estudiante [...], es una institución que es creíble y los niños y niñas se van satisfechos [..]". (CI:DAR)*

Así, entre las iniciativas impulsadas por el centro para reforzar la atención del estudiantado, está la habilitación de plataformas tecnológicas para la realización de

trámites en línea y obtención de certificados, permitiéndoles optimizar sus tiempos personales y evitar costos de traslado al campus.

*"[...]por ejemplo solo desde el dato, ayer yo veía que ya en línea pueden sacar los certificados de alumno regular, yo decía que gran paso, cierto, uno tiene que ir a los establecimientos y pedirlos y todo, con un costo adicional y ellos pueden sacarlos ahora en línea, siempre se está pensando en cómo poder resolver los problemas que ellos plantean de manera más expedita". (CI:DAR)*

Por su parte, las **condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios** corresponde a un tema de alta relevancia en la explicación de las causas del abandono, especialmente para el estudiantado, quienes son los que aportan la mayor cantidad de referencias en este factor, lo cual revela la importancia que este tema conlleva para ellos.

En este sentido, se evidencia una valoración más bien negativa de parte de los estudiantes, quienes aluden al equipamiento insuficiente en relación al número de estudiantes del grupo y a la falta de insumos para actividades prácticas.

*"Sí, igual, [faltan] máscaras, teníamos que esperar a uno, había entre 6 o 7 compañeros para poder soldar o no, en las máquinas igual, eh, los trajes en las primeras clases habían 5 trajes y éramos 44, entonces no podíamos todos, después de a poco empezaron a llegar los materiales, los EPP, todas esas cosas [...]". (CI:ER)*

Además, evidencian situaciones en donde uno de los talleres ha debido ser compartido con un curso de otras especialidades, lo cual agravaba la carencia de insumos para la realización de las actividades.

*"Sí, porque nosotros, como el taller es grande, éramos dos cursos, era estructura y después era otro que era electricidad si no me equivoco, que ocupaban arriba y nosotros abajo, entonces igual se [hace poco], las máscaras todas [...]". (CI:ER)*

Al respecto, un estudiante plantea como alternativa que el centro genere alianzas externas con empresas u otras instituciones, que les permita adquirir materiales e insumos para asegurar la realización de actividades prácticas.

*"[...] pero buscar la forma de que existan donantes de materiales, de implementos para nosotros meter mano, porque nosotros lo que más vamos a hacer, va ser, en teoría, aunque digan lo contrario, nosotros vamos a cortar material, soldar material, medir material y nosotros necesitamos disponibilidad de material".*  
(C1:ESR)

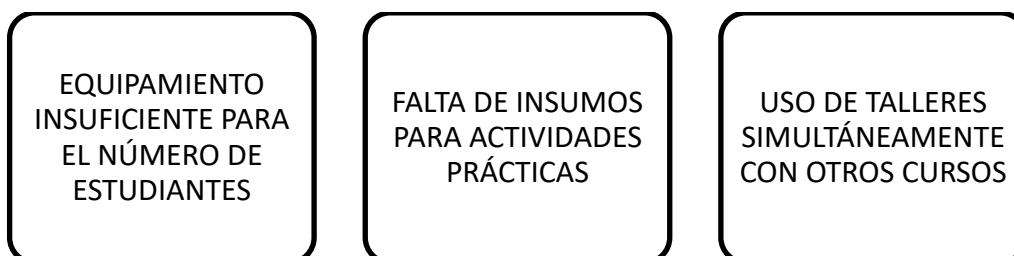
Por tanto, las condiciones para el desarrollo de actividades prácticas parecieran ser un tema de alta relevancia para el estudiantado desde que ingresa y durante todo su proceso, siendo además uno de los criterios que estos tendrían en cuenta a la hora de decidir matricularse o no el centro. Así, uno de los estudiantes revela que de haber sabido de esta carencia, hubiese repensado la decisión de matricularse en el centro.

*"Si a nosotros nos hubieran dicho de un principio, al matricularse en la institución, mira sabes qué, mira, nosotros no tenemos materiales, ustedes se pueden conseguir por las suyas, lo hubiéramos pensado dos veces antes de matricularnos o hubiéramos dicho sí, sí, sí, podemos conseguirlo, entonces nosotros qué es lo que necesitamos, eso, nosotros necesitamos soldar material, necesitamos cortar material, necesitamos que en el taller haya disponibilidad de discos de corte, es básico eso, tú no puedes ir al pañol y que te digan sabes qué no tengo disco de corte, porque tú tienes que cortar material, cortar material, equivocarte, tomar la medida, volver a marcar, trazar y cortar el material".*  
(C1:ESR)

De esta forma, los principales elementos identificados en relación a las condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios, son resumidos en la Figura 8.13.

**Figura 8.13**

Elementos asociados a las condiciones para el desarrollo de prácticas y laboratorios en C1-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, respecto de la **Estructura Organizacional**, se reconoce desde el equipo directivo la necesidad de fortalecerla, portenciando especialmente el área de

Asuntos Estudiantiles, que dada la complejidad del perfil de estudiantes del centro, permita ampliar las alternativas de apoyo y no depender de las redes que se establezcan con otra instituciones.

*"Creo que sería importante reforzarla [la Dirección de Asuntos estudiantiles], ya, si bien es cierto nosotros tenemos un convenio con un Centro de Atención Psicológico de la Universidad de Tarapacá, donde podemos derivar casos en situación como de apoyo terapéutico, por problemas emocionales o por presencia de una situación un poco más compleja, de una estructura de personalidad más compleja con algún algún tipo de diagnóstico ya de psicólogo o de psiquiatra; yo creo que por la complejidad del perfil del estudiante debiéramos tener una DAE mas grande [...]". (C1:AA)*

En esta línea, el número de personas que forman parte de el área de Asuntos Estudiantiles pareciera no ser suficiente, pues las áreas y tareas de las cuales deben encargarse son amplias y complejas, surgiendo la necesidad de contar con asistencia exclusiva para el ámbito de financiamiento.

*"Yo, a mí me gustaría tener a lo mejor dos asistentes sociales o una tercera que vea solo financiamiento, porque el área financiamiento es importante, es uno de los motivos también por los cuales los estudiantes desertan [...]". (C1:AA)*

En este sentido, el fortalecimiento de la estructura organizacional apunta no solo a brindar una atención más personalizada a los estudiantes considerando la diversidad de problemáticas que suelen evidenciar, sino también a la descongestión del área académica específicamente las Direcciones de Escuela.

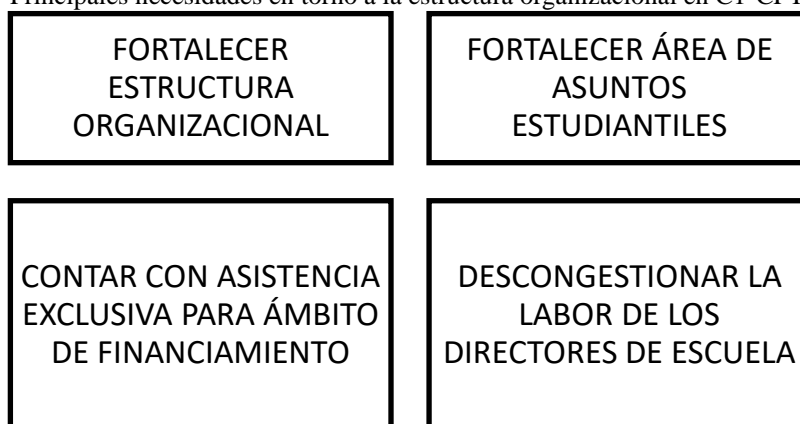
*"Entonces, esta orientación es una orientación que hay que ir dando uno a uno de los estudiantes, y eso es altamente desgastador, y cae en el área académica, entonces, si nosotros tuviéramos una DAE más enriquecida en términos de más personal [...], todo esto no lo tendría que ver la Directora de Escuela, que es un poquito la queja que me hacen hacia mí". (C1:AA).*

En síntesis, las principales necesidades en relación a la estructura organizacional se visualizan en la Figura 8.14.



**Figura 8.14**

Principales necesidades en torno a la estructura organizacional en C1-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

b) Factores relacionales

En la Tabla 8.9 se muestran los factores relacionales que emergieron en el caso 1 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.9**

Factores relacionales identificados en C1-CFT

Factores relacionales	Frecuencia de aparición	%
Relación entre estudiantes y docentes	14	51.85
Relación entre estudiantes	13	48.15
<b>Totales</b>	<b>27</b>	<b>100.00</b>

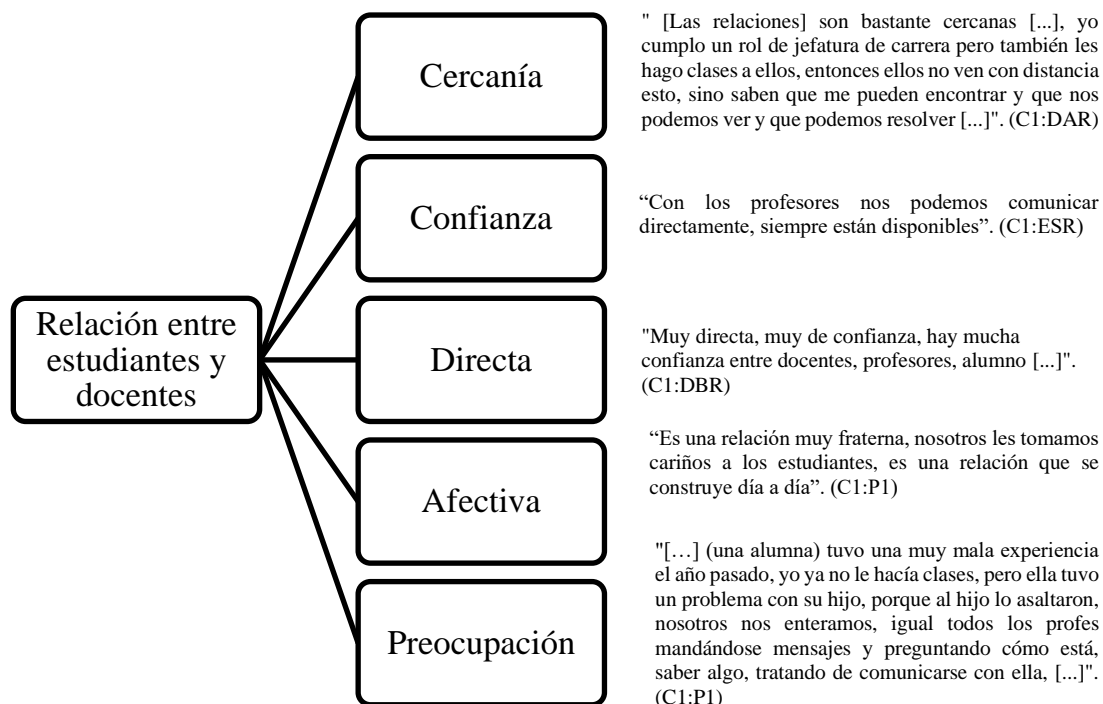
**Fuente:** Elaboración propia

Las relaciones que establecen los estudiantes con sus pares, y con sus docentes, en general son valorados como positivas y enriquecedoras, y constituyen un soporte altamente relevante para el estudiante desde el punto de vista académico y afectivo.

Respecto de las **relaciones que establecen los estudiantes con los docentes**, incluyendo entre estos a quienes tienen además funciones de jefatura de carrera, estas tienen más bien una connotación positiva, son directas y se caracterizan, entre otras cosas, por la cercanía y confianza que se va construyendo durante el proceso académico. Estas relaciones están mediadas por el afecto y la preocupación hacia los estudiantes, que los docentes expresan y evidencian en su trabajo (Véase Figura 8.15).

**Figura 8.15**

Caracterización de las relaciones entre estudiantes y docentes en C1-CFT.

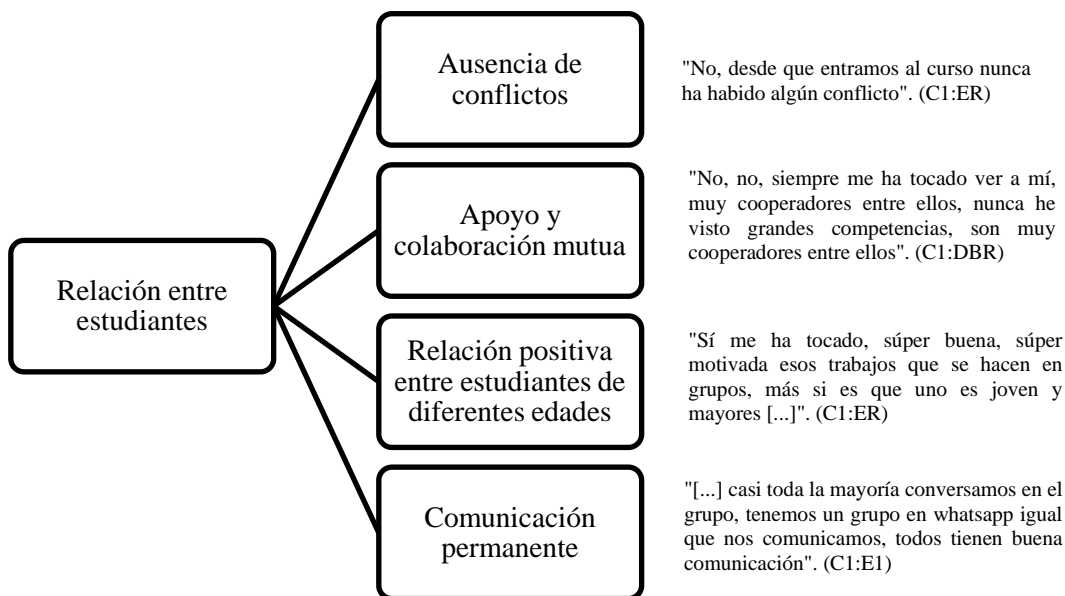


**Fuente:** Elaboración propia.

Respecto de las **relaciones entre estudiantes**, tal y como se observa en la Figura 8.16, estas están caracterizadas por la ausencia de conflictos, el apoyo y la colaboración mutua, la relación positiva entre compañeros de diferentes edades y la comunicación permanente entre ellos.

**Figura 8.16**

Caracterización de las relaciones entre estudiantes en C1-CFT.



**Fuente:** Elaboración propia

c) Apoyo económico

En la Tabla 8.10 se presentan los factores correspondientes a apoyo económico del caso 1, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.10**

Factores asociados a apoyo económico en C1-CFT

Factores relacionales	Frecuencia de aparición	%
Beneficios y ayudas a los que pueden acceder los estudiantes	10	50.00
Gratuidad y su impacto en estudiantes e instituciones	10	50.00
<b>Totales</b>	<b>20</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

La vulnerabilidad social y económica como parte del perfil de estudiantes de la institución, realza la importancia de los **beneficios y ayudas a los que estos pueden acceder** que, en la mayoría de los casos, es determinante no solo para tomar la decisión de matricularse en la ES sino también para mantenerse en el sistema.

A nivel organizativo, esto requiere de un aprendizaje permanente de parte de la institución con el objetivo de brindar una atención especializada en función de la situación particular de cada estudiante, orientándolo para que este tome la mejor alternativa.

*"[...] entonces eso ha significado que nosotros hemos tenido que aprender harto de becas y también orientar al estudiante, 'oye mira, estás en esta situación, reprobaste prácticas curriculares' que es una práctica que se hace en enfermería donde los estudiantes van a campos clínicos, a los SAPUS, al hospital, a los consultorios y se le tiene que indicar ahí un poquito cómo jugar con este beneficio, ya mira, suspéndelo porque tienes un módulo, paga este módulo en efectivo y después lo retomas al otro semestre". (C1:AA)*

Asimismo, deben utilizar todos los medios para mantener a los estudiantes informados, pues estos en ocasiones aluden a un desconocimiento de los tipos de beneficios a los que podrían optar.

*(Ante la pregunta sobre a qué beneficios puede optar en el centro) "Está la [beca] bicentenario si no me equivoco, la tarjeta la JUNAEB, y cuál más, no me acuerdo cual más (C1:ER)".*

En este orden de ideas, en este centro los estudiantes pueden optar a todos los beneficios externos provenientes del Estado, específicamente las becas y beneficios del Ministerio de Educación (MINEDUC) y Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

*"[...] solamente tenemos apoyo externo, que en este caso serían las becas ministeriales, las becas JUNAEB y las becas de mantención [...]". (C1:AE)*

Finalmente, es importante señalar que estos beneficios estatales se otorgan solo por el tiempo que dura la carrera, por lo cual, uno de los problemas a los que se enfrenta la institución es evitar que un estudiante que ha demorado su egreso deserte por falta de recursos económicos. En este caso, se apela por una orientación más a fondo con el estudiantado, de tal manera que este tome una buena decisión y no abandone sus estudios de manera poco razonada.

*"[...] los beneficios estatales son pensados para estudiantes que no pierden ningún módulo o sea, el beneficio beca nuevo milenio son dos años y medio y si un estudiante pierde un módulo ya no va a salir en dos años y medio, va salir en tres. Entonces ese otro semestre, cómo lo cancela, entonces ahí se requiere un apoyo desde financiamiento más importante, para, de alguna manera orientar al estudiante en decirle, mira, yo creo que no vas a terminar por tu avance curricular, el beneficio se acaba sí o sí, y eso es algo declarado en las bases de las becas, por lo tanto yo te sugiero, no sé, suspender el beneficio, pagar el módulo que te estás quedando, darle una orientación mucho más a caballo porque a veces las estudiantes, no sé, el sexto semestre no tienen cómo pagar y ahí también se produce una deserción [...]". (C1:AA)*

Respecto de la **gratuidad y su impacto en estudiantes e instituciones**, este beneficio ha significado una alternativa real para el acceso a la ES a estudiantes que anteriormente estaban excluidos del sistema. Es más, para muchos estudiantes, este beneficio es valorado como la única alternativa para financiar los estudios.

*"[...] se dio gratuidad, ya, con la ley y todo, entonces mucha gente se entusiasmó y de hecho creo que yo hace varios años dije cuando haya gratuidad voy a estudiar [...]". (C1:E2)*

No obstante, la dependencia de este beneficio como única alternativa de acceso a la ES, trae consigo el riesgo de abandono cuando el estudiante lo pierde, pues al igual que otros beneficios del Estado, esta tiene como límite el tiempo de duración de la carrera. Al respecto, uno de los estudiantes refiere lo siguiente:

*" O sea si no es tanto [lo que debe pagar], sí, pero si es mucho, yo creo que voy a tener que congelar [...]". (C1:ER) (Ante la pregunta si podrá financiar sus estudios si pierde la gratuidad)*

Por otra parte, la gratuidad se relaciona de alguna manera con los estándares de calidad de las IES, pues de acuerdo con la normativa, para acceder a este beneficio los centros deben tener como mínimo cuatro años de acreditación. En este sentido, este centro no cuenta en la actualidad con este beneficio para estudiantes de nuevo ingreso, solo para los estudiantes de cohortes anteriores.

*"Nosotros no estamos ingresando estudiantes con gratuidad porque en la última Acreditación el Centro de Formación Técnica obtuvo tres años de acreditación y no los cuatro que requería para tener chicos con gratuidad". (C1:AA)*

Como alternativa a esta situación y considerando que el CFT tampoco cuenta con un programa de Becas Internas, han implementado un sistema de ayudas que permite beneficiar a los estudiantes que habiendo obtenido una de las becas estatales y que se encuentran dentro del 40% más vulnerable (y que podrían bajo ese antecedente haber accedido a la gratuidad), complementar dicha beca asumiendo el valor restante del arancel, quedando liberado de pago el estudiante.

*"[...] nosotros con recursos propios sostenemos a los estudiantes con gratuidad, a los que están dentro del 40% de vulnerabilidad social, que si tuviésemos cuatro años tendrían gratuidad, yo no les cobro nada, me arreglo con la beca y la beca me sostiene, y la diferencia no se cobra, es pérdida financiera, pero creo que es un costo que tenemos que asumir porque si yo no estoy y no entrego esa*

*posibilidad, esos estudiantes no podrían estudiar, porque no podrían pagar la diferencia [...]". (C1:AM)*

En la Tabla 8.11 se sintetizan los principales elementos de impacto que la gratuidad tiene tanto para los estudiantes como para la institución.

**Tabla 8.11**

Impacto de la gratuidad en estudiantes e institución en C1-CFT

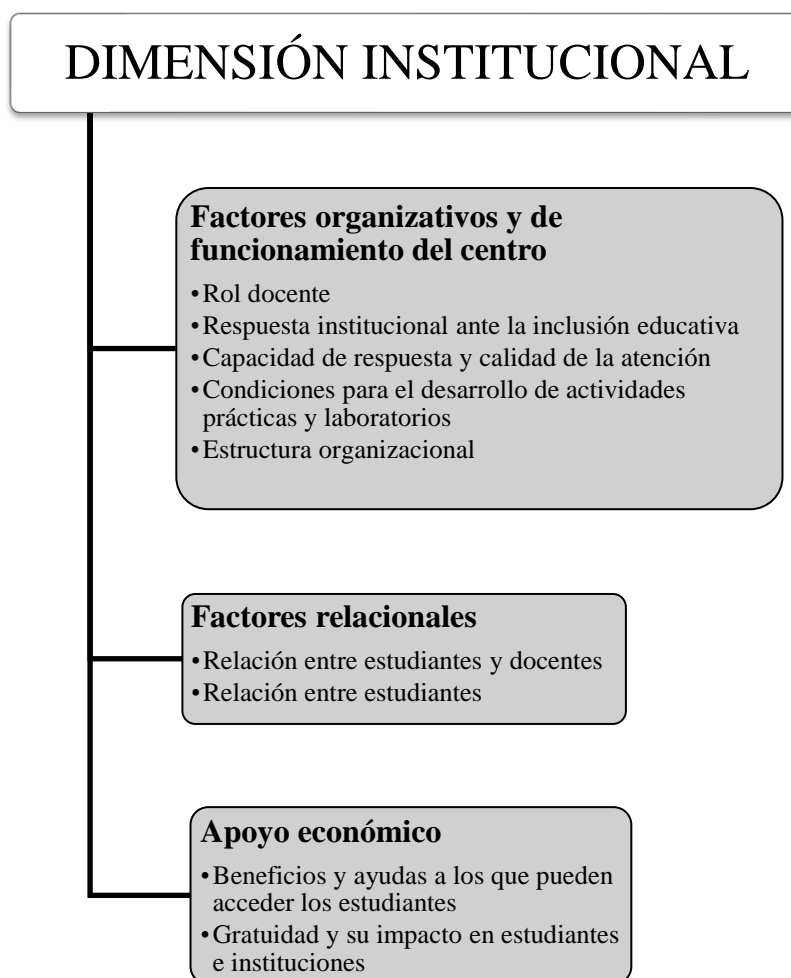
<b>Estudiantes</b>	<b>Institución</b>
1. Única alternativa de acceso a la ES	1. La gratuidad como consecuencia de la calidad (años de acreditación).
2. Limitada al tiempo de duración de la carrera	2. Alternativas internas de apoyo financiero al no contar con la gratuidad.
3. Riesgo de abandono al perder la gratuidad	

**Fuente:** Elaboración propia

En la Figura 8.17 se presenta una síntesis de los factores organizativos y de funcionamiento del centro, factores interaccionales y apoyo económico, que han emergido en el caso 1 y que corresponden a la Dimensión Institucional.

**Figura 8.17**

Síntesis factores asociados a la Dimensión Institucional en C1-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

### 8.1.1.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante

#### a) Mecanismos de apoyo y acompañamiento

Las diferentes estrategias y acciones de apoyo al estudiante son lideradas en el centro principalmente por las áreas de Asuntos Estudiantiles y Docencia, y no se cuenta con una unidad especializada encargada de unificar estas distintas estrategias en un programa integrado.

Durante la matrícula y la primera semana de clases, se realiza un diagnóstico de entrada a los estudiantes, solo con el objetivo de caracterizar el perfil de ingreso pues el

centro a la fecha de esta investigación, no cuenta con un proceso de selección establecido. Este diagnóstico apunta a tres áreas principales (Véase Tabla 8.12) y es considerado como un insumo importante para la entrega de recomendaciones a los docentes en el trabajo con sus estudiantes y las posteriores acciones de apoyo que el centro les proporciona.

**Tabla 8.12**

Elementos del diagnóstico de entrada en C1-CFT

<b>Diagnóstico de entrada</b>		
Competencias básicas: - Matemática - Lenguaje y Comunicación	Caracterización social-familiar	Pesquisa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

**Fuente:** Elaboración propia.

Un aspecto interesante de destacar, es que si bien los docentes saben de la realización de este diagnóstico de entrada, algunos de ellos evidencian desconocimiento respecto de los resultados que obtienen los estudiantes en estas pruebas ni tampoco tienen claridad en la finalidad de este proceso.

*"Desconozco [lo que se hace con el resultado del diagnóstico], no sabría decirle, me imagino que reforzar en esa parte o para ver el nivel de lenguaje y matemática, desconozco, no sabría decirle. Yo sé que se hace, se hace una prueba de ese tipo, pero no es excluyente como le digo [...]". (C1:DBR)*

Contando con este primer insumo, el centro desarrolla distintas estrategias en la vía de entregar apoyo y acompañamiento al estudiantado. Estas estrategias se pueden clasificar en estrategias directas e indirectas: la primera de ellas corresponde a las estrategias centradas en el estudiante; la segunda, a las estrategias centradas en el docente con un impacto indirecto en el estudiante.

Las estrategias centradas en el estudiante que fueron identificadas a partir del relato de los participantes, son cinco: de integración, de apoyo académico, de apoyo psicosocial, para la inclusión y otras remediales. La Tabla 8.13 sintetiza las estrategias focalizadas en el estudiante.



## Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

**Tabla 8.13**

Estrategias directas centradas en el estudiante en C1-CFT

Estrategias	Acciones desarrolladas
Estrategias de Integración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida durante la primera semana</li> <li>2. Orientación en relación a los espacios físicos del campus</li> <li>3. Dar a conocer servicios que ofrece el centro</li> <li>4. Presentación de las distintas unidades y direcciones</li> <li>5. Inducción en plataforma y sistemas informáticos</li> <li>6. Encuesta de satisfacción durante las primeras dos semanas</li> <li>7. Feria de servicios externos</li> <li>8. Rituales de integración (mechoneo).</li> </ol>
Estrategias de Apoyo Académico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientación vocacional en el proceso de matrícula</li> <li>2. Nivelación de aprendizajes</li> <li>3. Tutoría par</li> <li>4. Ayudantías en módulos críticos o de alta complejidad (para reforzar contenidos con docentes o estudiantes universitarios, externos al centro)</li> <li>5. Reforzamiento de contenidos en asignaturas de alta complejidad realizados por el mismo docente de asignatura</li> </ol>
Estrategias de Apoyo Psicosocial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientación y apoyo por la Unidad de Asuntos Estudiantiles</li> <li>2. Derivación de casos a la Dirección de Asuntos Estudiantiles para entrega de apoyo requerido y/o derivación a redes comunitarias asociadas.</li> <li>3. Derivación o consulta espontánea en centro Psicosocial de la Uninversidad de Tarapacá.</li> <li>4. Asesoría socioeconómica individualizada en función de la situación actual del estudiante</li> <li>5. Opciones de condonación o repactación de deudas</li> </ol>
Estrategias para la inclusión	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo vocacional a estudiantes con NEE para la elección de carrera (durante el proceso de admisión)</li> <li>2. Apoyo en la postulación de beneficios a estudiantes con NEE</li> <li>3. Orientaciones al docente para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)</li> <li>4. Adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE</li> <li>5. Apoyo psicológico para estudiantes con NEE</li> <li>6. Integración de estudiantes con NEE a grupos de tutoría</li> </ol>
Otras remediales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar ramo por tutoría en período no lectivo para evitar el atraso del estudiante cuando ha reprobado alguna asignatura</li> <li>2. Facilidades otorgadas por reglamento académico: repetición de evaluaciones con bajo rendimiento generalizado en el grupo y oportunidad de dos exámenes al final de curso.</li> <li>3. Facilidades a estudiantes con situaciones especiales (trabajadores, madres de niños pequeños, embarazadas, etc.)</li> <li>4. Realización de clase extraordinaria o repetición de una clase</li> <li>5. Facilidades y flexibilidad a estudiantes con asignaturas reprobadas</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia.

Entre las estrategias centradas en el estudiante, destaca la tutoría par como una de las estrategias con una mayor estructura y que se le otorga una mayor importancia en el centro. En la Tabla 8.14 se muestra una caracterización de la tutoría par en términos de sus objetivos, las características del proceso, el perfil del tutor par y los logros alcanzados.

**Tabla 8.14**

Caracterización de la tutoría par en C1-CFT.

Objetivos	Características del proceso	Perfil del tutor par	Logros
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apoyar a estudiantes de bajas calificaciones</li> <li>✓ Apoyar a estudiantes con dificultades de aprendizaje</li> <li>✓ Reforzar y nivelar aprendizajes de los estudiantes aprendizajes</li> <li>✓ Transmitir experiencia positiva de logro del tutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El tutor par es propuesto y seleccionado por los docentes</li> <li>✓ El seguimiento del proceso lo realiza la Dirección de Asuntos Estudiantiles</li> <li>✓ El trabajo del tutor es remunerado</li> <li>✓ Apoyo se entrega por cuatro horas a la semana</li> <li>✓ Apoyo se ofrece a todas las carreras</li> <li>✓ Participan un máximo de 7 alumnos por tutor</li> <li>✓ Tutores son capacitados</li> <li>✓ Tutores deben realizar una evaluación global del proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudiante destacado</li> <li>✓ Cercano con sus pares</li> <li>✓ Colaborador</li> <li>✓ Proactivo</li> <li>✓ Del mismo nivel o superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudiantes generan confianza en sus capacidades</li> <li>✓ Estudiantes mejorar su proceso de estudio</li> <li>✓ Asistencia ha sido irregular</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se distingue un grupo de estrategias que si bien apuntan más bien al trabajo de y con los docentes, tienen como objetivo último hacer más efectivos los apoyos entregados al estudiantado, impactando principalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La Tabla 8.15 sintetiza las acciones que se desarrollan en el marco de la estrategia denominada *tutoría pedagógica*.

**Tabla 8.15**

Estrategias indirectas centradas en el docente en C1-CFT

Estrategias	Acciones desarrolladas
Tutoría pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especialista en didáctica retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente</li> <li>2. Apoyo en temas metodológicos y didácticos para la docencia</li> <li>3. Revisión de aprendizajes no logrados e instrumentos de evaluación</li> <li>4. Focalización en profesionales no docentes</li> <li>5. Capacitación a los docentes</li> <li>6. Articulación del trabajo entre docentes</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

#### b) Sistemas de seguimiento al alumnado

Paralelamente, el centro desarrolla distintos tipos de estrategias y acciones que tienen como objetivo dar seguimiento al alumnado desde el punto de vista de su proceso formativo en el centro, lo cual implica no solo estar atento a cuestiones relacionadas con la asistencia a clases o el rendimiento académico, sino también a situaciones de otra naturaleza que le pueden estar afectando y que lo ponen en una situación de riesgo.

Las estrategias o mecanismos de seguimiento al estudiante que fueron identificadas a partir del relato de los participantes, son cuatro: reuniones académicas, sistema de alarma, contacto al estudiante con alta inasistencia a clases, y rol docente y jefaturas de carrera. La Tabla 8.16 sintetiza las estrategias y acciones desarrolladas en esta línea.

**Tabla 8.16**

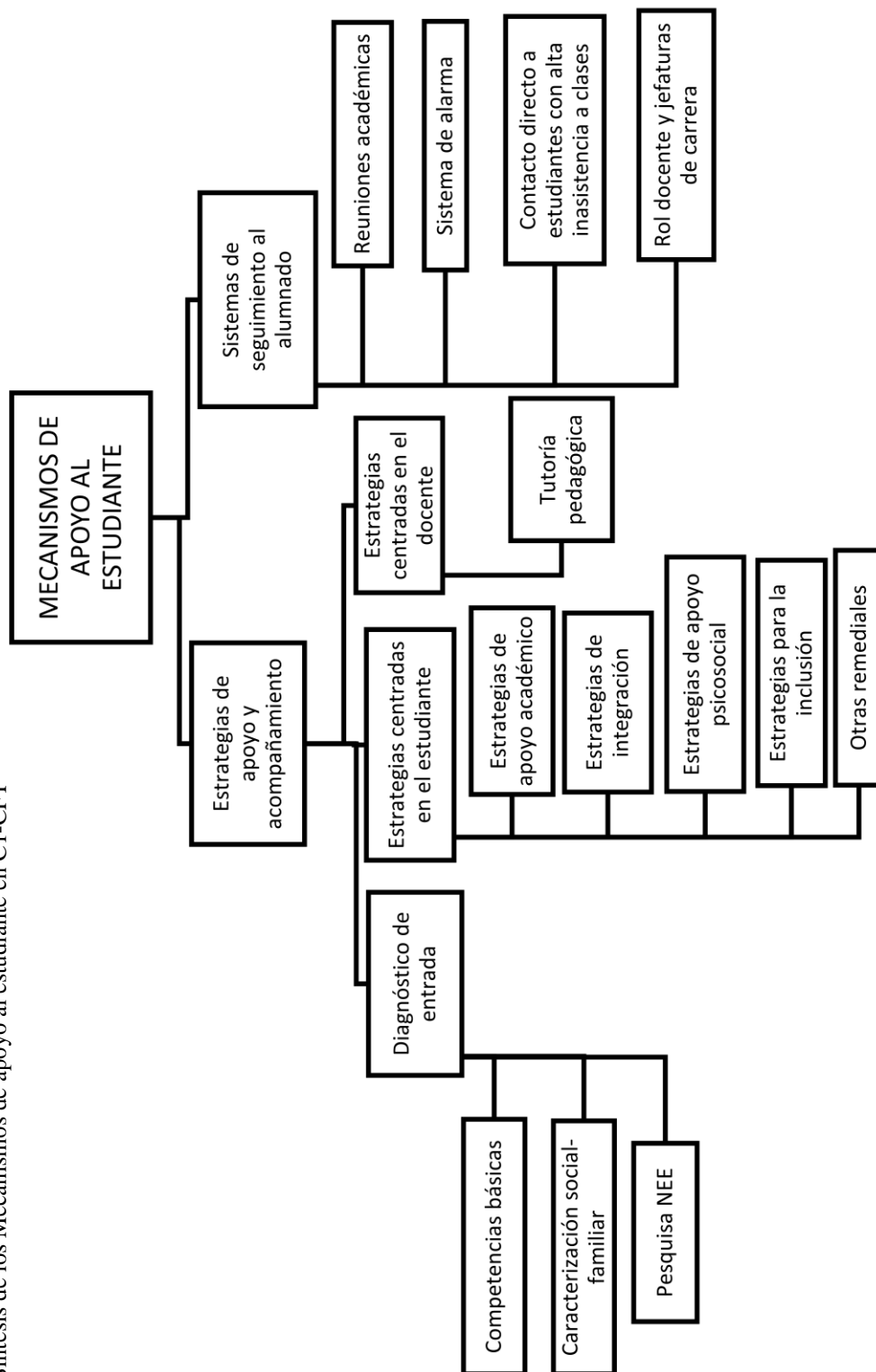
Mecanismos de seguimiento al alumnado en C1-CFT

<b>Estrategias</b>	<b>Acciones desarrolladas</b>
Reuniones Académicas	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Análisis de las primeras evaluaciones y rendimiento académico de estudiantes</li><li>2. Reporte de estudiantes con problemas o que no han asistido a clases</li><li>3. Análisis de las acciones de apoyo implementadas</li><li>4. Revisión de casos específicos de estudiantes</li><li>5. Discusión y diseño de propuestas de acción</li><li>6. Establecimiento de normas y límites de actuación docente</li><li>7. Informar a los docentes de acciones implementadas desde la Dirección de Asuntos Estudiantiles</li></ol>
Sistema de alarma	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Activación de alarma en sistema computacional por inasistencias reiteradas de los estudiantes</li></ol>
Contacto directo a estudiantes con alta inasistencia a clases	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Comunicación directa con el estudiante vía telefónica</li><li>2. Visitas domiciliarias</li></ol>
Rol docente y Jefaturas de Carrera	<ol style="list-style-type: none"><li>1. El docente como primera instancia para detectar problemáticas de los estudiantes</li><li>2. El jefe de carrera debe estar atento a que los docentes suban la información al sistema informático y con dicha información monitorear problemas asociados a rendimientos académicos y asistencia a clases.</li></ol>
Reuniones con delegados (representantes de carrera)	No se describen acciones al respecto

**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, en la Figura 8.18 se sintetizan los mecanismos de apoyo al estudiante del caso 1: Sistemas de Seguimiento y Estrategias de Apoyo y Acompañamiento.

**Figura 8.18**  
Síntesis de los Mecanismos de apoyo al estudiante en C1-CFT



Fuente: Elaboración propia

### 8.1.2. Caso 2: C2-CFT

Este caso corresponde a un Centro de Formación Técnica chileno, cuya ubicación central está en la Región de Coquimbo, pero cuenta con un total de cinco sedes a lo largo del país. Este caso se centra específicamente en la Sede Coquimbo

Dentro de su misión está

Propiciar el desarrollo de personas mediante la formación técnico profesional y educación continua, sustentada en valores del humanismo cristiano, con las competencias pertinentes a las demandas del país; vinculando el quehacer institucional al desarrollo social y económico de las regiones, promoviendo la responsabilidad social, la innovación y el emprendimiento. (CFT CEDUC, s.f.)

Coherente con el objeto de estudio, al igual que el caso anterior, este es elegido por contar con una oferta académica correspondiente a carreras técnicas de nivel superior, y porque al contar con una acreditación institucional de 5 años, se asegura la observación de distintos procesos académicos y administrativos que pudieran estar asociados al abandono en el contexto de la ESTP. Otros datos más específicos del centro, pueden ser observados, en la Tabla 8.17.

**Tabla 8.17**

Antecedentes relevantes de C2-CFT

Oferta Académica	14 carreras técnicas de nivel superior
Estado de Acreditación	Acreditada por 5 años
Retención primer año	68,7%
Matrícula total	4.351 en todas las sedes 1700 <sup>3</sup> (en la Sede Coquimbo)
Matrícula total de primer año	2.284 1007 <sup>4</sup> (en la Sede Coquimbo)

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos del CNED (<https://www.cned.cl/indicadores-por-institucion>) y complementada con información institucional.

Nota: Datos corresponden a la fecha en que se realizó el trabajo de campo (2018)

Es relevante destacar que su estado de acreditación institucional de cinco años, permite que sus estudiantes puedan postular a la gratuidad y todos los beneficios y ayudas estatales. Asimismo, de manera reciente, con el objetivo de fortalecer los apoyos

---

<sup>3</sup> Dato aproximado, actualizado a la fecha del trabajo de campo. Información proporcionada por Director del centro.

<sup>4</sup> Ídem

entregados al estudiantado, durante el 2018 se comenzaba a conformar una unidad de apoyo integral, que unificara los distintos mecanismos de apoyo ofrecidos por el centro, y que estaría inicialmente conformada por la encargada de Asuntos Estudiantiles y por la facilitadora del aprendizaje (centrada en procesos pedagógicos), en coordinación con las jefaturas de área.

### 8.1.2.1. Dimensión Individual y social

#### a) Factores personales

En la Tabla 8.18 se presentan los factores personales que emergieron en el caso 2 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, cada uno de los cuales serán analizados a continuación.

**Tabla 8.18**  
Factores personales que emergen en C2-CFT

Factores personales	Frecuencia de aparición	%
Motivación y metas personales	18	26.47
Falta de vocación	10	14.71
Dificultades asociadas a ser alumno mayor	4	5.88
Dificultades asociadas a ser alumno trabajador	10	14.71
Embarazo durante los estudios	0	0
Paternidad	4	5.88
Tener una NEE (intelectual, física, otros diagnósticos)	0	0
Nivel de esfuerzo	9	13.24
Manejo de la presión y estrés	7	10.29
Autonomía	6	8.82
Tolerancia a la frustración	0	0
<b>Totales</b>	<b>68</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

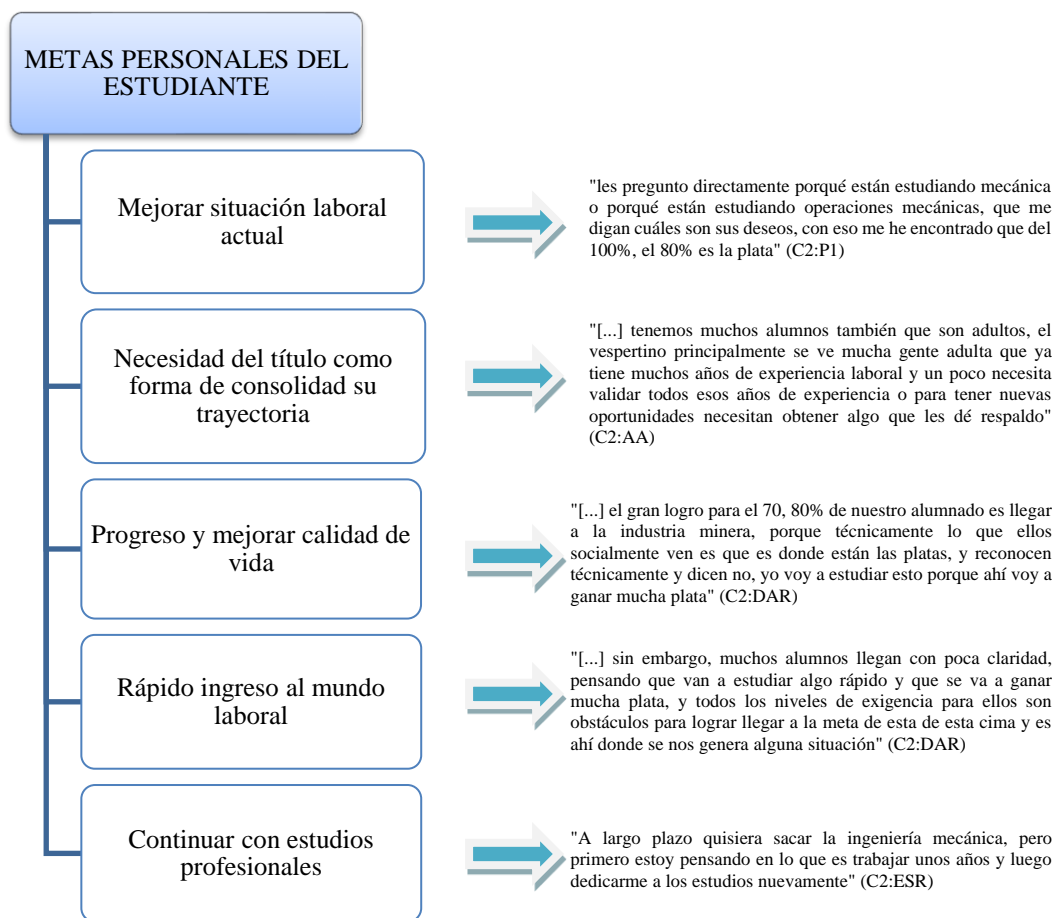
El factor mayormente referido corresponde a **Motivación y metas personales**, y se relaciona con aquellos elementos, en forma de estímulos, capaces de movilizar al estudiante hacia la consecución de un objetivo particular. Al respecto, una de las autoridades del centro señala que efectivamente hay casos de abandono estudiantil que estarían explicados por la falta de motivación y determinación del estudiante.

*“[...] pero hay casos de deserción en los que va a ser porque no tienen una motivación, una determinación, entonces no sé cuántos pueden ser, porque yo creo que eso es digno de un estudio justamente [...]”.* (C2:AM)

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

Este impulso o energía moviliza al estudiante hacia la consecución de metas, las cuales son variadas y propias para cada estudiante. Entre estas, destaca la posibilidad de ingresar rápidamente al mundo del trabajo o mejorar su situación laboral actual, la obtención de un título, la mejora de su calidad de vida, o la alternativa de continuar con estudios de nivel profesional (Véase Figura 8.19).

**Figura 8.19**  
Metas personales del estudiante en C2-CFT



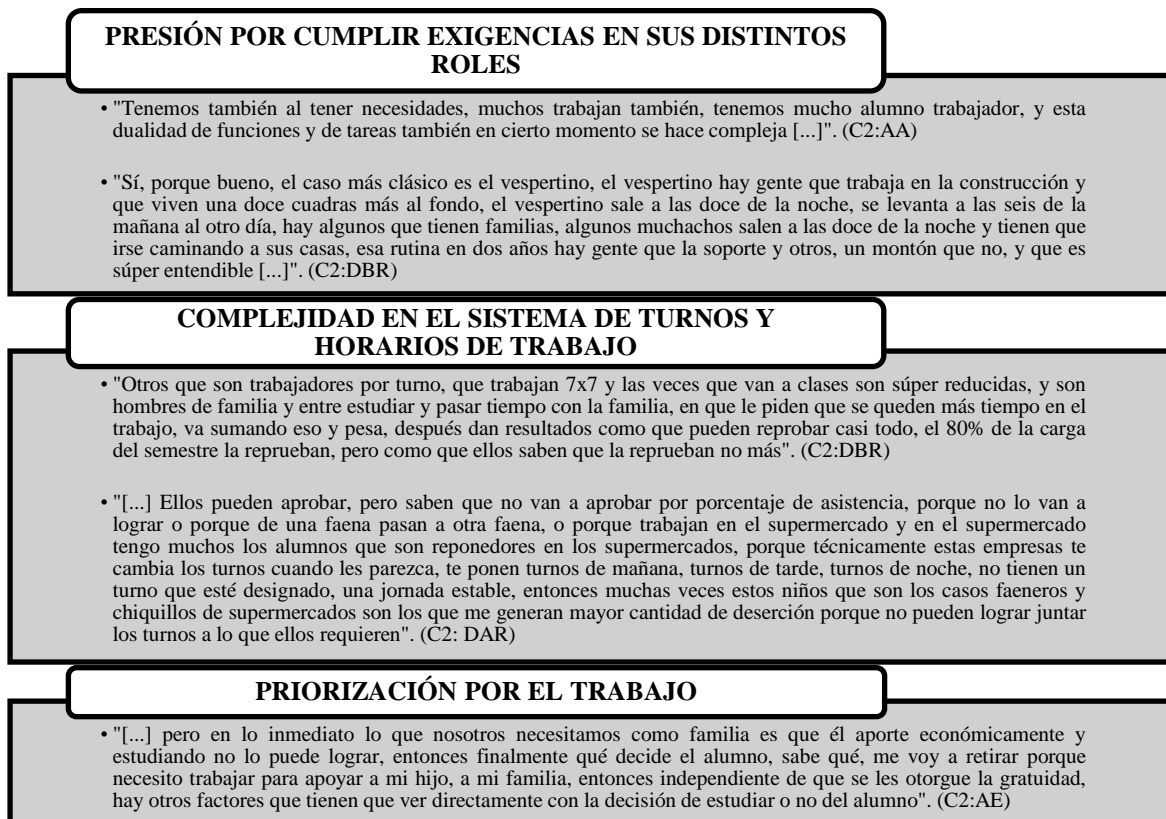
**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, es posible evidenciar las **dificultades que están asociadas a ser estudiante trabajador**, especialmente por las distintas exigencias que conlleva los distintos roles que desempeña, lo cual tiene como consecuencia el cansancio del estudiante al tener que realizar un esfuerzo mayor. Sumado a esto, aparecen dificultades para compatibilizar turnos laborales y horarios de trabajo, especialmente en aquellos estudiantes que trabajan en faenas mineras o trabajan a tiempo parcial, situaciones que redundan en que muchos estudiantes deban priorizar sus trabajos y finalmente abandonar

sus estudios. La Figura 8.20, sintetiza las dificultades asociadas a ser estudiante trabajador.

**Figura 8.20**

Dificultades asociadas a ser estudiante trabajador en C2-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

Asimismo, de igual relevancia asoma el factor **falta de vocación**, que se manifiesta principalmente en el hecho que algunos estudiantes concluyen que se encuentran en una carrera que no es de su gusto ni que cumple sus expectativas, pues no se encuentra en consonancia con sus intereses y habilidades.

*"Sin embargo el alumno en ese aspecto llega con esa, es como ese proceso, les cuesta un poquito, nosotros en la carrera experimentamos una situación en el primer semestre donde muchos alumnos ven la parte vocacional como, 'no era lo que yo esperaba o era un poco más difícil de lo que yo creía', y eso es lo que a nosotros nos puede generar muchas veces o en la migración hacia otra carrera o técnicamente la renuncias a carrera". (C2:DAR)*

Otros estudiantes, particularmente aquellos que provienen de establecimientos técnico-profesionales, simplemente se matriculan en una carrera afín con la especialidad



que estudiaron en la Enseñanza Media, hecho que no necesariamente es garantía de sus reales intereses y vocación.

*"La verdad, yo decidí estudiar ya cuando salí de cuarto, de la titulación todo, y tomé la decisión porque ya estaba enfocado a otra área, al deporte, cuestiones así que no tiene nada que ver con estudios de electricidad, mecánica ni nada. Entonces mi objetivo es salir de acá, y estudiar algo relacionado con eso, pero esto es una buena base para ingreso de dinero". (C2:ER)*

Sin embargo, otro grupo de estudiantes, especialmente aquellos que son mayores o que se encuentran trabajando mientras cursan su carrera, evidencian mayor claridad en su vocación y en sus objetivos personales.

*"[...] Sin embargo, no te estoy diciendo que es el 100%, porque tenemos alumnos muy bien formados valóricamente, que saben a lo que vienen, que técnicamente vienen a estudiar, vienen a aprender, a formarse como técnico especialista en área y vienen con una claridad bastante impresionante, o sea ellos vienen como con una película súper clara de lo que quieren estudiar, hacia donde apunta el mercado y por qué lo quieren [...]" (C2:DAR)*

Por otra parte, un tema recurrente es que, si bien la gratuidad ha representado un beneficio importante para los estudiantes chilenos, también ha conllevado que muchos de ellos estudien una carrera determinada principalmente para poder aprovechar este beneficio, pero sin que dicha carrera represente necesariamente los reales intereses y vocación del estudiante.

*"[...] ahora el hecho de tener gratuidad, te salió la gratuidad, lo tengo que ocupar en algo, pero no piensas en decir ya, me gusta esta carrera, tengo afinidad suponte con las matemáticas, es mi fuerte, entonces voy a entrar a esta carrera y me salió la gratuidad, entonces aprovecho, no es eso, es como yo te doy una cantidad de plata, en qué la ocupo, ese es el concepto". (C2:CA)*

En este sentido, desde la perspectiva de una de las coordinadoras académicas del centro, el estudiante debería traer definida su vocación desde la Enseñanza Media, atribuyéndole, por tanto, una cuota de responsabilidad al sistema educativo en su conjunto, y considerando que ese error no debería ser asumido por el centro.

*"[...] esto de la vocación debería verse en la media, ahí debería ser firme en la media, entonces, claro a lo mejor tendríamos un alumno con 17 años ya claro*

*qué quiere ser, y a lo mejor todavía no sale de la media, faltan otras herramientas más, darle un poco más de responsabilidad a los alumnos [...]". (C2:CA)*

*"Lo vocacional es fuertísimo, yo siempre digo, bueno, el instituto o la universidad no tiene por qué asumir ese error, menos los docentes de guiarlos y decirles 'oye es que a ti te gusta eso', entonces, tampoco, nosotros tampoco lo podemos hacer, pero cuando salen del colegio, de cuarto medio, algunos tienen claro qué es lo que quieren hacer, qué quieren estudiar, otros no [...]". (C2:CA)*

Otro de los factores destacados, corresponde al **nivel de esfuerzo** del estudiante, especialmente cuando este es trabajador y además tiene responsabilidades familiares, que trabaja durante el día y estudia en la modalidad vespertina. En este caso, existe un alto nivel de esfuerzo que redundo en cansancio y en una rutina altamente desgastante que no todos los estudiantes logran sobrellevar.

*"Sí, porque bueno, el caso más clásico es el vespertino, el vespertino hay gente que trabaja en la construcción y que viven una doce cuadras más al fondo, el vespertino sale a las doce de la noche, se levanta a las seis de la mañana al otro día, hay algunos que tienen familias, algunos muchachos salen a las doce de la noche y tienen que irse caminando a sus casas, esa rutina en dos años hay gente que la soporta y otros, un montón que no, [...] y es súper entendible que deserten por eso mismo, son muy sacrificadas las vidas". (C2:DBR)*

Por otra parte, queda en evidencia la existencia de un grupo de estudiantes con un bajo nivel de esfuerzo, especialmente cuando ellos mismos se comparan con otros estudiantes de su mismo nivel. En este sentido, un estudiante en riesgo de deserción, participante de esta investigación, se reconoce a sí mismo como "flojo" y que no va más allá de los saberes elementales.

*"No es que sea flojo en sí, soy como más perezoso, le aplico, sé cómo hacerlo, pero no voy más allá, sé hacer el cálculo, se hacerlo todo, pero como que mi cerebro reacciona que ya lo sabe y no sigue trabajando, entonces yo me considero flojo en ese ámbito, entonces yo creo que no sé, la lectura, muchos números, muchas fórmulas para aprender, colapso, yo creo que eso prácticamente". (C2:ER)*

Otros estudiantes, no manifiestan mayor interés en sus clases, y su bajo nivel de esfuerzo queda reflejado, entre otras cosas, en el escaso nivel de preparación de sus trabajos y la dependencia y pasividad respecto de su propio proceso formativo.

*"[...] yo creo que esa es la formación que traen ellos del colegio, entonces uno les entrega de todo, les pasas de todo, y es como tome, ese es su paquete, usted tiene que hacerlo, tiene que estudiar y esto se le va preguntar, hasta el cuestionario, porque dentro de ese cuestionario van a haber preguntas que yo le voy a hacer en la prueba, [...], uno los cría dándoles todas las cosas hechas y ellos están poniendo el mínimo esfuerzo". (C2:CA)*

*"[...] en mi caso es la mecánica, pero no, se van por las ramas, que sí, que no, uno les dice 'oye hace un trabajo', es un copy-paste, ni siquiera rectifican o justifican, a veces vienen con los links con las páginas, entonces se quiere todo con el mínimo esfuerzo, eso viene de la media también [...]". (C2:P1)*

En otro orden de ideas, el **manejo de la presión y estrés** aparece como un factor de importancia, que estaría relacionado con la capacidad de adaptación de los estudiantes a situaciones nuevas y complejas.

*"[...] por aspectos transversales donde no se pudieron adaptar, donde la presión no la supieron manejar, donde la cultura le es muy ajena y por lo tanto no se sienten tan cómodos, son posibles gatillantes de deserción, entonces se ve eso". (C2:AA)*

El estrés que puede generar la carga académica y otras situaciones de la vida personal y laboral de los estudiantes conlleva que muchos de ellos simplemente no toleren la presión y tomen la opción de abandonar sus estudios.

*"Se me pasó por la cabeza así como congelar porque ya tenía mucho estrés [...]". (C2:ESR)*

Interesante es mencionar que esta capacidad de sobreponerse a la presión y al estrés, estaría relacionado con capacidades personales como saber expresarse o saber y atreverse a pedir ayuda, situación que se hace compleja en estudiantes con un déficit en su capacidad comunicativa y timidez.

*"[...] y como me costaba comunicarme no me gustaba reclamar mucho, me lo guardaba, y al tener tantas cosas guardadas, después me estresaba, era más un*

*problema personal. Si mal no recuerdo, fui a hablar dos veces con el psicólogo que ellos tenían, por el tema de estrés, como estaba con mis compañeros no podía hablar, necesitaba hablar con alguien, aparte de mi familia porque igual ellos me aconsejan pero tener a alguien que no me conociera a mí para poder hablar".*  
(C2:ESR)

Por su parte, la **autonomía** también emerge como un factor asociado al abandono de los estudios, y está relacionado con la capacidad del estudiante de autorregular y avanzar en su proceso académico y lograr sus metas principalmente por su propio esfuerzo. En este sentido, queda en evidencia que los jóvenes procedentes de la enseñanza media manifiestan un bajo nivel de autonomía, que se ha venido reforzando por un sistema que fomenta la pasividad de los estudiantes y que redundante en que este perciba el proceso de aprendizaje como algo que viene dado y no como una construcción que se realiza entre los participantes del proceso.

*"[...] lo que pasa es que ellos vienen de una enseñanza, de un colegio que les entregan todo, entonces aquí es una etapa como intermedia que uno trata de que ellos se desliguen un poco de esa metodología que traen y que pasen ya a una parte de poner de su parte y si el docente le entregó una información o la subió al aula, ellos en forma innata estudien también por su cuenta, esa parte entonces no la tienen, no la tienen, ellos quieren que, ya si les tocó una prueba, por favor me da el temario de lo que tengo que estudiar, entonces todo así como muy pauteado, profesor qué tengo que estudiar y no nace nada de ellos".* (C2:CA)

Estos apoyos que los estudiantes han recibido en su enseñanza media no tienen la misma forma ni el mismo nivel de frecuencia en la Educación Superior, por lo cual, muchos de los alumnos no comprenden y no logran adaptarse a un sistema que promueve la autonomía y que, si bien brinda apoyos, sitúa al estudiante como responsable de su propio proceso formativo.

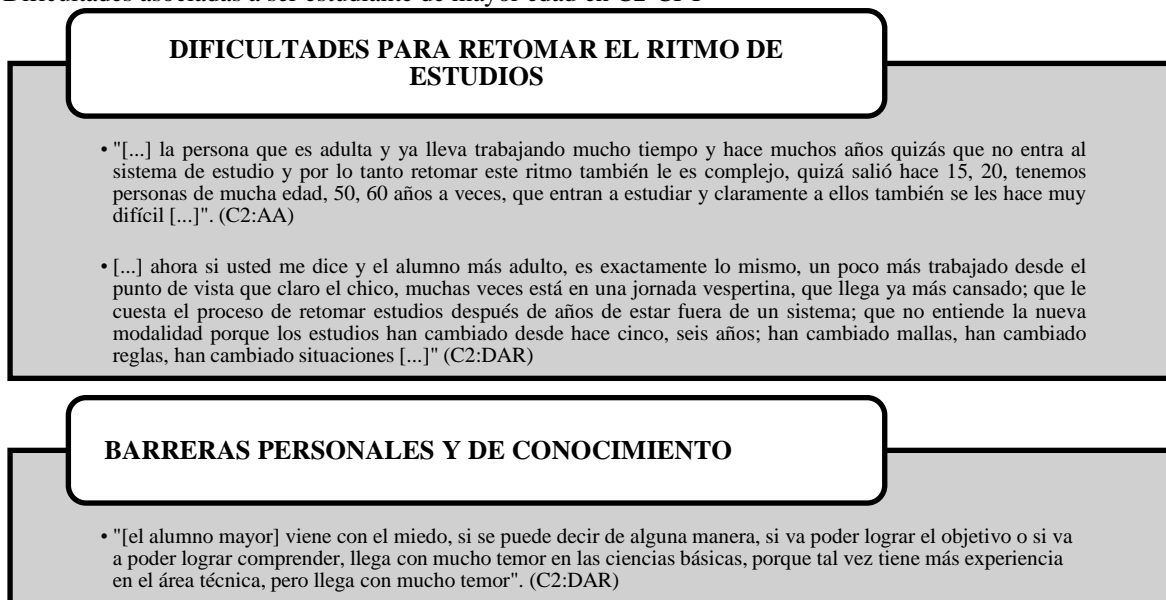
*"El chiquillo trae muchas veces el tema todavía de la enseñanza media incorporado, que tienen muchas redes de ayuda y usted sabe que en la educación superior esas redes muchas veces empiezan a desaparecer y no son al 100% y tampoco avalan técnicamente que el alumno le fue mal y pongámosle un psicopedagogo, pongámosle una ayuda especial, y démosle otro, otro y otro".*  
(C2:DAR)

*"Claro, entonces al final, estamos entregando muchas pautas pero no estamos dejando de que ellos de forma innata logren hacer cosas o salga de ellos alguna idea que puedan ellos plantear o hacer, y al final y digo estamos creando máquinas [...]". (C2:P1)*

En otro orden de ideas, los participantes del estudio también reportan **dificultades asociadas a ser un estudiante mayor**, quienes experimentan problemas de diversa naturaleza sobre la base de sus barreras personales y de conocimiento, que redundan en la necesidad de un gran esfuerzo para adaptarse y retomar el ritmo en sus estudios (Véase Figura 8.21).

**Figura 8.21**

Dificultades asociadas a ser estudiante de mayor edad en C2-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, la **paternidad**, es decir la condición de ser padre o madre durante los estudios, redundan no solo en la necesidad de contar con redes de apoyo para el cuidado de los hijos, sino también contar con los recursos suficientes para poder cubrir sus necesidades elementales, lo cual en ocasiones resulta incompatible con los gastos asociados a los estudios. Esta situación de paternidad se torna más compleja aun, cuando el embarazo no ha sido planificado, pues implica que el estudiante deba cambiar sus prioridades.

*"[...] el vespertino es muy sacrificado, en el caso de una buena porción del grupo curso se cuenta con la misma realidad, y jóvenes también, muy jóvenes, 17 años,*

*19 años, 24 años teniendo vidas como de muy adulto, que son papás , y que viven en San Juan, en El Olivar [...]”. (C2:DBR)*

### b) Factores familiares

En la Tabla 8.19, se presentan los factores familiares que han emergido en el caso 2 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.19**  
Factores familiares que emergen en C2-CFT

Factores familiares	Frecuencia de aparición	%
Influencia de la familia en la decisión de estudiar	8	28.57
Apoyo de la familia	12	42.86
Problemas de salud de integrante de grupo familiar	0	0
Problemáticas sociales al interior de la familia	8	28.57
Primera generación de su familia en acceder a Educación Superior	0	0
<b>Totales</b>	<b>28</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El **apoyo de la familia** resulta fundamental durante todo el proceso que vive el estudiante en la Educación Superior, manifestándose de distintas formas. En primer lugar, la familia apoya económicamente, no solo en el pago de arancel cuando el estudiante no cuenta con gratuidad, sino también en otros gastos de estudio, transporte, etc.

*“[Mi familia me apoya] económicamente lo que es transporte, porque como le dije opté por la gratuidad, estoy estudiando gratuitamente y lo que es económicamente es solamente transporte”. (C2:ESR)*

Asimismo, es común observar que las familias dan seguimiento al estudiante durante todo su proceso, motivando de forma permanente y entregando contención y sustento emocional, especialmente en momentos en que el estudiante quiere abandonar debido a los malos resultados y/o porque se encuentra con un alto estrés.

*“Siempre me han dado apoyo, más que nada en el tema de relajarme porque yo, tengo un genio así como muy fuerte, me estreso mucho y me dan ganas como de dejar todo votado, pero ellos me ayudan, me apoyan, me dan consejos, siempre me han apoyado”. (C2:ESR)*

Por otra parte, el estudiante cuenta con una ventaja cuando algún miembro de la familia ha realizado estudios superiores y/o tiene experticia en algún área del conocimiento, pues tiene a la mano apoyo específico en contenidos que pueden ser complejos para él.

*“Igual me apoyan harto, mi papá por ejemplo es eléctrico, entonces me ayuda harto en la materia o cuestiones así [...] y en temas de estudio, mi hermana puede que me ayuden algo así como inglés básico o matemática [...]”.* (C2:ER)

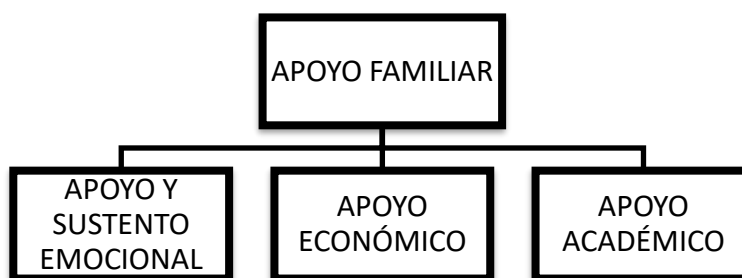
En contraste a lo anterior, hay situaciones complejas que viven los estudiantes y que escapan a la posibilidad y/o voluntad de las familias de apoyar con mayor ahínco. Son estas situaciones las que llevan a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar sus estudios, pues deben priorizar otras áreas de su vida, que ese momento representan una mayor urgencia.

*“Sí, sí, ayer se presentó un estudiante que claro había tenido bueno, se enteró hace muy poco que su polola estaba embarazada, estaba esperando dos bebés, perdió uno, entonces ya la situación cambió, entonces ya el objetivo no estaba en sacar un estudio, sino que en velar por esta nueva familia que estaba constituyendo, entonces la mamá tampoco le prestó mucho el apoyo, entonces lo que tienen que hacer el estudiante básicamente de salir a trabajar porque tiene que mantener esa familia”.* (C2:AE)

Las formas en que se manifiesta el apoyo familiar se sintetizan en la Figura 8.22.

**Figura 8.22**

Forma en que se manifiesta el apoyo familiar en C2-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, la **influencia de la familia en la decisión de estudiar** también es un factor que considerar a la hora de buscar las causas del abandono estudiantil. Esta influencia, no necesariamente aparece explícitamente de la familia hacia el estudiante, sino que se manifiesta en distintas situaciones o condiciones familiares que influyen en

la decisión del estudiante. Entre estas condiciones, se encuentra la historia de vida del padre o madre como elemento motivacional.

*“[...]y sí, quería seguir estudiando y aprovechar que tengo la oportunidad, que no a muchos se les da, y por ejemplo lo que siempre he querido eso porque mi mamá como es hija, era hija de sector de campo, no tuvo la oportunidad de seguir en un estudio superior, y mi mamá siempre me ha dicho que si ella hubiera tenido la oportunidad lo hubiera aprovechado, y es lo que yo no quiero desaprovechar, no quiero que mi mamá sienta que ella me puede dar la oportunidad pero yo no aprovecharlo, quiero seguir adelante”. (C2:ESR)*

Asimismo, cuando uno de los padres realiza algún oficio o profesión o ha realizado estudios en un área específica, también transmite su influencia en la elección de carrera del estudiante, optando este por un área similar.

*“[...]y también mi papá, mi papá me dio el gusto de esta carrera, de la mecánica, porque mi papá también estudió mecánica, estudió en enseñanza superior creo, pero era algo así como que no hizo la práctica, pero no recibió como su título, algo así [...]él hace mecánica en la casa, en su auto, su propio auto lo arreglaba él, entonces a veces yo estaba ahí, como quería estar con él lo ayudaba, entonces desde pequeño me gustó el mundo de la mecánica, seguí ese camino [...]”. (C2:ESR)*

Finalmente, dentro de los factores familiares, los participantes hicieron referencia a un conjunto de **problemáticas psicosociales al interior de las familias** como factores asociados al abandono. Entre estas, mencionan alcoholismo, drogadicción, delincuencia o violencia intrafamiliar.

*“[...] problemas de drogadicción, de alcoholismo, de delincuencia, de embarazo o del maltrato a lo mejor en su casa, hay tantas cosas [...]”. (C2:AA)*

Estas situaciones más allá de la complejidad que llevan en sí mismas, afectan el desempeño del estudiante, pues corresponden a problemas difíciles de manejar para ellos, sacándolos del foco en sus estudios.

*“Y hemos tenido diferentes situaciones, situaciones de violencia intrafamiliar con algunos chiquillos, este año me pasó, un chiquillo [me dice] tengo muchas ganas de estudiar profesor, pero vive un problema de violencia intrafamiliar, un varón, que es, técnicamente se agradece también mucho la confianza del alumno*



*porque generalmente se da al revés, [...], dijo tengo hartas ganas de estudiar pero esto me tiene un poco complicado, no sé cómo afrontarlo [...]*". (C2:DAR)

Estas problemáticas redundan en que muchos estudiantes no encuentran en sus hogares una base de apoyo seguro, transformándose el centro de estudios como un lugar de acogida, donde ellos pasan la mayor parte del tiempo.

*"[...] uno nota cuando a veces los muchachos prefieren estar más acá que en sus casas y a veces no tienen ni clases acá e igual vienen, como que no quieren estar en sus casas, uno no sabe qué tipo de realidad viven ellos en sus casas, entonces eso por un lado [...]", porque la verdad el diario vivir de estos chiquillos".* (C2:DBR)

#### c) Factores socioeconómicos

En la Tabla 8.20, se presentan los factores socioeconómicos que han emergido en el caso 2 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.20**

Factores socioeconómicos que emergen en C2-CFT

Factores socioeconómicos	Frecuencia de aparición	%
Vulnerabilidad social y económica del estudiantado	13	86.67
Endeudamiento y desajuste económico	2	13.33
Quedar sin empleo	0	0
<b>Totales</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

La **vulnerabilidad social y económica** se ve expresada en un perfil de ingreso del estudiantado caracterizado por niveles socioeconómicos medio-bajo. Si bien es posible encontrar un segmento de estudiantes con una situación económica estable, especialmente de aquellos que trabajan en el área minera, prima el factor socioeconómico bajo.

*"[...] y la mayor característica es que el perfil de ellos y eso se ve un poco con los beneficios que tienen los alumnos, son de niveles socioeconómicos medio bajos".* (C2:AA)

*"Sí, mayoritariamente un poco bajo, aunque hay un contraste igual súper heavy en el punto de, que tú ves de repente que llegan chiquillos que ya están trabajando en el área minera y son chiquillos con situaciones socioeconómica bastante*

*buena, pero sí lo que prima técnicamente es el factor socioeconómico más bajo”.*  
(C2:DAR)

Esta condición supone que los estudiantes se encuentren al límite de sus recursos para solventar su educación y los gastos asociados a ello, siendo complejo e incierto que puedan mantenerse en el sistema.

*“[...] entonces vemos mucho en que los muchachos andan un poco al límite en los recursos que disponen para cumplir de buena forma aquello [...], se les hace complejo mantenerse en el tiempo porque igual requiere ciertos recursos adicionales, entonces claramente hay una situación relevante a la hora de saber si un alumno efectivamente va a poder continuar o no cuando presenta estas problemáticas”.* (C2:AA)

*“[...] pero el factor económico ha sido clave al menos en las carreras que manejo yo, mecánica, hay un tema clave con los temas económicos, a veces los niños te dicen, sabe qué yo no he podido venir porque no tengo plata para pasaje. El tema socioeconómico es complejo, es un factor determinante”.* (C2:DAR)

Al respecto, el beneficio de la gratuidad ha permitido que estos estudiantes vulnerables socioeconómicamente puedan acceder a la Educación Superior, siendo para ellos posiblemente la única posibilidad que tengan para acceder a estudios superiores. Por lo mismo, dependen de este beneficio y cuando por razones académicas lo pierden, muy probablemente no tendrán la capacidad de pago, lo cual les lleva a tomar la decisión de abandonar.

*“[...] muchos de los que desertan es porque no pueden continuar costeando sus estudios, o porque perdieron el beneficio y ahora lo tienen que pagar ellos o se retrasaron en su carrera y eso involucra que lo tienen que pagar ellos y muchos desertan o suspenden los estudios por un tiempo, hasta que puedan volver y terminarlo, porque el aspecto económico es complicado”.* (C2:AA)

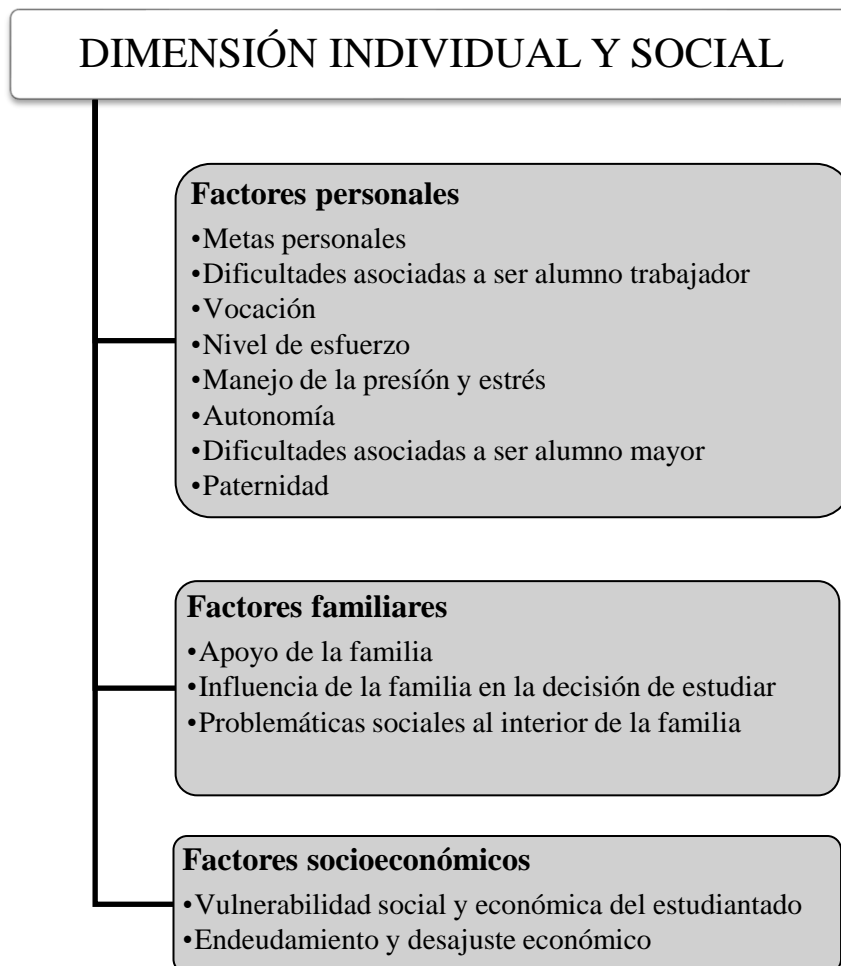
La complejidad de la situación socioeconómica de algunos estudiantes podría estar asociada al **endeudamiento y desajuste económico**, que es ocasionado por la adquisición de bienes, que sin juzgar si corresponden a bienes de primera necesidad, en lo concreto no solo merman las posibilidades de costear sus estudios, sino que en ocasiones no guardan relación con su capacidad financiera.

*“Pienso que tienen como una mala filosofía económica y que es inminente que tengan como situaciones como malas algunos, tienen gastos considerables, se encalillan en casas, en autos, aquí a las 7 de la tarde esto está lleno de autos y no garantiza que esos autos bonitos que uno vea impliquen una situación o igualarla en la casa, el bienestar, cómo se llama, satisfacer todas la necesidades básicas, no lo garantiza”. (C2:DBR)*

En la Figura 8.23 se presenta una síntesis de los factores personales, familiares y socioeconómicos que emergieron en el caso 2, correspondientes a la Dimensión Individual y Social.

**Figura 8.23**

Factores asociados a la Dimensión Individual y social en C2 CFT



**Fuente:** Elaboración propia

8.1.2.2. Dimensión Académica

a) Factores asociados a la experiencia académica previa

En la Tabla 8.21 se presentan los factores asociados a la experiencia académica previa que emergen en el caso 2, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, cada uno de los cuales serán analizados a continuación.

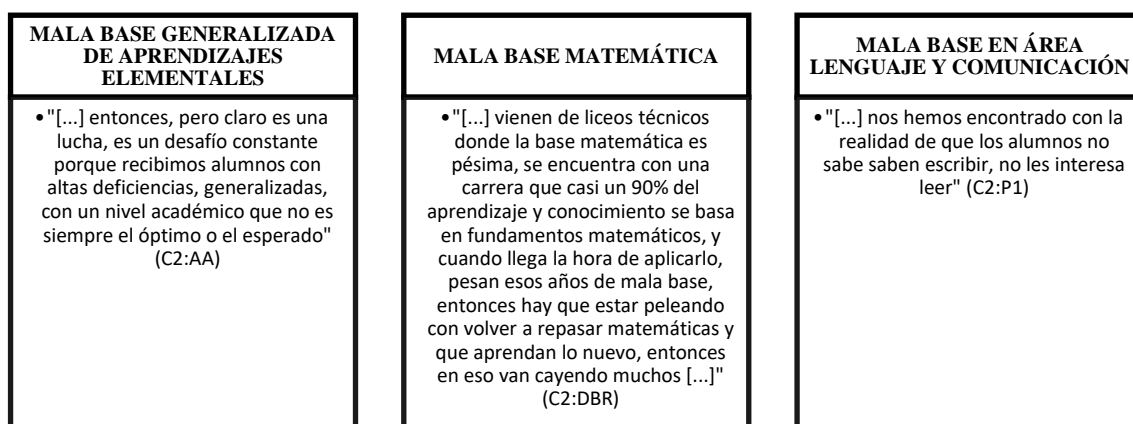
**Tabla 8.21**  
Factores asociados a la experiencia académica previa en C2-CFT

Factores asociados a experiencia académica previa	Frecuencia de aparición	%
Déficit formativo de aprendizajes elementales	12	44.44
Procedencia de Enseñanza Media	10	37.04
Déficit de competencias transversales para el estudio	5	18.52
<b>Totales</b>	<b>27</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia

Los participantes de este estudio reportan una alta incidencia de **déficits formativos en aprendizajes elementales** que acarrearán los estudiantes desde su enseñanza media y que tienen impacto en el rendimiento académico y en todo su proceso formativo en la Educación Superior, pues estos aprendizajes constituyen las bases sobre las cuales se cimentan todos los nuevos aprendizajes que el estudiante va construyendo y que son transversales a cualquier especialidad. Tal y como se observa en la Figura 8.24, estos déficits se manifiestan en tres elementos: mala base generalizada de aprendizajes elementales, mala base matemática y mala base en área de lenguaje y comunicación.

**Figura 8.24**  
Déficits formativos de aprendizajes elementales en C2-CFT



Fuente: Elaboración propia

Estos déficits estarían relacionados con la **procedencia de enseñanza media** de los estudiantes, en el sentido del tipo de establecimiento donde han realizado la enseñanza secundaria.

*“Entonces claramente la situación del lugar de donde ellos provengan en cuanto a sus estudios también un antecedente que se toma en cuenta, que se nota”.* (C2:AA)

En este centro, los estudiantes provienen principalmente de establecimientos municipalizados técnico-profesionales, lo cual, en primera instancia constituye una ventaja para aquellos que han seguido en la misma especialidad o en alguna afín.

*“Bueno que, en realidad, casi todo lo que entra acá, como quizá el 60%, quizás el 70% por ciento, son alumnos de liceos industriales”.* (C2:DBR)

*“[...] tenemos muchos alumnos que viene de liceos técnicos profesionales con especialidades afines con las que van a seguir estudiando acá, entonces, el alumno que estudió plantas mineras en un liceo técnico o estudió técnico en minería en un liceo técnico y entra a estudiar operación de plantas mineras o geominería, claramente el primer semestre probablemente va a estar quizás aventajado con respecto a sus compañeros y se le va a ser más fácil”.* (C2:AA)

*“No, para bien, o sea lo que aprendí allá me ha servido hartito aquí”.* (C2:ER)

En contraste, un estudiante proveniente de un liceo científico-humanista, sin perjuicio que pueda tener una mejor formación en áreas transversales, deberá dedicar un mayor tiempo para familiarizarse con la terminología técnica de la especialidad.

*“[...] versus un alumno quizás que viene de un liceo científico-humanista donde no sabe diferenciar entre un perno y un tornillo y tenemos que partir desde esa base, también ahí hay dificultades y hay pisos que hay que tratar de nivelar para después continuar con el curso el resto del semestre”.* (C2:AA)

No obstante, haber estudiado en un liceo técnico no es garantía de contar con fundamentos sólidos en la especialidad que le garanticen al estudiante un desempeño superior respecto de sus pares provenientes de otro tipo de establecimientos.

*“De hecho, muchos alumnos que llegan con conocimientos o que han estudiado en liceos técnicos la carrera de mecánica, debiesen venir con una base un poco más sólida porque la estudian dos años, sin embargo, en la fundamentación de*

*la mecánica, siguen con cosas muy al debe, con carencia de conocimientos muy grande [...]"*. (C2:DAR)

Finalmente, entre los factores asociados a la experiencia previa del estudiantado, se encuentran aquellos relacionados con un **déficit de competencias transversales para el estudio** que, junto con los aprendizajes elementales, constituyen la base sobre la cual el estudiante construye sus nuevos aprendizajes en la Educación Superior. Entre estas competencias, tal y como se señala en la Figura 8.25, los participantes de este estudio señalan no saber buscar información, no tener hábitos y estrategias de estudio, y tener un déficit en el desarrollo de habilidades blandas.

**Figura 8.25**

Déficit de competencias transversales para el estudio en C2-CFT

### No saber buscar información

- "[...] hay un montón de factores que al final uno no se explica por qué les va mal, cuando les va mal uno no se explica por qué les va mal, si es fácil, está la información, y no crean hábitos de estudio, si no tienen para nada sentido de buscar la información [...]". (C2:DBR)

### No tener hábitos y estrategias de estudio

- "[...] porque hay chicos de que tiene todas las ganas de estudiar, pero el hábito de estudio no lo tienen, por lo tanto no tienen una metodología, estudian de forma desordenada, pero si tú los vas guiando, focalizando, ese niño puede rendir, no va ser brillante pero sí puede sacar su módulo y puede sacar la carrera [...]". (C2:CA)

### Déficit en el desarrollo de habilidades blandas

- "Ahora, que me gustaría agregar además algo de las competencias blandas, socialmente, se obligó a salir a trabajar a la mamá y al papá, entonces las competencias blandas de esos niños son muy escasas, es como una, de ser asegurado, todo para mí, yo abarco todo, no veo al otro, no me preocupo por el otro [...]". (C2:P1)

**Fuente:** Elaboración propia

#### b) Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado

En la Tabla 8.22, se presentan los factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado correspondientes al caso 2 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.22**

Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C2-CFT

Factores asociados con adaptación e integración	Frecuencia de aparición	%
Presencia de facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado	3	25.00
Dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativos después de un largo tiempo sin estudiar	0	0
Dificultad para integrarse a la vida estudiantil	9	75.00
<b>Totales</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Las **dificultades para integrarse a la vida estudiantil** que experimentan los estudiantes durante su primer año están asociadas a la desorientación con la que llegan a la Educación Superior, producto del desconocimiento que tienen acerca del nuevo contexto al que se enfrentan.

*“Ahora, los que ingresan sí les cuesta mucho acostumbrarse al sistema de estudios dentro de la institución y entran un poquito desorientados”. (C2:CA)*

El estudiante, en una primera instancia, no logra dimensionar que la Educación Superior es un contexto diferente a la educación media, que demanda mayor autonomía y esfuerzo, pues reviste en sí misma una mayor dificultad.

*“Les cuesta acomodarse, como adecuarse al contexto. Por ejemplo, todavía hay compañeros que les cuesta acomodarse, piensan que es colegio todavía, y no es tan fácil, no es tan fácil [...]”. (C2:E1)*

*“Es difícil como padre, como docente, se complica, porque el poder intentar desarrollar a personas que no sepan el lugar donde se encuentran, no se sepan el espacio, es muy difícil, es muy difícil, siempre te están cuestionando, siempre, siempre [...]”. (C2:P1)*

De acuerdo con los participantes, estas dificultades de integración y adaptación tienen su génesis en un sistema de enseñanza media que no promueve la autonomía, que tiende a facilitarle en demasía las cosas al estudiante y que, en definitiva, no promueve ni el esfuerzo de este ni la responsabilidad en su propio proceso de estudios.

*“Sí, el proceso de adaptación que les cuesta mucho, y claro, como dice Diego, lo que pasa es que ellos vienen de una enseñanza, de un colegio que les entregan*

*todo, entonces aquí es una etapa como intermedia que uno trata de que ellos se desliguen un poco de esa metodología que traen y que pasen ya a una parte de poner de su parte y si el docente le entregó una información o la subió al aula, ellos en forma innata estudien también por su cuenta, esa parte entonces no la tienen, no la tienen, ellos quieren que, ya si les tocó una prueba, por favor me da el temario de lo que tengo que estudiar, entonces todo así como muy pauteado, profesor qué tengo que estudiar y no nace nada de ellos”. (C2:CA)*

En este orden de ideas, el estudiante comienza a adaptarse a este nuevo contexto cuando comienza a fallar y, por ende, no obtiene los buenos resultados que en la enseñanza secundaria obtenía con el mismo nivel de esfuerzo y dedicación. A partir de esto, valora la educación superior como algo serio, a lo cual debe dedicar mayor tiempo y esfuerzo, asumiendo su responsabilidad del éxito o fracaso de su propio proceso.

*“[...] es que el alumno se adapta en el proceso cuando empieza a fallar, ahí él recién empieza a tomar el asunto como algo serio, como algo que tiene otro nivel y ahí lo asume recién [...], cuando pasa el segundo semestre ya entra con un grado de maduración que es sumamente notable, lo hablo desde mi experiencia, desde mi carrera, tal vez en otras carreras lleguen alumnos con un coeficiente de madurez un poco más alto, pero en mis carreras es así, o sea el alumno entiende y entiende el proceso cuando falló, por qué repitió el módulo, ‘no profe, si en realidad no le tomé el peso, pensé que era fácil’”. (C2:DAR)*

Por otra parte, entre los **facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado**, las relaciones interpersonales que se establecen con el grupo de pares aparecen como elementos que contribuyen a que esta adaptación sea más rápida y satisfactoria para el estudiante.

*“O sea para mí al menos para mí fue fácil, porque soy como medio pegote a los niños, hacemos un buen grupo”. (C2:ER)*

Al respecto, es común observar el ingreso de grupos de estudiantes que ya se conocen previamente, pues provienen de los mismos cursos y especialidades de enseñanza media. Esta situación, sin duda, compensa inicialmente la incomodidad que siente el estudiante por lo desconocido del contexto, percibiendo este nuevo espacio como algo más familiar.



*“Bueno que en realidad, casi todo lo que entra acá, como quizá el 60%, quizás el 70% por ciento, son alumnos de liceos industriales, el otro restante son científico humanistas, entonces en general entran grupos de alumnos que ya se conocen, que son del Liceo Industrial de Coquimbo, del Colegio Salesiano, del Vinviñat, del Florencia, y quizá llegan entre dos o tres alumnos que se conocen, eso es como muy característico en electricidad, entonces sí se conocen entre ellos y arman como pequeño bloques, súper típico”. (C2:DBR)*

c) Factores asociados a la experiencia académica actual

La Tabla 8.23 muestra los factores asociados a la experiencia académica actual que han emergido en el caso 2, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.23**

Factores asociados a la experiencia académica actual en C2-CFT

Factores asociados a la experiencia académica actual	Frecuencia de aparición	%
Nivel de satisfacción del estudiante	8	25.81
Falta de instancias prácticas	0	0
Percepción de alta dificultad y exigencia	5	16.13
Rendimiento académico	8	25.81
Conocimiento de la carrera	6	19.35
Asistencia a clases	4	12.90
<b>Totales</b>	<b>31</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El **rendimiento académico** aparece como el factor más referido dentro de aquellos que están asociados a la experiencia académica actual. De acuerdo con la perspectiva de una directiva, junto con los factores socioeconómicos, sería uno de los que tienen mayor peso a la hora de explicar el abandono académico en el centro.

*“[...] hay aspectos académicos que es uno de ellos, aspectos económicos también, yo creo que esos son como los dos principales de deserción. [¿con lo académico te refieres al rendimiento académico] Rendimiento, sí, sí, es rendimiento principalmente”. (C2:AA)*

El bajo rendimiento académico es común observarlo durante el primer semestre de la carrera, cuando el estudiante además se encuentra en pleno proceso de integración y adaptación, y por ende, aún no desarrolla habilidades que le permitirán sortear con éxito los nuevos desafíos a los que se enfrenta.

*“No me ha ido mal, estoy satisfecho con lo que hice, no me gustó mucho el primer semestre porque tuve un bajo rendimiento, fue más por el tema que le digo, como era el primer semestre del año pasado me costaba como integrarme con mis compañeros [...]”.* (C2:ESR)

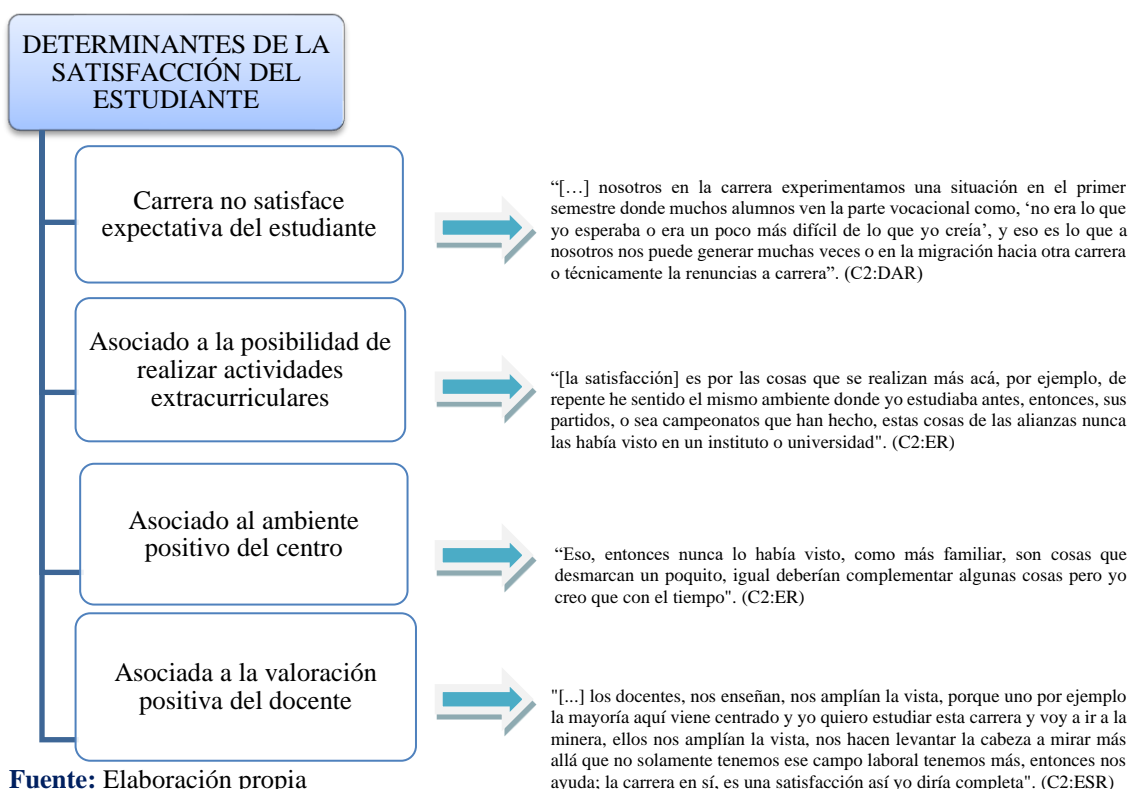
De esta forma, el abandono estaría explicado por la alta reprobación de asignaturas producto del bajo rendimiento académico, y que estaría asociado además con otros factores como la asistencia a clases y el nivel de esfuerzo e interés del estudiante.

*“Por ejemplo, en primer año éramos muchos, éramos 64 y en el segundo semestre éramos ya la mitad del curso, porque no les importaba, faltaban, y ahora, por ejemplo, ahora somos 22, en el curso de segundo año, y así se van yendo los niños porque dejan el interés, faltan, se quedan en los ramos y dejan de venir”.* (C2:E1)

Por su parte, el **nivel de satisfacción del estudiante** también corresponde al factor más referido, compartiendo esta posición con el rendimiento académico. Al respecto, es posible evidenciar un conjunto de factores que incidirían en el nivel de satisfacción del estudiantado tal como se visualiza en la Figura 8.26.

**Figura 8.26**

Determinantes del nivel de satisfacción del estudiante en C2-CFT



Fuente: Elaboración propia

Asociado a lo anterior, la insatisfacción del estudiante por el no cumplimiento de sus expectativas estaría relacionado con el **bajo conocimiento que tienen de la carrera** al momento de ingresar y que, en algunos casos, se mantendría incluso luego del primer año.

*“Sí, la había leído [perfil de egreso] antes de ingresar, qué trataba y todo. Cuando me nombraron electrónica no me gustó mucho porque no me gusta mucho andar con cositas tan chicas, pero lo demás si lo había visto, pero a esta altura ya se me olvidó”. (C2:ER)*

Al respecto, si bien es cierto, los estudiantes conocen el perfil ocupacional de su carrera, es decir, aquellos ámbitos laborales donde podrán desempeñarse posteriormente, no ocurre así con el perfil de egreso, situación que de alguna manera coarta la posibilidad de que estos conozcan las competencias que deberán desarrollar y que puedan avanzar y ajustar sus expectativas con el objetivo de alcanzar dichas competencias.

*“Sí, sí tengo idea de lo que, no solamente faena, podemos trabajar también en barcos, en varias partes, que la mecánica en lo que es motor diésel es lo que más se concentra la mecánica en maquinaria pesada, y esa concentración no solamente está en lo que sea maquinaria sino podemos optar en varias partes, lo que sea faenas mineras, aunque casi la mayoría está optando por eso”. (C2:ESR)*

*“El perfil de egreso, sé que me han hablado de él, pero como le digo, concentrado en los ramos, no presté mucha atención, así que conocerlo, no”. (C2:ER)*

Por su parte, muchos de los problemas que los estudiantes reportan respecto de la experiencia académica actual y que influyen en su motivación y en su rendimiento académico, sería la **percepción de alta dificultad y exigencia**. Esto, porque dicha percepción contrasta con la idea inicial de que estudiar una carrera técnica, al tener una duración menor respecto de las carreras profesionales, reviste un nivel de dificultad menor. La alta exigencia asoma, por tanto, como un obstáculo a las pretensiones iniciales del estudiante de cursar una carrera corta y fácil.

*“[...] sin embargo, muchos alumnos llegan con poca claridad, pensando que van a estudiar algo rápido y que se va a ganar mucha plata, y todos los niveles de exigencia para ellos son obstáculos para lograr llegar a la meta de esta de esta cima y es ahí donde se nos genera alguna situación”. (C2:DAR)*

Esta situación, podría llevar, por una parte, a que el estudiante comience a gestar su decisión de abandonar sus estudios, o en contraste, movilizarlo a aumentar su nivel esfuerzo y tiempo dedicado a sus estudios, desarrollando hábitos que no tenía hasta el momento.

*“Para adaptarme, primero que nada, hacerme un horario de estudio, por lo menos estudiar mínimo tres veces a la semana una cosa así para que no me vaya tan mal”. (C2:ER)*

*“[...] en el tema como más de los estudios me costó un poco, porque el nivel subió bastante, o sea en los primeros meses no tanto pero después cuando empezamos a pasar la materia, electrotecnia, todo eso, tuve que empezar a estudiar y ahí tuve que agarrar cuadernos y empezar a sacar cálculos cosas así, cosa que no había hecho antes que era más fácil”. (C2:ESR)*

Finalmente, la **asistencia a clases** también emerge como uno de los factores asociados a la deserción, y que en la actualidad corresponde a uno de los indicadores utilizado por el centro para valorar la situación actual del estudiante, valorando si este es un potencial desertor o no.

*“[...] y lo que buscamos básicamente es que los resultados sean positivos, ya sea tanto en el tema de la asistencia donde tenemos algunos problemas y ahí podemos detectar básicamente quiénes son los potenciales desertores con el tema de la asistencia [...]”. (C2:AE)*

La asistencia a clases no solo es considerada como un requisito de aprobación del curso, sino como un indicador de calidad de la formación del estudiante. En este sentido, si bien el centro ha determinado exigir un porcentaje menor de asistencia a los estudiantes trabajadores, la impronta práctica de la formación técnica implica que el estudiante no solo apruebe sus evaluaciones, sino que principalmente participe activamente en las experiencias prácticas.

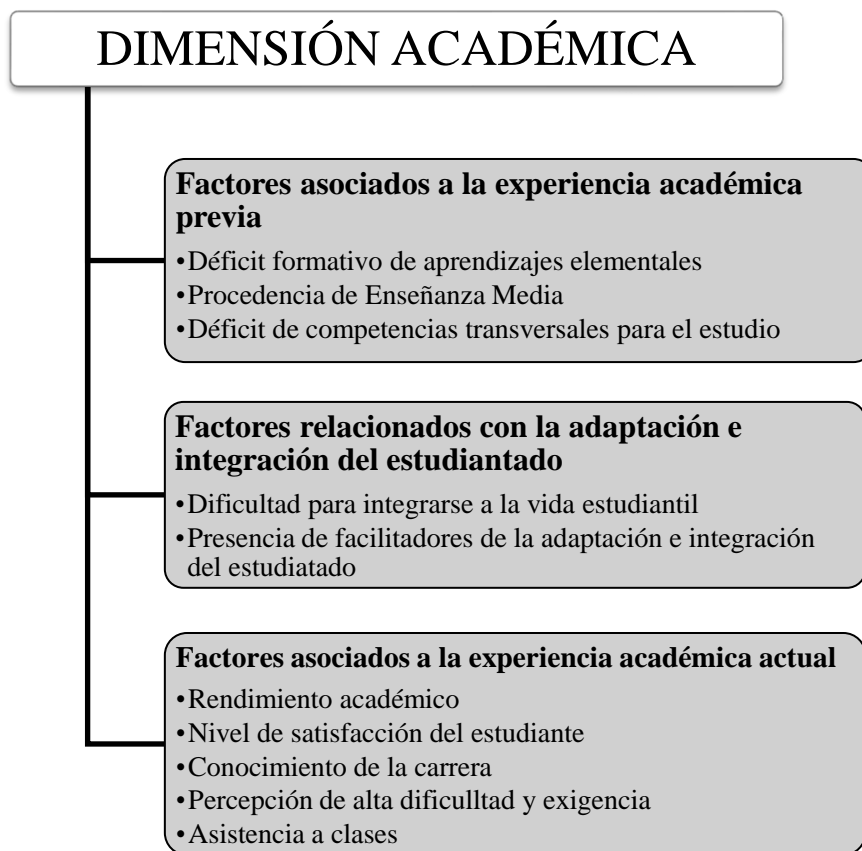
*“[...] a veces nuestros niveles académicos son buenos y nuestro nivel de repitencia es porque no aprueban los porcentajes de asistencia, entonces nos pasa muchas veces que el alumnos viene, da las pruebas, pero claro cuando llega a final de semestre no aprueba porque no le da el porcentaje asistencia, tiene un 20, un 30 o un 40%, se presentó solamente a dan las evaluaciones [entonces] necesitamos que el alumno esté presente en los procesos independiente que*

*apruebe el instrumento evaluativo, necesitamos que también el alumno entienda y comprenda y vea cómo se ejecuta un buen procedimiento [...]”. (C2:DAR)*

En la Figura 8.27 se presenta una síntesis de los factores asociados con la experiencia académica previa, con la adaptación e integración del esudiantado y con la experiencia académica actual, que han emergido en el caso 2 y que corresponden a la Dimensión Académica.

**Figura 8.27**

Síntesis de factores asociados a la Dimensión Académica en C2-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

### 8.1.2.3. Dimensión Institucional

a) Factores organizativos y de funcionamiento del centro

En la Tabla 8.24, se presentan los factores organizativos y de funcionamiento del centro que emergieron en el caso 2 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.24**

Factores organizativos y de funcionamiento identificados en C2-CFT

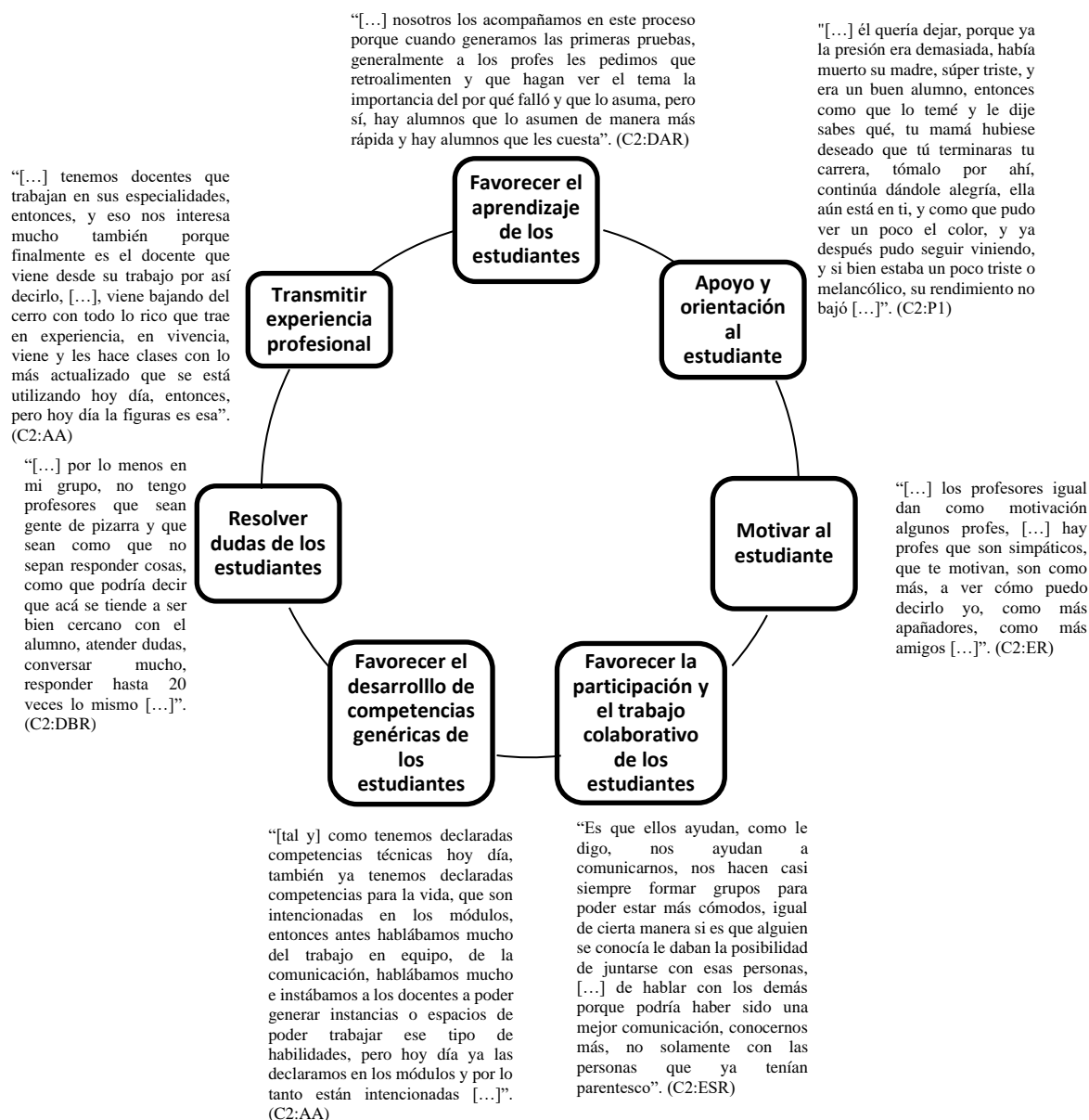
<b>Factores organizativos y de funcionamiento del centro</b>	<b>Frecuencia de aparición</b>	<b>%</b>
Rol docente	15	41.67
Respuesta institucional ante la inclusión educativa	4	11.11
Capacidad de respuesta y calidad de la atención	0	0
Condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios	7	19.44
Estructura organizacional	10	27.78
<b>Totales</b>	<b>36</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El **rol docente** emerge como un elemento clave que favorece la retención de los estudiantes, toda vez que su posición le permite no solo dirigir y regular el proceso académico sino, sobre todo, conocer al estudiante incluso más allá de aspectos netamente académicos, constituyéndose en un referente importante que además de transmitir su experiencia y favorecer el aprendizaje de los estudiantes, les brinda apoyo y motivación en forma permanente.

En la Figura 8.28 se muestran los roles que desarrollan los docentes y que favorecen la retención de los estudiantes

Figura 8.28. Roles del docente en C2-CFT



Fuente: Elaboración propia

Respecto de la **estructura organizacional**, en atención a los desafíos y necesidades que han ido surgiendo, se ha ido potenciando la estructura organizacional actual mediante la creación de nuevos cargos y la incorporación de nuevos profesionales que permitan dar respuesta a las distintas necesidades que vayan surgiendo, especialmente las relacionadas con el estudiantado y la prevención de la deserción académica.

*“y eso [la potenciación de la actual estructura organizacional] lo podemos respaldar con la incorporación de la unidad PACE, con la incorporación de un*

*nuevo cargo que es la facilitadora curricular que nos ha apoyado un montón en lo que es mejorar los instrumentos evaluativos, ahora hay una unidad que se está creando de análisis institucional que también nos puede apoyar, somos una institución que técnicamente tenemos apertura a incorporar nuevos procedimientos y nuevos procesos para poder ir en mejora también de nuestra formación de técnicos, entonces para mí es un modelo que a mí me resulta bastante exitoso en lo que estamos ahora, en el plan que estamos ahora, es bueno”. (C2:DAR)*

Al respecto, si bien hay miradas dentro del centro que apuntan a que la estructura actual es la requerida, otras perspectivas indican que dado el crecimiento que ha venido experimentando el centro producto de la gratuidad de aranceles, este crecimiento no ha tenido necesariamente como consecuencia un fortalecimiento en la estructura organizacional, en el sentido de incorporar más personal que permita solucionar los problemas que se van presentado.

*“[...] la estructura que tenemos es hoy día la que se requiere y eso no quita que en un corto plazo, el día de mañana, tengamos nuevamente que volver a mirar a partir de los datos que se puedan ir levantando”. (C2:AM)*

*“[...] entonces yo pienso que el CEDUC está evolucionando rápido, acorde a la cantidad de alumnos que entra, en todo menos en la estructura organizacional, todavía está quedándose con lo anterior, entonces no hay tanta gente para solucionar todos los problemas, esa es como mi perspectiva, y yo sé que es así, lo he evidenciado que es así”. (C2:DBR)*

Al respecto, ser una institución pequeña, además de permitir un ambiente familiar y cercano, también facilita la detección y atención más personalizada del estudiantado. No obstante, el crecimiento que ha venido experimentando el centro en los últimos años, ha tenido como consecuencia natural una complejización del trabajo que se realiza, específicamente referido al mayor número de estudiantes que requieren apoyos, lo cual podría afectar el nivel de satisfacción del estudiantado, si no se cuenta con una estructura organizacional más potente.

*“Cuando una institución es chica es más fácil trabajar eso, porque son casos que se le puede dedicar tiempo, y porque lo dije recién, es porque como en estos cuatro años cuando llegué no era tan grande como lo es ahora, ahora que es grande se presentan más números de casos así, ese es como el tema, cuando hay*



*más alumnos, hay más problemas, hay más condiciones, casos con condiciones particulares, casos que atender [...]”.* (C2: DBR)

Esta necesidad de contar con más personal en el centro va desde aspectos relacionados con el apoyo personalizado que se les brinda a los estudiantes, hasta personal de apoyo a la docencia que permita que las actividades académicas se desarrollen de forma más ordenada y fluida.

*“Yo creo que nunca es suficiente, porque claro, yo te podría decir tenemos un psicólogo, tenemos un facilitador pedagógico, un especialista en la parte curricular, pero quizás el ideal es tener dos o tres de cada uno para atenderlos a la mayoría, o quizás hay otros profesionales que podrían aportar mucho más con las estrategias también”.* (C2:AA)

*“[...] lo que es para nosotros el taller, que necesitamos un pañolero como le digo, para hacer más didáctica la clase, para por ejemplo no tener esos problemas de tener que esperar los cursos para ir a conseguir las llaves para las herramientas, para una agilidad más que nada”.* (C2:ESR)

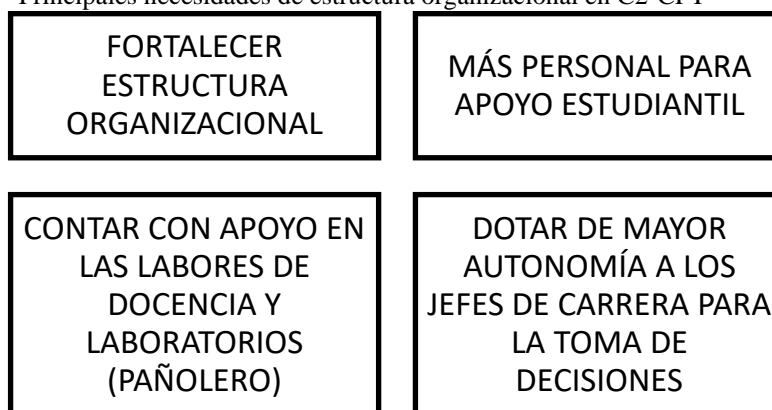
Finalmente, se destaca la necesidad de que los jefes de carrera cuenten con una mayor autonomía en la toma de decisiones, de tal manera de desburocratizar los procesos y tomar decisiones oportunas con el objetivo de prevenir y revertir los índices de deserción.

*“Las carreras o las jefaturas al ser tan dependiente de las direcciones y subdirecciones, no existe una independencia, una toma de decisiones concreta, y como aplicable, ejecutable, desde el nivel mío. [Tenemos] poca autonomía, entonces como es familiar esto, es bien chico, pero está creciendo muy rápido, hay demasiada documentación que hacer y que en el fondo en la práctica no sé si aporte tanto a solucionar problemas que sean como, mejoren estos factores que en el fondo son deserción, uno de ellos, no sé si un montón de papeles atenúen eso de un año a otro”.* (C2:DBR)

En este orden de ideas, las principales necesidades en relación a la estructura organizacional se sintetizan en la Figura 8.29.

**Figura 8.29**

Principales necesidades de estructura organizacional en C2-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

En relación con las **condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios**, desde una perspectiva institucional, más allá del avance e inversión que se ha tenido en los últimos años para la adquisición de más y mejores maquinarias y equipamientos para el desarrollo de laboratorios y prácticas, uno de los docentes participantes refiere que el estudiante siempre demandará un mayor equipamiento, lo cual, si bien es sumamente relevante, no es la condición indispensable para una docencia de calidad.

*“[...] yo siempre he pensado que el sistema de educación superior es como el sistema de los celulares, puedes tener el último iPhone, de última generación, un plan de un millón de Gigas y así sea, pero siempre te va a faltar algo, entonces muchas veces hay que aterrizar al alumno en respecto a lo que se requerirá como gran infraestructura y técnicamente si va ser tan significativo, como cuando yo le enseño de la minera no porque el camión sea más grande va a ser más productivo, va a costar más moverlo, no te va a dar para una curva, vas a tener que pensar en modificar la mina y así sucesivamente, entonces el alumno en la parte académica tiene esas dos diferenciaciones, diferencia mucho la parte técnica pidiendo apoyo de mayor equipamiento”. (C2:DAR)*

Al respecto, uno de los docentes señala que, en las instancias de laboratorios y prácticas, los cursos son divididos en grupos más pequeños para realizar un trabajo más personalizado. No obstante, esta declaración es contradictoria con la perspectiva de uno de los estudiantes, quien alude a las consecuencias de trabajar en laboratorios con grupos muy grandes de estudiantes, lo cual conlleva a que estos se aburran y se genere desorden.

*“[...] acá incluso para ejecutar la parte técnica se divide los cursos en dos para trabajar de manera más personalizada”. (C2:DAR)*

*“[...] siempre hay uno que, o hay varios, hay cinco (equipos), y son 40 alumnos, entonces se hacen grupos muy grandes y prácticamente todos miran o se aburren, el desorden y todo el tema”. (C2:ER)*

La perspectiva del estudiante deja en evidencia la falta de implementos e insumos para actividades prácticas, lo cual impacta en su nivel de satisfacción. Esta necesidad no estaría relacionada con el hecho de contar con equipamiento e implementos más modernos, sino de tener un número suficiente de los mismos que asegure a todos los estudiantes el operar en la práctica y no solo ser un observador.

*“[...] igual faltan como implementos, por ejemplo, en el Saleciano yo igual tenía como hartos implementos para trabajar, cuando llegué aquí me sentí limitado, o sea como si los implementos [fuera] siempre lo mismo, no sé si se entiende [...]. No es que sean antiguos, da lo mismo si son antiguos o no, si es antiguo mejor porque eso es la base, después se actualizan. Yo refiero a que si hay un equipo y hay muchos alumnos no se aprende muy bien, yo creo que deberían haber más”. (C2:ER)*

*“[...] el tema de los materiales y los recursos de los talleres es muy corto, no hay lo suficiente para la cantidad de estudiantes”. (C2:ESR)*

Finalmente, en la relación con la **respuesta institucional ante la inclusión educativa**, es importante señalar que este es un tema que no se ha instalado formalmente en el centro y, por ende, solo es referido por la encargada de asuntos estudiantiles y una coordinadora académica. En consecuencia, si bien ellas asumen que es un área altamente relevante en la actualidad, también reconocen que no tiene un mayor desarrollo en el centro.

*“Pero nosotros en ese sentido no estamos ni siquiera en pañales [ante el desafío de la inclusión educativa], estamos en cero [...]”. (C2:AE)*

En este sentido, la gestión de la inclusión en el centro reviste varias dificultades que constituyen obstáculos para entregar los apoyos pertinentes. Entre estas dificultades se encuentra la identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales, pues estos no siempre reportan dicha condición. Además, debido a que el centro no cuenta con

un acceso especial para estos estudiantes, evidentemente tampoco existen lineamientos para el seguimiento y atención de estos casos.

*“[...] entonces estos alumnos entran cierto, tienen la capacidad de entrar y obvio, porque nadie se los impide y porque es su derecho, pero acá nosotros como institución no nos hacemos cargo de eso, entonces los estudiantes entran, se sienten con tal nivel de presión y quedan a la deriva, no tenemos una admisión especial que nos determine un conducto para estos alumnos, un seguimiento, etc., entonces yo creo que ahí, si tú me dices si estamos al debe con algo, eso es lo número uno [...]”. (C2:AE)*

En este sentido, más allá de lo positivo que resulta la política de acceso abierto del centro a partir de la cual no existen limitaciones para el ingreso de ningún estudiante, el no contar con estrategias específicas de apoyo para quienes tienen necesidades educativas especiales y que las tienen desde su escolarización previa, puede redundar en el abandono prematuro de muchos de ellos.

*“[...] pero ahora con todo este tema de la inclusión, que tú no puedes, no puedes cerrar las puertas a ese niño que tiene aprendizaje bajo y que viene incluso arrastrándolo del colegio, entonces ahí hay harta falencia y tiene que la institución recibirlo, y a la larga, ese alumno que tú estás recibiendo, va a desertar, el mismo sistema lo va agotar. [...] Ahora, en nuestra institución entraron, entonces el docente, yo no le puedo pedir al docente que me haga una evaluación diferenciada a ese alumno, porque no está dentro de los parámetros del CFT [...]”. (C2:CA)*

### b) Factores relacionales

En la Tabla 8.25 se muestran los factores relacionales que emergieron en el caso 2 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.25**

Factores relacionales identificados en C2-CFT

Factores relacionales	Frecuencia de aparición	%
Relación entre estudiantes y docentes	17	73.91
Relación entre estudiantes	6	26.09
<b>Totales</b>	<b>23</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Las relaciones que establece el estudiante con los docentes, sus pares y la comunidad educativa en general, constituyen un soporte para él durante todo el proceso académico, influyendo además en su nivel de satisfacción. A partir de estas relaciones, también se generan lazos de apoyo que son fundamentales para sortear las dificultades que va encontrando durante su proceso.

El carácter positivo de las relaciones que establece el estudiante con la comunidad educativa se ve favorecido por ser un centro pequeño en comparación con otras instituciones, lo cual redundando en un trato directo del estudiante con las personas.

*“Entonces, no sé, yo pienso que en universidades grandes la verdad es que a nadie le importa lo que ocurra con otro, o sea si en realidad si tengo un caso particular concreto, es muy poco probable que yo vaya donde no sé, el jefe de carrera o el decano para que me haga una excepción en mi caso particular, acá en cambio no, pero no se maneja un sistema así como una ficha, que haya un instrumento que alguien le haga llenar al alumno, porque la verdad encuentro un poco invasivo eso, por eso que está lo otro, que es como de acercarse por uno”. (C2:DBR)*

Específicamente, las **relaciones que establece el estudiante con el docente**, incluyendo entre estos a quienes realizan funciones exclusivas de docencia y a los que desarrollan además labores administrativas como los jefes de área, se definen como positivas, caracterizadas por los vínculos de confianza, cercanía y la apertura de los profesores para compartir sus conocimientos y experiencias a los estudiantes.

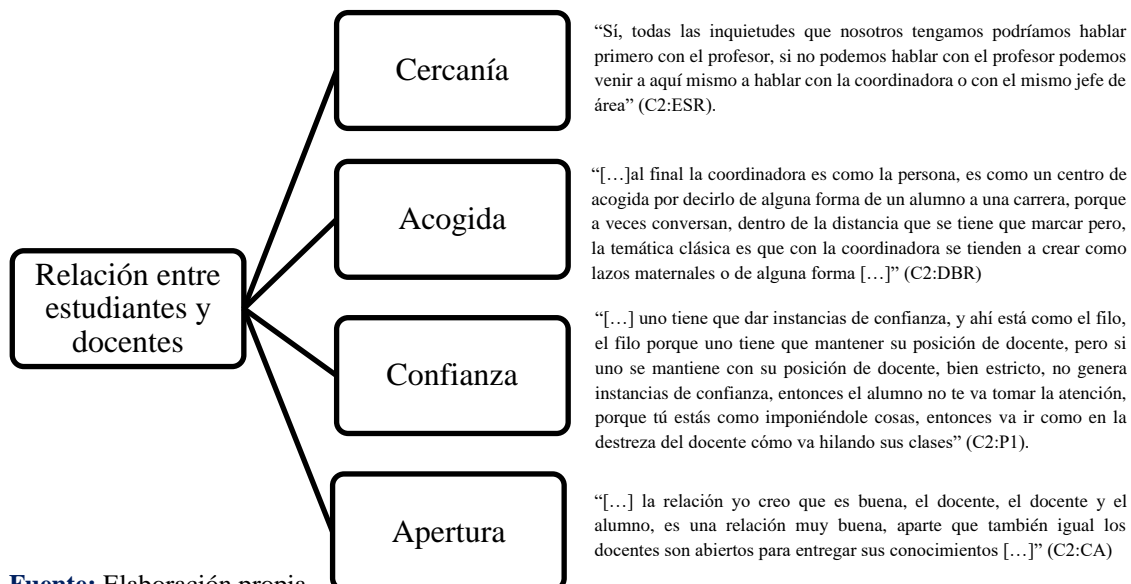
Asimismo, destaca el rol de las coordinadoras de carrera, personal administrativo que, en apoyo a la función del jefe de área, mantienen con el estudiantado un vínculo diario y cotidiano, que redundando en relaciones cercanas y de confianza, incluso más que las que se establecen con los propios docentes y jefes de área.

*“[...] ellos cuando tienen alguna duda o van a presentar no sé, justificar alguna inasistencia a alguna prueba, entregar alguna documentación personal que tiene que ser archivada, firmar alguna acta de conocimiento, toma de conocimiento, ellos en el break tienen que subir y dirigirse a donde ella, más que nada esas instancias que son extra académicas, pero que son cotidianas, ahí se forman un poco lo que pasa, ese vínculo [...]”. (C2:DBR)*

La Figura 8.30 muestra una caracterización de las relaciones que establece el estudiante con los docentes en C2-CFT.

**Figura 8.30**

Caracterización de las relaciones entre estudiantes y docentes en C2-CFT.

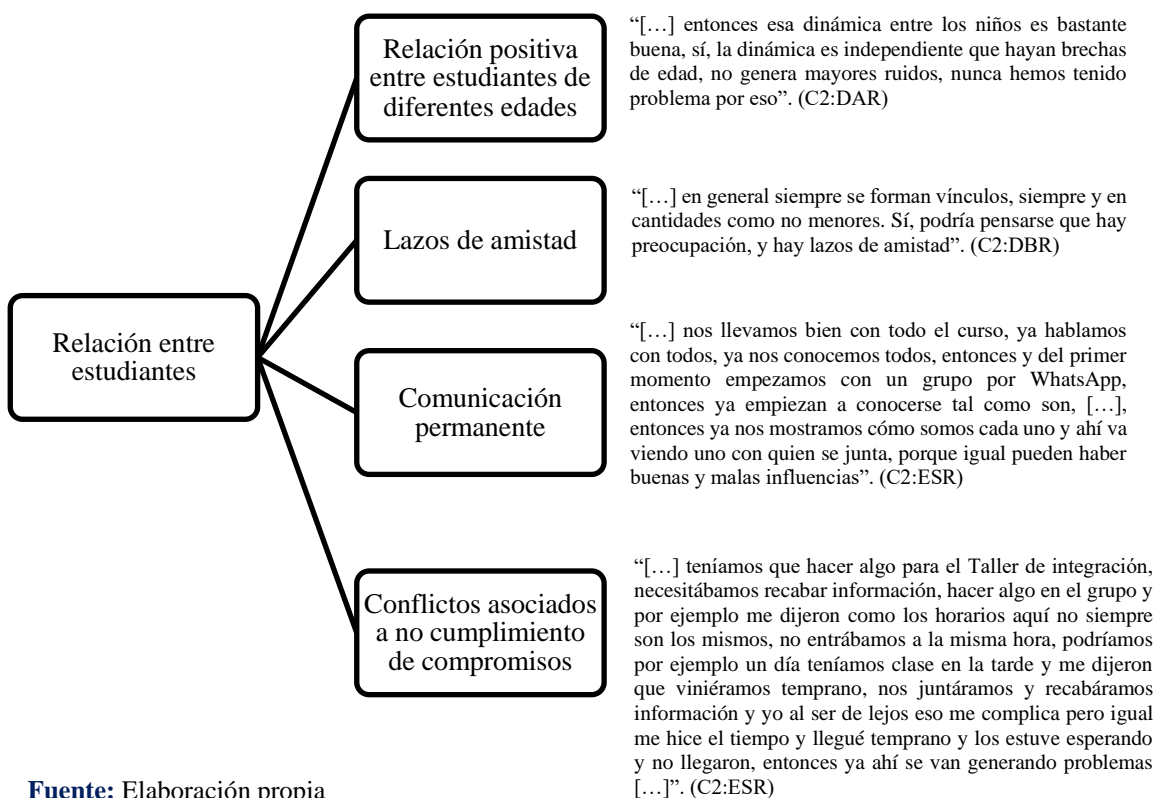


Fuente: Elaboración propia

Finalmente, **las relaciones que se establecen entre estudiantes** también son valoradas como positivas por los participantes del estudio, refiriéndose específicamente a los lazos de amistad y la comunicación permanente que hay entre los miembros del curso, lo cual trasciende las brechas de edad que puedan existir. No obstante, también se refieren algunos conflictos aislados entre compañeros, asociados particularmente al no cumplimiento de compromisos (Véase Figura 8.31).

**Figura 8.31**

Caracterización de las relaciones entre estudiantes en C2-CFT.



**Fuente:** Elaboración propia

### c) Apoyo económico

En la Tabla 8.26 se presentan los factores correspondientes a apoyo económico del caso 2, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.26**

Factores asociados a apoyo económico en C2-CFT

Factores relacionales	Frecuencia de aparición	%
Beneficios y ayudas a los que pueden acceder los estudiantes	15	35.71
Gratuidad y su impacto en estudiantes e instituciones	27	64.29
<b>Totales</b>	<b>42</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

La Unidad de Asuntos Estudiantiles tiene un rol fundamental en el centro, pues el apoyo que se entrega al estudiantado es clave, entre otras cosas, en la gestión de **beneficios y ayudas a los que puede acceder el estudiante**. En este sentido, la encargada de esta Unidad tiene la responsabilidad de entregar información oportuna de los distintos

beneficios y ayudar al estudiantado en los procesos de postulación y renovación de beneficios.

*“[...] existen otros servicios que están disponibles para el estudiante como lo es el área de Asuntos Estudiantiles que es encabezada por María Esther, donde ella principalmente trabaja con el tema de beneficios estudiantiles, ya sea becas, crédito, gratuidad, está muy ocupada en los distintos procesos que tienen estas instancias a fin de que el alumno pueda mantener sus beneficios y que la parte financiera no sea una preocupación para ellos en el transcurso de su carrera”.*  
(C2:AM)

*“[...] Lo que pasa que la encargada de Asuntos Estudiantiles es una persona clave para nosotros en los inicios de los procesos académicos, ya, porque ella es la que maneja la información relevante de entrada, becas, beneficios, postulaciones, situaciones con los alumnos, de actividades, cosas tan puntuales tal vez como las actividades de bienvenida, todo eso pasa por ella previa coordinación con cada delegado de cada área, entonces ella hace entrevistas, hace una reunión mensual o hace entrevistas con el delegado o encargado de cada área, y ahí va viendo problemáticas o va abordando situaciones puntuales que después va subiendo hacia las unidades correspondientes, esa es su labor”.*  
(C2:DAR)

Al respecto, mantener al estudiante informado respecto de los procesos relativos a beneficios y ayudas, es una de las tareas en las que la Unidad de Asuntos estudiantiles hace bastante hincapié, con el objetivo que la mayoría de los estudiantes aprovechen los beneficios disponibles y que aquellos que los tienen no los pierdan por gestiones incorrectas o fuera de plazo, lo cual es bastante común. Aun así, muchos estudiantes aluden desconocimiento respecto de los beneficios y ayudas a los que pueden postular.

*“[...] lamentablemente no todos logran el proceso porque, no porque no queramos ni porque no quiera el estado, sino que técnicamente por errores en las postulaciones, entonces generalmente aquí se entrega toda una información general de lo que es el proceso de postulación, tenemos una persona encargada de Asuntos Estudiantiles que está encargada durante el primer proceso de marzo de informar a los alumnos, de publicar la subida de información de las diferentes becas que ellos pueden postular [...] Cuando yo he conversado con los alumnos de por qué no se ganó por ejemplo la beca de alimentación o la beca de la*



*JUNAEB, técnicamente nos dicen porque lo hicieron fue el plazo, porque no comprendieron el proceso [...]”. (C2:DAR)*

*“No, soy nulo en eso [ante la pregunta si sabe a qué tipo de beneficios puede postular en el centro]. Sé lo que tengo no más, pero no sé más allá de lo que me ofrecen”. (C2:ER)*

En este orden de ideas, los beneficios a los cuales los estudiantes pueden optar en este centro son todos aquellos beneficios externos estatales, es decir, las becas y beneficios del Ministerio de Educación (MINEDUC) y de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

*“[...] hablemos de gratuidad y todas las becas que hoy día tiene el estado, Nuevo Milenio, Juan Gómez Milla y una serie de becas que hoy día todavía se mantienen y que finalmente los requisitos los ponen las entidades que las regulan finalmente, nosotros solamente somos los entes que los apoyamos en eso, porque finalmente son ellos los que postulan, así es que en cuanto a los beneficios económicos por lo menos los que tienen la institución y particularmente nuestra sede, tienen que ver con los beneficios que entrega el Estado”. (C2:AA)*

*“[...] mira nuestros estudiantes son de sectores vulnerables, y por qué te digo esto, porque nosotros trabajamos con gratuidad, con becas de arancel y con CAE [...]”. (C2:AE)*

Si bien el abanico de beneficios externos, principalmente estatales, a los que pueden acceder los estudiantes es bastante amplio, el centro adolece de un sistema de beneficios internos que pueda solventar, al menos en parte, otros gastos en los que incurre el estudiante mientras dura su proceso de estudios.

*“[...] en algún momento lo consulté por lo mismo, porque me interesaba el tema también de las ayudas internas, porque si bien es cierto y yo siempre lo manifiesto de la misma forma, si bien es cierto el alumno viene acá, puede tener algún apoyo ministerial cierto, también es importante que como son parte de la comunidad estudiantil se sientan apoyados también por lo que es CEDUC, que no es tan solamente firmar un contrato y por una prestación de servicio de educación, sino que también se sientan como con un apoyo más”. (C2:AE)*

Por su parte, la **gratuidad** constituye en la actualidad el mecanismo de financiamiento que ha permitido un acceso masivo a la Educación Superior de estudiantes

que, de no existir este beneficio, no tendrían opción de continuar con una carrera técnica o profesional. Por tanto, la gratuidad es valorada por muchos estudiantes como la única alternativa para financiar sus estudios.

*“En las entrevistas que a veces nos toca hacer, muchos de ellos dicen bueno si no es por gratuidad simplemente no podría estudiar, así de simple, entonces y muchos toman la decisión de estudiar una vez que saben que tienen ese beneficio, postularon pero una vez que salen los resultados recién se matriculan porque si no simplemente no lo podrían hacer” (C2:AA)*

En este contexto, y considerando la alta vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado, es que el centro alberga un alto porcentaje de beneficiarios de la gratuidad (sobre un 75%), lo cual destaca la importancia de este beneficio y lo trascendental que es para quienes acceden a la educación superior.

*“[...] y dentro de estos tres beneficios estudiantiles donde tenemos mayor porcentaje de asignación de beneficios es en el tema de la gratuidad, nosotros actualmente estamos trabajando con un, como un 76% de alumnos con gratuidad, entonces eso es importante claro [...]” (C2:AE).*

*“[...] hoy día tenemos un alto porcentaje de alumnos, poco más del 70% con gratuidad estudiando con nosotros, no tienen que preocuparse de matrícula ni de arancel solamente de tener buenos resultados académicos [...]”. (C2:AM)*

En este contexto, los factores socioeconómicos no estarían entre las causas principales del abandono de los estudiantes, pues la gratuidad les libera de la responsabilidad del pago del arancel de la carrera.

*“Lo que pasa es que antes, cuando no estaba implementado dentro del sistema, generalmente la gran mayoría de los alumnos que desertaban, que no seguían estudiando, era por el tema económico, ya, ahora ya cambió un poco esa versión porque como tiene gratuidad, prácticamente la parte económica no les afecta” (C3:CA)*

No obstante, otra perspectiva señala que, si bien la gratuidad ha permitido el acceso masivo a la educación superior, los problemas socioeconómicos que muchos de estos estudiantes acarrearán desde la realidad familiar que viven, claramente no son cubiertos por este beneficio. En este contexto, muchas veces y a pesar de tener la

gratuidad, el estudiante opta por abandonar, priorizando el trabajo y la satisfacción de otras necesidades valoradas por él como más elementales.

*“[...] porque independientemente de que tengan gratuidad, existen en él problemas económicos y existen otros tipos de problemas de sus familias, entonces claro, uno dice pero como no estudian, si tienen gratuidad, sí, pero no es solamente el pago de la matrícula y del arancel ponte tú, también se le ve al estudiante como un futuro apoyo económico una cosa así, es como claro, si estudia ya genial para tener un título, todo, pero en lo inmediato lo que nosotros necesitamos como familia es que él aporte económicamente y estudiando no lo puede lograr, entonces finalmente qué decide el alumno, sabe qué, me voy a retirar porque necesito trabajar para apoyar a mi hijo, a mi familia, entonces independiente de que se les otorgue la gratuidad, hay otros factores que tienen que ver directamente con la decisión de estudiar o no del alumno”. (C2:AE)*

*“[...] pero, aun así, a pesar de ese beneficio también a algunos se les hace complejo mantenerse en el tiempo porque igual requiere ciertos recursos adicionales, entonces claramente hay una situación relevante a la hora de saber si un alumno efectivamente va a poder continuar o no cuando presenta estas problemáticas [...]”. (C2:AA)*

Por otra parte, la gratuidad no contempla un mecanismo de regulación del acceso. En este sentido, los participantes reportan que muchas veces los estudiantes toman la decisión de estudiar una carrera posterior a la adjudicación del beneficio, lo cual los lleva a decidir de forma rápida y poco meditada por una carrera con el objetivo de aprovechar dicho beneficio, pero no necesariamente realizando una elección responsable que vaya en la vía de su real vocación en función de sus intereses y capacidades.

*“[...] a mí me ha tocado muchas veces y han venido niños con apoderados, dicen me salió la gratuidad entonces quiero ver en qué carrera me matriculo [...] Ahora, el hecho de tener gratuidad, te salió la gratuidad, lo tengo que ocupar en algo, pero no piensas en decir ya, me gusta esta carrera, tengo afinidad suponte con las matemáticas, es mi fuerte, entonces voy a entrar a esta carrera y me salió la gratuidad, entonces aprovecho, no es eso, es como yo te doy una cantidad de plata, en qué la ocupo, ese es el concepto”. (C2:CA)*

*“[...] en el momento de que salieron los resultados, los revisé y en los resultados salían los beneficios y salida que tenía la gratuidad, el 100%, en ese momento*

*que supe que tenía la gratuidad quería optar, dije yo también, como lo que quería era la ingeniería, dije yo si es que puedo voy a hacerlo, pero como no tuve la ingeniería, averigüé en los sitios que podría haber estudiado, las carreras, todo, y ahí elegí la carrera que estoy estudiando ahora”. (C2:ESR)*

En este orden de ideas, algunos estudiantes no le otorgan la importancia al beneficio que se adjudicaron, matriculándose a veces con la idea de probar suerte y en caso de obtener malos resultados, abandonan muchas veces sin ni siquiera informarlo al centro, sino simplemente dejando de asistir. En este sentido, pareciera tener una determinación diferente al de un estudiante que entró bajo otras circunstancias.

*“[...] pero hay un tema de la gratuidad, también genera un factor porque hoy día hay alumnos que, a lo mejor, si no hubiera existido la gratuidad no hubieran entrado a estudiar, y entran a estudiar para probar suerte porque le dieron la gratuidad, ‘voy a ir a ver qué tal’, no vienen con la misma determinación que viene un alumno que bajo otras circunstancias entró a estudiar [...]”. (C2:AM)*

*“[...] como la mayoría de los alumnos tiene el beneficio asignado de la gratuidad yo siento, mi sensación, yo hablo por lo que yo creo, [...]es que claro los alumnos como tienen la gratuidad no le dan la suficiente importancia del beneficio que están recibiendo y no sé, se van, se van de las carreras muchas veces sin informar, otras veces a través de las solicitudes que se pueden lograr a través del acceso único de suspensión de estudios o renuncia, y básicamente yo lo veo porque es que no les cuesta, no les cuesta cancelarlo, no les cuesta, como no existe ningún costo que ellos evidencien desde su parte para la obtención de, de cancelar una carrera de educación superior, siento que como es algo que se ganaron por decirlo así, no le toman el peso la importancia de lo que se están jugando en realidad al desechar muchas veces o al mal utilizar el beneficio”. (C2:AE)*

Por otra parte, la gratuidad se encuentra limitada al tiempo de duración de la carrera, por lo cual, cuando un estudiante pierde este beneficio debido a la reprobación de asignaturas, normalmente optar por abandonar sus estudios, al no contar con los recursos para costear por sí mismo su carrera.

*“[...] muchos de los que desertan es porque no pueden continuar costeando sus estudios, o porque perdieron el beneficio y ahora lo tienen que pagar ellos o se retrasaron en su carrera y eso involucra que lo tienen que pagar ellos y muchos*

*desertan o suspenden los estudios por un tiempo, hasta que puedan volver y terminarlo, porque el aspecto económico es complicado [...] o sea hoy día un alumno que no tiene algún beneficio que no tenía el semestre pasado o lo perdió hoy día, probablemente es un alto candidato a desertar". (C2:AA)*

En otro orden de ideas, es importante mencionar las consecuencias que la gratuidad ha tenido a nivel institucional, especialmente en lo referido al crecimiento explosivo de matrículas que se ha venido observando desde que partió este beneficio. Esto, ha develado la necesidad de contar con una estructura organizacional más potente que logre dar respuesta a las necesidades y problemáticas de los estudiantes, favoreciendo la retención de los estudiantes, especialmente de aquellos que cuentan con este beneficio estatal.

*"[...] yo pienso que este tiempo es clave en el CEDUC, con el tema de la gratuidad esta institución ha crecido, la gratuidad partió el 2017, y en estos dos años la forma de cambio que ha tenido todo se ha disparado como, como que la tendencia del crecimiento en este punto, 2017 y en 2018, cambió de dirección, hubo un punto de inflexión en concreto, y que va más en ascenso que la tendencia anterior, en todo, cantidad alumnos que entran, necesidad de aumentar la infraestructura, la inversión, y sobre todo la estructura organizacional, que es muy centralizada". (C2:DBR)*

Finalmente, con el comienzo del beneficio de la gratuidad, también se ha dejado en evidencia que las causas de abandono no siempre se relacionan con aspectos socioeconómicos del estudiantado, sino que también inciden otras causas, especialmente aquellas relacionadas con la vocación del estudiante y la determinación con la que ingresan a la Educación Superior.

*"No, si yo creo que en la mayoría de los casos es positivo, eso no cabe ninguna duda, pero hay casos de deserción en los que va a ser porque no tienen una motivación, una determinación, entonces no sé cuántos pueden ser, porque yo creo que eso es digno de un estudio justamente, para llegar a saber cuánto incide". (C2:AM)*

A continuación, la Tabla 8.27 resume los principales elementos de impacto de la gratuidad tanto en los estudiantes como en la institución.

**Tabla 8.27**

Impacto de la gratuidad en estudiantes e instituciones

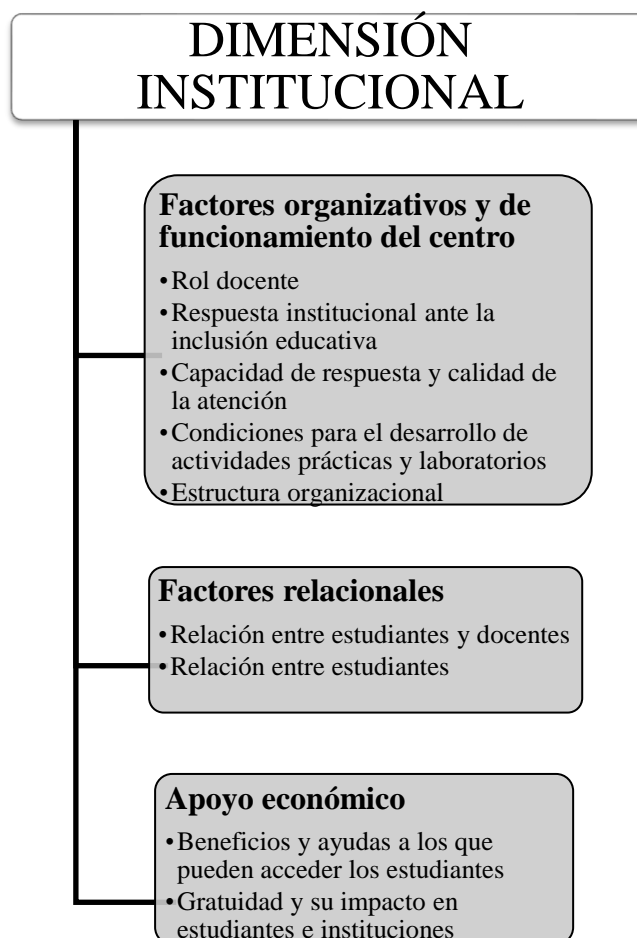
Estudiantes	Institución
1. La gratuidad valorada como única alternativa de acceso a la ES 2. La gratuidad limitada al tiempo de duración de la carrera 3. Riesgo de abandono al perder la gratuidad 4. Quienes se adjudican el beneficio, se sienten obligados a utilizarlo y no siempre realizan una elección responsable de carrera e institución.	1. La gratuidad ha tenido como consecuencia un aumento explosivo en las matriculas, lo cual lleva a replantearse la estructura del centro. 2. Disminución de la incidencia de los factores económicos como causal de abandono 3. Necesidad de explorar y atender otras causas de abandono, más allá de las socioeconómicas.

**Fuente:** Elaboración propia

En la Figura 8.32 se presenta una síntesis de los factores organizativos y de funcionamiento del centro, factores interaccionales y apoyo económico, que han emergido en el caso 2 y que corresponden a la Dimensión Institucional.

**Figura 8.32**

Síntesis de factores asociados a la Dimensión Institucional en C2-CFT



**Fuente:** Elaboración propia

#### 8.1.2.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante

##### a) Mecanismos de apoyo y acompañamiento

Durante el proceso de postulación y como requisito de admisión al centro, los estudiantes deben rendir una prueba que consta de tres partes: lógica, comprensión lectora y actitudinal, cuyo objetivo no es seleccionar sino más bien caracterizar el perfil del estudiantado en áreas fundamentales. A partir de esta información, se elabora un reporte de caracterización, el cual permite ajustar las estrategias y acciones en función del perfil del alumnado.

Asimismo, durante la matrícula y el proceso de postulación de beneficios, se realiza una caracterización social-familiar, con el objetivo de contar con información más específica y contextualizada de la realidad del estudiante (Véase Tabla 8.28).

**Tabla 8.28**  
Elementos del diagnóstico de entrada en C2-CFT

<b>Diagnóstico de entrada</b>	
Competencias básicas:  - Lógica - Comprensión Lectora - Actitudinal	Caracterización social-familiar

**Fuente:** Elaboración propia.

En este sentido, y desde una mirada inclusiva, se asume que las puertas de la institución están abiertas para todos los estudiantes sin exclusión, asumiendo con esto que muchos de ellos podrían arrastrar ciertas falencias de aprendizajes desde su formación previa.

*"[...] pero ahora con todo este tema de la inclusión, que tú no puedes, no puedes cerrar las puertas a ese niño que tiene aprendizaje bajo y que viene incluso arrastrándolo del colegio, entonces ahí hay harta falencia y tiene que la institución recibirlo, y a la larga, ese alumno que tú estás recibiendo, va a desertar, el mismo sistema lo va agotar [...]". (C2:CA)*

Una vez que el estudiante ya ingresa a una de las carreras ofertadas, el centro desarrolla una serie de estrategias tendientes a apoyar y acompañar al estudiantado en su proceso académico. Estas estrategias se pueden clasificar en estrategias directas e indirectas: la primera de ellas corresponde a las estrategias centradas en el estudiante; la segunda, a las estrategias centradas en el docente con un impacto indirecto en el estudiante.

Respecto de las estrategias directas centradas en el estudiante, a partir del relato de los participantes se distinguen cuatro: de integración, de apoyo académico, de apoyo psicosocial y otras remediales (Véase Tabla 8.29).

**Tabla 8.29**

Estrategias directas centradas en el estudiante en C2-CFT

Estrategias	Acciones desarrolladas
Estrategias de integración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida durante la primera semana de clases</li> <li>2. Inducción en plataforma y sistemas informáticos</li> <li>3. Presentación de las distintas unidades y direcciones</li> <li>4. Dar a conocer servicios que ofrece el centro</li> <li>5. Taller de integración (asignatura correspondiente al Plan de Estudios)</li> <li>6. Celebraciones (fiestas patrias, aniversario)</li> <li>7. Actividades de apoyo a la comunidad</li> </ol>
Estrategias de apoyo académico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nivelación de aprendizajes</li> <li>2. Facilitadora del Aprendizaje</li> <li>3. Programa PACE</li> <li>4. Reforzamiento de contenidos en asignaturas de alta complejidad realizados por el mismo docente de asignatura</li> <li>5. Reforzamiento de contenidos por un docente diferente al de la asignatura</li> </ol>
Estrategias de apoyo psicosocial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientación y apoyo por la Unidad de Asuntos Estudiantiles</li> <li>2. Derivación a otras redes comunitarias</li> <li>3. Apoyo psicológico y contención con profesionales del PACE</li> <li>4. Opciones de rebaja de arancel y/o condonación de deudas</li> </ol>
Estrategias para la inclusión	No se describen acciones al respecto
Otras remediales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar ramos en jornada diferente</li> <li>2. Facilidades y flexibilidad a estudiantes con asignaturas reprobadas</li> <li>3. Facilidades a estudiantes con situaciones especiales (trabajadores, madres de niños pequeños, embarazadas, etc.)</li> <li>4. Rebaja de asistencia a estudiantes con situaciones especiales (trabajadores)</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia

Un elemento por destacar es la activa participación del Programa PACE en las acciones de apoyo y acompañamiento estudiantil. Si bien este corresponde a un programa externo y focalizado en estudiantes específicos (solo cinco en el centro), los apoyos de los profesionales (del área de psicopedagogía y psicología) se extiende a otros estudiantes que lo requieran.



### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

---

*"[...] porque si bien es cierto ellos tienen cinco alumnos PACE y están programados y todos, la mayoría tiene media jornada porque son solamente cinco alumnos PACE, pero también trabajan con toda esta población que es CEDUC [...]". (C2:AE)*

Estos apoyos pueden ser solicitados de manera espontánea por los estudiantes o ser los mismos docentes o coordinadoras académicas quienes derivan a un estudiante en particular a la unidad correspondiente.

*"Nos ha pasado un par de veces que chiquillos mismos han pedido que se derive a la Unidad PACE que tenemos nosotros, donde los pueden apoyar por temas de estudio, porque en la casa no están las condiciones para poder enfrentar esa situación [...]". (C2:DAR)*

Los apoyos entregados en este programa van desde contención y apoyo psicológico hasta otras acciones más bien relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes, en donde estos solicitan, entre otras cosas, la realización de talleres en función de sus propias necesidades: matemática, inglés, comunicación efectiva, entre otros.

*"[...] y más que nada (el PACE) fue para mí ayudarme a desestresarme, a ver claramente y no abandonar la carrera, me ayudaron a eso, a seguir aquí [...]". (C2:ESR)*

*"[...] en cada carrera hay un delegado por cada nivel, entonces estos alumnos se juntan una vez por semestre y ellos muchas veces pueden manifestar [...] en esta reunión de delegados [...], 'sabe qué, queríamos saber si nos pueden apoyar con un taller de matemáticas, sabe qué, queremos saber si nos pueden apoyar con un taller de comunicación efectiva o con inglés' muchas veces [...]". (C2:DAR)*

No obstante, es posible advertir también que algunos estudiantes desconocen por completo este programa, situación que limitaría sus posibilidades de ayuda ante una eventual situación compleja que pudiera atravesar.

*"(Ante la pregunta conoces el Programa PACE) PACE no, no tengo idea". (C2:ER)*

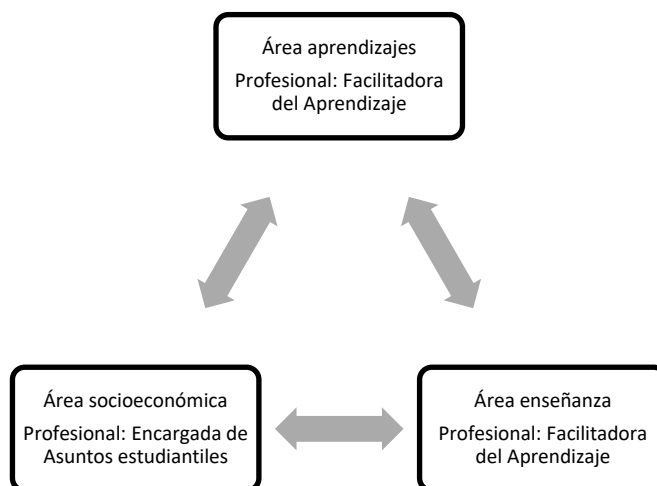
A partir de las acciones que desarrolla el Programa PACE dentro de la institución y visualizando las necesidades que los estudiantes van manifestando y que se van haciendo cada vez mayores y más complejas, es que durante el año 2020 por iniciativa de

la encargada de Asuntos Estudiantiles, se ha diseñado un Plan de Apoyo Integral, que busca unificar en un único programa las distintas acciones de apoyo entregadas al estudiantado que hasta entonces se realizaban de manera aislada, buscando dar a la temática del abandono un foco más preventivo (Véase Figura 8.33).

*"[...] y es por eso que se está trabajando en este Plan de Apoyo Integral, porque finalmente cuando llega el alumno a asuntos estudiantiles es cuando ya tiene la decisión tomada de ya no seguir estudiando, entonces lo que nosotros queremos con este plan es tomar al alumno antes, cuando no sé, supongamos, está bajando las calificaciones, está manifestando problemas de asistencia, en ese momento tomar al alumno y desarrollar un trabajo con él [...]". (C2:AE)*

**Figura 8.33**

Acciones contempladas en el Plan de Apoyo Integral de C2-CFT



**Fuente:** Elaboración propia.

Con la implementación de este Plan, se apunta a realizar un trabajo coordinado con docentes y otras unidades del centro, de tal forma de contar con información oportuna del estudiantado para la intervención y toma de decisiones, entre otras cosas, la asistencia a clases y calificaciones, lo cual redundará en un seguimiento eficaz de la situación de los estudiantes. Asimismo, recientemente se ha diseñado un formato de fichas para la derivación de estudiantes con foco en tres tipos de problemáticas: socioemocional, académicas y económicas.

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

---

Finalmente, es importante señalar que este Plan se irá fortaleciendo y complementando de forma paulatina y que en el corto plazo se espera contar con la participación de tutores pares como parte de la estrategia de apoyo al estudiantado.

*"[...] a ver si nos aprueban esa parte o no, buscar tutores pares cierto donde sean alumnos que cumplan ciertos requisitos verdad para que puedan funcionar como tutores y que vengan en apoyo básicamente a lo que es el personal PACE [...]"*  
(C2:AE)

En otra arista, dentro de las estrategias desarrolladas por el centro, se distingue un grupo de estrategias que apuntan más bien al trabajo de y con los docentes, y cuyo impacto dice relación con la efectividad de los apoyos entregados al estudiantado desde el rol del docente. Estos apoyo se dan fundamentalmente en el marco de la figura de la *facilitadora pedagógica*, cuyo rol tiene como objetivo apoyar a los docentes en lo referido al proceso de enseñanza y aprendizaje. La Tabla 8.30 sintetiza las acciones que se desarrollan en el marco de esta estrategia.

**Tabla 8.30**  
Estrategias indirectas centradas en el docente en C2-CFT

<b>Estrategia</b>	<b>Acciones desarrolladas</b>
Apoyo de facilitadora pedagógica	1. Revisión de estrategias pedagógica que podrían no estar dando resultado 2. Revisión de aprendizaje no logrados e instrumentos de evaluación 3. Capacitación a los docentes 4. Apoyo en temas metodológicos 5. Evaluación de docentes en el aula

**Fuente:** Elaboración propia

#### b) Sistemas de seguimiento al alumnado

Si bien desde el centro se reconoce la dificultad que trae consigo la realización de un seguimiento eficiente al alumnado que permita detectar situaciones problemáticas para la intervención temprana, se han desarrollado algunas iniciativas que apuntan a dar seguimiento al proceso que vive el estudiante en el centro.

Es importante mencionar que estas estrategias más bien son reportadas por el equipo directivo y de docentes, sin embargo, el estudiantado pareciera no ser consciente de la implementación de estas estrategias, aduciendo desconocimiento cuando son consultados por estos mecanismos de seguimiento.

*"No, la verdad que no tengo idea, porque a mí no me ha pasado, tampoco he sabido de algún amigo, a lo mejor no me han contado, pero no tenía idea si a alguien le han hecho seguimiento o no". (C2:ER)*

*"Ahí no sabría responder, porque hasta el momento yo no he tenido como dificultades, entonces si alguien tiene dificultad y lo buscan a él para hablar con él, no sabría decirle". (C2:ESR)*

En definitiva, las estrategias o mecanismos de seguimiento al estudiante que fueron identificadas a partir del relato de los participantes, son cuatro: sistema de alarma, contacto directos con el estudiante con alta inasistencia a clases, rol docente y jefaturas de carrera, y reuniones con delegados de carrera. La Tabla 8.31 sintetiza las estrategias y acciones desarrolladas en el caso 2.

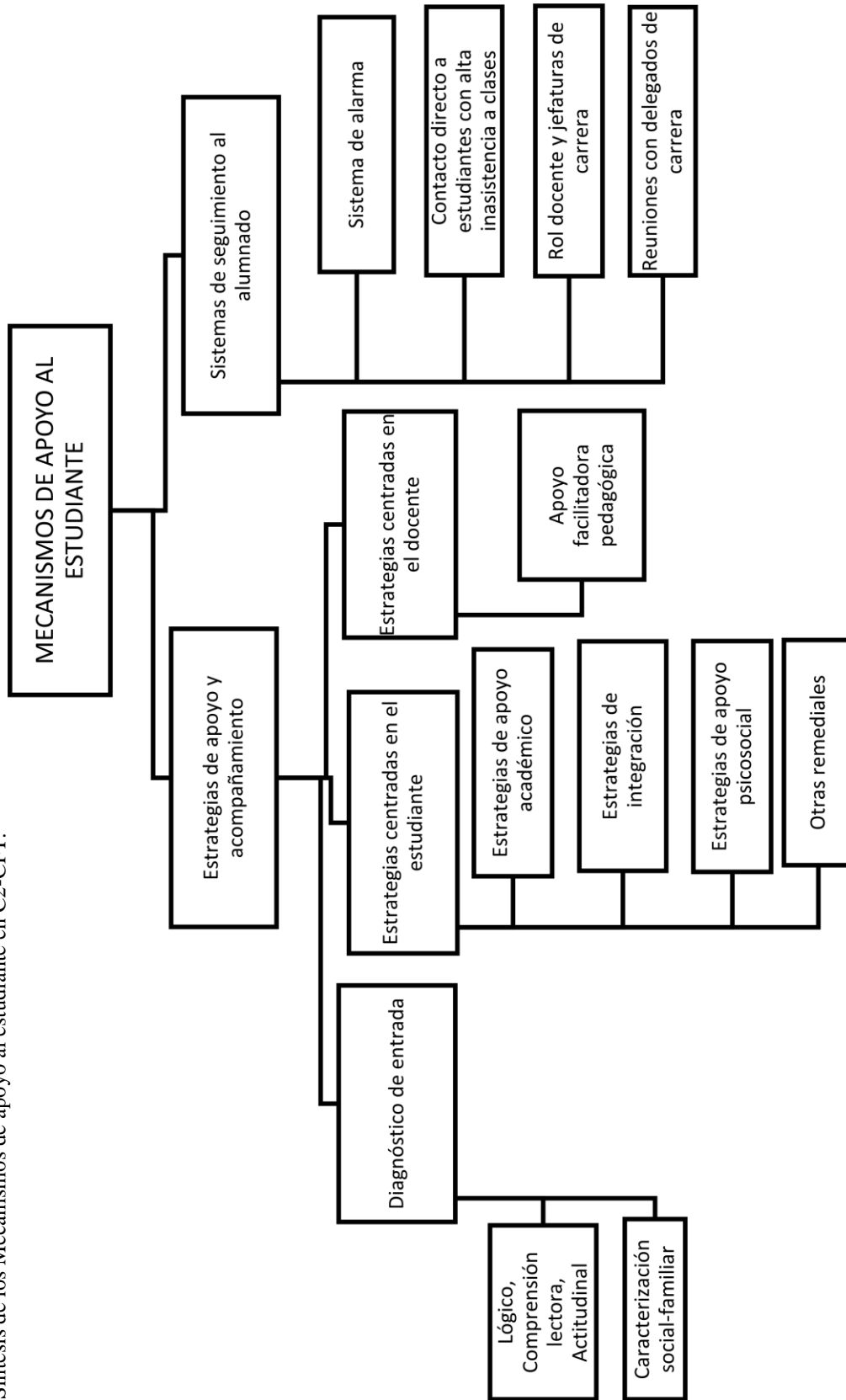
**Tabla 8.31**  
Mecanismos de seguimiento al alumnado en C2-CFT

Estrategias	Acciones desarrolladas
Reuniones Académicas	No se describen acciones al respecto
Sistema de alarma	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Activación de alarma en sistema computacional por inasistencias reiteradas de los estudiantes</li> <li>3. Activación de alarma computacional por porcentaje de notas deficientes en primera evaluación</li> <li>4. Reporte mensual de indicadores (asistencia y calificaciones) por unidad corporativa.</li> </ol>
Contacto directo a estudiantes con alta inasistencia a clases	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Comunicación directa con el estudiante vía telefónica</li> </ol>
Rol docente y Jefaturas de Carrera	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Monitorear proceso académico de los estudiantes</li> <li>4. Recepcionar situaciones reportadas tanto por los propios estudiantes como por otros docentes o coordinadoras de área.</li> <li>5. Revisión del libro de clases por sistema</li> <li>6. Revisión de avance curricular de los docentes a través del sistema</li> <li>7. Reporte de problemas de rendimiento</li> </ol>
Reuniones con delegados (representantes de carrera)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planteamiento de necesidades del estudiantado en función de las problemáticas que pueden presentar los cursos.</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia.

Finalmente, en la Figura 8.34 se sintetizan los mecanismos de apoyo al estudiante del caso 2: Sistemas de Seguimiento y Estrategias de Apoyo y Acompañamiento.

**Figura 8.34**  
Síntesis de los Mecanismos de apoyo al estudiante en C2-CFT.



**Fuente:** Elaboración propia

### 8.1.3. Caso 3: C3-IP

Este caso corresponde a un Instituto Profesional chileno, cuya ubicación central está en la Región Metropolitana (Santiago), pero cuenta con un total de tres sedes a lo largo del país más un campus de Educación a Distancia. Este caso se centra específicamente en la Sede Copiapó, que es la más importante a nivel nacional al contar con la mayor cantidad de estudiantes.

Su misión es

Proveer oportunidades de formación técnico profesional y perfeccionamiento a jóvenes y adultos trabajadores, mediante una oferta educativa FLEXIBLE, con características de ACCESIBILIDAD, PERTINENCIA Y EFECTIVIDAD, para contribuir a su formación laboral y personal, mediante itinerarios formativos flexibles que utilizan modalidades presencial, semipresencial y a distancia, favoreciendo el tránsito permanente de los estudiantes entre la educación y el mundo del trabajo, en los distintos niveles de formación y perfeccionamiento (IPLACEX, s.f.).

Coherente con el objeto de estudio, al igual que los casos anteriores, este caso es elegido por contar con una oferta académica preferentemente de carreras de nivel técnico profesional, además de una acreditación institucional de 3 años que permite asegurar la observación de procesos académicos y administrativos que pudieran asociarse al abandono estudiantil. Otros datos más específicos del centro, pueden ser observados, en la Tabla 8.32.

**Tabla 8.32**

Antecedentes relevantes de C3-IP

Oferta Académica	14 carreras técnicas de nivel superior 5 carreras profesionales
Estado de Acreditación	Acreditada por 3 años
Retención primer año	84,5%
Matrícula total	13.213 en todas las sedes y en modalidad virtual 1100 <sup>5</sup> (en la Sede Copiapó)
Matrícula total de primer año	3.851 600 <sup>6</sup> (en la Sede Coquimbo)

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos del CNED (<https://www.cned.cl/indicadores-por-institucion>) e información proporcionada por la institución.

Nota: Datos corresponden a la fecha en que se realizó el trabajo de campo (2018)

Es relevante señalar que esta institución destaca a nivel nacional por su oferta académica de programas de formación técnica y/o profesional a distancia. No obstante, para efectos de esta investigación se consideró solo estudiantes de carreras presenciales, de tal de forma facilitar la comparación entre casos.

Por otra parte, considerando su acreditación institucional de 3 años, los estudiantes de este centro no pueden optar a la gratuidad de aranceles, pero sí al resto de beneficios entregados por el Estado chileno.

Finalmente, respecto de los apoyos entregados al estudiante, estos se canalizan básicamente por la encargada de Asuntos Estudiantiles y otras iniciativas de apoyo propias de cada jefatura de carrera, pero no necesariamente con un lineamiento institucional.

### 8.1.3.1. Dimensión individual y social

#### a) Factores personales

En la Tabla 8.33 se presentan los factores personales que emergieron en el caso 3 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, cada uno de los cuales serán analizados a continuación.

---

<sup>5</sup> Datos aproximados, actualizado a la fecha del trabajo de campo. Información proporcionada por Secretaria Académica.

<sup>6</sup> Ídem

**Tabla 8.33**

Factores personales que emergen en C3-IP

Factores personales	Frecuencia de aparición	%
Motivación y metas personales	24	40.68
Falta de vocación	0	0
Dificultades asociadas a ser alumno mayor	6	10.17
Dificultades asociadas a ser alumno trabajador	22	37.29
Embarazo durante los estudios	7	11.86
Paternidad	0	0
Tener una NEE (intelectual, física, otros diagnósticos)	0	0
Nivel de esfuerzo	0	0
Manejo de la presión y estrés	0	0
Autonomía	0	0
Tolerancia a la frustración	0	0
<b>Totales</b>	<b>59</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El factor mayormente referido en este caso corresponde a **Motivación y metas personales**, entendido como la energía que logra movilizar al estudiante en su objetivo de alcanzar aquellos resultados que son importantes para él y que se ha comprometido alcanzar.

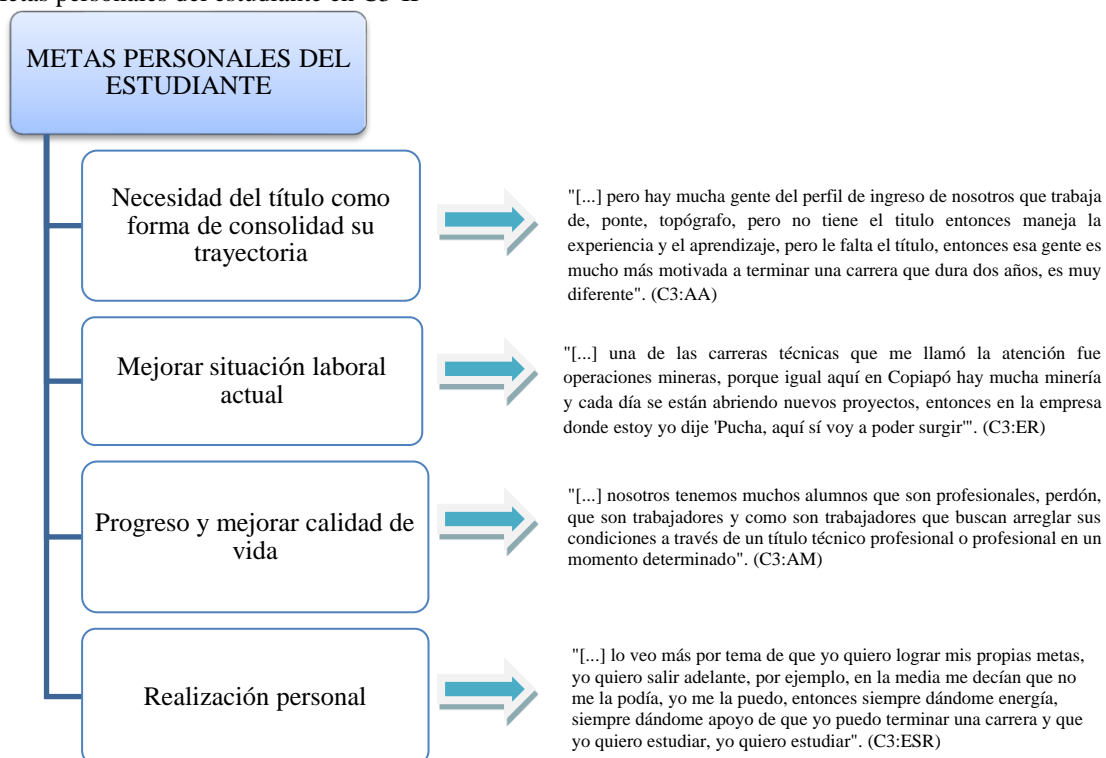
*"[...] porque yo quería una carrera, yo siempre fui con la mentalidad de más, siempre más. Yo dije que quiero sacar mi cuarto medio, porque quiero estudiar, porque quiero ser alguien mejor y quiero trabajar en una buena empresa y quiero lograr cosas. Yo siempre fui con esa mentalidad, en realidad va en uno. Va personalmente en uno." (C3:ER)*

Estas metas que el estudiante busca alcanzar se relacionan con elementos que van desde lo estrictamente personal como cumplir un sueño postergado, hasta aspectos más funcionales como obtener un título técnico y de esta forma mejorar su situación laboral y personal (Véase Figura 8.35).



**Figura 8.35**

Metas personales del estudiante en C3-IP



**Fuente:** Elaboración propia

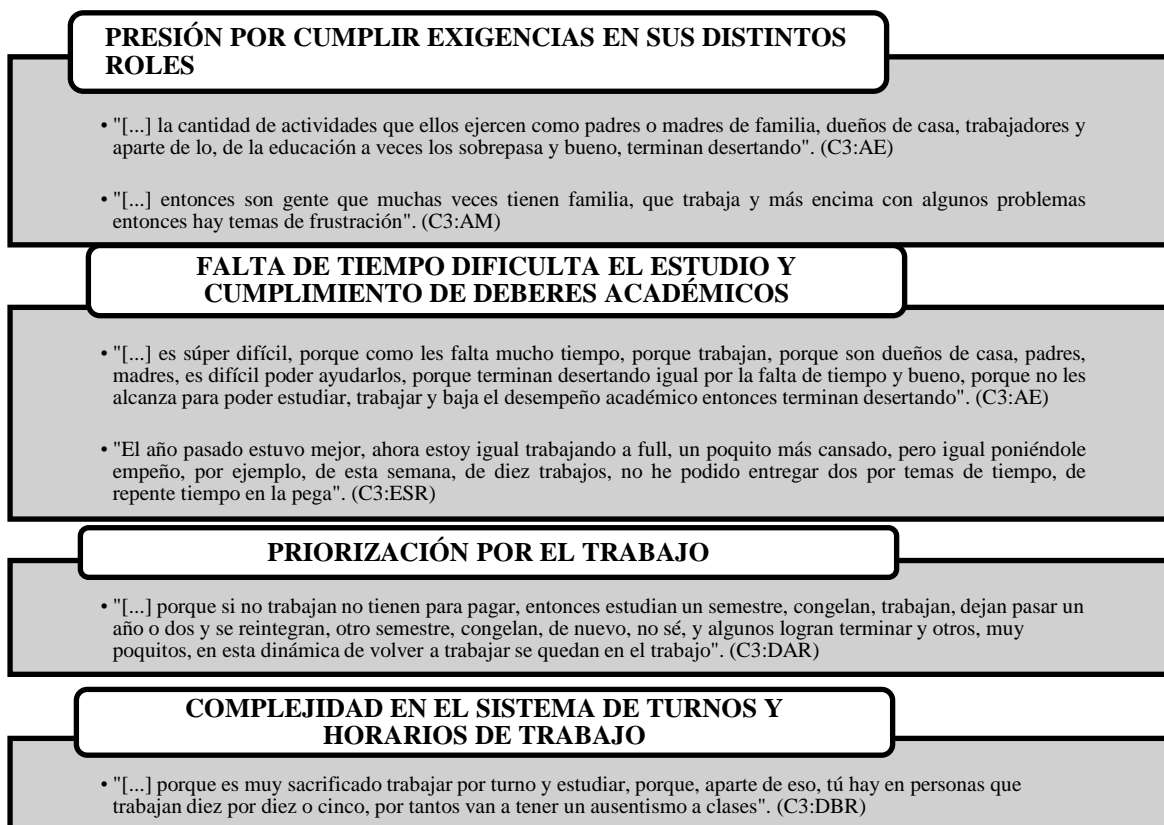
Otro de los factores altamente referido corresponde a las **dificultades asociadas a ser alumno trabajador**, y se enfoca en aspectos tales como la presión por cumplir las exigencias en sus distintos roles junto con a la falta de tiempo para el estudio personal, lo cual obstaculiza el cumplimiento de sus deberes académicos, situación que provoca cansancio y en ocasiones frustración. Cuando estas dificultades vienen acompañadas de problemas económicos, el estudiante se ve obligado a priorizar su trabajo y suspender sus estudios, ya sea de forma temporal o definitiva.

Por su parte, los alumnos trabajadores también deben lidiar con la dificultad para compatibilizar turnos y horarios de trabajo, lo cual impide la asistencia regular a clases, impactando el rendimiento académico del estudiante.

En la Figura 8.36 se sintetizan las dificultades asociadas a ser alumno trabajador.

**Figura 8.36**

Dificultades asociadas a ser estudiante trabajador en C3-IP



**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, **el embarazo durante los estudios** es una situación recurrente y de acuerdo con la perspectiva de los participantes, motivo de abandono de un porcentaje importante de estudiantes. Esta situación se torna más compleja todavía cuando estas mujeres además son trabajadoras y responsables del sustento familiar.

*"Sí. O sea, las mujeres que dejan por el embarazo los estudios. Las mujeres, te estoy hablando de mujeres porque son puras mujeres en mi carrera, que tienen que trabajar porque tienen que parar su familia, que tienen, de repente son el único sustento, entonces efectivamente no les queda otra". (C3:DAR)*

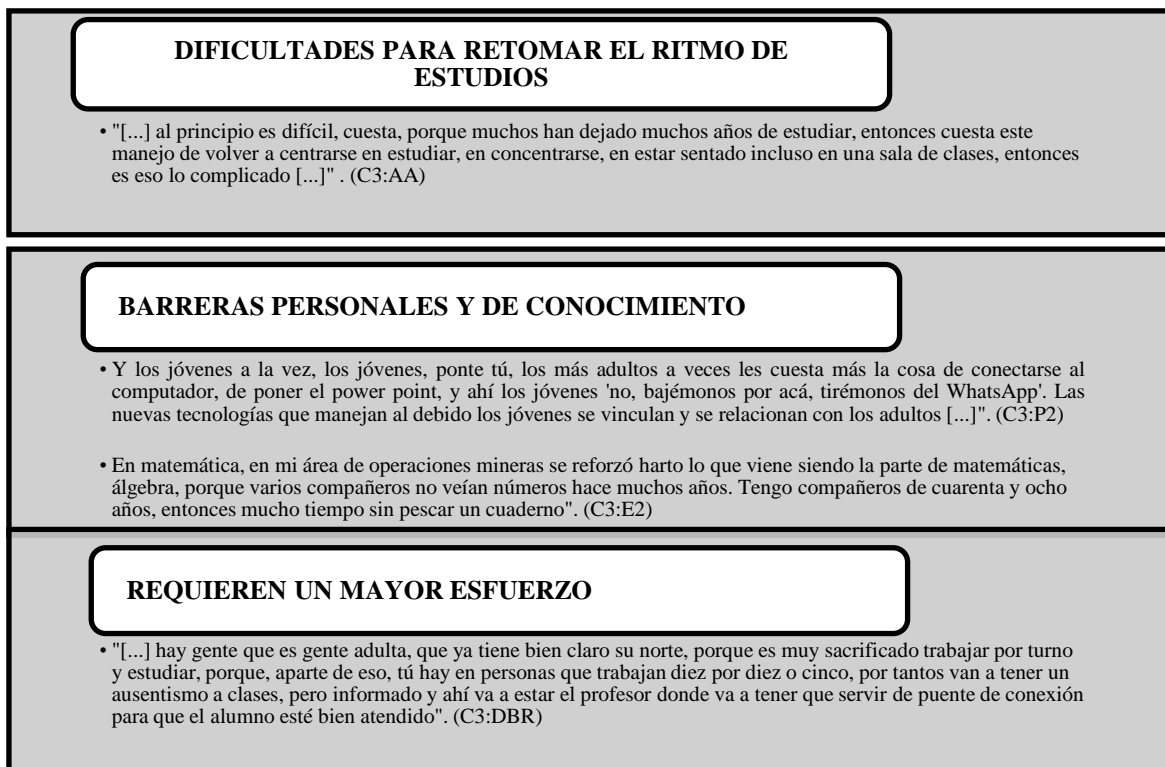
Esta situación trae consigo la necesidad de parte del centro de flexibilizar e implementar algunos mecanismos de apoyo que les permita a las estudiantes culminar su proceso académico, y que su embarazo no signifique necesariamente la reprobación de asignaturas y el inminente riesgo de abandono.

"[...] yo tenía una muchacha que quedó embarazada y ya por el embarazo los últimos meses como que se le complicó, entonces no puso seguir en la mañana, entonces dejó ahí, pero se le da opción de que ahora se está implementando el ramo, digamos, con 2 o 3 alumnos más que tuvieron el problema, se les da esa hora del mismo ramo, entonces ellos no se atrasan, entonces ahí hay una ayuda, te das cuenta se les da esa opción de que puedan hacer el ramo [...]". (C3:P3)

Finalmente, las **dificultades asociadas a ser alumno mayor** se materializan en los problemas que experimentan estos estudiantes para retomar el ritmo de los estudios después de un largo tiempo sin estudiar, lo cual les demanda un mayor esfuerzo y dedicación, situación en ocasiones incompatible cuando además ejercen otros roles como el ser trabajador. En este sentido, asoman barreras personales y de conocimiento que complejizan la situación de estos estudiantes, especialmente en el uso de tecnologías de la información y algunas asignaturas como matemática, normalmente catalogada por el estudiantado como de alta complejidad (Véase Figura 8.37).

**Figura 8.37**

Dificultades asociadas a ser estudiante de mayor edad en C3-IP



**Fuente:** Elaboración propia

### b) Factores familiares

En la Tabla 8.34, se presentan los factores familiares que han emergido en el caso 3 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.34**  
Factores familiares que emergen en C3-IP

Factores familiares	Frecuencia de aparición	%
Influencia de la familia en la decisión de estudiar	5	27.78
Apoyo de la familia	7	38.89
Problemas de salud de integrante de grupo familiar	0	0
Problemáticas sociales al interior de la familia	6	33.33
Primera generación de su familia en acceder a Educación Superior	0	0
<b>Totales</b>	<b>18</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El **apoyo de la familia** es valorado como un elemento básico que los estudiantes requieren durante todo su proceso académico. Entre las distintas formas en que se manifiesta este apoyo, los más requeridos se relacionan con contar con una red de apoyo familiar para el cuidado de los hijos, particularmente en el caso de las madres o padres que estudian.

“En general hay un problema general como lo señala la profesora, o familiar, laborales, la carga de trabajo, el turno, problemas con los hijos, son como los más comunes”. (C3:P2)

Esta situación conlleva a que el centro deba flexibilizar algunos criterios, buscando empatizar con la situación que atraviesan los estudiantes, entendiendo la complejidad que ellos tienen para compatibilizar su rol de padre o madre con el de estudiante.

*“[...] ‘Sí, pero no tengo quien me cuide a mi hijo’, ya ¿y cuando viene a clases quien se lo ve? Mi mamá ¿Y no podía verlo ese día? Ya bueno’, bueno también nosotros como tenemos dentro de nuestra misión la flexibilidad, ese tipo de cosas también las aceptamos y empatizamos con eso”. (C3:DAR)*

Por otra parte, el apoyo de la familia también se ve expresado en el ámbito emocional, invitando de forma permanente al estudiante a continuar con sus estudios a

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

---

pesar de las dificultades, a superarse día a día, visualizando las oportunidades que encontrará una vez que culmine sus estudios.

*“Al menos, mi tío con mi abuelo siempre fueron como mi molde a seguir, porque, en el fondo yo, personalmente yo crecí sin mi papá, entonces mi abuelo y mi tío siempre me motivaban a estudiar para lograr cosas y también para ser alguien”.*  
(C3:ER)

*“Emocional, por el tema de que no somos de mucho dinero, pero mi mamá me dice ‘hijo, este sacrificio es el último y después vas a poder encontrar trabajo’”*  
*Ante la pregunta de qué manera se involucra la familia en tus estudios).*  
(C3:ESR)

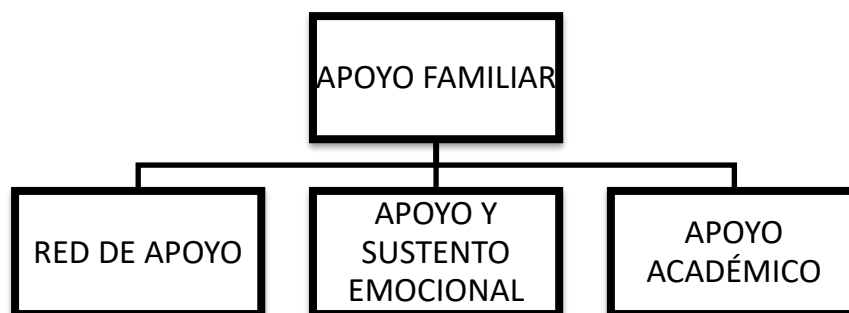
Finalmente, también es posible observar que el apoyo que la familia entrega al estudiante se ve materializado en elementos más concretos como las ayudas que entregan en la realización de trabajos, especialmente en momentos en que el estudiante se encuentra sobrepasado producto de su trabajo u otras responsabilidades.

*“Sí, siempre, nada que decir de ellos, siempre me apoyaron. De hecho, en ese tiempo mi trabajo era de lunes a lunes, entonces mi mamá siempre me dijo que, pucha, cualquier trabajo, cualquier cosa que yo necesitara de la universidad ella me iba a ayudar y siempre fue así, ella como sea se movía y me ayudaba con los trabajos”.* (C3:ER)

Las formas en que se manifiesta el apoyo familiar se sintetizan en la Figura 8.38.

**Figura 8.38**

Forma en que se manifiesta el apoyo familiar en C3-IP



**Fuente:** Elaboración propia

Por su parte, las **problemáticas sociales al interior de la familia** están referidas en este caso a diversas situaciones complejas que atraviesan las familias, con impacto en el proceso académico del estudiante y en la eventual decisión de abandono. Estas

situaciones pueden ser de diversa naturaleza como alcoholismo, pobreza, cesantía, no obstante, se señala como altamente frecuente los casos de violencia intrafamiliar que devienen en la dificultad para asistir a clases de forma regular y a organizarse mejor en los estudios.

*“[...] porque se han dado situaciones, claro, de complicaciones a nivel de violencia intrafamiliar o cosas de este tipo, de parejas jóvenes que, efectivamente, han tenido dificultades y que eso le ha impedido, a lo mejor, venir a clases o estudiar, como a organizarse mejor con sus estudios”. (C3:DBR)*

En este caso, resulta complejo para el centro intervenir en estas situaciones, por lo cual, el apoyo se relaciona más bien con la entrega de orientaciones a los estudiantes afectados, para que estos se dirijan a otras organizaciones que puedan prestar apoyo especializado en estas problemáticas.

*“[...] como en el caso de estas personas que sufrieron violencia intrafamiliar, que se dio la tónica de esa, desgraciadamente, uno ahí a lo mejor no le podía solucionar, pero sí le podía decir que a lo mejor se acercara a cierto centro, ciertas organizaciones, para que lo pudieran ayudar”. (C3:DBR)*

Por último, la **influencia de la familia en la decisión de estudiar** también emerge como uno de los factores asociados al abandono, toda vez que coarta las posibilidades que el estudiante tiene para decidir de manera autónoma respecto de su futuro y de elegir una carrera en conformidad con sus reales intereses y capacidades. Al respecto, es común observar cómo el simple hecho de contar con familiares que hayan realizado estudios superiores actúa como motivador no solo para continuar con estudios en la Educación Superior, sino también para seguir estudios en una misma área o especialidad.

*“Sí, un tío estudió en el Teplizky, cuando existía el Teplixky acá, estudió electricidad, ahora está trabajando en Pucón, no me acuerdo, no, Salvador, Cobresal, Cobreloa ahí está, él fue el único que tuvo estudios, luego fue otro primo que está estudiando ingeniería, estaba sacando geología y el año pasado, su último año, dijo que no y ahora está estudiando gastronomía, [...], y yo vengo siendo el segundo y por parte de una tía estudió acá igual, estudio topografía y ahora está estudiando otra carrera más, no sé qué carrera”. (C3:ESR)*

)

#### c) Factores socioeconómicos

En la Tabla 8.35, se presentan los factores socioeconómicos que han emergido en el caso 3 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.35**

Factores socioeconómicos que emergen en C3-IP

Factores socioeconómicos	Frecuencia de aparición	%
Vulnerabilidad social y económica del estudiantado	21	72.41
Endeudamiento y desajuste económico	0	0
Quedar sin empleo	8	27.59
<b>Totales</b>	<b>29</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El nivel socioeconómico bajo es una característica del perfil de los estudiantes del centro y refleja su **vulnerabilidad social y económica**.

*“El perfil de nuestros estudiantes son de un nivel socioeconómico medio, medio bajo, muy bajo, gente de mucho esfuerzo que tiene un capital cultural muy bajo”.*  
(C3:DAR)

*“[...] bueno, son más jóvenes de vulnerabilidad social y económica, trabajadores también”.* (C3:AE).

Esta condición es vista desde el centro como uno de los factores más relevantes y comunes a la hora de explicar el abandono de estudiantes. Muchos de estos estudiantes no se matriculan en el siguiente semestre aludiendo al hecho que no cuentan con dinero para pagar o repactar su deuda.

*“En su mayoría son ese tipo de alumnos los que desertan, los que tienen bajos recursos económicos [siendo] lo más típico, los problemas económicos”.*  
(C3:AE)

*“Te digo que de las cincuenta y tanto que llamé para ver si continuaban este año, que no se habían matriculado, era que no tenían plata, que tenían deuda, que no tenían para repactar la deuda, que no tenían plata para matrícula. Entonces el tema económico definitivamente es un factor súper importante en el momento, a ver, es lo declarado, ya, lo que ellos declaran que es por plata”.* (C3:DAR)

Esta vulnerabilidad socioeconómica deviene en la necesidad de tener que trabajar para costear su arancel y otros gastos asociados a los estudios, más allá de si se cuenta con algún beneficio económico.

*“Claro, porque es una preocupación más, o sea, ellos están pensando en poder trabajar, o sea en tener que trabajar y a la vez estudiar y claro, nosotros trabajamos, por ejemplo, con la beca Nuevo Milenio y hay algunas carreras que tienen beneficios y tienen co-pago cero, pero hay otras que no, entonces tienen también que pagar su arancel y la locomoción y todo lo que implica estudiar, entonces yo creo que tienen directa relación con ellos. (C3:AE)*

Por otra parte, también es interesante mencionar que algunos estudiantes al momento de retirarse aluden al tema económico como un argumento simple y creíble ante su decisión de abandono. No obstante, este argumento podría esconder otras causas, especialmente aquellas que tienen relación con las capacidades y/o intereses del estudiante.

*“Y por eso mismo yo incluso sostengo que está la variable académica, por así decirlo, de ingresos, todos esos aspectos, vocacional, que sé yo, a veces se minimizan, porque incluso para algunos es más fácil decir que se va porque no tiene recursos económicos, entonces no entra a reconocer, abro comillas, fracaso académico ya, que no se la pudo, abro comillas, cierro comillas. Ya. Sino que no tiene recursos, entonces eso se ve mejor que decir”. (C3:AM)*

Otro factor que incidiría en el abandono es la situación de **desempleo** que podrían atravesar los estudiantes, especialmente aquellos que tienen la necesidad de trabajar para costear sus estudios, lo cual tiene relación con las condiciones de empleabilidad de la zona donde está ubicado el centro.

*Mucho tiene que ver con el ámbito económico [...], sobre todo como ha estado estos últimos años acá en Copiapó, lo que es la empleabilidad ha bajado bastante, hay muchos alumnos que han dejado de estudiar, porque se han quedado sin empleo [...] ha quedado mucha gente sin trabajo o que las mamás han tenido que salir a trabajar para poder sustentar la parte que el marido dejó de percibir, entonces dejan el estudio, que es un gasto que no pueden”. (C3:AA)*

*“Nos afectó cuando pasó el aluvión, por ejemplo, ahí hubo varias situaciones lamentables. Más que el año pasado, lo que nosotros como país, la región*



*también hubo mucha cesantía, entonces mucha gente que tenía trabajo y después se vio que no tenía trabajo, entonces evidentemente no pudieron seguir estudiando, porque ellos dependen de sí mismos”. (C3:DBR)*

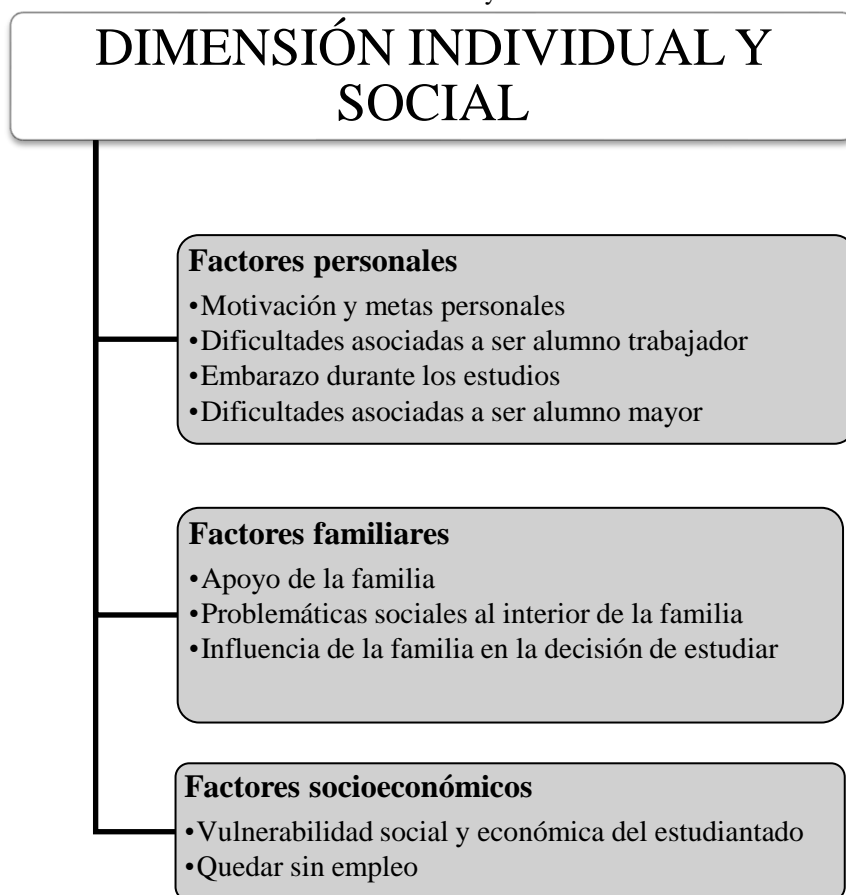
Quedar sin trabajo implica priorizar los recursos disponibles en cuestiones de primera necesidad, y en este caso, el estudiante con responsabilidades familiares normalmente opta por abandonar sus estudios hasta que su situación financiera le permita retomar su carrera.

*“La parte financiera sí, sí, pero yo no diría que incide en un porcentaje, sí, porque obviamente cuando quedan sin trabajo tienen que ellos sufrir sus necesidades básicas y, por ende, no pueden seguir estudiando, porque no es lo mismo cuando uno depende de su padres y sale de cuarto medio, que los papás también pueden quedar sin trabajo, pero en este caso es mayor, porque en este caso si ellos quedan sin trabajo tienen que mantener una familia, tiene que mantener hijos y van a priorizar por eso a no seguir ellos sus estudios, no porque no sean importantes, sino porque van a pasar a segundo plano por una cuestión de prioridades”. (C3:DBR)*

En la Figura 8.39 se presenta una síntesis de los factores personales, familiares y socioeconómicos que emergieron en el caso 3, correspondientes a la Dimensión Individual y Social.

Figura 8.39

Factores asociados a la Dimensión Individual y Social en C3-IP



Fuente: Elaboración propia

### 8.1.3.2. Dimensión Académica

a) Factores asociados a la experiencia académica previa

En la Tabla 8.36 se presentan los factores asociados a la experiencia académica previa que emergieron en el caso 3, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, cada uno de los cuales serán analizados a continuación.

Tabla 8.36

Factores asociados a la experiencia académica previa en C3-IP

Factores asociados a experiencia académica previa	Frecuencia de aparición	%
Déficit formativo de aprendizajes elementales	17	60.71
Procedencia de Enseñanza Media	6	21.43
Déficit de competencias transversales para el estudio	5	17.86
<b>Totales</b>	<b>28</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

El **déficit formativo en aprendizajes elementales** se reconoce desde el centro como una característica generalizada de su estudiantado. Estos vacíos son explicados no solo en términos de la calidad de los establecimientos educativos de procedencia, sino también en términos de las situaciones particulares que han debido sortear los estudiantes, quienes en algunos casos se han visto en la necesidad de trabajar antes de culminar su enseñanza media, dejando de ser los estudios su primera prioridad.

*“Sí, los vacíos que trae. Sí, porque ellos mismos dicen, o sea, lamentablemente como en su educación, en algunos casos muchos de ellos empezaron a trabajar antes de terminar el colegio o terminar la media [...]”.* (C3:DBR)

Más allá de las causas, tal como se indica en la Figura 8.40, estos déficits formativos se expresan principalmente en tres áreas: mala base generalizada de aprendizajes elementales, mala base matemática y mala base en lenguaje y comunicación.

**Figura 8.40**

Déficits formativos de aprendizajes elementales en C3-IP

MALA BASE GENERALIZADA DE APRENDIZAJES ELEMENTALES	MALA BASE MATEMÁTICA	MALA BASE EN ÁREA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sí, tienen una base precaria, en la enseñanza media, la mayoría no tiene buenas notas, buenos promedios, como NEM [...]. (C3:AE)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “[...] Por ejemplo, de lo que era matemática siempre tuve como esa dificultad para aprender, porque la verdad, bueno, al menos para mí, la matemática igual son, no son muy fáciles, pero ya cuando, por ejemplo, yo entiendo la materia ya, después se me hace súper fácil, pero al principio si me costó porque igual era una carrera nueva, era otros ramo pero, al final fui aprendiendo y tan mal no me iba[...]”. (C3:ER)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “En comunicación y redacción es súper necesario, porque, sobre todo en las carreras humanistas, no solamente en la creación de informes, sino en saber expresarse, en poder pararse y disertar, nos dábamos cuenta que en el examen de título los alumnos no tenían palabras, no tenían palabras para expresarse”. (C3:DAR)</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Al respecto, la **procedencia de enseñanza media** aparece como un elemento que estaría relacionado con este déficit de aprendizajes, específicamente de aquellos estudiantes que provienen de establecimientos municipalizados.

*“Ahora, claramente son escuelas públicas, no estamos hablando de subvencionado, ni mucho menos colegios particulares, entonces este es el resultado del alumno de enseñanza pública”.* (C3:DAR)

El rendimiento de estos estudiantes, en general, es bajo y ha sido bajo desde su enseñanza media, pues su foco principal más que adquirir aprendizajes significativos ha sido terminar el cuarto medio.

*“[el rendimiento] es muy bajo, hay que considerar que vienen de colegios, de liceos municipales, que no han tenido una buena enseñanza, que ellos mismos no se han preocupado de aprender más sino que salir de cuarto medio para ellos ya es un logro”. (C3:AA)*

En otros casos, debido a situaciones personales, los estudiantes se han visto en la necesidad de culminar sus estudios en una modalidad diferente, mermando con ello la cantidad y calidad de los aprendizajes logrados.

*“[...] entonces en algunos casos tienen que hacer dos en uno, de estos cursos que se hace en el CEIA o en algún tipo donde tú completas los estudios de media, entonces no te van a haber pasado todo lo que tú necesitas, entonces vienen con deficiencias y ellos lo asumen, que vienen con un vacío porque se pusieron a trabajar muy jóvenes”. (C3:DBR)*

*“Es que yo, cuando yo saqué mi enseñanza me dieron con dos por uno y generalmente los dos por uno, pucha hablando así personalmente, en un dos por uno va cualquiera, entonces yo no siempre fui con la mentalidad de sacar mi cuarto medio”. (C3:ER)*

Finalmente, emergen los **déficits de competencias transversales para el estudio** como factores académicos asociado a la experiencia previa del estudiante y que tendrían incidencia en la decisión de abandono de los estudios. Entre estas competencias se señalan las dificultades asociadas al uso de herramientas informáticas y para la realización de informes, además de la carencia de hábitos de estudio (Véase Figura 8.41).

**Figura 8.41**

Déficit de competencias transversales para el estudio en C3-IP

### Dificultad en el uso de herramientas informáticas

- "[...] y en lo que es la parte informática, que antiguamente le llamamos computación, cero, ninguno [pasó el examen de nivelación]. Entonces hay carencia, porque estamos hoy en día en una era bastante tecnológica, pero tecnológica a lo mejor para usar las redes sociales, pero no para el propósito de hacer una buena planilla de Excel, de hacer una buena presentación en power point, de saber cómo se usan todo los íconos en pro de tu trabajo, en pro de tu poder usarlo como una herramienta para el trabajo, entonces sí conocen, si bien es cierto, la tecnología como el internet, las redes, el Facebook, yo que sé, pero para lo que debe ser en cuanto a ser una herramienta de trabajo que te ayude a ti como profesional, no [...]". (C3:DBR)

### No tener hábitos y estrategias de estudio

- "Se les hace difícil al comienzo, porque tiene que forjar, organizar sus tiempos y hábitos de estudio, pero después como nosotros vamos tratando de brindarles la ayuda, como el acompañamiento, ellos se van adaptando, pero al comienzo sí, se les hace un poquito difícil [...]". (C3:DBR)

### No saber escribir un informe

- "[...] pero sí, los vacíos son los mismos, como 80 o 90 por ciento que ellos traen, digamos, a cuanto a dificultad con las materias, dificultad con el lenguaje, con el lenguaje no me refiero a comunicarse sino a que si tú los haces hacer un informe, que vaya con la narrativa o que sea un informe técnico y que use las palabras que sean la apropiada y la ortografía como corresponde. (C2:P1)

**Fuente:** Elaboración propia

#### b) Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado

En la Tabla 8.37, se presentan los factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado correspondientes al caso 3 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.37**

Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C3-IP

Factores asociados con adaptación e integración	Frecuencia de aparición	%
Presencia de facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado	3	33.33
Dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativos después de un largo tiempo sin estudiar	6	66.67
Dificultad para integrarse a la vida estudiantil	0	0
<b>Totales</b>	<b>9</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

En contraste con los alumnos que han egresado recientemente de la enseñanza media, los estudiantes mayores y/o trabajadores parecieran experimentar mayores

**dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativo después de un largo tiempo sin estudiar.** Este tiempo sin estudios, los lleva a percibir el sistema como más complejo y diferente respecto de los años en que ellos estudiaron, manifestando problemas que van desde aspectos personales, como la concentración, hasta aspectos más sociales como volver a ser parte de una clase siendo un alumno mayor.

*“Se les hace difícil al comienzo, porque tiene que forjar, organizar sus tiempos y hábitos de estudio, pero después como nosotros vamos tratando de brindarles la ayuda, como el acompañamiento, ellos se van adaptando, pero al comienzo sí, se les hace un poquito difícil, no tanto los que viene directo de cuarto medio, yo creo que los que viene más de tiempo que no han estudiado y que tiene que retomar, por ejemplo, yo, me voy a trabajar diez, ocho años, después quiero estudiar, entonces ellos mismos dicen ‘no, pero ocho años que he estado fuera del sistema’, por así decirlo, a ellos les cuesta más, no así a los que vienen de cuarto medio que son los menos también”. (C3:DBR)*

*“[...] cuesta, porque muchos han dejado muchos años de estudiar, entonces cuesta este manejo de volver a centrarse en estudiar, en concentrarse, en estar sentado incluso en una sala de clases, entonces es eso lo complicado [...]”. (C3:AA)*

Estos estudiantes, aun cuando han desarrollado experiencia laboral en su área de estudios, igualmente deben volver a familiarizarse con los contenidos teóricos, debiendo desarrollar hábitos de estudio y hacer un esfuerzo importante, especialmente en las asignaturas que pueden resultarles más complejas.

*“Sí, como cuatro años sin pescar un cuaderno, fue raro [...]”. (C3:ESR)*

*“En matemática, en mi área de operaciones mineras se reforzó harto lo que viene siendo la parte de matemáticas, álgebra, porque varios compañeros no veían números hace muchos años. Tengo compañeros de cuarenta y ocho años, entonces mucho tiempo sin pescar un cuaderno”. (C3:E2)*

Más allá de las dificultades que experimentan estos estudiantes, se evidencian también **facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado**, que permiten que este proceso sea más llevadero y expedito para los de nuevo ingreso. Al respecto, se valora la acogida y acompañamiento entregado por el centro y por los docentes en

particular, como un elemento central para facilitar la adaptación del estudiante, lo cual ha permitido que muchos de ellos consideren esta experiencia positiva y motivante.

*“La verdad fue un proceso súper bacán, por así decirlo, porque me di cuenta que todo, había de todo, me refiero alumnos-trabajadores, había jóvenes, había gente un poco mayor. Me acuerdo que igual como todo primer día de clase, me gustó de IPLACEX yo siempre preguntando y siempre me atendieron de buena forma, me acuerdo que ese día, llegamos el primer día de clase, llegó la profesora y ella se presentó delante de nosotros ‘Bienvenidos a la carrera’ y empezamos a compartir un poco de cada uno de nosotros, nos empezamos a conocer entre todos”. (C3:ER)*

c) Factores asociados a la experiencia académica actual

La Tabla 8.38 muestra los factores asociados a la experiencia académica actual que han emergido en el caso 3, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.38**

Factores asociados a la experiencia académica actual en C3-IP

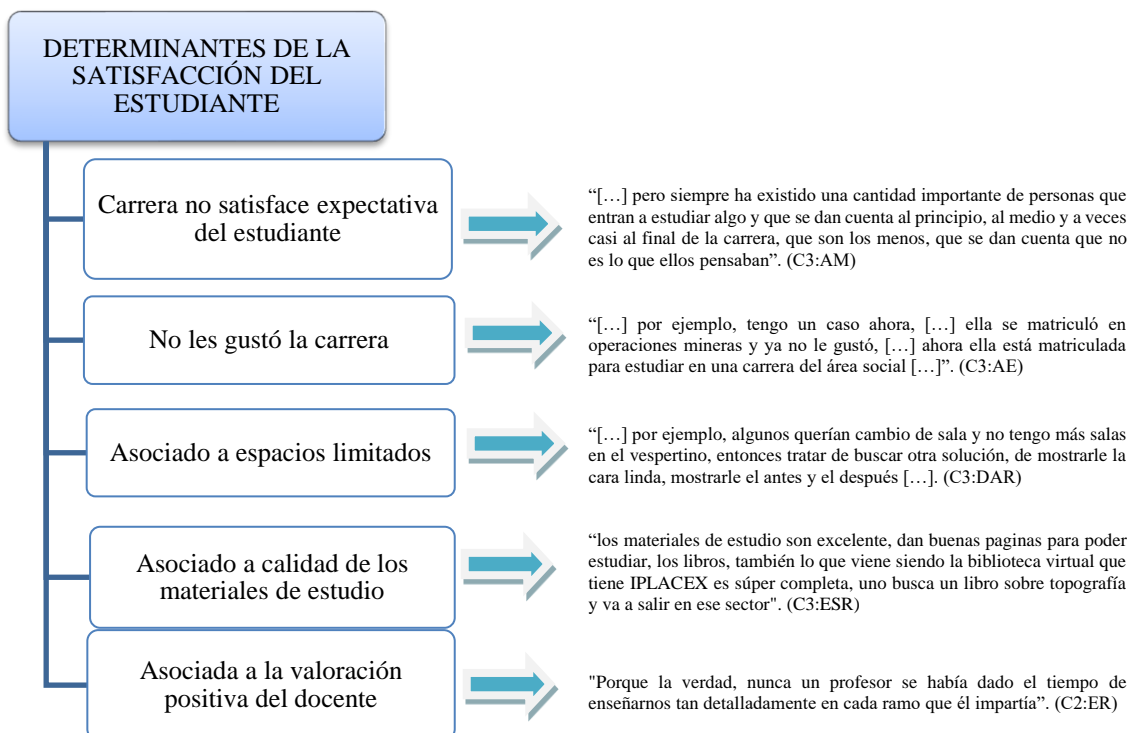
<b>Factores asociados a la experiencia académica actual</b>	<b>Frecuencia de aparición</b>	<b>%</b>
Nivel de satisfacción del estudiante	14	43.75
Falta de instancias prácticas	0	0
Percepción de alta dificultad y exigencia	0	0
Rendimiento académico	11	34.38
Conocimiento de la carrera	0	0
Asistencia a clases	7	21.88
<b>Totales</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El **nivel de satisfacción** del estudiante corresponde al factor más referido en este caso y estaría determinado por un conjunto de elementos que incidirían en que dicha satisfacción sea alta o baja. En la Figura 8.42 se visualizan los determinantes de la satisfacción del estudiante.

Figura 8.42

Determinantes del nivel de satisfacción del estudiante en C3-IP



Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el **rendimiento académico**, de acuerdo con la perspectiva de los participantes, es otro de los factores con mayor peso a la hora de explicar el abandono de los estudiantes. Cuando, producto de los malos resultados, el estudiante reprueba varias de sus asignaturas, se encuentra en una situación altamente riesgosa y que lo lleva comúnmente a tomar la decisión de abandonar sus estudios, pues valora que la situación es difícilmente salvable.

*"[...] ahora el que ya de las cinco o seis asignaturas reprobó cuatro o cinco y le queda solo una en verde, en aprobar, no hay mucho que hacer. Entonces la mayoría de las deserciones van o con lo académico o con lo financiero [...] o definitivamente académicamente no rindió y tiene de seis asignaturas, el primer semestre, de seis asignaturas aprobó cuatro o aprobó dos y se echó el resto [entonces] un segundo semestre en el año da cuenta de diez o doce asignaturas, aprobó cuatro, cinco, no hay como recuperar el resto". (C3:P2)*

El bajo rendimiento académico tendría entre sus causas la falta de tiempo debido a los distintos roles que desempeña el estudiante, dificultando el cumplimiento de sus deberes académicos.



*“De hecho, nosotros también teníamos un apoyo para ellos, pero es súper difícil, porque como les falta mucho tiempo, porque trabajan, porque son dueños de casa, padres, madres, es difícil poder ayudarlos, porque terminan desertando igual por la falta de tiempo y bueno, porque no les alcanza para poder estudiar, trabajar y baja el desempeño académico entonces terminan desertando”.* (C3:AE)

Asimismo, existen ciertos elementos que ponen al estudiante en una situación de riesgo cuando se inserta en la Educación Superior y se enfrenta a sus primeras evaluaciones. Entre estos elementos es posible mencionar la carencia de ciertos aprendizajes elementales y ausencia de hábitos de estudio, estar alejados del sistema educativo por mucho tiempo y las trayectorias académicas anteriores con historiales de fracaso y bajo rendimiento académico.

*“[...] El perfil de ingreso son alumnos precisamente que adolecen muchas veces de, hoy día, de deficiencias importantes para el tema del hábito de estudio, tienen problemas, evidentemente que no tuvieron un buen rendimiento académico en su colegio, muchos que dejaron de estudiar hace ya algunos años, cinco, diez años, a ellos no les va muy bien”.* (C3:AM)

*“[...] Por ejemplo lo que eran las matemáticas. Por ejemplo, de lo que era matemática siempre tuve como esa dificultad para aprender. [...] Claro, matemáticas fue uno de los reprobados”.* (C3:ER)

El bajo rendimiento académico no siempre tiene su génesis en las capacidades y competencias que no fueron desarrolladas por el estudiante, sino que también está influido por la **asistencia a clases**, es decir, la posibilidad y/o voluntad de asistir regularmente a clases. Al respecto, desde el centro visualizan un perfil de estudiante desertor, el cual, entre otros elementos, tiene como característica la baja asistencia a clases.

*“¿Cuál era ese perfil del desertor, que nosotros tratamos de dibujar? El alumno que faltaba mucho a clases, el alumno que tenía bajo rendimiento, el alumno que está casi en una actitud de desidia ante la carrera, que pareciera que no le gustara, que no lo convenía [...]”.* (C3:DAR)

*“Mira, en su mayoría los que lo hacen por rendimiento académico es porque no vinieron a clases [...], comienza faltando a las clases, luego les va mal y ahí empiezan a bajar su rendimiento”.* (C3:AE).

La asistencia a clases podría estar influida por razones de fuerza mayor, tales como estar trabajando bajo un sistema de turnos o por la realización de otras actividades que han sido priorizadas por sobre los estudios.

*“[...] hay gente que es gente adulta, que ya tiene bien claro su norte, porque es muy sacrificado trabajar por turno y estudiar, porque, aparte de eso, tú hay en personas que trabajan diez por diez o cinco, por tantos van a tener un ausentismo a clases, pero informado y ahí va a estar el profesor donde va a tener que servir de puente de conexión para que el alumno esté bien atendido”. (C3:DBR)*

*“[Reprobé] petrografía, por tema de que yo no venía a esa clase porque igual tenía cosas que hacer en la casa y como estaba construyendo, entonces no podía quedarme hasta muy tarde, estaba construyendo una pieza, entonces se me acomplexaba mucho, no contaba mucho lo que viene siendo venir a clases, porque era el único día que en sí le dedicaba el cien por ciento a hacer la habitación en la casa”. (C3:ESR)*

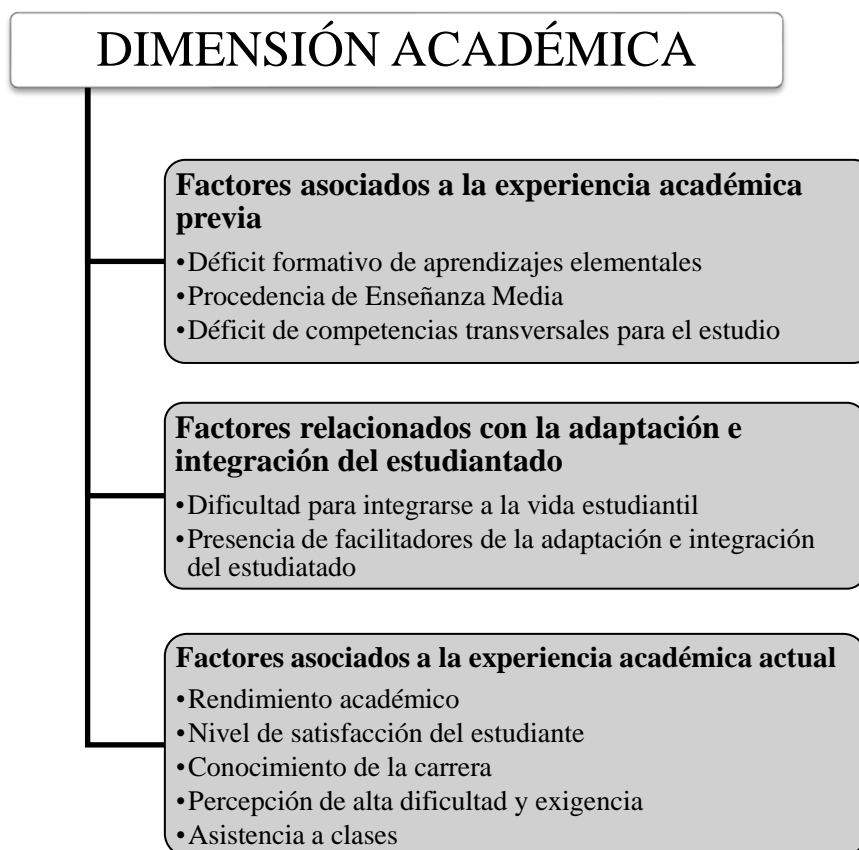
De esta forma, un estudiante con bajo rendimiento y con una irregular asistencia a clases, es considerado un estudiante con altas posibilidades de desertar.

*“[...] porque la tendencia de alumnos o sea un alumno que no viene a clases o no viene regularmente, digamos no viene, ya se fue, que no tiene una buena nota en la primera, en un 80% de probabilidad es un desertor [...]”. (C3:AM)*

En la Figura 8.43 se presenta una síntesis de los factores asociados con la experiencia académica previa, con la adaptación e integración del estudiantado y con la experiencia académica actual, correspondientes a la Dimensión Académica y que han emergido en el caso 3.

Figura 8.43

Síntesis de factores asociados a la Dimensión Académica en C3-IP



Fuente: Elaboración propia

### 8.1.3.3. Dimensión Institucional

a) Factores organizativos y de funcionamiento del centro

En la Tabla 8.39, se presentan los factores organizativos y de funcionamiento del centro que emergieron en el caso 3 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

Tabla 8.39

Factores organizativos y de funcionamiento identificados en C3-IP

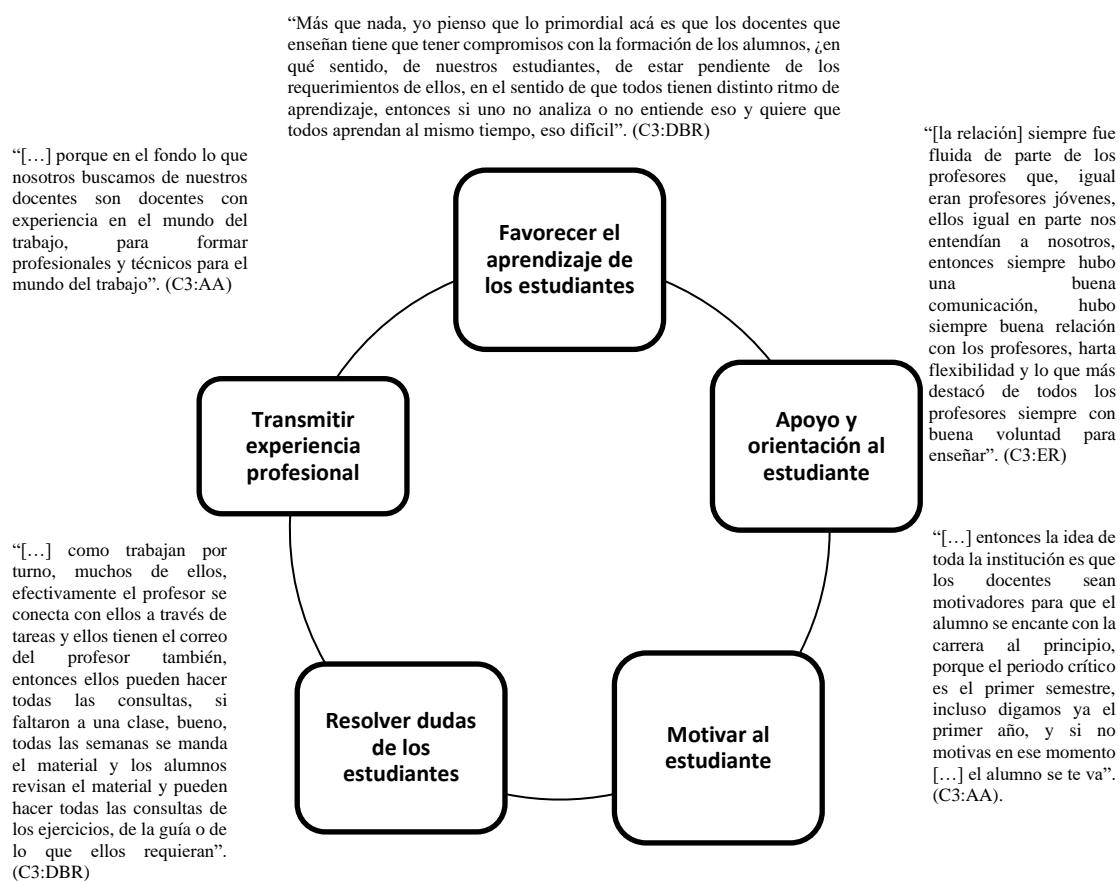
Factores organizativos y de funcionamiento del centro	Frecuencia de aparición	%
Rol docente	26	61.90
Respuesta institucional ante la inclusión educativa	0	0
Capacidad de respuesta y calidad de la atención	5	11.90
Condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios	0	0
Estructura organizacional	11	26.19
<b>Totales</b>	<b>42</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia

El **rol de los docentes** es central en la pretensión de evitar la deserción del estudiante. Dicho rol no solo apunta a asegurar los aprendizajes de estos mediante una docencia de calidad y la transmisión de su experiencia profesional sino, sobre todo, en motivar, apoyar de forma permanente al estudiantado y resolver las dudas que estos vayan teniendo en sus asignaturas y en su proceso académico en general.

La Figura 8.44 muestra los distintos roles que desarrollan los docentes y que favorecen la retención de los estudiantes.

**Figura 8.44**  
Roles del docente en C3-IP.



**Fuente:** Elaboración propia

En relación con la **estructura organizacional**, se asume desde la dirección del centro que todas las unidades son susceptibles de mejorar, aun cuando la estructura actual sí logra dar respuesta a las principales necesidades del estudiantado. En este sentido, más

allá de las limitaciones que puede haber, priman los esfuerzos para dar una respuesta oportuna a las necesidades y problemas de los alumnos.

*“Yo creo que todos podemos tener alguna debilidad, no existe la perfección, siempre nos podemos equivocar o no estar dando el servicio rápido, pero se trata, siempre, de dar una solución al alumno [...]”. (C3:AA)*

*“Yo creo que la unidad, sí, todas [dan respuesta a las necesidades del estudiantado]. Lo que puede seguir siempre un tema también discutible, se toma a nivel central, es ampliar las personas, la cantidad de personas, dentro de estas unidades en algunas sí, por ahí está, pero también es un tema de sustentabilidad económica [...]”. (C3:AM)*

Respecto de las necesidades del centro, más que crear nuevas unidades, distintos participantes coinciden en el imperativo de fortalecer la unidad de apoyo al estudiante, específicamente la unidad de Asuntos Estudiantiles, mediante la incorporación de otros profesionales que permita entregar una atención más especializada. En la actualidad, el trabajo que se realiza en esta unidad resulta complejo, pues todas las funciones recaen solo en una persona.

*“[...] es complejo, porque bueno, yo soy la coordinadora de asuntos estudiantiles y trabajo sola en el DAE, entonces es bastante complejo”. (C3:AE)*

*“A lo mejor tener áreas más potentes, una unidad de asuntos estudiantil más fuerte, sí, con una cantidad de profesionales que pueden ayudar el trabajo, intervenir de una manera más eficiente, sí en ese sentido, sí, pero yo creo que no hay que crear ninguna unidad nueva”. (C3:AA)*

*“Yo creo que, como te comentaba, de repente darle un impulso mayor al departamento de asuntos estudiantiles. [...] Claro, entonces creo que falta fomentar, tal vez, partir por ahí, fomentar un poquito más el área de asuntos estudiantiles”. (C3:DAR)*

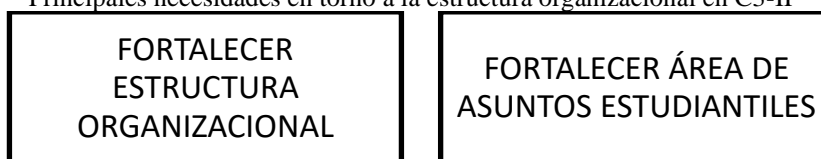
En este sentido, la incorporación de nuevos profesionales a la Unidad de Asuntos Estudiantiles permitiría abordar de manera integral las problemas y necesidades de los estudiantes, yendo incluso más allá de lo estrictamente académico, para apoyar también en áreas personales cuando el estudiante lo requiera.

*“[...] deberíamos nosotros tratar de generar algún centro, algún equipo de psicólogos que trabajan de una forma más integral con la asistente social de Asuntos Estudiantiles para abordar temas particulares de cada alumno [...]”.*  
(C3:DAR)

En este orden de ideas, las principales necesidades en relación a la estructura organizacional se sintetizan en la Figura 8.45.

**Figura 8.45**

Principales necesidades en torno a la estructura organizacional en C3-IP



**Fuente:** Elaboración propia

Fortalecer la estructura organizacional tendría un impacto positivo en la **capacidad de respuesta y calidad de la atención** que el centro ofrece a sus estudiantes. En sentido, se reconoce y valora el esfuerzo que se realiza desde las distintas unidades para buscar soluciones o alternativas a los problemas de los estudiantes y que este sienta que sus inquietudes son escuchadas.

*“Lo bueno es que siempre se busca una solución, nunca se trata de que el alumno digamos así pierda, el alumno siempre tiene una solución que puede optar [...]”.*  
(C3:P3)

*“[...] si uno no tiene la solución uno presenta el problema al jefe de carrera o le deriva al jefe de carrera, entonces siempre se están buscando las soluciones o alternativas que convengan más al alumno”.* (C3:P1)

No obstante, también se han presentado dificultades que les han llevado a reorientar el trabajo de algunas unidades. Al respecto, una de las docentes relata el caso de la recepción del centro, que al no estar alineada con la información manejada por otras unidades del centro, no siempre tenían una respuesta oportuna a las inquietudes de los estudiantes. En este sentido, el problema se tornaba complejo considerando que muchos de ellos son trabajadores y no asisten al centro de forma regular, requiriendo por tanto, una respuesta inmediata a sus consultas e inquietudes.

*“Creo que ahora se está arreglando, pero estamos en proceso, porque lo observamos el año pasado y nos dimos cuenta que ese era un bache grande, que no todos hablábamos el mismo idioma, que los jefes de carrera estaban por un*

*lado tratando de hacer las cosas bien, que lo tutores también estaban tratando de acoger al alumno, pero que puntos clave, que era la recepción, no solucionaba el problema, y el alumno que viene quiere que le resuelvan el problema ahora, no le puedes decir 'venga en 48 horas o en 24 horas más' porque trabaja, porque no tiene esas 48 horas, pidió permiso en la pega para esto y le dices 'en 48 horas más'. No, entonces habría que transparentar y transmitir esto y hablar todos el mismo idioma". (C3:DAR)*

#### b) Factores relacionales

En la Tabla 8.40 se muestran los factores relacionales que emergieron en el caso 3 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.40**  
Factores relacionales identificados en C3-IP

<b>Factores relacionales</b>	<b>Frecuencia de aparición</b>	<b>%</b>
Relación entre estudiantes y docentes	24	57.14
Relación entre estudiantes	18	42.86
<b>Totales</b>	<b>42</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Las relaciones que los estudiantes establecen con sus pares, docentes y otros miembros de la comunidad educativa, constituyen un factor favorecedor de la persistencia del estudiante en tanto estas son valoradas como positivas y constructivas, en el sentido de la cercanía y la confianza mutuas, favoreciendo de esta forma el apoyo, la colaboración y la comunicación permanente con el estudiantado.

La cercanía que caracteriza a las relaciones en este centro viene favorecida por las dimensiones y el número de alumnos, que es definido por los participantes como un lugar pequeño, con cursos que no sobrepasan los veinte estudiantes, lo cual permite la construcción de una comunidad cercana, con relaciones colaborativas y de confianza y con un ambiente familiar.

*"Sí, buena relación, sí, hay una relación cercana con ellos en su gran mayoría, con los alumnos, porque como es un lugar pequeño, no tenemos más, bueno si bien tenemos varias sedes que es como que nos puede complicar un poco, pero tenemos buena relación con los alumnos y de confianza y de apoyo y de ayuda también". (C3:DAR)*

*“Sí, bastante y bastante cercano, porque somos pocos, porque los cursos de la escuela de tecnología, [...], entonces son poquitos, entonces son identificables, no son carreras grandes, masivas”. (C3:DBR)*

En este sentido, se valora positivamente ser una sede de no muy grandes dimensiones, pues la atención que se entrega al estudiante es más personalizada y orientada a brindar apoyo y a resolver de manera expedita sus inquietudes.

*“[...] entonces se produce sí o sí la cercanía entre el docente y el estudiante, hay una relación que es distinta a la de una universidad más grande, una institución más grande, definitivamente el tener que un profesor interactúe con cuarenta, con treinta y cinco estudiantes, a que interactúe con no más de diez en una sala, es más que una diferencia, de hecho, que es positiva, yo la valoro positivamente porque la atención es más personalizada, porque la dedicación del docente nos da, nos aportaría mayores beneficios que para el estudiante que al estar compartiendo con mayor volumen, eso yo creo que es no menor”. (C3:P2)*

En este contexto, **las relaciones entre los estudiantes y docentes**, incluyendo docentes con cargos directivos tales como las jefaturas de carrera, reflejan esta cercanía, pues el docente reconoce a cada uno de sus estudiantes, conoce sus motivaciones e historias de vida y esto, a fin de cuentas, impactaría en su motivación y en sus resultados académicos.

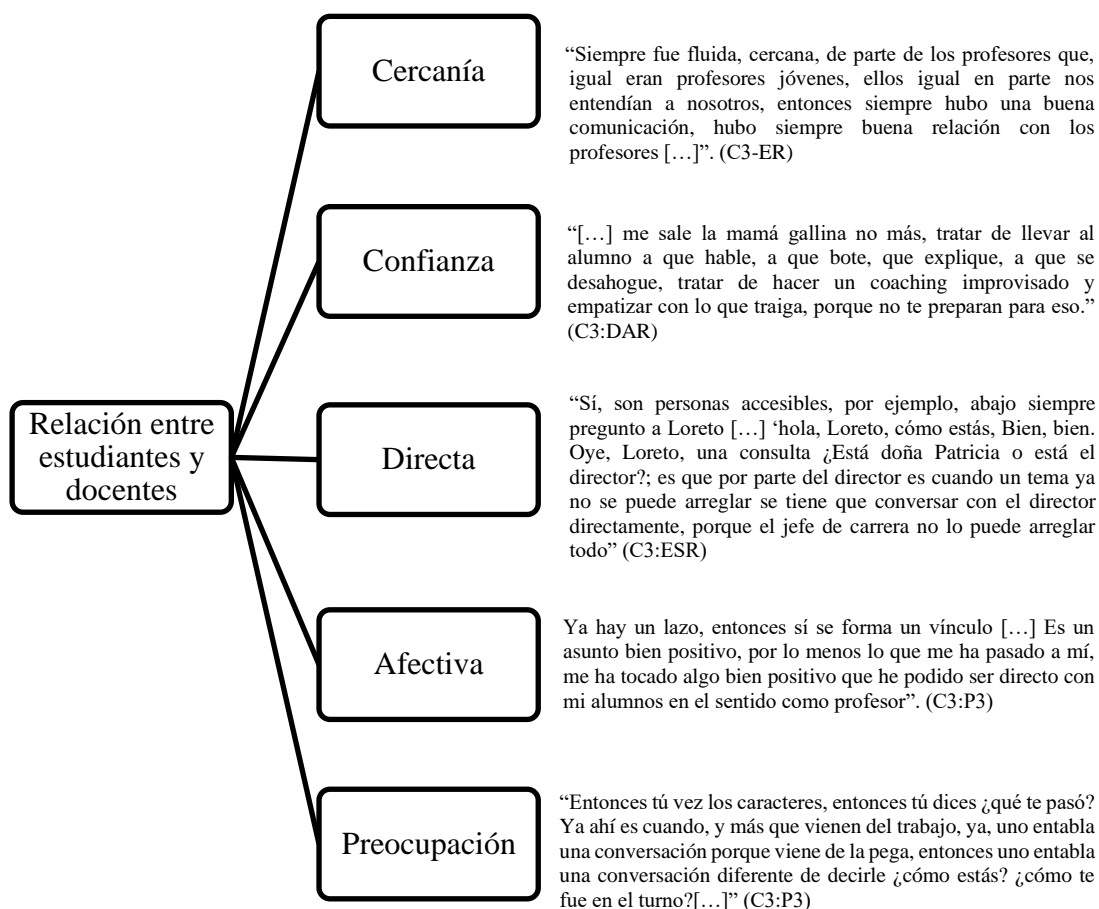
*“Obviamente la relación que establece el docente con ocho estudiantes es más cercana, o con doce, más cercana que con cuarenta [...] Se aprende hasta los nombres, conoce sus historias, incluso un poco más de la vida”. (C3:P2)*

Así, las relaciones con los docentes en general se caracterizan por ser directas, cercanas y con un nivel de confianza que facilita la comunicación e interacción permanentes. Asimismo, los docentes demuestran preocupación por sus estudiantes en cuanto a las situaciones que estos viven, buscando brindarles contención, apoyo y orientación cuando estos lo requieren. La Figura 8.46 muestra la caracterización de las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes en el caso 3.



**Figura 8.46**

Caracterización de las relaciones entre estudiantes y docentes en C3-IP.

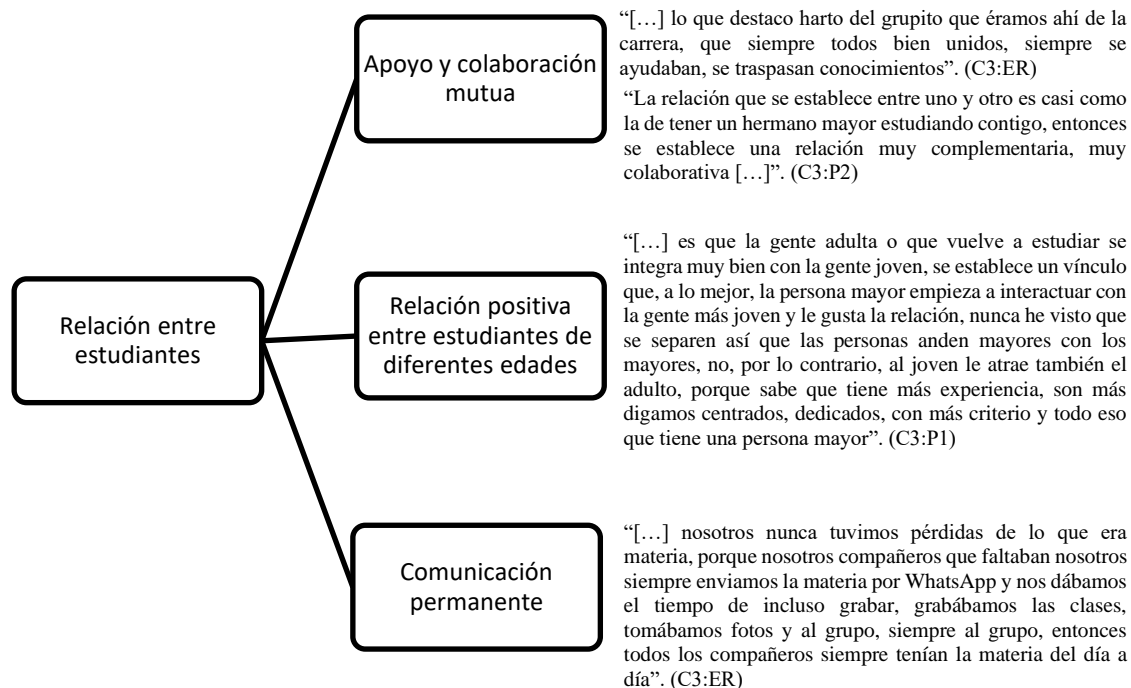


**Fuente:** Elaboración propia.

Por su parte, las **relaciones que se establecen entre estudiantes**, de igual forma, son valoradas como positivas, y se caracterizan por el apoyo y colaboración mutuos, junto con una comunicación permanente que favorece sobremanera a los estudiantes que deben ausentarse de clases por motivos laborales. Al respecto, destaca la relación positiva y complementaria que se establece entre estudiantes de distintas edades, siendo los mayores y más experimentados laboralmente quienes apoyan y son vistos como referentes para el resto de grupo. La Figura 8.47 muestra una caracterización de las relaciones entre pares.

Figura 8.47

Caracterización de las relaciones entre estudiantes en C3-IP.



Fuente: Elaboración propia

c) Apoyo económico

En la Tabla 8.41 se presentan los factores correspondientes a apoyo económico del caso 3, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.41**  
Factores asociados a apoyo económico en C3-IP

Factores relacionales	Frecuencia de aparición	%
Beneficios y ayudas a los que pueden acceder los estudiantes	10	83.33
Gratuidad y su impacto en estudiantes e instituciones	2	16.67
<b>Totales</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia

Contar con algún beneficio o ayuda que permita apoyar el financiamiento de la carrera, es uno de los requerimientos permanentes del estudiantado, especialmente influido por el perfil de vulnerabilidad socioeconómica que les caracteriza.

*“Bueno, el apoyo en cuanto al financiamiento de las carreras es lo principal que ellos solicitan”. (C3:AE)*

No obstante, a pesar de esta evidente necesidad del estudiantado, desde el centro deben lidiar permanentemente con el desconocimiento al que aluden los estudiantes respecto de los beneficios a los que pueden optar.

*“La verdad, yo sé que había beneficios, pero yo por mi parte, yo no indagué más allá por solamente por desconocimiento [...] yo no me di el tiempo de averiguar, fue por mí”. (C3:ER)*

*“Por parte mía no me he informado muy bien [...] No lo he estudiado muy bien lo que vienen siendo los otros beneficios que entrega IPLACEX”. (C3:ESR)*

En este contexto, se requiere la gestión eficiente del Área de Asuntos Estudiantiles, de tal forma de brindar apoyo y orientación tanto a los estudiantes que postulan como a los que deben renovar sus beneficios, procurando que no incurran en errores que los vayan a dejar fuera de bases y los lleve a tomar la decisión de abandonar por falta de recursos.

*“Tenemos la CAE que es la coordinadora de asuntos estudiantiles viene de la Dirección de Asuntos Estudiantiles que es de Santiago, que hay un Director de Asuntos Estudiantiles, él está allá en Santiago y en la sede están las CAEs, que son las coordinadoras, ya, que se preocupan sobre todo ahora que estamos acreditados, no tenemos gratuidad nosotros, pero sí nuestros alumnos tienen acceso a todas las becas estatales, entonces ella es la que se encarga como trabajadora social y se encarga de todo este asunto de cuando tienen que postular, de cuando tienen que ser las fechas, informar a Santiago y de Santiago se informa al MINEDUC, esa es la Coordinación de Asuntos Estudiantiles”. (C3:AA)*

Respecto de los **beneficios y ayudas** externos, el estudiante puede acceder a todos los beneficios estatales, es decir las becas del MINEDUC, JUNAEB y el Crédito con Aval del Estado.

*“Los beneficios económicos externos son las becas MINEDUC, el CAE y también las becas JUNAEB, que son las becas Indígena y la de Residencia indígena, excelencia académica, que tengo algunas que tienen excelencia académica”. (C3:AA)*

*“[...] porque nosotros trabajamos con las becas estatales, y a ellos se les hace mayor seguimiento [...]”. (C3:AA)*

Ser una institución acreditada permite que los estudiantes de este centro puedan optar a todas las becas que ofrece el Estado. No obstante, al ser esta acreditación por dos años y no por cuatro como lo exige la normativa de gratuidad, conlleva a que el centro no cuente con este beneficio.

*“En este momento como nosotros somos una institución acreditada, obviamente tenemos opción al CAE y a las becas”. (C3:DBR)*

*“[...] la gratuidad yo sé que son cuatro años de acreditación para poder postular a la gratuidad cien por ciento”. (C3:ESR)*

No contar con el beneficio de **la gratuidad ha tenido como impacto** que el centro deba disponer de un sistema de becas internas, que busca facilitar la progresión y asegurar la permanencia de los alumnos que enfrentan problemas económicos, subvencionado parcialmente el arancel anual.

*“[...] becas internas, nosotros como IPLACEX tenemos tres becas, que es la ‘Ser +’, la otra que es para los alumnos de Excelencia Académica y el apoyo a los trabajadores, son las tres que tenemos. Esta beca consiste en un porcentaje de descuento sobre el arancel”. (C3:AA)*

De igual forma, el centro ha dispuesto matrícula anual gratuita y un valor regulado de aranceles a fin de facilitar el acceso a la Educación Superior a estudiantes con recursos limitados, siendo un criterio relevante para estos en su decisión de optar por este centro.

*“[...] y los mismos alumnos en un focus group el año pasado, cuando yo les pregunte por qué habían optado por IPLACEX, esa fue la respuesta, porque era más barato, porque le habían dicho que era más fácil, porque hacían las pruebas online. No por su calidad de docentes, no por el prestigio de la institución, no, esa era la verdad”. (C3:DAR)*

A continuación, la Tabla 8.42 resume los principales elementos de impacto de la gratuidad tanto en los estudiantes como en la institución.

**Tabla 8.42**

Impacto de la gratuidad en estudiantes e institución en C3-IP

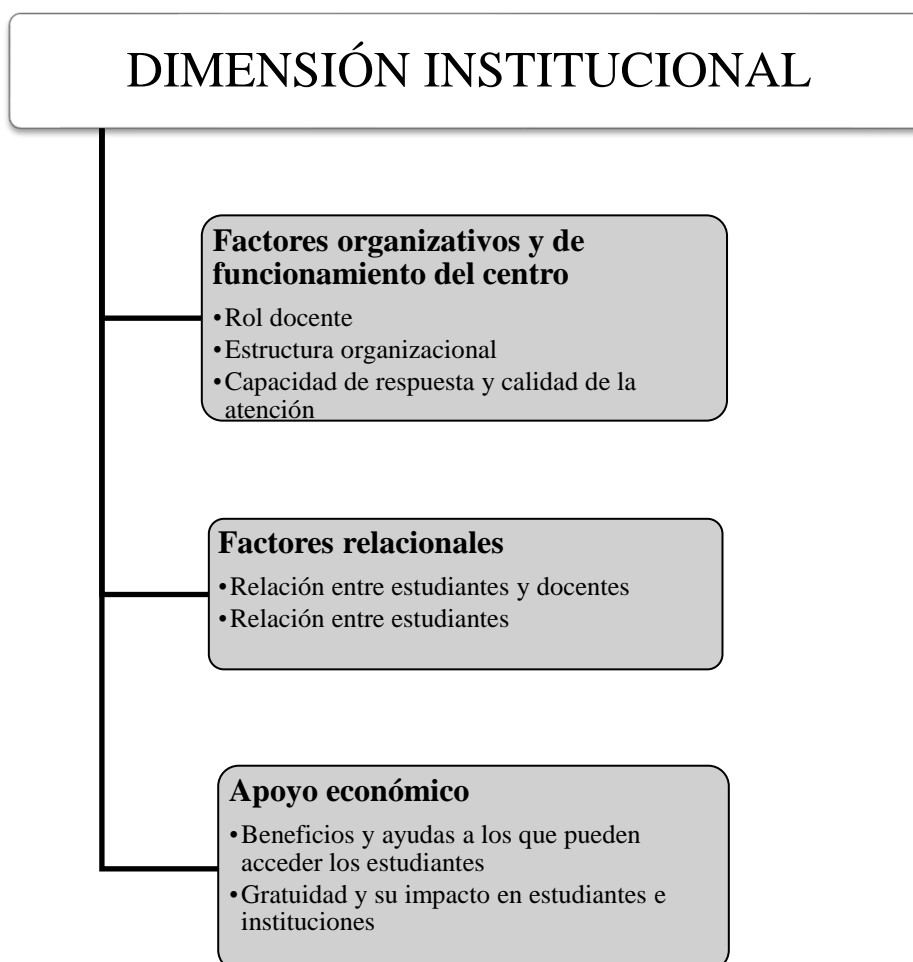
<b>Estudiantes</b>	<b>Institución</b>
1. Debido a que el centro no cuenta con el beneficio de la gratuidad, el estudiante debe optar por el financiamiento personal y/o barajar otras alternativas estatales o internas del centro.	1. La gratuidad como consecuencia de la calidad (años de acreditación). 2. Alternativas internas al no contar con la gratuidad.

**Fuente:** Elaboración propia

En la Figura 8.48 se presenta una síntesis de los factores organizativos y de funcionamiento del centro, factores interaccionales y apoyo económico, que han emergido en el caso 3 y que corresponden a la Dimensión Institucional.

**Figura 8.48**

Síntesis factores asociados a la Dimensión Institucional en C3-IP



**Fuente:** Elaboración propia

### 8.1.3.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante

#### a) Mecanismos de apoyo y acompañamiento

Durante las primeras semanas de clases, se realiza una evaluación diagnóstica en tres áreas: matemática básica, comunicación y redacción, y tecnologías de la información. Si bien estas evaluaciones tienen un objetivo diagnóstico, también se corresponden con tres de las asignaturas que los estudiantes de todas las carreras deben cursar durante su primer año, por lo cual, el estudiante que aprueba estas evaluaciones se entiende aprobado también de dichas asignaturas.

*“[...] nosotros tenemos asignaturas transversales para nivelar y entregar un poco nuestro sello informativo, tenemos nivelación de matemática, que es una matemática básica, menos que la que ingresa de cuarto medio el alumno, mucho menos, es una matemática muy básica, comunicación y redacción, tecnología en información, que es para el uso del computador y en esas tres asignaturas que son de nivelación son, te digo, uno o dos los alumnos que se eximen [...], pero son las tres asignaturas que dan la posibilidad al alumno de que si demuestra conocimiento queda eximido de la rendición”. (C3:DAR)*

Asimismo, durante la matrícula y el proceso de postulación de beneficios, se realiza una caracterización social-familiar, con el objetivo de contar con información más específica y contextualizada de la realidad del estudiante (Véase Tabla 8.43).

**Tabla 8.43**

Elementos del diagnóstico de entrada en C3-IP

<b>Diagnóstico de entrada</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Matemática básica</li><li>• Comunicación y redacción</li><li>• Tecnologías de la información</li></ul>	Caracterización social-familiar

**Fuente:** Elaboración propia

Una vez que el estudiante ya se ha matriculado en una de las carreras ofertadas, puede participar en las distintas iniciativas que el centro desarrolla y que tienen como objetivo apoyar y acompañarle en su proceso académico. Estas estrategias pueden ser clasificadas en estrategias directas e indirectas: la primera de ellas corresponde a las

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

estrategias centradas en el estudiante; la segunda, a las estrategias centradas en el docente con un impacto indirecto en el estudiante.

Así, las estrategias directas centradas en el estudiante que fueron identificadas en el caso 3 son principalmente cuatro: de integración, de apoyo académico, de apoyo psicosocial y otras remediales (Véase Tabla 8.44).

**Tabla 8.44**

Estrategias directas centradas en el estudiante en C3-IP

<b>Estrategias</b>	<b>Acciones desarrolladas</b>
Estrategias de Integración	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Bienvenida durante la primera semana</li><li>2. Presentación de las distintas unidades y direcciones</li><li>3. Presentación de docentes de la carrera</li><li>4. Inducción en plataforma y sistemas informáticos</li><li>5. Celebraciones (fiestas patrias, aniversario)</li><li>6. Talleres extracurriculares</li></ol>
Estrategias de Apoyo Académico	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ayudantías en módulos críticos o de alta complejidad (para reforzar contenidos con estudiantes universitarios externos al centro)</li><li>2. Nivelación de aprendizajes</li><li>3. Tutoría par</li><li>4. Talleres de apoyo para estudiantes con bajas calificaciones</li><li>5. Reforzamientos de contenidos en asignaturas de alta complejidad realizados por profesor externo</li></ol>
Estrategias de Apoyo Psicosocial	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Orientación y apoyo por la Unidad de Asuntos Estudiantiles</li><li>2. Derivación a otras redes comunitarias</li><li>3. Asesoría socioeconómica individualizada en función de la situación actual del estudiante</li><li>4. Opciones de repactación de deudas y facilidades de pago</li></ol>
Estrategias para la inclusión	No se describen acciones al respecto
Otras remediales	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Flexibilidad para tomar ramos reprobados en modalidad online</li><li>2. Evaluación adicional para subsanar baja calificación anterior</li><li>3. Facilidades a estudiantes con situaciones especiales (trabajadores, madres de niños pequeños, embarazadas, etc.)</li><li>4. Facilidades otorgadas por reglamento académico: Examen de repechaje</li><li>5. Rebaja de asistencia a estudiantes con situaciones especiales (trabajadores)</li><li>6. Ofertar asignaturas con alta reprobación en el semestre siguiente</li></ol>

**Fuente:** Elaboración propia.

Dentro de las estrategias centradas en el estudiante, destaca la tutoría par como una de las estrategias que, si bien es de reciente implementación, es planteada desde el centro como una innovación en su quehacer, y busca que estudiantes más experimentados y/o aventajados puedan traspasar su experiencia positiva de logro a estudiantes de reciente ingreso, impactando con ello en su motivación y eliminando la predisposición al fracaso. Este programa, por tanto, tiene un énfasis más en aspectos socioemocionales que

cognitivos y parte de la base que el estudiante se identificará mayormente con un par más que con un docente o profesional del centro. En la Tabla 8.45 se muestra una caracterización de esta estrategia.

**Tabla 8.45**

Caracterización de la tutoría par en C3-IP.

Objetivos	Características del proceso	Perfil del tutor par	Logros
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apoyar a estudiantes de bajas calificaciones</li> <li>✓ Transmitir experiencia positiva de logro del tutor</li> <li>✓ Impactar positivamente en la motivación del estudiante</li> <li>✓ Eliminar su predisposición al fracaso</li> <li>✓ Trabajar aspectos emocionales más que cognitivos</li> <li>✓ Apoyar a posibles desertores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El trabajo del tutor no es remunerado, solo es compensado con una rebaja en el arancel</li> <li>✓ Tutores pares son seleccionados por docentes y/o jefes de carrera.</li> <li>✓ Tutores son capacitados</li> <li>✓ La forma en que opera el programa y cómo se hace seguimiento, está en proceso de definición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudiante destacado</li> <li>✓ Del mismo nivel o superior</li> <li>✓ Interesado en participar voluntariamente de la iniciativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Asistencia ha sido irregular</li> <li>✓ Impacto no ha sido medido</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, las estrategias indirectas centradas en el docente buscan apoyar el trabajo que realizan los docentes del centro con el objetivo de mejorar los procesos formativos que se desarrollan al interior del aula. Estos apoyos al docente se sustentan principalmente en tres estrategias: formación docente obligatoria en temas normativos de la institución y metodológicos; evaluación y supervisión del docente en aula; y, la figura del *coordinador pedagógico*, quien brinda asesoría al docente en temas metodológicos con especial énfasis en la evaluación de aprendizajes. La Tabla 8.46 sintetiza las acciones centradas en el trabajo docente desarrolladas por el centro.

**Tabla 8.46**

Estrategias indirectas centradas en el docente en C3-IP

Estrategia	Acciones desarrolladas
Apoyo de coordinador pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo en temas metodológicos y de evaluación de aprendizajes</li> <li>2. Evaluación de docentes en el aula</li> </ol>
Formación docente obligatoria	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Programa de formación docente obligatoria en tres áreas: Normativa de la institución, planificación de clases y evaluación, y construcción de instrumentos</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia



#### b) Sistemas de seguimiento al alumnado

Si bien el centro no cuenta con mecanismos y protocolos definidos para realizar el seguimiento al estudiantado, como una forma de compensar dicha realidad destaca el rol central que tienen los jefes de carrera en la tarea del seguimiento a los estudiantes, no solo en el monitoreo general del proceso académico, sino sobre todo, en la tarea de mantener contacto permanente con ellos, especialmente con aquellos que han dejado de asistir o que tienen mal rendimiento académico en las evaluaciones iniciales, así como con aquellos que por diversas circunstancias no se han matriculado en un nuevo período académico.

*"No, ahí está lo malo. Estos 260 y algo que teníamos simplemente se fueron, no se matricularon entonces ahí está donde empezamos a llamar para ver si se va a matricular, qué pasó, que el alumno se acerque, porque a veces tienen incluso deuda del año pasado". (C3:AA)*

*"[...] y lo que estamos haciendo es eso, como nos hemos dado cuenta de eso, la idea es que empezamos el jefe de carrera llamar a esos alumnos, que todavía hay oportunidad, que vienen más pruebas, que es típico que en la primera prueba les vaya mal porque se está recién ubicando, darle consejos [...]". (C3:AA)*

Es relevante mencionar que, en el centro se valora y promueve el rol cercano y fraterno del jefe de carrera, lo cual es favorecido por el tamaño de la institución que permite la realización de un seguimiento más personalizado al estudiante en la vía de brindar de manera oportuna los apoyos requeridos.

*"Entonces la idea es que el jefe de carrera siempre sea como una mamá, un papá detrás de los alumnos porque eso nos permite todavía y aunque digamos que somos la sede más grande, pero somos chicos, hablamos de 1000 alumnos, o sea, la escuela de educación ya tendrá unos 300, o sea igual es harto digamos pero es poco, entonces puedes todavía ir siguiendo uno por uno, a lo mejor no te conoceré el nombre perfecto pero la cara ya bien [...]". (C2:AA)*

Por tanto, las estrategias de seguimiento al estudiante desarrolladas en el centro e identificadas a partir del relato de los participantes, son básicamente tres: contacto directo a estudiantes con alta inasistencia a clases, Rol docente y Jefatura de Carrera y Reuniones Académicas de carrera. La Tabla 8.47 sintetiza las estrategias y acciones desarrolladas en el caso 3.

**Tabla 8.47**

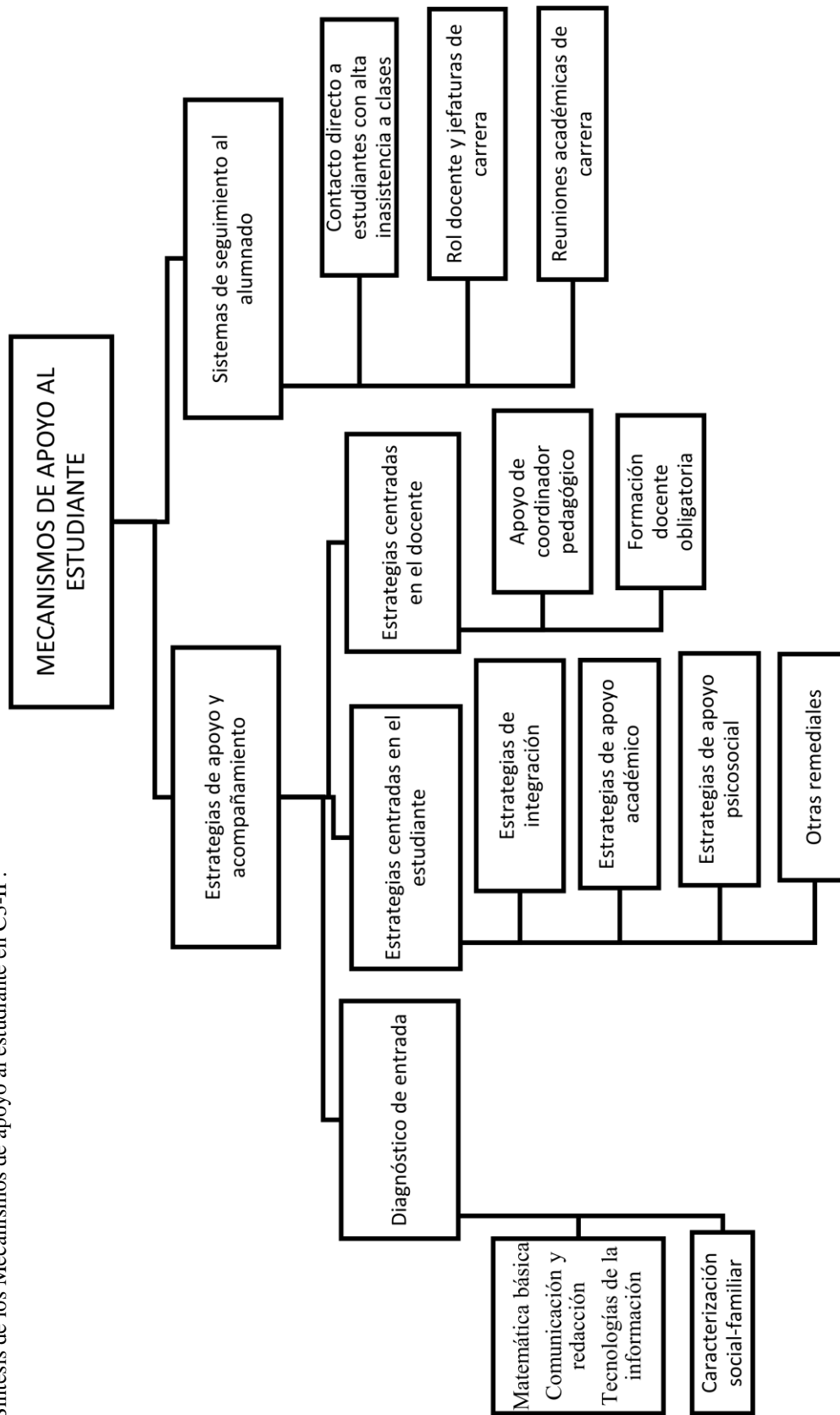
Mecanismos de seguimiento al alumnado en C3-IP.

<b>Estrategias</b>	<b>Acciones desarrolladas</b>
Reuniones académicas	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Revisión de rendimiento académico</li><li>2. Revisión de casos de estudiantes</li></ol>
Sistema de alarma	No se describen acciones al respecto
Contacto directo a estudiantes con alta inasistencia a clases	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Comunicación directa con el estudiante vía telefónica</li></ol>
Rol docente y Jefaturas de Carrera	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Contacto a estudiantes no matriculados</li><li>2. Contacto a estudiantes con malos resultados iniciales</li><li>3. Revisión de carpetas de ejecución académica de cada docente (control de horas y contenidos)</li><li>4. Docentes identifican situaciones problemáticas de los estudiantes</li><li>5. Control de calificaciones y asistencia a clases</li></ol>

**Fuente:** Elaboración propia.

Finalmente, en la Figura 8.49 se sintetizan los mecanismos de apoyo al estudiante del caso 3: Sistemas de Seguimiento y Estrategias de Apoyo y Acompañamiento.

**Figura 8.49**  
Síntesis de los Mecanismos de apoyo al estudiante en C3-IP.



Fuente: Elaboración propia

### 8.1.4. Caso 4: C4-UDA

Este caso corresponde a la Universidad de Atacama, única universidad estatal en la Región de Atacama, Chile. El caso se centra específicamente en la Sede Vallenar, cuya ubicación está en la ciudad de Vallenar, a unos 150 kilómetros de la Casa Central que está instalada en la capital regional, Copiapó. En su misión institucional, se define como

una Institución de Educación Superior de carácter Regional, que imparte docencia de pregrado, postgrado y postítulo en todas las áreas del conocimiento, formando profesionales, técnicos y graduados con base científica, altamente competentes y responsables socialmente. Nuestra tradición Universitaria y nuestros procesos de enseñanza - aprendizaje, nos permiten ofrecer formación de conocimientos, habilidades y actitudes a nuestros estudiantes, con el fin de que puedan contribuir de manera activa al desarrollo científico, económico, social y cultural de la región de Atacama y del país. El foco de nuestro quehacer institucional se basa en dar respuesta a los requerimientos de la sociedad, mediante la vinculación con la comunidad y organizaciones públicas y privadas, entidades académicas y científicas, nacionales y extranjeras, el fomento de actividades de extensión y la promoción de actividades de investigación, en el cumplimiento de nuestro rol como Universidad Pública del Estado (Universidad de Atacama, 2014, p.35).

Coherente con el objeto de estudio, al igual que el caso anterior, este es elegido porque la Sede Vallenar cuenta con una oferta preferentemente de carreras técnicas de nivel superior y además para asegurar que hubiera representatividad de todos los tipos de instituciones que están facultados para impartir ESTP (CFT, IP y Universidades). Por otra parte, su calidad de institución acreditada permite observar procesos académicos y administrativos que eventualmente pudieran asociarse al abandono en el contexto de la ESTP. Otros datos más específicos del centro, pueden ser observados, en la Tabla 8.48.

**Tabla 8.48**

Antecedentes relevantes de C4-UDA

Oferta Académica	8 carreras técnicas de nivel superior (técnicos universitarios) 4 carreras de continuidad de estudios a ingeniería de ejecución.
Estado de Acreditación	Acreditada por 3 años
Retención primer año	78,6%
Matrícula total	7.128 (Total, incluida Sede Vallenar) 854 <sup>7</sup> (en la Sede Vallenar)
Matrícula total de primer año	2.016 (Total, incluida Sede Vallenar) 332 <sup>8</sup> (en la Sede Vallenar Coquimbo)

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos del CNED (<https://www.cned.cl/indicadores-por-institucion>) e información proporcionada por la institución (Dirección de Desarrollo Institucional UDA, 2020).

Nota: Datos corresponden a la fecha en que se realizó el trabajo de campo (2018)

Es relevante destacar que si bien la acreditación institucional es de tres años, los estudiantes de este centro pueden postular tanto a la gratuidad como a todos los beneficios y ayudas estatales. En este contexto, la gestión de beneficios se realiza internamente por la Unidad de Bienestar Estudiantil, que depende de esta misma unidad a nivel central.

Al respecto, es importante mencionar que la Sede realiza de forma autónoma un conjunto de acciones tendientes a apoyar al estudiantado, no obstante, existen otros apoyos que están alineados con otras unidades de la administración central, tales como Bienestar Estudiantil, Complejo Tecnológico del Aprendizaje y Programa PACE.

### 8.1.4.1. Dimensión individual y social

#### a) Factores personales

En la Tabla 8.549 se presentan los factores personales que emergieron en el caso 4 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, cada uno de los cuales serán analizados a continuación.

**Tabla 8.49**

Factores personales que emergen en C4-UDA

Factores personales	Frecuencia de aparición	%
Motivación y metas personales	29	42.03
Falta de vocación	9	13.04

<sup>7</sup> Dato aproximado, actualizado a la fecha del trabajo de campo. Información proporcionada por Director del centro.

<sup>8</sup> Ídem

Dificultades asociadas a ser alumno mayor	0	0
Dificultades asociadas a ser alumno trabajador	12	17.39
Embarazo durante los estudios	0	0
Paternidad	5	7.25
Tener una NEE (intelectual, física, otros diagnósticos)	0	0
Nivel de esfuerzo	0	0
Manejo de la presión y estrés	4	5,8
Autonomía	0	0
Tolerancia a la frustración	10	14.49
<b>Totales</b>	<b>69</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El factor mayormente referido corresponde a **Motivación y metas personales**, entendido como la energía que despliega el estudiante al realizar una tarea con el objetivo de cumplir las metas que se ha trazado. De acuerdo con la perspectiva de los participantes, este factor sería clave a la hora de explicar el abandono, pues más allá de los problemas socioeconómicos o académicos, el estudiante con una alta motivación o con una motivación intrínseca, persistirá en sus estudios.

*"[...] yo diría que la motivación intrínseca, eso es lo que yo diría primero. Un estudiante que tiene una motivación intrínseca, me refiero a que quizás el estudiante quiere estudiar esa carrera, le gusta esa carrera, el estudiante independiente que tenga problemas socioeconómicos o tenga problemas académicos el estudiante va a seguir [...]". (C4:DAR)*

En este sentido, por una parte, es común observar estudiantes que logran sobreponerse a las dificultades que van surgiendo durante su proceso, tanto en el plano académico como personal, siendo su alta motivación un verdadero motor que les permite no perder su foco de atención que es terminar su carrera y conseguir su título técnico profesional.

*"[...], supongamos, tú, con todas las de tirar la esponja en cualquier momento, porque las has tenido cuando has sufrido el tema económico, cuando has sufrido que no ves a tu hijo, cuando has sufrido que no tienes a lo mejor a veces quien te lo cuide, cierto, y tenemos todas esas, pero te gusta tu carrera, quieres tener tú título, hay una motivación detrás que ha sido un tema para nosotros". (C4:P2)*

*"Yo tengo estudiantes que son de Huasco, con tres niños, sin apoyo del marido, trabajan y todo, llegan apenas a las siete acá, ya, y están hasta las once de la*

*noche, el día viernes se quedó acá, no puedo salir cuando se cortaban los caminos porque quería aprender física. A esa niña, a esa mujer yo me refiero, que le gustó la carrera y quieren sacar su título". (C4:P2)*

No obstante, uno de los principales problemas que los participantes refieren como causa del abandono estudiantil, es la desmotivación del estudiantado, cuya causa la relacionan tanto con la formación previa como con elementos de orden familiar.

*"[...], por lo tanto el alumno viene desmotivado, entonces los alumnos del liceo, sobre todo de estos liceos profesionales, va a cumplir el tiempo no más, va porque está obligado por ley" (C4:AA)*

*"[...] la falta de motivación tanto de la institución como de familiar, o sea ahí hay como un, ahí hay algo que está al debe de parte de la institución tal vez, un poco más insistir en el acompañamiento y además desde el punto de vista familiar [...]"*

En este sentido, los aspectos motivaciones trascienden las propias capacidades intelectuales de los estudiantes, pues muchos de ellos no se involucran más allá con sus estudios ni tampoco tienen un mejor rendimiento, a pesar de ser personas con altas capacidades, sino que se enfocan solamente en la aprobación de sus asignaturas sin sacar un mayor provecho a su proceso formativo.

*"Me da la sensación, Pedro, de que los estudiantes podrían dar más, porque hay personas estudiosas que son muy capaces, yo veo estudiantes que son muy inteligentes, pero por aspectos motivacionales no dan más, dan como lo justo y lo necesario, es como que gran parte de los estudiantes dan como la, dan las pruebas como para sacar las asignaturas ya, pero podrían aprender más". (C4:DAR)*

Por tanto, de acuerdo con la perspectiva de los participantes, es común el abandono de estudiantes que han entrado desmotivados a la carrera, que no les gusta, o que han ido perdiendo su motivación durante el proceso, siendo manifestaciones de este fenómeno el desinterés, la baja asistencia y en algunos casos simplemente la no renovación de la matrícula en el semestre siguiente. Al respecto, es importante mencionar que la desmotivación se observa tanto en estudiantes que no cuentan con beneficios como en aquellos que tienen beneficios como la gratuidad, por lo cual pareciera ser independiente de otros factores asociados a la deserción.

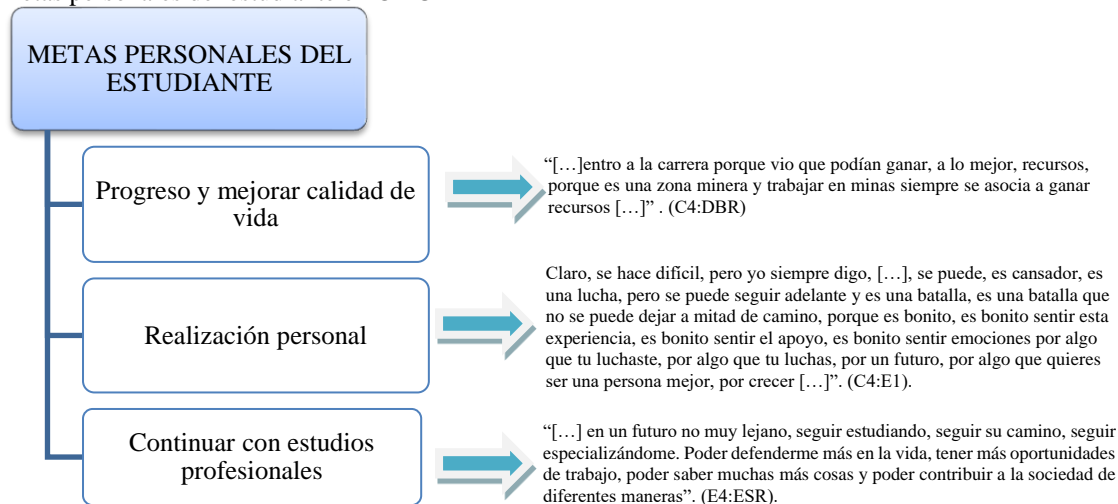
"[...] pero no así el que es desmotivado, desinteresado o simplemente le falta ese apoyo para seguir y van con el compañero en las mismas condiciones, vienen egresados del mismo colegio, tienen el beneficio de gratuidad, tienen la misma opción en la universidad de recibir el apoyo académico y son completamente distintos y tiene que ver ahí un cómo, no sé cómo, bueno, no sé cómo explicar, pero tiene que ver con el interés también". (C4:AE)

"La mayoría de los estudiantes dejaron de asistir prácticamente, ya la mayoría de los que desertan no se matriculan el segundo semestre, les fue mal el primero, académicamente les fue mal, pero yo insisto que esto está relacionado con la motivación de la carrera". (C4:DBR)

En este sentido, la claridad que tiene el estudiante respecto de sus **metas personales** es un elemento motivador que lo movilizan hacia la consecución de dichas metas, dotando de sentido su esfuerzo y dedicación. En este caso, estas metas están relacionadas con la necesidad y el deseo de progresar y mejorar su calidad de vida, sentirse realizados personalmente y la posibilidad concreta de continuar estudios de un nivel superior (Véase Figura 8.50).

**Figura 8.50**

Metas personales del estudiante en C4-UDA



**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, las **dificultades asociadas a ser estudiante trabajador**, también aparece como un factor de importancia en la explicación del abandono. Estas dificultades que experimentan los estudiantes, como se observa en la Figura 8.51, se relacionan principalmente con la falta de tiempo del que disponen para dedicar a sus estudios y compromisos académicos, situación que se complejiza más aún cuando los estudiantes

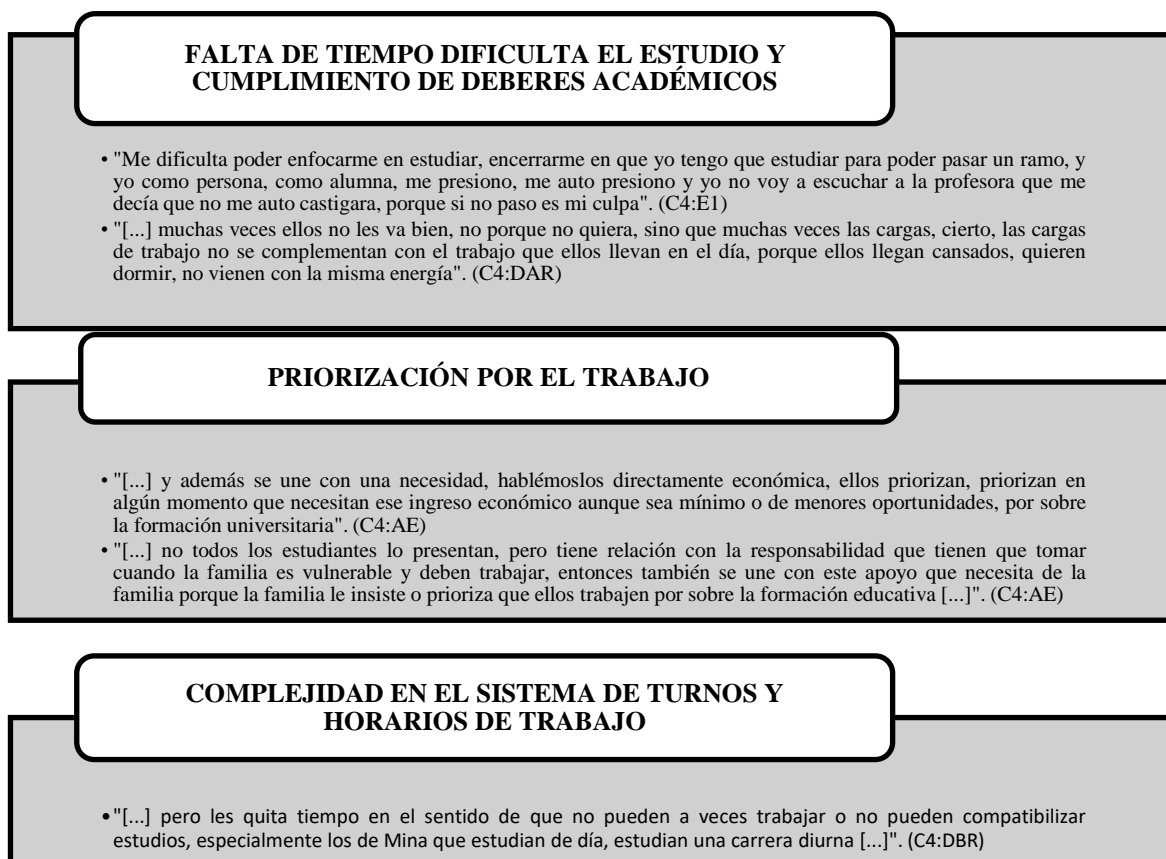


### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

trabajan en faenas con sistemas de turnos y, por tanto, deben ausentarse a clases. Esta situación produce un desgaste importante que el estudiante no siempre puede sobrellevar, o en otras circunstancias, cuando además existe vulnerabilidad económica, se ve obligado a abandonar sus estudios y priorizar su trabajo y familia.

**Figura 8.51**

Dificultades asociadas a ser estudiante trabajador en C4-UDA



**Fuente:** Elaboración propia

Otro de los factores que emergió en el análisis del caso 4 es la baja **tolerancia a la frustración de los estudiantes**. Al respecto, uno de los directivos del centro, señala que este factor corresponde a una de las características más distintivas del perfil de ingreso actual del estudiantado.

*"Entonces ese el alumno que nos está llegando, que tiene baja tolerancia a la frustración". (C4:AA)*

La baja tolerancia a la frustración queda evidenciada en la incapacidad del estudiante para sortear los obstáculos a los que se ve enfrentado, pues el fracaso pareciera ser una experiencia ajena para ellos y a la cual muchos se enfrentan por primera vez.

*“[...] porque a veces tienen problemas personales y sumado a esto, lo que había dicho anterior, la tolerancia a la frustración, no pueden, digamos, enfrenar de alguna manera de que en el curso les esté yendo un poco mal [...], porque hay estudiantes que no están acostumbrados a la situación donde les va mal y desertan de forma muy rápida”. (C4:DBR)*

En este sentido, la decisión de abandono comenzaría a gestarse a partir de las primeras calificaciones en donde el estudiante obtiene bajos resultados y se torna más sólida cuando estas bajas calificaciones son obtenidas además en otras asignaturas. Ante esta frustración, el estudiante evalúa que no tiene las capacidades para seguir en la carrera o simplemente que ha tomado una decisión equivocada.

*“Como le decía, la primera evaluación muchas veces hace que el estudiante diga ‘no, no me la puedo’, porque ellos ven que en todas las asignaturas, o por lo menos la mayoría, tienen rojos, entonces ellos ahí deciden decir ‘no, esto no es para mí’, ‘estoy equivocado de carrera’”. (C4:AE)*

*“[...] yo percibo ahora además la poca tolerancia hacia la frustración [...], el chico se ve enfrenado a una nota roja y esto a veces pasa no en matemáticas solamente, sino que en química y en todas las otras asignaturas que tienen en las de primer nivel y no quiere seguir y no es para esto [...]”. (C4:P2)*

Por otra parte, la **Falta de Vocación** también emerge como factor explicativo de la deserción en el caso 4. La idea que subyace a este factor es la poca claridad de los estudiantes respecto de lo que quieren estudiar, tomando en ocasiones decisiones poco meditadas respecto de sus propios intereses y sus capacidades.

*“[...] como ya vienen bien deficientes, no tienen mucha idea de qué quieren estudiar, entonces vienen ya con un tema vocacional, y cuando se ganan la beca de gratuidad se meten en lo que hay. Es un tema complejo”. (C4:AA)*

*“[...] pero tampoco tienen una orientación exacta de decir, ah, no, yo porque encuentro que tengo habilidades en, no sé, mantención de equipo, me gusta todo lo que tiene que ver desde ese punto de vista, o a lo mejor la parte de humanidades, voy a estudiar algo relacionado con eso, ni siquiera saben, ni siquiera saben que en que, para que son buenos, como se suele decir, o que les gusta, cuáles son sus preferencias”. (C4:AE)*

Quienes desertan por razones vocacionales, parecieran ser estudiantes con reciente egreso de enseñanza media, que no tuvieron una adecuada orientación en la etapa secundaria o que, simplemente, no decidieron razonadamente lo que realmente querían continuar estudiando.

*“[...] falta de saber lo que uno quiere, porque muchos de los alumnos que desertaron eran muy jóvenes, eran recién salidos del liceo. Quizás salieron del liceo y entraron enseguida a estudiar, no tuvieron un tiempo para pensar, quizás, lo que ellos querían hacer con sus vidas”. (C4:ESR)*

Al respecto, la oportunidad que representa para ellos adjudicarse el beneficio de la gratuidad, en ocasiones los lleva a matricularse en una carrera solo por no desaprovechar este beneficio y no tomando una decisión cuya base se encuentre en sus reales intereses y capacidades.

*“A lo mejor va a sonar muy escueto lo que voy a decir, pero ellos cuando reciben el beneficio de gratuidad, lo sienten como es que es un beneficio, un premio y tienen que ocuparlo y no entienden que si buscan, no sé, una orientación para ver, tener claro cuál es la vocación que ellos, ellos deben buscar o primero ver que es lo que quieren estudiar, ver sus habilidades, sus competencias para poder desarrollarse profesionalmente, yo creo que bajaríamos pero claramente lo índices de deserción”. (C4:AE)*

Evidencia de esta poca claridad vocacional son los cambios de carrera que realizan los estudiantes, normalmente durante el primer año de estudios. Estos cambios, suelen darse entre carreras que no guardan mayor relación entre sí, lo cual, a su vez deja de manifiesto el escaso conocimiento de la carrera que muchos estudiantes tienen al momento de matricularse.

*“[...] a veces el estudiante ingresa, un ejemplo, mantención mecánica se dio cuenta que no estaba dentro de sus intereses y en el primer semestre decide cambiarse a administración de empresas, puede ser, o algo que realmente se dio cuenta ahí en el camino que no tenía, que le gustaba otra cosa, porque ni siquiera saben en qué consiste la carrera que quieren estudiar, porque tenía beneficios de gratuidad y era la oportunidad, lo tomó, pero ni siquiera sabe, sin saber cómo utilizarlo” (C4:AE).*

Por su parte, la **paternidad**, entendida como la condición de ser padre o madre durante los estudios, también es referida como uno de los factores asociados al abandono de estudiantes. Quienes tienen esta condición, deben lidiar permanentemente con la responsabilidad de la crianza de los hijos y el cumplimiento de los deberes académicos, lo resulta complejo cuando no se cuenta con apoyo familiar en el cuidado de los hijos

*"Yo soy mamá y me emociona, porque yo digo para mí la mejor etapa que yo estoy viviendo es esta y tuve que pasar por muchas cosas para llegar acá y me ha costado, y me ha costado mucho, y se me ha hecho difícil, tengo mucho apoyo familiar, pero yo no vivo con mis papás, yo tengo mi casa, vivo con mi hijo y me ha causado problemas en el sentido de que yo trabajo 10 horas el día domingo y no me alcanza y tengo que trabajar en otro lado en la semana y eso". (C4:E1)*

Finalmente, el **manejo de la presión y estrés** también emerge como un factor asociado a la deserción, y es entendido como la capacidad del estudiante para afrontar y sobreponerse a la presión y el estrés producto de situaciones complejas y altamente exigentes. Si bien la presión pareciera ser un elemento común en los estudiantes de educación superior, cuando esta presión no logra ser manejada adecuadamente genera un alto desgaste que redundará en estrés y frustración permanentes.

*"[...] es que el alumno siente la presión, que está bien sentir presión, pero el alumno vive en esa presión. No solo la siente de manera externa, sino que vive dentro de ella y no sabe salir de eso y ahí siento yo que cae en la frustración". (C4:P1)*

### b) Factores familiares

En la Tabla 8.50, se presentan los factores familiares que han emergido en el caso 4 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.50**  
Factores familiares que emergen en C4-UDA

Factores familiares	Frecuencia de aparición	%
Influencia de la familia en la decisión de estudiar	9	23.68
Apoyo de la familia	24	63.16

Problemas de salud de integrante de grupo familiar	0	0
Problemáticas sociales al interior de la familia	0	0
Primera generación de su familia en acceder a Educación Superior	5	13.16
<b>Totales</b>	<b>38</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El **apoyo familiar** corresponde al factor mayormente referido por los participantes. En primer término, aparece relacionado con el cuidado de los hijos en el caso de las madres que estudian.

*(Ante la pregunta de qué forma su familia la apoya y se involucra en sus estudios) “Cuidando a mis hijos mientras yo pueda estudiar [...] Sí, porque si no fuera por ellos yo no podría estudiar [...], a veces tengo que quedarme estudiando, haciendo trabajos y no alcanzo a irlos a retirar y ahí tienen que verlos ellos”. (C4:ER)*

Las estudiantes que son madres se ven enfrentadas comúnmente al dilema del cuidado de sus hijos, especialmente cuando la familia no puede hacerse cargo de ellos durante el tiempo de estudios.

*“[...] también me cuesta ese ámbito de que, por ejemplo, a veces tampoco me ven a mi hijo, no tengo con quien dejarlo, no tengo quien me lo cuide e igual es difícil venir a clases sabiendo que tú, tu hijo lo estás dejando con otra persona, porque aparte no lo puedo traer, porque es muy hiperactivo, no me deja concentrarme en la clase”. (C4:E2)*

Al respecto, las estudiantes que no cuentan con esta red de apoyo ven limitadas sus opciones de terminar sus estudios, pues dependen de sus familias sobretodo cuando estudian en jornada vespertina y/o cuando deben desplazarse desde otras comunas.

*“[...] en el caso de las mujeres, nos está pasando de que muchas personas que tenían todas las ganas de estudiar, y son de Huasco, Freirina, de otros lados, hasta de Vallenar, no tienen con quien dejar a los hijos, porque, sobre todo en la jornada vespertina, entonces eso ha generado que deserten, por lo mismo, porque su red de apoyo era inicialmente su familia [...]”. (C4:AA)*

En este orden de ideas, el cambio que representa para los estudiantes acceder a la Educación Superior, deviene en la necesidad de apoyo y sustento emocional de la familia, especialmente cuando el estudiante no está teniendo los resultados que espera. Además,

muchos de ellos comienzan en este período a vivir solos y/o a comenzar a formar sus propias familias, situación que muchas veces los abruma, necesitando contar con una red de apoyo más potente, que no solo brinde apoyo en temas prácticos, sino sobre desde el punto de vista emocional.

*“[...] si ellos tuvieran contención por parte de la familia, a lo mejor ellos podrían seguir, ya, pero como no lo tienen, muchos estudiantes están solos [...], muchos estudiantes prácticamente comienzan a vivir solos o a tener hijos así en familia y ellos como que no tienen una red de apoyo que los ayude a continuar cuando ellos fracasen en una, en una determinada materia, no sé, alguna asignatura”.*  
(C4:DAR)

Este sustento emocional actúa además como elemento motivacional permanente que, de alguna forma, insta a los estudiantes a continuar a pesar de los obstáculos y dificultades con los que se ve enfrentado.

*“Bueno en este caso mis padres tampoco estudiaron y yo soy la segunda que estudia de la familia, pero mis papás siempre han estado dándome apoyo ahí de que ‘ser alguien en la vida’ y a pesar de que ellos no han estudiado, pero ellos quieren que yo estudie para que yo sea alguien mejor que ellos”.* (C4:E2)

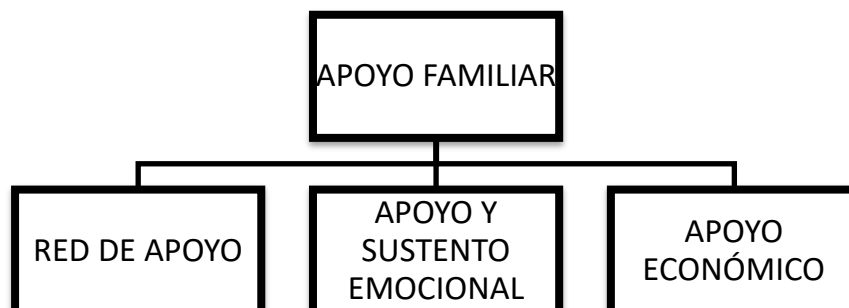
Sin desconocer la importancia del apoyo económico que brinda la familia, este apoyo emocional se entiende como un seguimiento que realiza la familia al estudiante, a través del cual le hace saber que está presente en su proceso, que está al tanto de lo que le ocurre y que está siempre disponible para darle contención, más allá del hecho de exigirle que estudie y obtenga buenos resultados.

*“[...] conversando conmigo todo el día, escuchándome, por ejemplo, yo llego a mi casa y ellos me preguntan ‘¿Cómo estuvo tu día?’, ‘¿Qué hiciste? Cuéntame algo, cosas así como para ellos mantenerse al tanto, como para hacerme una especie de seguimiento, pero apoyando, no así como “oye, estudia’, ‘hace tus cosas’, no, así como muy cálido todo. Me preguntan si tengo alguna complicación, si necesito hacer un trabajo que ellos me pueden ayudar, cosas así de esa manera, nunca les solicito ayuda, pero siempre está ahí como dispuestos para, preguntándome si me siento bien, si estoy bien anímicamente, si estoy bien emocionalmente, cosas así que para mí ese es el apoyo que ellos me brindan, dejando de lado lo económico, así como la contención, la emocionalidad [...]”.*  
(E4:ESR)

Las formas en que se manifiesta el apoyo familiar se sintetizan en la Figura 8.52.

**Figura 8.52**

Formas en que se manifiesta el apoyo familiar en C4-UDA



**Fuente:** Elaboración propia

Otros de los factores que ha emergido es **la influencia de la familia en la decisión de estudiar**, asociada a la presión que ejerce para que el estudiante ingrese a la Educación Superior y termine su carrera, prevaleciendo sobre las intenciones del propio estudiante.

*“[...] pero si nosotros lo vemos desde el punto de vista de la familia, la familia no le van a explicar así, las familias muchas veces ejercen una presión para que saquen sus carreras, entonces es como muy dicotómico, o lo sacas o no lo sacas [...]”.* (C4:DAR)

En algunos casos, esta influencia se ve materializada en la oportunidad que entrega la familia para estudiar una nueva carrera luego de haber fracasado en una anterior. En este sentido, el estudiante se enfrenta al dilema de estudiar bajo las condiciones que exige la familia o en su defecto, perder la oportunidad.

*“Después llegó el final de ese año, el 2018, y como que mis padres siempre me apoyaron en todo sentido y me dijeron que tenía dos caminos, que tenía la posibilidad de estudiar, otra oportunidad o me iba directamente al mundo laboral a buscar algún empleo, algún trabajo que pudiera hacer”.* (C4:ESR)

Por otra parte, adjudicarse el beneficio de la gratuidad también conlleva que los padres de alguna manera presionen a sus hijos a tomar alguna alternativa de estudios, de tal manera de aprovechar el beneficio y evitando que el estudiante se quede en casa sin una tarea o responsabilidad. Esta situación aumenta la probabilidad de abandono, especialmente cuando una vez en la carrera el alumno se da cuenta que esta no es de su gusto o sus resultados no son buenos.

*“[...] es que hay muchos niños que se ven con la gratuidad, el papá los vio y le dijo ‘Ya vas a estudiar este año, porque yo no te voy a tener en esta casa’ entonces van allá y los mandan a buscar una carrera y cuál queda y me anoto y ya”. (C4:P2)*

*“Por eso que desertan, porque nos les gusta y aparte están obligados”. (C4:E1)*

Finalmente, muchos estudiantes son **la primera generación familiar que ingresa a la Educación Superior**, elemento que de alguna manera se relaciona con el alto índice de vulnerabilidad de las familias de los estudiantes del centro.

*“[...] son de familias muy humildes, ya, de padres muy esforzados, y como yo te decía, ellos son las primeras generaciones que están sacando una carrera, entonces el nivel educacional de esas familias, tampoco voy a decir que es tan elevado, [...] pero si hay un gran número importante de estudiantes que sí, por ejemplo, han vivido en vulnerabilidad social [...]”. (C4:DAR)*

No solo muchas de las familias de los estudiantes nunca han ingresado a la Educación Superior, sino que algunos ni siquiera han alcanzado a completar la enseñanza básica o ingresar a la enseñanza media.

*“Mi mamá [cursó] hasta octavo y mi papá hasta tercero básico”. (C4:ER)*

Este hecho, influye no solo en las posibilidades que tienen los padres de apoyar y guiar a sus hijos, sino también de empatizar con ellos, pues desconocen el sistema y los alcances de estudiar en la educación superior.

*“También influye la familia, si en la familia los padres no han estudiado, no van a saber cómo guiar también al primer estudiante de la familia, que lo hablo así como experiencia personal, como dicen, tienes que estudiar porque tienes que tener algo en la vida, pero si nadie te acompaña en ese proceso igual es complejo”. (E4:P1)*

No obstante, también puede ser un elemento motivacional, en donde los padres tomando como base su propia experiencia, instan a sus hijos a tener mayores logros.

*“Bueno en este caso mis padres tampoco estudiaron y yo soy la segunda que estudia de la familia, pero mis papás siempre han estado dándome apoyo ahí, de ‘ser alguien en la vida’ y a pesar de que ellos no han estudiado, pero ellos quieren que yo estudie para que yo sea alguien mejor que ellos”. (C4:E2)*



#### c) Factores socioeconómicos

En la Tabla 8.51, se presentan los factores socioeconómicos que han emergido en el caso 4 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.51**

Factores socioeconómicos que emergen en C4-UDA

Factores socioeconómicos	Frecuencia de aparición	%
Vulnerabilidad social y económica del estudiantado	11	61.11
Endeudamiento y desajuste económico	7	38.89
Quedar sin empleo	0	0
<b>Totales</b>	<b>18</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El perfil del estudiantado refleja un nivel socioeconómico medio-bajo, revelando **la vulnerabilidad social y económica** de los alumnos y sus familias, más allá que dicha condición también les permite obtener beneficios y ayudas, especialmente la gratuidad de arancel. La mayoría de los estudiantes provienen de familias de esfuerzo, que requieren del trabajo de los padres o de ellos mismos para financiar sus estudios.

*“Desde el punto socioeconómico, yo te diría que es clase media baja, en su mayoría, ya. Son personas, donde, como te decía yo, el papá, mamá son personas trabajadoras en algunos casos de escasos recursos, [...], entonces si lo vemos del ámbito social, o sea si es económico son clase media baja y ámbitos sociales, algunos, no te voy a decir todos, pero vienen de círculos donde hay mucha vulnerabilidad”. (C4:DAR)*

*“[...] porque como le comentaba antes, nosotros, si bien el 60% de los estudiantes que tiene beneficio de gratuidad, ese 60% de estudiantes que está entre el decil 1 y 3, de alto índice de vulnerabilidad, esa es nuestra realidad”. (C4:AE)*

En este sentido, las personas que no han obtenido el beneficio de la gratuidad, en ocasiones no son capaces de mantenerse al día con el pago de sus aranceles, situación que no lograron prever al momento de la matrícula.

*“En el ámbito económico también hay muchas personas que desbordan, la mayor dificultad porque muchos no tienen la gratuidad y tienen que estar pagando y de*

*repente se les van acumulando las deudas y se tienen que salir por eso mismo”.*

*(C4:E2)*

Bajo esta condición, los estudiantes deben ajustar sus finanzas personales, de tal forma de contar con dinero para poder trasladarse, comprar materiales u otro requerimiento que tengan en sus asignaturas.

*“Es que igual uno a veces tiene que restringirse de ciertas cosas para poder tener para otras cosas, como que tiene que poner en la balanza lo más importante para poder tener plata para gastar en el pasaje”.* (C4:ER)

Esta condición socioeconómica, en ocasiones, tiene como consecuencia el **endeudamiento y desajuste económico**, pues los estudiantes se ven en la necesidad de recurrir a su círculo más cercano o solicitar préstamos en entidades financieras para conseguir dinero que le permita costear sus estudios u otras cuestiones básicas asociadas a ellos (por ejemplo, la locomoción).

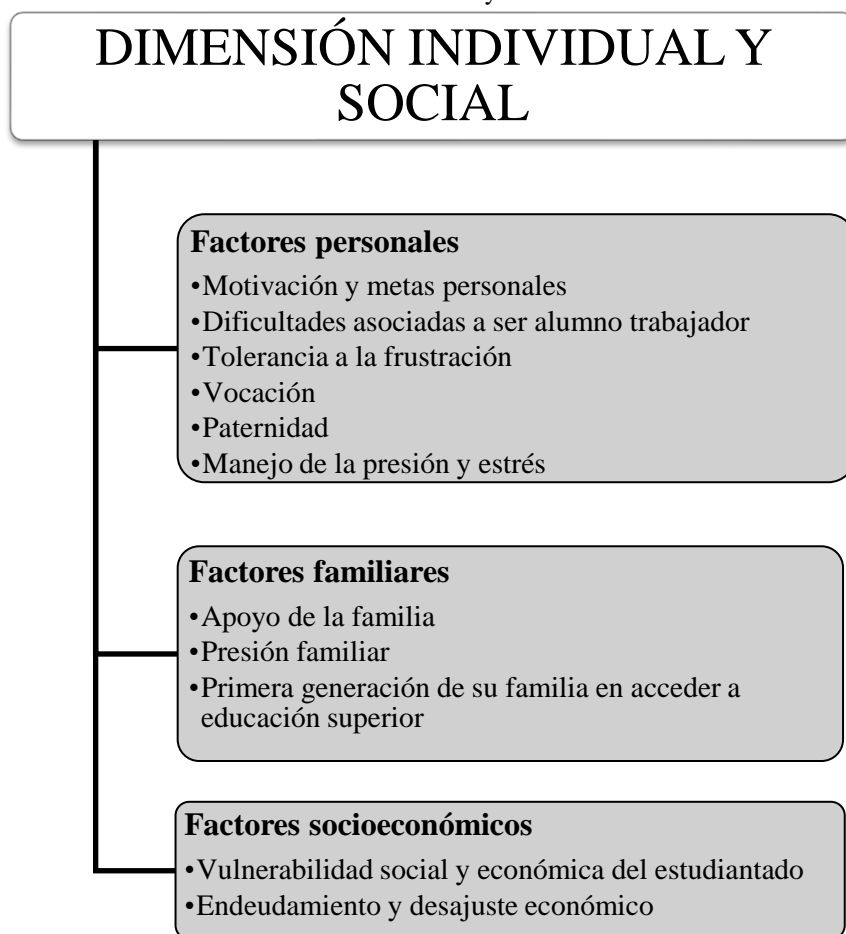
*“A veces. A veces me tengo que conseguir para poder... A veces les consigo a ellos, a veces le consigo a alguna amiga”.* (C4:ER)

*“[...] y el año pasado fue así, estábamos muy apretados la verdad, mi familia hacía maravillas para sacar el dinero para poder pagarme, conseguían, pedían préstamos, cosas así [...]. Mire, gracias al cielo, está mi papá y mi mamá, pero también tengo el apoyo de mi tía, en ese sentido, de que, como, por ejemplo, en el peor de los casos cuando no tenían de lleno para pagar la mensualidad recurrían a mi tía, esa era como la forma para suplir esos costos, y apretándose más que nada, organizándose en mayor sentido”.* (C4:ESR)

En la Figura 8.53 se presenta una síntesis de los factores personales, familiares y socioeconómicos que emergieron en el caso 4, correspondientes a la Dimensión Individual y Social.

**Figura 8.53**

Factores asociados a la Dimensión Individual y Social en C4-UDA



**Fuente:** Elaboración propia

### 8.1.4.2. Dimensión académica

#### a) Factores asociados a la experiencia académica previa

En la Tabla 8.52 se presentan los factores asociados a la experiencia académica previa que emergieron en el caso 4, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, cada uno de los cuales serán analizados a continuación.

**Tabla 8.52**

Factores asociados a la experiencia académica previa en C4-UDA

Factores asociados a experiencia académica previa	Frecuencia de aparición	%
Déficit formativo de aprendizajes elementales	19	70.37
Procedencia de Enseñanza Media	4	14.81
Déficit de competencias transversales para el estudio	4	14.81
<b>Totales</b>	<b>27</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El **déficit formativo en aprendizajes elementales** emerge como el factor más preponderante en relación con la experiencia académica previa del estudiante, y es evidencia del complejo cambio que viven los estudiantes al transitar desde la Enseñanza Media hacia la Educación Superior.

*“[...] porque ese cambio es brusco de enseñanza media a educación superior, los liceos, bueno, más ahora que con esto de la contingencia nacional, y todos los años se produce un vacío desde el punto de vista de formación educativa y aquí como se puede decir entre comillas les pasa la cuenta, esos vacíos les pasa la cuenta [...]”.* (C4:AE)

Estos déficits formativos se expresan fundamentalmente como una mala base generalizada de aprendizajes elementales, del área de matemática y del área de ciencias básicas (Véase Figura 8.54).

**Figura 8.54**

Déficits formativos de aprendizajes elementales

MALA BASE GENERALIZADA DE APRENDIZAJES ELEMENTALES	MALA BASE MATEMÁTICA	MALA BASE CIENCIAS BÁSICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Tengo entendido que el perfil de ingreso está estudiado, eso es bajo, es muy bajo los estudiantes vienen con muchas falencias en ese sentido y nosotros nos cuesta un poco asimilar eso, al estudiante le cuesta asimilar eso". (C4:P3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "En el ámbito académico las dificultades que se pueden presentar, primero que nada cuando uno entra a la Universidad es matemáticas, primero que nada, porque como experiencia propia yo también, fueron muchos años que yo no estudié, no tuve esa base, porque a mí esa base no me la dieron en ese tiempo en el liceo. Yo llegué a matemáticas y era para mí como ver números extraños, porque no me conocía nada, y me fue sumamente difícil". (C4:E2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "[...] Muchos de ellos ingresan con una déficit importante en relación al área de las ciencias básicas, en el área de las ciencias físicas, química, que son materias un poco más duras o en cuanto a los ejercicios que tienen que realizar, necesitan conocimiento previo que muchas veces no los tienen [...]". (C4:DBR)</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Estos déficits de los estudiantes, se asocian a la **procedencia de enseñanza media**. Particularmente en este centro, los estudiantes ingresan mayoritariamente desde establecimientos municipalizados, especialmente de liceos técnico-profesionales, lo cual, más allá de la ventaja que podría representar para el estudiante continuar con una especialidad afín, es valorado como una desventaja en tanto el currículum de tercero y cuarto medio no contempla asignaturas del área de ciencias básicas como física y química,

las cuales al ingresar a la Universidad se transforma en un problema que deben resolver al no contar con una base mínima de aprendizaje previos.

*“[...] considerando que muchas veces en los liceos las clases que se hacen de matemáticas o de física son muy acotadas. Incluso en los liceos, del B-8, que son gran parte de nuestros estudiantes, no tienen física en tercero y cuarto medio, entonces nos restringe mucho esa materia”. (C4:DBR)*

De esta forma, los estudiantes reconocen los vacíos pedagógicos con los que llegan a la Educación Superior y los atribuyen precisamente al foco en las especialidades que tiene la formación técnica de nivel medio, en desmedro de otras áreas transversales que son una base fundamental en la universidad.

*“[los estudiantes] acusan vacíos en la enseñanza media, como por ejemplo, todos los que vienen de técnicos profesionales se enfocan en las especialidades en los últimos años, en desmedro de las ciencias básicas, y especialmente matemáticas que queda muy atrás [...]”. (C4:P2)*

Finalmente, los **déficits de competencias transversales para el estudio** corresponden a un conjunto de competencias que el estudiante no ha logrado desarrollar durante su trayectoria previa, que son complementarias con otras competencias académicas y que son una base mínima para el éxito académico en la Educación Superior.

Entre estas, los participantes refieren específicamente la ausencia de hábitos y estrategias de estudio que les permita no solo organizar sus tiempos sino también emplear los métodos más adecuados para lograr aprendizajes significativos. Una vez que el estudiante desarrolla estas estrategias, evidencia un avance en su propio proceso y la percepción de dificultad comienza a minimizarse (Véase Figura 8.55).

**Figura 8.55**

Déficit de competencias transversales para el estudio

**No tener hábitos y estrategias de estudio**

- "Entonces carecen de estrategias de aprendizajes, no saben cómo estudiar, si ocupo mapa conceptual, si ocupo resumen, si hago un video, no sé, lectura [...]". (C3:DBR)
- " [...] y después ya agarré el ritmo, y después de agarrar el ritmo, los estudios, los hábitos de estudio, se empezó a facilitar todo, cuando me empecé a organizar yo, ahí empezó a ser un poco más sencillo el asunto, porque al organizarme yo, podía rendir con los tiempo y podía obtener un rendimiento que yo encontraba decente, que estuviera bien". (C4:ER)

**Fuente:** Elaboración propia

b) Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado

En la Tabla 8.53, se presentan los factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado correspondientes al caso 4 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán analizados a continuación

**Tabla 8.53**

Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado en C4-UDA

Factores asociados con adaptación e integración	Frecuencia de aparición	%
Presencia de facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado	6	75.00
Dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativos después de un largo tiempo sin estudiar	2	25.00
Dificultad para integrarse a la vida estudiantil	0	0
<b>Totales</b>	<b>8</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El proceso de adaptación e integración que viven los estudiantes, está sin duda, mediado por la **presencia de una serie de facilitadores** que hacen que este proceso sea más fluido y valorado positivamente por el estudiantado. Entre estos facilitadores está el rol de los docentes, quien a través de la confianza, el apoyo brindado y los espacios de diálogo que generan, contribuyen a que los estudiantes puedan afrontar de mejor manera este proceso.

*“En este caso el apoyo de los profesores es fundamental, porque ayuda a la adaptación y a la integración misma [...]”. (C4:ESR)*

*“[...] el dialogo con los estudiantes no es un dialogo cerrado, [...], es un dialogo fluido, donde también creamos el espacio para conversar y eso ayuda muchas veces a que ellos puedan afrontar de mejor manera esta transición [...]”. (C4:DBR)*

Asimismo, este proceso es facilitado por las buenas relaciones que el estudiante establece con su grupo de pares, con quienes genera espacios de trabajo colaborativo y apoyo mutuo.

*“[...] empecé a buscar compañeros con los que hacer trabajos, con los cuales estudiar y de esa manera me fui adaptando de buena manera”. (C4:ESR)*

Por otra parte, entre las **dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativo después de un largo tiempo sin estudiar**, se señalan específicamente la complejidad a la que se ve enfrentado el estudiante especialmente en asignaturas valoradas como de alta complejidad como es el caso de matemática. Esta dificultad puede deberse a una mala base de aprendizajes previos o por la falta de práctica de los contenidos curriculares, producto de haber estado alejado del sistema educativo durante algunos años.

*“En el ámbito académico las dificultades que se pueden presentar, primero que nada cuando uno entra a la Universidad es matemáticas, primero que nada, porque como experiencia propia yo también, fueron muchos años que yo no estudié, no tuve esa base, porque a mi esa base no me la dieron en ese tiempo en el liceo. Yo llegué a matemáticas y era para mí como ver números extraños, porque no me conocía nada, y me fue sumamente difícil”. (C4:E2)*

*“Otra cosa es que tenemos alumnos que son de edad y que han dejado hace muchos años los estudios y ya es un tema de training, [...], pueden que hayan sido buenos en algún momento en sus estudios y hayan perdido el training de estudio, ahora ya en todas las asignaturas y en todo los niveles obviamente matemáticas sigue siendo como el que les pone más dificultades al entrar [...]”. (C4:P2)*

#### c) Factores asociados a la experiencia académica actual

La Tabla 8.54 muestra los factores asociados a la experiencia académica actual que han emergido en el caso 4, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.54**

Factores asociados a la experiencia académica actual en C4-UDA

<b>Factores asociados a la experiencia académica actual</b>	<b>Frecuencia de aparición</b>	<b>%</b>
Nivel de satisfacción del estudiante	19	63.33
Falta de instancias prácticas	0	0

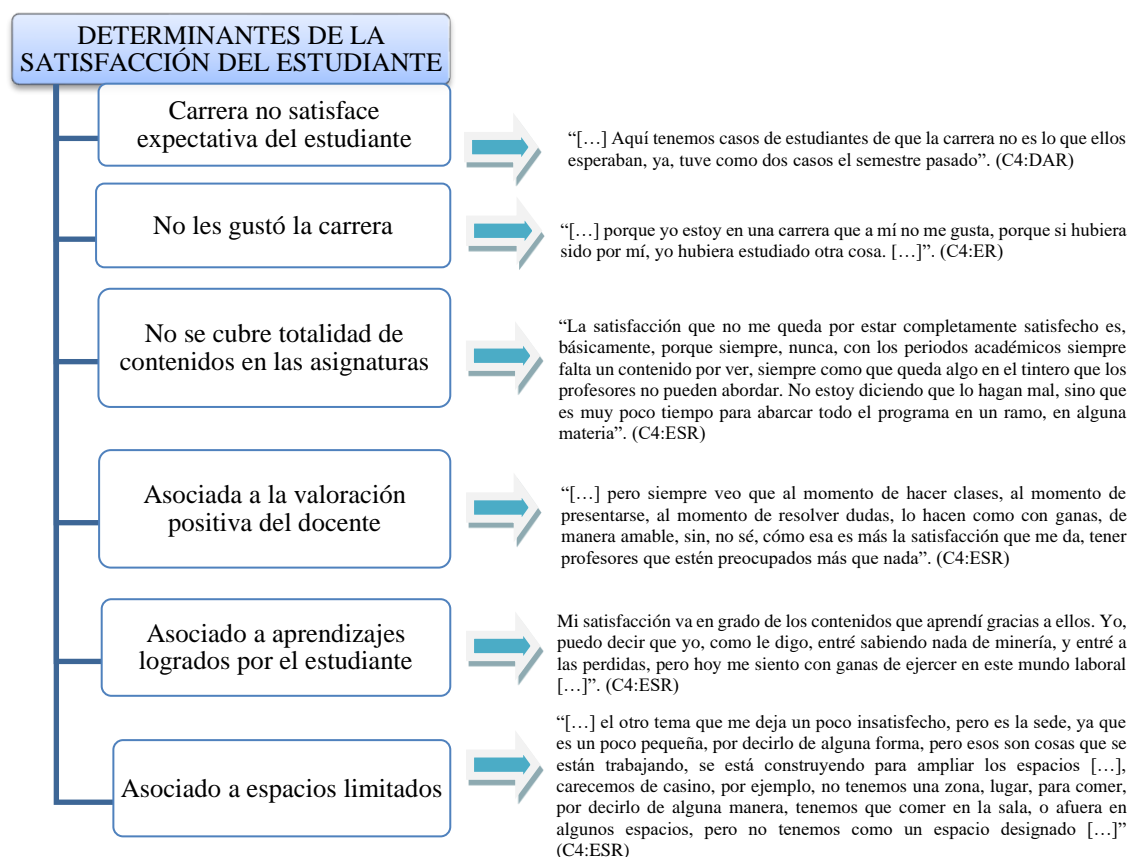
Percepción de alta dificultad y exigencia	0	0
Rendimiento académico	11	36.67
Conocimiento de la carrera	0	0
Asistencia a clases	0	0
<b>Totales</b>	<b>30</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Existe un conjunto de situaciones o condiciones que son valoradas por el estudiante y que determinan su **nivel de satisfacción**. En este sentido, tal y como se observa en la Figura 8.56, la satisfacción o insatisfacción del estudiante está dada por aspectos que van desde elementos estrictamente personales como sus expectativas, el gusto por la carrera y el logro de aprendizajes, hasta elementos relacionados con la valoración que estos hacen del rol docente, la cobertura curricular y los espacios con los que cuenta el centro para distintos fines.

**Figura 8.56**

Determinantes del nivel de satisfacción del estudiante en C4-UDA



**Fuente:** Elaboración propia



Por otra parte, el **rendimiento académico** también es referido como un factor asociado a la deserción. En este sentido, el bajo rendimiento es atribuido a aspectos personales del estudiantes tales como la desmotivación o la baja tolerancia a la frustración, los cuales no siempre son expresados ni dados a conocer por el estudiante, siendo por tanto, escasas las posibilidades de apoyo que el centro puede brindar.

*“ [...] y ahí se produce el sentido de frustración, no se sienten bien, sus malas calificaciones, incluso algunos, que son los que lo comentan, porque algunos se quedan en silencio y ven compleja la situación y se van sin avisar”. (C4:AE)*

*“ [...] Me da la sensación, de que los estudiantes podrían dar más, porque hay personas estudiosas que son muy capaces, yo veo estudiantes que son muy inteligentes, pero por aspectos motivacionales no dan más, dan como lo justo y lo necesario [...]”. (C4:DAR)*

Asimismo, las carencias o vacíos pedagógicos con que el estudiante llega a la universidad, especialmente en áreas críticas como lo es matemática, ya sea producto de una formación deficiente o debido a un largo tiempo sin estudiar, redundan en su bajo rendimiento del estudiante, especialmente durante las primeras evaluaciones.

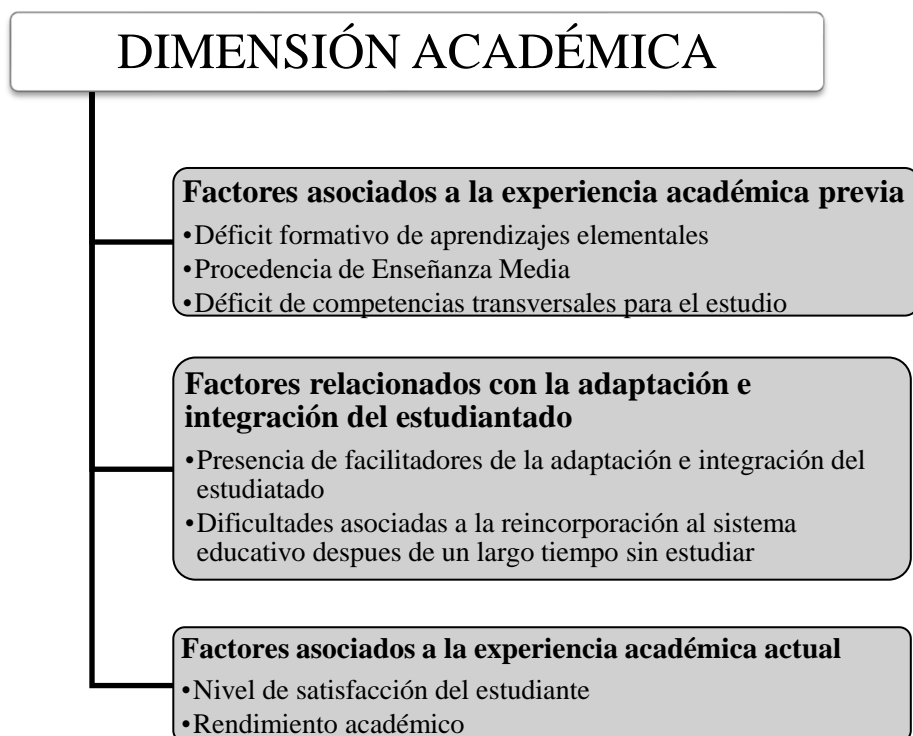
*“Acá me encontré con, no con las ciencias básicas, me encontré con las físicas, me encontré con las matemáticas, me encontré con ciencias que yo no venía del liceo, en ese sentido, lo que más me complicó el primer año, los primeros meses fue adaptarme a las matemáticas”. (C4:ESR)*

*“ [...] pero para mí, mi mayor dificultad fue matemáticas y para la mayoría de los compañeros”. (C4:E2)*

En la Figura 8.57 se presenta una síntesis de los factores asociados con la experiencia académica previa, con la adaptación e integración del esudiantado y con la experiencia académica actual, correspondientes a la dimensión académica y que han emergido en el caso 4.

Figura 8.57

Síntesis de factores asociados a la Dimensión Académica en C4-UDA



Fuente: Elaboración propia

### 8.1.4.3 Dimensión Institucional

a) Factores organizativos y de funcionamiento del centro

En la Tabla 8.55, se presentan los factores organizativos y de funcionamiento del centro que emergieron en el caso 4 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

Tabla 8.55

Factores organizativos y de funcionamiento identificados en C4-UDA

Factores organizativos y de funcionamiento del centro	Frecuencia de aparición	%
Rol docente	12	35.29
Respuesta institucional ante la inclusión educativa	6	17.65
Capacidad de respuesta y calidad de la atención	0	0
Condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios	0	0
Estructura organizacional	16	47.06
<b>Totales</b>	<b>34</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia

Desde la perspectiva de la dirección del centro, la **estructura organizacional**, tanto de la parte académica como administrativa, ha funcionado de forma eficiente, y se

ha consolidado por medio de la creación y aprobación de la nueva estructura orgánica de la Sede. Esta estructura logra dar respuesta a los desafíos y necesidades actuales, y está conformada por un equipo de profesionales jóvenes, que tienen flexibilidad y apertura a los cambios.

*“[...] en general la estructura orgánica de la parte administrativa y académica, yo creo que nos han funcionado bastante bien [...]. Hay cosas que tenemos que terminar de superar y yo creo que va a ser una de las cosas críticas a nivel de universidad, que es la instalación de la educación con este enfoque de competencias, ahí yo creo que va a ser un buen desafío para nosotros también, pero quizás nos va a costar menos porque son profesionales más jóvenes y eso, aunque lo repita varias veces, no es que sea un sesgo, sino que es la verdad, yo tengo más edad y soy capaz de verlo y lo visualizo como directiva y también como académica [...]”. (C4:AM)*

Se reconoce desde el centro la necesidad de personal de apoyo y soporte para el funcionamiento de algunos servicios básicos que son indispensables para un centro educativo. El hecho que la Sede realice clases tanto en jornada diurna como vespertina, incrementa las necesidades de personal que puedan cubrir todo el tiempo que el centro se encuentra en funcionamiento.

*“[...] entonces tenemos que tener un, por ejemplo, un paramédico o un técnico de nivel superior en enfermería para apoyar a los alumnos, pero el problema es que tenemos jornada día y noche, entonces nos falta eso, nos falta personas para la cafetería. O sea, lo que nos faltan es administrativos que nos den el apoyo y el soporte”. (C4:AA)*

Si bien la Universidad, en la casa central, cuenta con un amplia oferta de servicios de apoyo al estudiante, la realidad de la Sede es diferente, pues el acceso a estos servicios es limitado. El colapso de solicitudes que tienen y el hecho de que los estudiantes deban trasladarse hasta la casa central (que es en otra ciudad) para recibir dichos servicios, le otorga una cuota de dificultad a la posibilidad de recibir estos apoyos.

*“[...] ellos demandan de repente, necesitan profesionales del área, por ejemplo, hay muchos estudiantes que necesitan psicólogos, ya últimamente han aumentado considerablemente en Casa Central la solicitud para atención de psicólogo o, sí, psicólogo porque hay gente que está con problemas de depresión, no sé, pero acá sí los necesitamos, eso están demandando harto igual”. (C4:DAR)*

*“Estas unidades están, por información de ellos mismos, están un poco sobrepasadas por la cantidad de profesionales que hay en relación a la proporcionalidad de estudiantes, entonces muchas veces es muy difícil que si allá en Copiapó no da abasto y venir a otra sede es mucho más complicado”.*  
(C4:DBR)

En este orden de ideas, existe amplio consenso en que los servicios más demandados corresponden al apoyo psicológico y psicopedagógico. Respecto de los primeros, se ha observado un aumento en el número de estudiantes que reportan una alta ansiedad, desmotivación, hasta crisis de pánico producto de la presión, lo cual conlleva la necesidad de contar con un profesional que pueda intervenir y entregar directrices especializadas, más allá de la contención que normalmente entregan los docentes.

*“[...] yo creo que aquí se necesita muy, muy urgente un profesional que tenga que ver con los temas de salud mental, porque acá se juntan todos los aspectos, la vulnerabilidad, el punto de vista académico y ahí se confunde el estudiante y entra en un estado emocional, no sé cómo llamarle, si es crítico o no tengo las palabras profesionales como para referirme, pero existen, llega un momento en que hay un colapso, incluso ellos mismo están con las crisis de ansiedad, crisis de pánico, se siente eso”.* (C4:AE)

*“[...] yo pienso que deberían tener un psicólogo en la Universidad para que apoye a las personas, porque a veces es mucha la presión y a veces uno igual termina colapsando, con la Universidad, con la casa, algunos trabajan y estudian; entonces yo creo que debería haber un apoyo psicológico”.* (C4:ER)

*“[...] Apoyo psicológico sería uno de los puntos que faltaría [...]. Por ejemplo, pasa muchas veces que un alumno en la primera evaluación se saca una mala nota, quizás por desidia o por estar dejado y al tiro se echa, por decir alguna forma, se echa a morir, como que se desmotiva, se siente como que ya no se la puede, como que esto no es para mí, yo siento que en esos momentos deberían de haber algunos especialistas para conversar con el alumno y quizás darle una vuelta al asunto y ayudarlo en ese sentido, quizás tenga un problema más allá [...]”.* (C4:ESR)

Respecto del ámbito psicopedagógico, se observa la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias para el estudio, que gestionen mejor sus tiempos y desarrollen estrategias efectivas que les permitan aprender de manera significativa. Si bien los docentes entregan algunas orientaciones al respecto, no siempre cuentan con herramientas para brindar este tipo de apoyos.

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

---

*“[...] en lo psicopedagógico, porque hay chiquillos que no saben estudiar de lleno y quieren ayuda, ‘¿cómo yo enfoco?’, me decían, ‘Profesora, mire, yo leo mil veces esto y no me queda nada y yo veo que leo y leo y leo’, entonces le decía ‘a lo mejor no tienes que leer, graba tu audio, busca tu forma, tu estrategia’, [...] los profesores no tenemos las herramientas, lamentablemente queremos, pero no tenemos. Entonces nos falta una capacitación severa [...]”.* (C4:P2)

En este sentido, la construcción del nuevo edificio institucional durante el 2020 permitirá contar con los espacios óptimos para implementar distintos servicios de apoyo al estudiantado, servicios que ya han comenzando ha instalarse, por ejemplo, la contratación de psicóloga a través del programa PACE, el fortalecimiento de la biblioteca y la implementación de una enfermería. Asimismo, se demanda una vinculación más estrecha con las distintas unidades de apoyo al estudiante y al docente que se encuentran en la Casa Central, el Complejo Tecnológico del Aprendizaje (CTA) y el Centro de Mejoramiento Docente (CMD), con el objetivo de incrementar el número de apoyos que beneficiarán a los estudiantes.

*“Ahora estamos implementando lo que es el tema biblioteca, tenemos que implementar box de atención clínica, por el mismo tema que te decía de que aumentaron los incidentes de desmayo, de crisis de pánico, los mismo accidentes que nos han pasado también en clases. [...]. Nos falta instalar un CTA acá, nos falta tener un CMD, que es el Centro de Mejoramiento Docente, [...] nos falta que nos ayuden en el tema de ir mejorando las evaluaciones, que nos vayan haciendo seguimiento de eso, todas esas pegas terminan haciéndolas o el director académico o los subdirectores o hasta la misma directora, por lo tanto se van dejando de lado las funciones obligacionales, entonces ahí falta la parte administrativa de apoyo”.* (C4:AA).

En este orden de ideas, las principales necesidades en relación a la estructura organizacional se sintetizan en la Figura 8.58.

**Figura 8.58**

Principales necesidades en torno a la estructura organizacional en C4-UDA



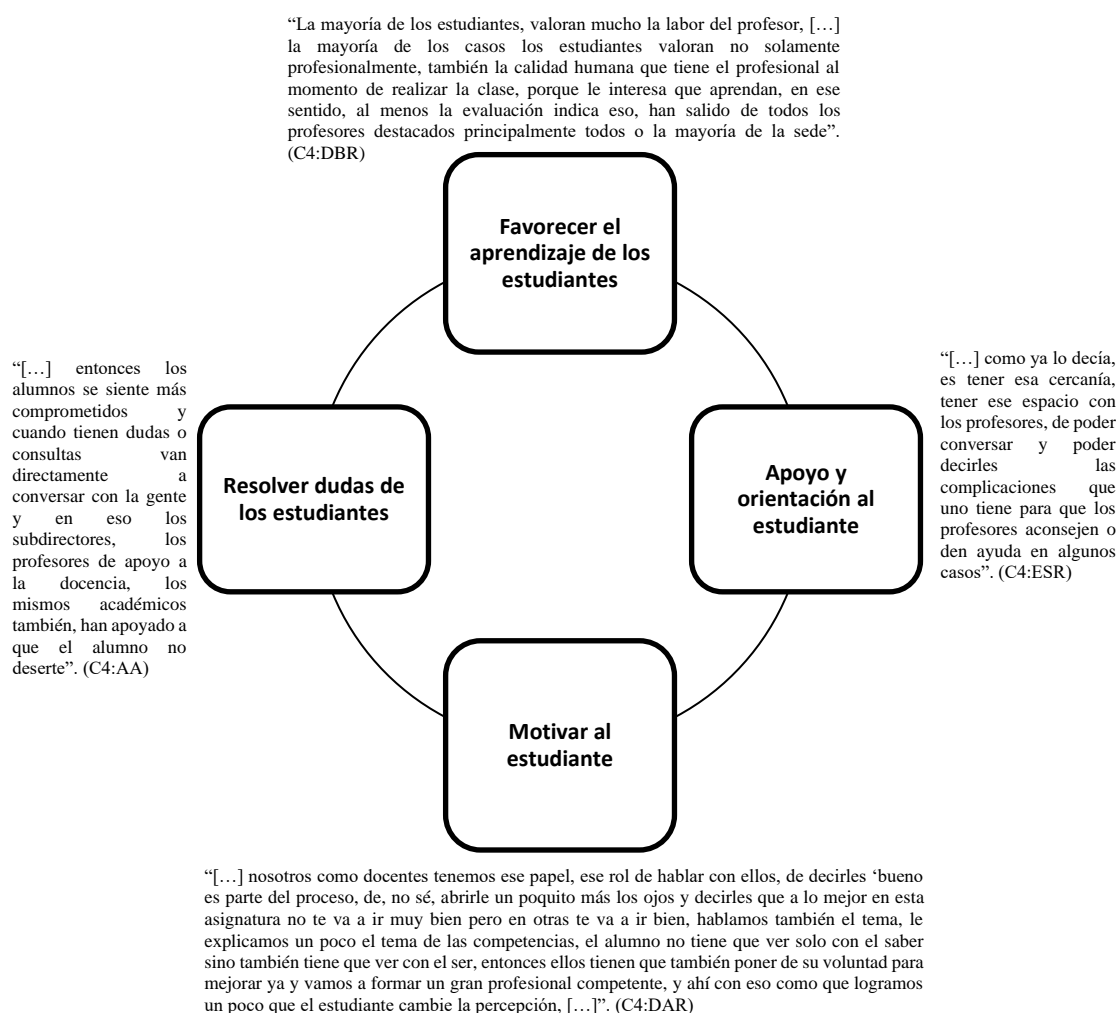
**Fuente:** Elaboración propia

En este grupo de factores organizativos, también destaca el **rol docente** como uno de los factores que los participantes valoran como relevantes en el análisis del abandono académico. En este sentido, el docente desde su actuar no solo asume la responsabilidad del proceso que lleva a cabo en el contexto de sus asignaturas y que tiene como finalidad la formación de competencias del estudiantado, sino que amplía su rol en tanto que motiva, apoya y entrega orientación a los estudiantes, en un proceso de acompañamiento y atención permanente a las necesidades de estos.

En la Figura 8.59 se muestran los roles que desarrollan los docentes y que favorecen la retención de los estudiantes.

**Figura 8.59**

Roles del docente en C4-UDA



**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, dentro de los factores organizativos, si bien se reconoce la inclusión como un tema que ha ido tomando mayor relevancia los últimos años y que en la práctica se traduce en un número importante de estudiantes que se matriculan y que tienen alguna necesidad educativa especial, la **respuesta institucional ante la inclusión educativa** se ve complejizada en primer término por la dificultad para identificar estos casos. Al respecto, si bien el estudiante es consultado por ello durante su matrícula a través de la caracterización de ingreso, este no siempre reporta alguna dificultad o necesidad específica que pudiera tener.

*“[...] pero no tenemos alguna otra forma con saber información con respecto a eso. No es fácil, incluso el tema de los TEA por ejemplo, que los estuvimos viendo hace algún tiempo, aunque tengan diagnóstico, solamente el alumno si quiere lo puede compartir [...]”.* (C4:AA)

*“[...] si ellos sienten que tienen algún tipo de discapacidad, por ejemplo, auditiva, visual, también, ya, también se hizo esa encuesta, también llevaban esas impresiones”.* (C4:DAR)

En este sentido, el centro asume la responsabilidad de apoyar a estos estudiantes, aún cuando estos no declaren su condición ni acepten algún programa institucional que se desarrolle en esta vía.

*“[...] incluso en el caso de estos muchachos que tienen cualquier tipo de discapacidad si la Universidad les ofrece un programa, ellos puede decir que no, pero eso no significa que nosotros digamos ‘ah, dijo que no, no nos hacemos cargo’, tenemos que hacernos cargo de forma indirecta, si él no quiere participar directamente en el programa no podemos obligarlo, pero sí tenemos que apoyarlo de una forma indirecta, ¿qué significa?, adecuando los espacios, adecuando las evaluaciones, etc.”.* (C4:AA)

Entre las medidas que se han tomado desde el centro, ha sido la contratación de un facilitador para estudiantes hipoacúsicos, cuyo objetivo era acompañar al estudiante durante su proceso, siendo un puente entre él, el docente y el resto de la clase. No obstante, esta medida tampoco fue garantía de éxito ni de persistencia de los estudiantes, pues uno de los beneficiarios desertó argumentando falta de apoyo y facilidades por parte del centro.

*“[...] en el caso anterior que habíamos tenido [estudiantes con hipoacusia] estos chicos solamente manejaban el lenguaje de seña y muy poca redacción, o sea, es difícil hacerles una prueba escrita, no saben muy bien hilar ideas de forma escrita, por lo tanto tuvimos que contratar a través del bienestar estudiantil un facilitador, que es una persona que habla, que los acompaña y todo el tema, el problema es que eran dos alumnos y teníamos un facilitador para los dos y uno solo no más continuó, que era la persona que estaba más motivada, la otra persona se fue porque entró porque tenía la gratuidad, entonces al final se cambió de una carrera y después se cambió a otra y no siguió porque halló que no la daban las facilidades en la institución, siendo que tenían a una persona dedicada exclusivamente para ellos dos”. (C4:AE)*

Si bien es cierto, se reconoce que el tema es incipiente y que se ha ido avanzado institucionalmente en él, especialmente mediante la creación de la Oficina de Igualdad de Oportunidad y Equidad de Género en la casa central, desde la Sede se han realizado algunas iniciativas tendientes a entregar apoyos concretos e inmediatos a los estudiantes que lo requieren. Es así como se han desarrollado iniciativas tales como evaluaciones diferenciadas y estrategias para facilitar la incorporación de estudiantes discapacitados a sus grupos de pares, hasta la orientación que se realiza a los docentes y la comunidad estudiantil, en general, para el abordaje de casos de identidad de género.

*“Nosotros en el área de Geominería vamos a hacer la actividad, trabajando con nuestra estudiante con hipoacusia, donde ella va a hacer un video explicando ciertas cosas, por ejemplo, la clase de mineral en el uso de mina y el grupo va a estar explicando y ella va a estar abajo diciendo la facilitación, interpretando, digamos, la información que se está dando, entonces este proceso, esta pasión de trabajar como compañeros, es un proceso que no se da solamente en el inicio sino que también en el transcurso de cada una de las asignaturas”. (C4:DAR)*

*“[...] en el caso también de un estudiante que se considera hombre y ahora tenemos que tomarlo también con el nombre de que ella desea que la llamen, que es Simón, el nombre que tenía anterior era Gabriela y ahora, en el caso, Simón. Entonces también, en ese caso, ella hizo un proceso a través de la universidad, pero sí nosotros tenemos que estar pendientes de que todos los cursos, hablar con los profesores, que la llamen como corresponde [...]”. (C4:DAR)*



#### b) Factores relacionales

En la Tabla 8.56 se muestran los factores relacionales que emergieron en el caso 4 con su respectiva frecuencia de aparición de códigos, y que serán desarrollados a continuación.

**Tabla 8.56**

Factores relacionales identificados en C4-UDA

Factores relacionales	Frecuencia de aparición	%
Relación entre estudiantes y docentes	17	58.62
Relación entre estudiantes	12	41.38
<b>Totales</b>	<b>29</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

En general, las relaciones que establecen los estudiantes con sus pares y con sus docentes en general, son valoradas como positivas, cercanas y familiares.

*“Mire, en general [las relaciones] son bastante buenas. En general la sede en sí tiene un, no sé, tiene como una buena relación, se relacionan muy bien los estudiantes con el cuerpo académico”. (C4:DAR)*

Este carácter positivo se relaciona con el hecho que esta unidad académica no supera los mil estudiantes, por lo cual las relaciones son valoradas como cercanas, donde la mayoría de las personas se conocen cultivándose, por tanto, un sentido de comunidad.

*“Todavía acá como somos más pequeños, y la cantidad de estudiantes si bien son 900, 800-900, no es tan alta como en universidades que superan los 1500, 2000, los 10000 estudiantes. Yo creo que ahí ya se empiezan a perder [de vista el estudiante] y hay que buscar otras formas de acercarse a ellos o mantener esa comunicación con ellos”. (C4:AE)*

*“Debe ser por el tema de las dimensiones, de la cantidad de estudiantes, pero, porque tampoco es muy grande, ya, aquí todos se conocen, pero [las relaciones] se han dado bastante bien”. (C4:DAR)*

Particularmente, **las relaciones que establecen los estudiantes con los docentes** también revisten este carácter positivo, de cercanía y apoyo permanente, constituyendo una base preventiva contra el abandono. Al respecto, destaca la figura del *Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil* como el referente inmediato para los estudiantes, encargado entre otras cosas, de identificar e indagar en las inquietudes y problemas que estos presentan,

dar seguimiento a su proceso y derivar en caso de que haya algún problema que desde su rol no puedan solucionar.

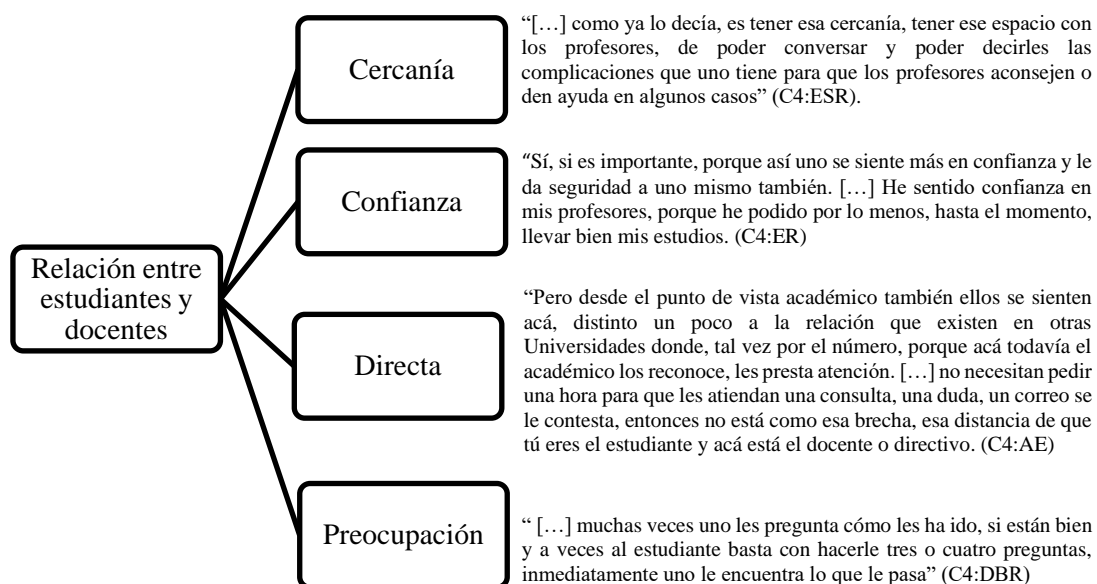
*“[...] el profesor jefe tutor de cohorte llama al estudiante o adentro de las clases o en el lugar donde puede, se comunica con él y empieza a evaluar por qué le ha ido mal [...] son los que están, digamos, directamente relacionados con los estudiantes y ellos derivan en caso de que haya un problema, hablar con la asistente social y en caso de que haya un problema médico también lo pueden a través de bienestar, digamos del área de bienestar estudiantil [...]”. (C4:DBR)*

*“[...] gran importancia la tienen los profesores jefes de cohorte, que son los que tienen una relación directa con los estudiantes, ya, por ejemplo, tenemos profesores de cohorte o profesores jefe que lo han hecho bastante bien, se nota que ellos son los que, por ejemplo, apenas aparece un incendio pequeñito, una fogata ellos la apagan [...]”. (C4:DAR)*

En la Figura 8.60 se visualiza una caracterización de las relaciones que los estudiantes establecen con los docentes en C4-UDA.

**Figura 8.60**

Caracterización de las relaciones entre estudiantes y docentes en C4-UDA



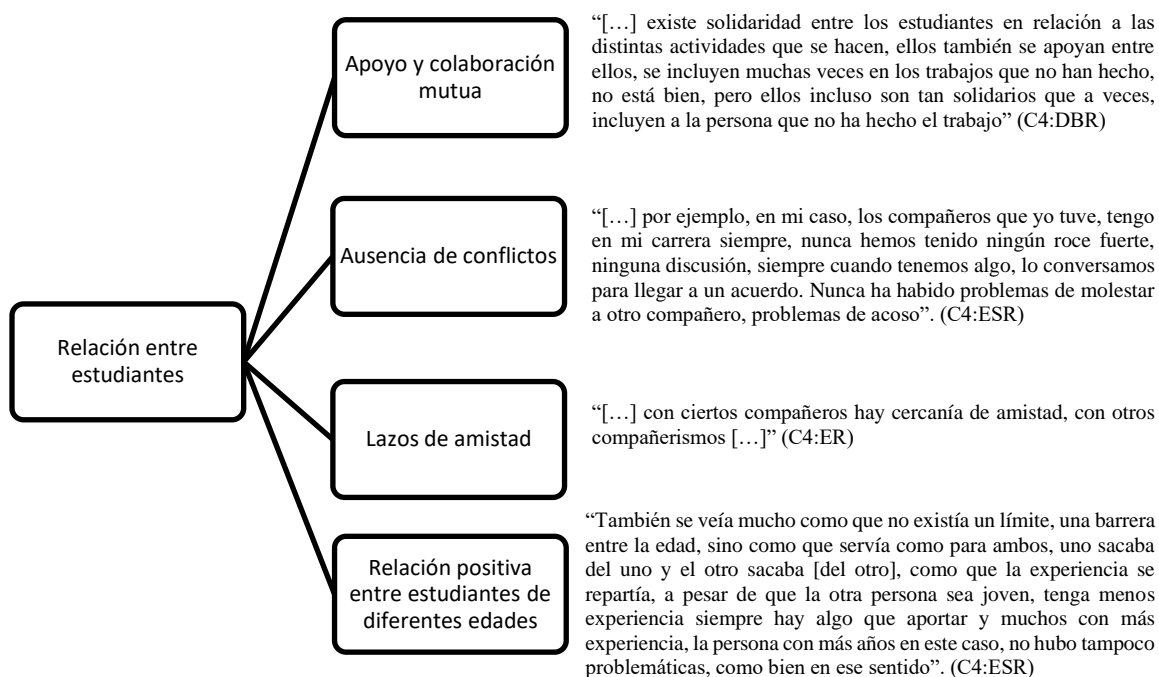
**Fuente:** Elaboración propia.

Por su parte, las **relaciones entre estudiantes** también son valoradas como positivas, en tanto se caracterizan por la solidaridad, apoyo y colaboración mutua entre

compañeros, lo cual trasciende las barreras de la edad. En este sentido, los participantes reportan un clima positivo, donde los lazos de amistad y compañerismo caracterizan estas relaciones, por sobre situaciones conflictivas que, en general, no existen. En la Figura 8.61 se visualiza una caracterización de las relaciones entre pares en este centro y que favorecen la persistencia de los estudiantes.

**Figura 8.61**

Caracterización de las relaciones entre estudiantes en C4-UDA



**Fuente:** Elaboración propia

#### c) Apoyo económico

En la Tabla 8.57 se presentan los factores correspondientes a apoyo económico del caso 4, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y que serán analizados a continuación.

**Tabla 8.57**

Factores asociados a apoyo económico en C4-UDA

Factores relacionales	Frecuencia de aparición	%
Beneficios y ayudas a los que pueden acceder los estudiantes	14	30.43
Gratuidad y su impacto en estudiantes e instituciones	32	69.57
<b>Totales</b>	<b>46</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia

Los sistemas **de beneficios y ayudas al estudiantado** corresponden a una de las áreas que la universidad pone mayor énfasis, dando respuesta a su perfil de ingreso que, entre otras características, señala que los estudiantes de la Universidad en su mayoría tienen una condición de vulnerabilidad socioeconómica. El estado de acreditación de la Universidad permite a los estudiantes acceder a todos los beneficios que ofrece el Estado, es decir, el conjunto de becas estatales del MINEDUC y JUNAEB.

*“[...] dándole prioridad a los estudiantes vulnerables, porque como le comentaba antes, nosotros, si bien el 60% de los estudiantes que tiene beneficio de gratuidad, ese 60% de estudiantes que está entre el decil, 1 y 3, de alto índice de vulnerabilidad, esa es nuestra realidad”. (C4:AE)*

*“[...] bueno si hablamos de beneficios que entrega el gobierno, o sea estamos hablando el tema de las gratuidades, becas, cierto, la JUNAEB, también entrega, por ejemplo, las becas de alimentación ya, pero es por parte del país”. (C4:DAR)*

*“Nosotros tenemos, al ser Universidad adscrita al Ministerio de Educación y, por ende, al Consejo de Rectores, estamos con todos los beneficios que entrega el Ministerio de Educación, el Formulario Único de Acreditación Social se completa, los estudiantes que egresan de enseñanza media completan su formulario y pueden optar a todo lo que se indica ahí: gratuidad, becas de excelencia académica, beca de excelencia técnica, beca nuevo milenio, beca de articulación para los que pasan del técnico universitario a la ingeniería, tenemos las becas, además de las de mantención, beca Presidente de la República, beca Residencia Indígena, beca Indígena directamente, etc.”. (C4:AE)*

En este sentido, recae en la Unidad de Asuntos Estudiantiles la responsabilidad de gestionar este sistema de beneficios, debiendo entregar información oportuna al estudiantado respecto de los beneficios a los que pueden postular, sus plazos, orientando

en los procesos de postulación y renovación, y en general, brindando una atención integral en relación con la atención y orientación de los servicios que entrega el MINEDUC.

*“[...] gratuidad, becas y también a través de las becas de mantención de JUNAEB, por lo mismo esta misma orientación y atención tiene que ver con el proceso de postulación, con el proceso de asignación, de todos estos beneficios, además de los estudiantes se les entrega la, el servicio de alimentación”. (C4:AE)*

*“Bueno, cada inicio de año académico se hace una charla o existe una semana, en realidad de inducción, y en esa semana desde mi punto de vista de bienestar, personalmente cada cohorte se visita, y se le orienta respecto a los beneficios que tienen, como utilizarlos, como mantenerlos, a los que no lo tienen como pueden postular, qué les ofrece la universidad [...]”. (C4:AE)*

Además de este sistema de servicios y becas externos a los que puede acceder el estudiantado, la Dirección de Asuntos Estudiantiles ha dispuesto un sistema de beneficios internos que buscan apoyar en otras áreas que no son cubiertas bajo este sistema de becas y/o beneficiar a los estudiantes que no se hayan adjudicado algún beneficio estatal y que lo requieran en función de su situación socioeconómica actual. Entre estos apoyos se puede mencionar el servicio médico-dental, la beca de residencia y la beca de alimentación, y las gestiones realizadas con los municipios de otras comunas de la provincia para contar con un bus de acercamiento que permite movilizar a los estudiantes que estudian en la jornada vespertina y que vienen desde localidades aledañas.

*“[...] muchos de estos que tienen que ver con necesidades espontáneas que ellos que tienen, que no necesariamente tiene relación con becas y beneficios como, por ejemplo, orientación, servicio médico, dental, también la beca de residencia que son, también beneficios que tenemos internos son nuevos entre comillas para nosotros, porque el internado a nivel de Casa Central se cerró, entonces nosotros estamos con una beca de residencia, tanto para Casa Central como para la sede de Vallenar. También la beca de alimentación para estudiantes que no tienen becas entregadas por medio de JUNAEB”. (C4:AE)*

*“[...] hay un bus de acercamiento, por la noche los estudiantes vespertinos, de Huasco, que salen a las once y media, no hay locomoción. La locomoción a las diez de la noche ya deja de pasar hacia Huasco. Sí hay un bus que sale a esa hora desde Vallenar y lleva a los alumnos a Huasco”. (C4:ESR)*

Más allá de este sistema de becas estatales y de beneficios internos, en la actualidad la **gratuidad** corresponde al beneficio con mayor relevancia en la institución, considerando que más del 50% del estudiantado de la Sede se lo ha adjudicado.

*“[...] la gran mayoría de los alumnos que han ingresado, han ingresado a través de la gratuidad, [...] estamos sobre el 50% de alumnos que ingresan con gratuidad [...]”. (C4:AA)*

Este beneficio es valorado por el estudiantado como una oportunidad única, sin la cual no habría sido posible ingresar a la educación superior, pues no cuentan con los medios económicos para financiar sus estudios.

*“Entonces por eso yo busqué estudiar con la gratuidad, porque si no fuera por la gratuidad, yo no habría podido seguir estudiando, porque ellos [mis padres] no me iban a pagar los estudios [...] porque si no, no iba poder estudiar”. (C4:ER)*

En este sentido, a nivel institucional la gratuidad ha tenido como consecuencia la disminución de la incidencia de los factores socioeconómicos como causa principal del abandono estudiantil.

*“[...] pero insisto, los temas económicos, gracias a la gratuidad se han mermado, porque sobre el 50% de los alumnos que tenemos, tienen gratuidad [...] por lo tanto, los temas económicos en gran mayoría se han ido resolviendo por el tema de la gratuidad para los casos nuestros”. (C4:AA)*

Por otra parte, adjudicarse la gratuidad favorecería la motivación del estudiante, no solo para ingresar a la Educación Superior, sino que durante todo el proceso, siendo un estímulo permanente para esforzarse, aprobar sus asignaturas y mantener de esta forma el beneficio.

*“[...] pero tuve la, como decirlo, la oportunidad de que saliera elegido para un beneficio y me acuerdo que a finales del año pasado, salí escogido para la gratuidad, para yo matricularme este año con gratuidad, y esto también fue como un plus, una motivación más porque este año los problemas económicos están complicados, porque mi familia está muy apretada [...]. Y ahora esa fue la oportunidad que me dieron ellos, pero con el pasar del tiempo yo salí seleccionado para el beneficio de la gratuidad y eso fue como una ayuda demasiado grande, como que todavía estoy agradecido de eso [...]”. (C4:ESR)*

*“[...] el tema de la gratuidad fue bueno en el sentido de que si el alumno está motivado y está empoderado de que es su oportunidad, ese alumno sale muy bueno”. (C4:AA)*

En este sentido, esta motivación también es valorada por el estudiante como una gran responsabilidad, pues de los resultados que obtenga dependerá si podrá terminar su carrera con el beneficio o en su defecto, lo perderá.

*“[...] ellos sienten que tiene como una gran responsabilidad de sacar sus estudios, sobre todo teniendo en cuenta la gratuidad. En un momento pensábamos que por tener gratuidad ellos se la iban a farrear, [...], pero ha surgido un fenómeno bastante extraño que hay estudiantes que, como tienen gratuidad, por ejemplo, no se quieren atrasar, ya, es todo lo contrario, es como que ellos sienten que es un beneficio que no se pueden perder, ya, y lo han logrado entender, entonces por ese aspecto estamos bien”. (C4:DAR)*

No obstante, también hay casos en que los estudiantes toman la decisión de estudiar posterior a la adjudicación de la gratuidad, lo cual, con tal de aprovechar este beneficio, en ocasiones toman decisiones apresuradas, no realizando una elección de carrera de acuerdo con sus reales intereses y capacidades. Vale decir, el estudiante siente la responsabilidad de ocupar el beneficio independientemente de la carrera en la que se matriculará.

*“[...] porque ni siquiera saben en qué consiste la carrera que quieren estudiar, porque tenía beneficios de gratuidad y era la oportunidad, lo tomó, pero ni siquiera sabe, sin saber cómo utilizarlo”. (C4:AE)*

*“A lo mejor va a sonar muy escueto lo que voy a decir, pero ellos cuando reciben el beneficio de gratuidad, lo sienten como es que es un beneficio, un premio y tienen que ocuparlo y no entienden que si buscan, no sé, una orientación para ver, tener claro cuál es la vocación que ellos, ellos deben buscar o primero ver qué es lo que quieren estudiar, ver sus habilidades, sus competencias para poder desarrollarse profesionalmente, yo creo que bajaríamos, pero claramente, lo índices de deserción”. (C4:AE)*

En este sentido, a veces influido por la familia, el estudiante beneficiario de la gratuidad se matricula en una carrera con vacantes y que en una primera impresión pensó que podría gustarle y ser más fácil, entrando más que nada a probar suerte.

*“[...] es que hay muchos niños que se ven con la gratuidad, el papá los vio y le dijo ‘Ya vas a estudiar este año, porque yo no te voy a tener en esta casa’, entonces van allá y los mandan a buscar una carrera y cuál queda y me anoto y ya”. (C4:P2)*

*“Yo creo que una complicación que hay y que quizás se nos olvidó mencionar, es que nosotros tenemos mucho abandono por estudiantes que se ven, por ejemplo, con gratuidad, no saben qué estudiar [...] y vienen a probar”. (C4:P3)*

*“Lo otro es que con el tema de la gratuidad muchos entran por probar e intentan con carreras que ellos sienten que pueden ser más fáciles y ese ‘por probar’, por supuesto, que no siempre da resultado, entonces a veces se decepcionan y claramente dicen ‘no era lo que me gustaba’, ‘no era lo que yo quería’, ‘a mí no me gusta’, y tú por más que trates a veces de mostrarles los beneficios que puedan tener y dicen ‘no, porque no me gusta, y no, no más’”. (C4:AM)*

Finalmente, considerando que la gratuidad solo financia los estudios durante el tiempo de duración de la carrera, el estudiante tiene la presión constante de no reprobar las asignaturas, pues atrasarse implicará que deba financiar su carrera por el tiempo que ha demorado en exceso. En estos casos, cuando el estudiante pierde el beneficio, normalmente opta por abandonar la carrera.

*“Un estudiante al momento de tener su primer rojo uno se empieza a frustrar y ahí empieza la pregunta ‘¿Voy a seguir? Estudié tanto ¡Sirvo? ¿Voy a seguir? ¿Voy a reprobar ese ramo?’ Y ahí es donde uno se hace la pregunta, la presión y más encima cuando uno está con gratuidad, esa presión de reprobar, no puede reprobar, porque o si no va a perder la gratuidad, la gratuidad sigue, pero el ramo que uno se echó continúa para el próximo [...]”. (C4:E2)*

La Tabla 8.58 resume los principales elementos de impacto de la gratuidad tanto en los estudiantes como en la institución.

**Tabla 8.58**

Impacto de la gratuidad en estudiantes e institución en C4-UDA

<b>Estudiantes</b>	<b>Institución</b>
1. La gratuidad valorada como única alternativa de acceso a la ES	1. Disminución de la incidencia de los factores económicos como causal de abandono
2. La gratuidad limitada al tiempo de duración de la carrera	2. Necesidad de explorar y atender otras causas de abandono, más allá de las socioeconómicas.
3. Riesgo de abandono al perder la gratuidad	



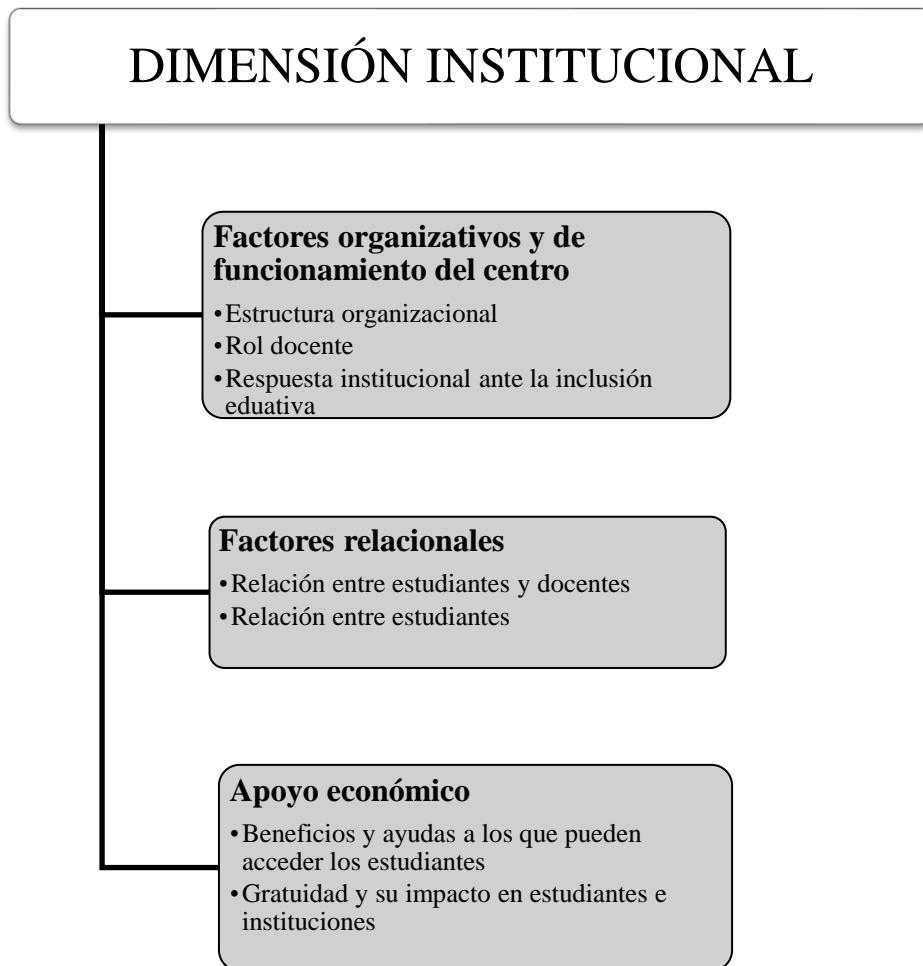
4. Quienes se adjudican el beneficio, se sienten obligados a utilizarlo y no siempre realizan una elección responsable de carrera e institución. 5. Responsabilidad y presión por no perder el beneficio 6. Impacto motivacional al adjudicarse la gratuidad	
--	--

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 8.62 se presenta una síntesis de los factores organizativos y de funcionamiento del centro, factores interaccionales y apoyo económico, que han emergido en el caso 4 y que corresponden a la Dimensión Institucional.

Figura 8.62

Síntesis factores asociados a la Dimensión Institucional en C4-UDA



Fuente: Elaboración propia

### 8.1.4.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante

#### a) Mecanismos de apoyo y acompañamiento

A nivel central, la Unidad encargada de coordinar los apoyos académicos y psicoeducativos al estudiante es el Complejo Tecnológico del Aprendizaje (CTA), unidad con la cual la Sede Vallenar ha venido realizando, desde el último año, un trabajo coordinado y colaborativo, que ha permitido que los estudiantes de la Sede tengan la posibilidad de recibir los distintos apoyos que oferta este CTA.

*“El mismo Complejo Tecnológico del Aprendizaje ya trabaja con la sede Vallenar con los distintos profesionales, tanto la atención oportuna de los tutores de cohorte y también la atención espontánea que requiera el estudiante, nosotros enviamos a través de los tutores y de bienestar estudiantil, enviamos a Copiapó estudiantes para que reciban esta atención, tanto psicopedagógica, psicóloga, para que le puedan ayudar”. (C4:AE)*

En este sentido, si bien se reconoce desde el centro que este vínculo con el CTA requiere ser potenciado, ya se han dado los primeros pasos para que los apoyos que la Sede Vallenar entrega a sus estudiantes se realicen bajo las mismas condiciones que los que se brindan a estudiantes de la casa central.

*“Hasta el momento, ahí, tenemos solo un detalle, que nos falta relacionarnos más, los profesionales a partir del año 2019 nos hacen visitas, pero no tan periódicas, así que nos vemos a la obligación de enviar al estudiante a Copiapó, a la Casa Central [...]”. (C4:AE)*

*“[...] con el CTA todavía nos quedan algunas cosas por hacer, pero ya estamos con la plataforma de ellos, estamos trabajando con sus instrumentos”. (C4:AM)*

No obstante, y más allá del hecho que durante el año 2020 el CMD ha permitido la incorporación de una psicóloga y un tutor de matemática en la Sede Vallenar como una forma de dar respuesta a las necesidades más urgentes del estudiantado, desde el equipo docente manifiestan que dichos apoyos no son suficientes ni tampoco se dan en las mismas condiciones que en la casa central, lo cual conlleva a que los problemas deban solucionarse solo con las herramientas y recursos que la Sede dispone.

*“Claro, si analizamos la pregunta y damos respuesta a eso, hoy en día, cierto, se puede decir estamos cortos, ya, no tenemos los recursos, el CTA no está desde un primer comienzo, que debiese estar acá como un espejo tanto lo que es*

*Copiapó y Vallenar, en mi visión lo tengo claro así, lo pienso así, estamos, no estamos en el mismo escalón con ellos y sí, tratamos de hacer lo posible dentro de lo imposible con los recursos que tenemos, pero así siento que no es suficiente”. (C4:P1)*

*“[...] pero [C4:P1] mencionó lo del CTA, que decía que debería ser un espejo, tiene que ser un espejo o si no, no hay acreditación, igual es una falencia muy grande [...]”. (C4:P3)*

Más allá de estas limitaciones, en la actualidad se ha avanzado en la unificación del proceso de caracterización del perfil de ingreso de las cohortes entrantes, por lo cual durante la matrícula se realizó un diagnóstico mediante la aplicación de instrumentos para caracterizar el ingreso. Estos instrumentos corresponden a la encuesta de caracterización que mide las dimensiones académica, social, cognitiva y económica; y, los instrumentos diagnósticos de habilidades comunicativas, matemáticas y química.

*“[...] pero sí se ha hecho una encuesta de caracterización de los estudiantes [relacionado] ámbitos, por ejemplo, psicosociales, ámbitos, por ejemplo, del núcleo familiar, (...), de que colegio vienen, todas esas cosas, si por ejemplo vienen de algún, si ellos sienten que tienen algún tipo de discapacidad [...]” (C4:DAR)*

Esta evaluación inicial tiene como objetivo determinar las condiciones de ingreso real de los estudiantes de primer año, que permita contar información relevante a la hora de planificar instancias remediales que sean efectivas en el ámbito académico y psicoeducativo, favoreciendo con ello el éxito de los estudiantes en su vida académica. En la Tabla 8.59 se visualizan los componentes del diagnóstico de entrada en C4-UDA.

**Tabla 8.59**  
Elementos del diagnóstico de entrada en C4-UDA

<b>Diagnóstico de entrada</b>	
Encuesta de caracterización: <ul style="list-style-type: none"><li>• Académica</li><li>• Social</li><li>• Cognitiva</li><li>• Económica</li></ul>	Diagnóstico: <ul style="list-style-type: none"><li>• Habilidades comunicativas</li><li>• Matemáticas</li><li>• Química</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Una vez comienza el curso académico y posterior a este diagnóstico de entrada, el centro desarrolla un conjunto de estrategias tendientes a apoyar y acompañar al estudiante en su proceso formativo, tanto las iniciativas ofertadas por el CTA y CMD como aquellas que surgen desde la misma unidad académica. Estas estrategias pueden ser directas, es decir, que tienen foco en el estudiante; o indirectas, con foco en el trabajo que realiza el docente y con un impacto indirecto en el estudiante.

Las estrategias directas centradas en el estudiante, tal y como se describe en la Tabla 8.60, apuntan a cinco áreas principales: estrategias de integración, estrategias de apoyo académico, estrategia de apoyo psicosocial, estrategias para la inclusión y otras remediales.

**Tabla 8.60**

Estrategias directas centradas en el estudiante en C4-UDA

<b>Estrategias</b>	<b>Acciones desarrolladas</b>
Estrategias de integración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida durante la primera semana de clases</li> <li>2. Inducción en plataforma y sistemas informáticos</li> <li>3. Presentación de las distintas unidades y direcciones</li> <li>4. Dar a conocer servicios que se ofrecen en el centro</li> <li>5. Presentación de docentes de la carrera y sus horarios de atención</li> <li>6. Socialización del reglamento general de estudios</li> <li>7. Orientación en espacios físicos del campus</li> <li>8. Celebraciones (semana mechona, fiestas patrias, etc)</li> </ol>
Estrategias de apoyo académico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Articulación con el Complejo Tecnológico del Aprendizaje</li> <li>2. Nivelación de aprendizajes</li> <li>3. Innovación metodológica en asignaturas críticas: incorporación de aprendizaje basado en problemas (APB)</li> <li>4. Próxima incorporación de la figura del tutor par, como apoyo y acompañamiento con foco en aspectos emocionales más que cognitivos.</li> <li>5. Reforzamiento de contenidos por profesores de asignaturas</li> <li>6. Tutorías de matemática</li> <li>7. Trabajo incipiente del Programa PACE</li> </ol>
Estrategias de apoyo psicosocial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Derivación a otras redes comunitarias</li> <li>2. Orientación y apoyo por la Unidad de Asuntos Estudiantiles</li> <li>3. Servicios de bienestar estudiantil: Médico-dental y derivación a centros médicos en convenio.</li> <li>4. Atención psicológica</li> </ol>
Estrategias para la inclusión	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incorporación de facilitador pedagógico (para estudiantes hipoacúsicos)</li> <li>2. Evaluación diferenciada estudiantes hipoacúsicos</li> </ol>
Otras remediales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Facilidades a estudiantes con situaciones especiales (trabajadores, madres de niños pequeños, embarazadas, etc.)</li> <li>2. Hacer una evaluación adicional extraordinaria en cursos con malos resultados generalizados</li> <li>3. Revisar aprendizajes no logrados e instrumentos de evaluación.</li> <li>4. Facilidades otorgadas por reglamento académico: Prueba recuperativa y segundo examen.</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia

Entre las estrategias de apoyo académico que se desarrolla en este centro, destaca la ayudantía como una iniciativa que busca dar respuesta a las necesidades de apoyo requeridas por el estudiantado, especialmente en aquellas asignaturas donde históricamente los estudiantes no obtienen buenos resultados.

*“[...] lo que siempre, los aspectos como académicos siempre tienen muchas falencias en ciencias básicas, a ellos siempre les cuesta matemática, ciencias básicas, y ahora tenemos ayudantes, estudiantes que nos ayudan a hacer clases, a hacer reforzamientos [...]”. (C4:DAR)*

En años anteriores, estas ayudantías eran realizadas por un profesor del centro y/o por ayudantes que eran seleccionados por los mismos docentes de la asignatura en cuestión. No obstante, en la actualidad la ayudantía tiene como base la idea que el aprendizaje es facilitado por la cercanía y relación horizontal con un par.

*“En ese sentido, este año se empezaron a implementar esas cosas y yo las encuentro muy buenas. Muy buenas, porque muchas veces, cuando un profesor le transmite la materia a un alumno puede haber que no se entienda o puede que haya una pérdida ahí de conocimiento, pero cuando un alumno le transmite la materia a otro alumno, muchas veces sin querer, el alumno que sepa, tenga muchas capacidades de enseñar, el lenguaje como lo hacen, la cercanía que uno siente con el alumno también sirve en ese sentido y también logra aprender uno”. (C4:ESR)*

En este sentido, los ayudantes corresponden a estudiantes aventajados del centro, que tienen interés por transmitir sus conocimientos y experiencias, y que han postulado a la Beca de Colaboración Académica para ser seleccionados, debiendo además realizar un proceso de habilitación pedagógica o capacitación.

*“[...] el año pasado se hizo con profesores y el semestre pasado se hizo con los ayudantes que se les pagó [...]”. (C4:DBR)*

*“[...] este año se implementó la beca de colaboración académica, que es la beca para los ayudantes, alumnos ayudantes, entonces el director académico lo que está haciendo es hacer la resolución para contratar a esos alumnos previa acreditación por el CTA, el CTA viene y les hace un curso y ellos después*

*postulan a las ayudantías que se están haciendo este año se hizo matemáticas y ahora se está haciendo física aplicada [...]”. (C4:AA)*

Importante es mencionar que el fortalecimiento de las ayudantías como estrategias de apoyo surge como respuesta al ineficaz proceso de nivelación académica que normalmente se realizaba en la Sede durante la primera semana de clases y que, de acuerdo con la perspectiva de una directiva del centro, no logró demostrar tener un efecto significativo en los aprendizajes de los estudiantes, pues los estudiantes requieren un apoyo académico permanente durante todo el semestre.

*“Hemos eliminado esa inducción que les hacían o introducción o nivelación que les hacían de matemáticas y de comunicación porque el tiempo nos ha demostrado que no tiene ningún impacto que tú les hagas una semana de matemáticas o de comunicación, o unos días. Después cambiamos a hacerles solo matemáticas. Nada. Los alumnos que no saben ni matemáticas, ni comunicación, ni física, necesitan todo el tiempo estar apoyados, es por eso que introdujimos el tema de los alumnos ayudantes para ellos”. (C4:AM)*

Si bien es cierto, las ayudantías son instancias valoradas positivamente por el estudiantado, pues dan respuesta a sus demandas de apoyo académico, paradójico es el hecho que estos espacios cuenten con una asistencia muy baja, aun cuando se han dispuesto horarios tanto para estudiantes de la modalidad diurna como vespertina.

*“[...] pero lamentablemente ha sufrido poca asistencia, en el primer semestre se hicieron ayudantías de matemáticas, el registro de asistencia marca muy pocas participación de los estudiantes. Hay clases que incluso no ha llegado nadie a las ayudantías que han sido contratados por los ayudantes que han realizado estas labores”. (C4:DBR)*

En la Tabla 8.61 se caracteriza la ayudantía como estrategia de apoyo académico, en término de sus objetivos, características, perfil del ayudante y logros.

**Tabla 8.61**

Caracterización de la ayudantía en C4-UDA

Objetivos	Características del proceso	Perfil del ayudante	Logros
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apoyar a estudiantes en asignaturas críticas o de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudiantes postulan a la Beca de Colaboración Académica para ser ayudantes de asignaturas.</li> <li>✓ El ayudante recibe un pago una vez que se adjudica la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudiante destacado</li> <li>✓ Estudiante de nivel superior</li> <li>✓ Interesado en participar, de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La participación del estudiantado en general es baja.</li> </ul>

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

alta complejidad ✓ Transmitir experiencia positiva de logro de los ayudantes	Beca de Colaboración Académica. ✓ Ayudantes son capacitados (proceso de habilitación pedagógica) ✓ Ayudantías se ajusta a horarios de estudiantes: diurnos y vespertinos ✓ Hay un profesor que asume responsabilidad de coordinación de ayudantías. ✓ Las ayudantías se realizan en módulos declarados críticos o de alta complejidad.	forma voluntaria, en la iniciativa	✓ En general son valoradas de forma positiva por los estudiantes
---	--	------------------------------------	--

**Fuente:** Elaboración propia

Respecto de las estrategias centradas en el docente, se asume que en tanto el profesor desarrolle competencias para la docencia en la educación superior y la investigación, fortalecerá su quehacer en el aula, impactando positivamente en los aprendizajes de sus estudiantes. De esta forma, la Universidad ofrece a sus académicos un diplomado en Docencia e Investigación Universitaria, de carácter gratuito, que el docente realiza de forma voluntaria (Véase Tabla 8.62).

**Tabla 8.62**

Estrategias indirectas centradas en el docente en C4-UDA

<b>Estrategia</b>	<b>Acciones desarrolladas</b>
Formación Docente	1. Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria

**Fuente:** Elaboración propia

#### b) Sistemas de seguimiento al alumnado

Este centro desarrolla un conjunto de estrategias que tienen como objetivo dar seguimiento a los estudiantes, desde que ingresan a la Universidad y durante todo su proceso. Entre estas estrategias, destaca el rol que ejerce el docente jefe tutor de cohorte que, al igual como lo son las jefaturas de carrera en los otros centros participantes de este estudio, esta figura corresponde al primer referente académico del estudiante, y cuyo rol consiste en recibir y acompañarlo desde su ingreso y hasta el término de sus estudios, supervisando el cumplimiento de sus obligaciones y dando orientación y apoyo en distintos ámbitos.

*"[...] Y se está trabajando, además de eso, con la designación de profesores jefe tutores de cohorte, que es el cargo de ir pesquisando las inquietudes de los alumnos para hacerlo llegar a los subdirectores y ellos después al director académico, en caso de que sea algo más complejo que no puedan resolver, entonces ese es el procedimiento que estamos implementando, por lo tanto, la parte bien importante para nosotros los profesores jefes tutores de cohorte, quienes son los que nos están indicando que está pasando en su cohorte [...]. (C4:AA)*

En este sentido, el docente Jefe Tutor de Cohorte es visto como una persona cercana y accesible, preocupado de los problemas que aquejan a los estudiantes, quien debe buscar alternativas de atención cuando la magnitud del problema escape de las posibilidades de resolución que este docente tenga.

*"[...] ahí nosotros igual buscamos estrategias de seguimiento con el estudiante, lo citamos, muchas veces el profesor lo llama, hablamos con él, en el caso del tutor, profesor jefe tutor de cohorte, en algunos casos [el profesor] lo ha hecho, lo llama por teléfono, lo cita a reunión para saber por qué le fue mal [...]. (C4:DAR)*

Por otra parte, el seguimiento que se realiza al estudiante también se ve favorecido por el tamaño pequeño del centro (no supera los mil matriculados), en tanto permite un mayor conocimiento de sus alumnos, no solo por sus docentes sino que, por todos los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo con esto en que la atención sea más expedita y efectiva, generando un mayor nivel de compromiso del estudiante con la institución y con su propio proceso.

*"[...] y lo otro que también es importante, que la sede al ser pequeña desde el punto de vista físico, hace que toda la gente (se conozca) acá, entonces los alumnos se sienten más comprometidos y cuando tienen dudas o consultas van directamente a conversar con la gente y en eso los subdirectores, los profesores de apoyo a la docencia, los mismos académicos también, han apoyado a que el alumno no deserte [...]. (C2:AA)*

En este contexto, las estrategias o mecanismos de seguimiento al estudiante que se desarrollan en este centro son cuatro: sistema de alarma, reuniones académicas, contacto con el estudiante con alta inasistencia a clases y, rol docente y docente tutor de cohorte. La Tabla 8.63 sintetiza las estrategias y acciones desarrolladas por el centro.



**Tabla 8.63**

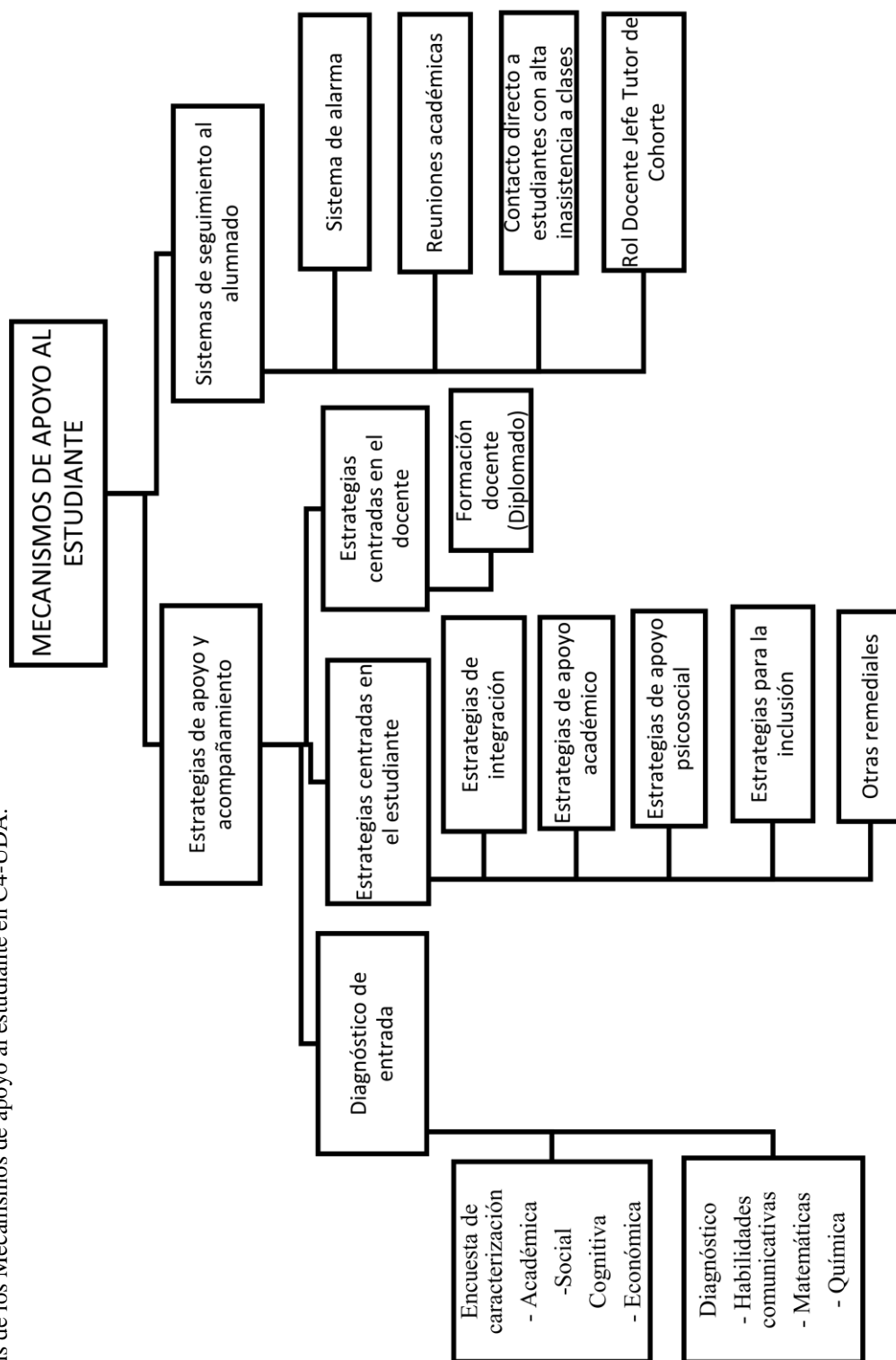
Mecanismos de seguimiento al alumnado en C4-UDA

<b>Estrategias</b>	<b>Acciones desarrolladas</b>
Reuniones Académicas	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Análisis de rendimiento de la primera evaluación de los estudiantes</li><li>2. Revisión de casos específicos de estudiantes con situaciones problemáticas</li><li>3. Discusión de iniciativas de apoyo al estudiante</li></ol>
Sistema de alarma	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Sistema denominado "semáforo", consistente en clasificar el rendimiento del grupo curso en categorías de riesgo académico.</li><li>2. Se levanta alerta por alto porcentaje de notas deficientes en primera evaluación.</li><li>3. Apoyado por Sistema de Gestión Académica que permite mantener actualizada la información referente al rendimiento académico de los estudiantes</li></ol>
Contacto directo a estudiantes con alta inasistencia a clases	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Comunicación directa con el estudiante vía telefónica</li><li>2. Visitas domiciliarias</li></ol>
Rol Docente Jefe Tutor de Cohorte	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pesquisar inquietudes de los estudiantes</li><li>2. Dar seguimiento al proceso académico de los estudiantes, revisando periódicamente la situación particular de ellos.</li><li>3. Entrevista con estudiante con dos o más calificaciones rojas en las primeras evaluaciones</li><li>4. Contacto directo del tutor de cohorte con estudiantes con situaciones complejas</li></ol>
Reuniones con delegados (representantes de carrera)	No se describen acciones al respecto

**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, en la Figura 8.63 se sintetizan los mecanismos de apoyo al estudiante del caso 4: Sistemas de Seguimiento y Estrategias de Apoyo y Acompañamiento.

**Figura 8.63**  
Síntesis de los Mecanismos de apoyo al estudiante en C4-UDA.



Fuente: Elaboración propia

### 8.2. Profundización del análisis: cross-case analysis

En este apartado, tal y como se expuso al comienzo del capítulo, se pretende profundizar en el análisis de los datos cualitativos de esta investigación, realizando la comparación de los resultados entre los cuatro casos (cross-case analysis), para determinar similitudes y diferencias en cada una de las dimensiones teóricas que se han venido analizando en el apartado anterior.

#### 8.2.1. Dimensión Individual y Social

##### a) Factores personales

En la Tabla 8.64 se muestra una panorámica comparativa de los factores personales que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

**Tabla 8.64**

Comparativo de factores personales que emergen en los cuatro casos del estudio

Factores personales	C1-CFT	C2-CFT	C3-IP	C4-UDA
Motivación y metas personales	20 (31.25%)	18 (26.47%)	24 (40.68%)	29 (42.03%)
Falta de vocación	16 (25.00%)	10 (14.71%)	0	9 (13.04%)
Dificultades asociadas a ser alumno mayor	8 (12.50%)	4 (5.88%)	6 (10.17%)	0
Dificultades asociadas a ser alumno trabajador	6 (9.38%)	10 (14.71%)	22 (37.29%)	12 (17.39%)
Embarazo durante los estudios	5 (7.81%)	0	7 (11.86%)	0
Paternalidad	5 (7.81%)	4 (5.88%)	0	5 (7.25%)
Tener una NEE (intelectual, física, otros diagnósticos)	4 (6.25%)	0	0	0
Nivel de esfuerzo	0	9 (13.24%)	0	0
Manejo de la presión y estrés	0	7 (10.29%)	0	4 (5.8%)
Autonomía	0	6 (8.82%)	0	0
Tolerancia a la frustración	0	0	0	10 (14.49%)
<b>Totales</b>	<b>64</b> <b>(100.00%)</b>	<b>68</b> <b>(100.00%)</b>	<b>59</b> <b>(100.00%)</b>	<b>69</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso.

Tal y como se muestra en la Tabla 8.64, los factores personales son los más abundantes en comparación con los factores que componen las otras dimensiones. Esto, en una primera lectura, permite atribuir una alta incidencia a los factores personales en la explicación del abandono, la mayoría de ellos relacionados con aspectos psicológicos, situaciones y/o condiciones de vida que difícilmente pudieran ser intervenidos desde las instituciones.

Como factor común, la *motivación y metas personales* emerge como el factor más referido en los cuatro casos, habiendo consenso que ante la falta de motivación intrínseca del alumnado y la ausencia de metas claras que doten de sentido el ingreso a la Educación Superior, las probabilidades de abandono son altas.

Asociado a ello, la *falta de vocación* también asoma como un factor altamente referido, asociado a aquellos estudiantes que no tienen claridad en lo que desean estudiar, pues no tienen mayor conocimiento de sus propias habilidades y competencias que les permite realizar un elección responsable de su carrera. Este factor aparece en los casos 1, 2 y 4, no obstante, no aparece en el caso 3, lo cual podría explicarse por el perfil de estudiantes que ingresan a ese centro, que en su mayoría son trabajadores que ya han definido sus intereses y, por ende, han elegido una carrera relacionada con su área de desempeño laboral.

Por su parte, las *dificultades asociadas a ser alumno mayor* también aparecen como un elemento común en los casos 1, 2 y 3 y se explica fundamentalmente por el perfil de estudiantes que optan por este tipo de formación, y que deben lidiar con diversas dificultades personales tales como emociones negativas, barreras de conocimiento y el mayor esfuerzo que normalmente deben realizar para seguir el ritmo de las clases. Si bien en el caso 4 también existe un alto número de estudiantes mayores que eventualmente también pudieran tener estas dificultades, los dispositivos de apoyo que refieren en este centro parecieran compensar esta condición de tener más edad, minimizando así sus desventajas.

Asociados a este perfil, la condición de *ser alumno trabajador*, corresponde a un elemento común en los cuatro casos y se le asocia un conjunto de dificultades, entre las que destaca la complejidad para compatibilizar sus estudios con el trabajo, especialmente cuando los estudiantes trabajan bajo un sistema de turnos y deben ausentarse a clases por varios días. A diferencia de los otros casos, este factor es altamente referido en el caso 3 y básicamente se asocia al perfil mayoritario de estudiantes mayores, trabajadores y jefes

de familia, que deben compatibilizar sus distintos roles, que es el segmento de personas al cual apunta este centro.

El *embarazo durante los estudios* solo aparece referido en los casos 1 y 3. No obstante, en los casos 2 y 4 aparece el factor *paternidad*, lo cual permite aseverar que tanto la condición de ser padres como de embarazo (la mayoría de ellos no planificado) durante el tiempo en que se cursa la carrera, corresponden a elementos que merman las posibilidades del estudiantado de terminarla de manera exitosa, pues los estudios normalmente son relegados a un segundo plano, y se torna aún más complejo cuando no se cuenta con redes familiares de apoyo.

Respecto del factor *tener una necesidad educativa especial*, este emerge de manera exclusiva en el caso 1. A excepción del caso 4 en donde sí se desarrollan algunas iniciativas de apoyo a la inclusión, el caso 1 es el único donde esta temática está instalada y aparece como una real preocupación. Este hincapié explicaría la referencia a esta temática como un elemento asociado al abandono, toda vez que la experiencia les indica que muchos estudiantes bajo esta condición abandonan cuando no se tiene un soporte institucional.

La presencia de las figuras de las coordinadoras de carreras como de los docentes jefes tutor de cohorte en los casos 2 y 4 respectivamente, les ha permitido tener un mayor acercamiento al estudiante y, por ende, conocer más de sus realidades y situaciones personales. Esto explicaría la incidencia de otros factores que no son referidos en los casos 1 y 3, pero que es difícil asegurar que no estén presentes en el estudiantado de dichos centros. Por tanto, las referencias al nivel de esfuerzo, el manejo de la presión y estrés, autonomía y tolerancia a la frustración, dan cuenta de un conocimiento más profundo de los aspectos internos del estudiante y de la capacidad de dichos centros de explicar de manera más profunda y menos superficial las problemáticas que atraviesa el estudiantado.

#### b) Factores familiares

En la Tabla 8.65 se muestra una panorámica comparativa de los factores familiares que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

**Tabla 8.65**

Comparativo de factores familiares que emergen en los cuatro casos del estudio

Factores familiares	C1-CFT	C2-CFT	C3-IP	C4-UDA
Influencia de la familia en la decisión de estudiar	7 (41.18%)	8 (28.57%)	5 (27.78%)	9 (23.68%)
Apoyo de la familia	7 (41.18%)	12 (42.86%)	7 (38.89%)	24 (63.16%)
Problemas de salud de integrante de grupo familiar	3 (17.65%)	0	0	0
Problemáticas sociales al interior de la familia	0	8 (28.57%)	6 (33.33%)	0
Primera generación de su familia en acceder a Educación Superior	0	0	0	5 (13.16%)
<b>Totales</b>	<b>17</b> <b>(100.00%)</b>	<b>28</b> <b>(100.00%)</b>	<b>18</b> <b>(100.00%)</b>	<b>38</b> <b>(100.00%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso.

El *apoyo de la familia* es un factor común en los cuatro centros y corresponde además al más referido en cada uno de ellos, destacando el porcentaje de referencia del caso 4 (63.16%). Esto revela la importancia que otorgan los participantes al apoyo familiar como favorecedor del éxito y persistencia del estudiante, y por el contrario, como un factor de riesgo cuando no se encuentra presente. Este apoyo se manifiesta básicamente en sustento emocional, apoyo económico, y en menor medida en apoyo académico cuando los familiares cuentan con experiencia o estudios previos.

Asimismo, la *influencia de la familia en la decisión de estudiar* también corresponde a un factor común y altamente referido en los cuatro casos, y está asociado principalmente a los estudiantes de reciente egreso de Enseñanza Media quienes no tienen claridad en sus metas ni proyecciones concretas. Al respecto, es común observar cómo la familia influencia no solo en la elección de carrera sino que también les presiona para continuar con estudios superiores aun cuando no sea este el interés del estudiante. Menos evidente es la influencia que se ejerce para continuar con estudios en la misma especialidad o profesión de algún integrante de la familia, lo cual coarta la posibilidad que el estudiante se encuentre con su verdadera vocación.

Por su parte, los *problemas de salud de integrante del grupo familiar*, aparecen de forma exclusiva en el caso 1. Si se toma como dato el número de referencias que representa este código, es posible asegurar que las situaciones referidas corresponden más bien a casos aislados de problemas de salud y no necesariamente a una constante o un problema de alta recurrencia. Esto también explica el por qué este factor no haya sido

referido en los otros casos, aunque evidentemente podría haberse dado algún abandono por esta causa.

Si bien los cuatro centros cuentan con un perfil de estudiante caracterizado por la alta vulnerabilidad desde el punto de vista social y económico, son solo los casos 2 y 3 donde se refieren *problemáticas sociales al interior de la familia*, entendidas como situaciones complejas tales como la pobreza, cesantía, alcoholismo y drogodependencia, entre otras, las cuales afectan el proceso del estudiante y que gatillan en ocasiones la decisión de abandonar. Sin perjuicio que esta causa de abandono podría estar presente en todos los centros, el que aparezca referida solo en los casos 2 y 3 estaría asociado al trabajo que se realiza con redes comunitarias que les permite derivar este tipo de casos, siendo por tanto, más evidente esta factor como causa del abandono estudiantil.

Finalmente, el factor *primera generación de su familia en acceder a Educación Superior*, emerge únicamente en el centro 4 y en un bajo porcentaje comparado con los otros códigos del caso. Sin perjuicio que en los otros casos sin duda existen estudiantes de primera generación en Educación Superior considerando el alto índice de vulnerabilidad, en este caso pareciera ser más evidente por la pretensión de muchos estudiantes de acceder a la universidad, situando este tipo de institución en un nivel superior en comparación con CFT e IP. En este sentido, las familias sin estudios previos, que en algunos casos sus padres ni siquiera han completado la Enseñanza Básica, se verían limitados de apoyar, guiar y empatizar con sus hijos en un sistema que les es desconocido y que lo visualizan casi inalcanzable para ellos.

#### c) Factores socioeconómicos

En la Tabla 8.66 se muestra una panorámica comparativa de los factores socioeconómicos que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

**Tabla 8.66**

Comparativo de factores socioeconómicos que emergen en los cuatro casos del estudio

Factores socioeconómicos	C1-CFT	C2-CFT	C3-IP	C4-UDA
Vulnerabilidad social y económica del estudiantado	10 (100.00%)	13 (86.67%)	21 (72.41%)	11 (61.11%)
Endeudamiento y desajuste económico	0	2 (13.33%)	0	7 (38.89%)
Quedar sin empleo	0	0	8 (27.59%)	0
<b>Totales</b>	<b>10</b> <b>(100.00%)</b>	<b>15</b> <b>(100.00%)</b>	<b>29</b> <b>(100.00%)</b>	<b>18</b> <b>(100.00%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso.

La *vulnerabilidad social y económica del estudiantado* emerge como el factor más preponderante y común en los cuatro casos, incluso como único factor en el caso 1. Esto es evidencia del perfil altamente vulnerable que ya se ha venido mencionando, en donde los estudiantes en su mayoría provienen de familias de esfuerzo, que requieren del trabajo propio o de sus padres para costear sus estudios, aun cuando bajo esta condición puedan acceder a beneficios como la gratuidad u otras becas y ayudas estatales. A pesar de estas ayudas, los participantes coinciden en que este factor es aun en la actualidad uno de las causas de mayor importancia a la hora de explicar el abandono estudiantil, especialmente en estudiantes con responsabilidades familiares quienes deben priorizar sus familias.

Asociado con esta alta vulnerabilidad, emergen otras problemáticas que se refieren en los casos 2 y 4 como lo es el *endeudamiento y desajuste económico*. Si bien estos dos centros a diferencia del 1 y 3, cuentan con el beneficio de la gratuidad, los casos que refieren los participantes aluden a estudiantes que no cuentan con este beneficio. Un grupo de estos estudiantes acuden a créditos o préstamos para subsidiar los aranceles y gastos asociados; otros, que son trabajadores y que inicialmente no tienen dificultades económicas, adquieren compromisos financieros por la compra de vehículos, casas, etc., evidenciando que los estudios no son una prioridad en ese momento de sus vidas. Este endeudamiento, normalmente redunda en la imposibilidad de seguir pagar los estudios, tomando la decisión de abandonar, al menos hasta reordenar su situación.

Finalmente, *quedar sin empleo* emerge como factor únicamente en el caso 3, y sin perjuicio que podría ser una causal de abandono en los demás casos, la Región y ciudad donde se ubica este centro se ha visto afectada últimamente por una baja considerable en las tasas de empleo y azotada por catástrofes naturales que han mermado la estabilidad



económica de sus habitantes, debiendo algunos estudiantes abandonar sus estudios al perder sus trabajos y al no contar con beneficios.

#### 8.2.2. Dimensión Académica

##### a) Factores asociados a la experiencia académica previa

En la Tabla 8.67 se muestra una panorámica comparativa de los factores asociados a la experiencia académica previa que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

**Tabla 8.67**

Comparativo de factores asociados a la experiencia académica previa que emergen en los cuatro casos del estudio

<b>Factores asociados a experiencia académica previa</b>	<b>C1-CFT</b>	<b>C2-CFT</b>	<b>C3-IP</b>	<b>C4-UDA</b>
Déficit formativo de aprendizajes elementales	17 (56.67%)	12 (44.44%)	17 (60.71%)	19 (70.37%)
Procedencia de Enseñanza Media	9 (30.00%)	10 (37.04%)	6 (21.43%)	4 (14.81%)
Déficit de competencias transversales para el estudio	4 (13.33%)	5 (18.52%)	5 (17.86%)	4 (14.81%)
<b>Totales</b>	<b>30</b> <b>(100.00%)</b>	<b>27</b> <b>(100.00%)</b>	<b>28</b> <b>(100.00%)</b>	<b>27</b> <b>(100.00%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso

Existe plena coincidencia en los cuatro centros que los déficits formativos de aprendizajes elementales es el factor de mayor preponderancia en relación con la experiencia académica previa del estudiantado. Asimismo, existe coincidencia en que estos déficits se manifiestan principalmente en una mala base generalizada de aprendizajes elementales, más evidentes en las áreas de matemática, lenguaje y comunicación y ciencias básicas. En el caso 4 el porcentaje de este código es considerable superior al resto, y podría deberse a las expectativas que los docentes tienen de un estudiante universitario en comparación con un estudiante de CFT o IP, de quienes esperan sólidos aprendizajes aun cuando no existe un sistema formal de selección del ingreso.

Coincidentemente, la procedencia de Enseñanza Media emerge como el segundo factor de importancia en la explicación del abandono en cada uno de los casos. En los cuatro centros, la mayoría de sus estudiantes provienen de la educación pública

municipalizada, cuestionada por los participantes como una educación de baja calidad que sería la causa de la mala base de aprendizajes con los que llegan los estudiantes a la Educación Superior. En esta misma línea, un grupo de estudiantes también proviene de liceos públicos de modalidad técnico-profesional, lo cual más allá de la ventaja que podría representar que el estudiante continuara con una especialidad afín, dado que el currículum de tercero y cuarto medio en estos establecimientos no contempla asignaturas de ciencias básicas, pareciera agravarse estas limitantes del estudiantado, las cuales podrían redundar en un bajo rendimiento académico y comenzar a gestarse la posibilidad de abandonar los estudios.

Finalmente, el déficit de competencias transversales para el estudio si bien es un factor menos referido, también emerge en los cuatro casos, siendo por tanto un elemento coincidente en la explicación de la deserción estudiantil. Si bien estas carencias no apuntan a elementos disciplinares propiamente tal, sí corresponden a un conjunto de herramientas esenciales para el estudiante cuya ausencia se ve reflejada en el incumplimiento en la entrega de sus trabajos o en la entrega con mínimos estándares de calidad y formalidad, lo cual, impacta en su motivación y más tangiblemente en su rendimiento académico, siendo un elemento nada despreciable a la hora de buscar las causas del abandono. Así, tanto los docentes como los propios estudiantes en los cuatro casos, reconocen estos déficits y señalan entre ellos el no saber tomar apuntes ni escribir un informe, no saber buscar información, no tener hábitos ni estrategias de estudio, el déficit en las habilidades blandas; y, en el caso de los estudiantes mayores, la dificultad en el uso de herramientas informáticas.

### b) Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado

En la Tabla 8.68 se muestra una panorámica comparativa de los factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

**Tabla 8.68**

Comparativo de factores asociados con adaptación e integración que emergen en los cuatro casos

<b>Factores asociados con adaptación e integración</b>	<b>C1-CFT</b>	<b>C2-CFT</b>	<b>C3-IP</b>	<b>C4-UDA</b>
Presencia de facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado	4 (57.14%)	3 (25.00%)	3 (33.33%)	6 (75.00%)
Dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativo después de un largo tiempo sin estudiar	3 (42.86%)	0	6 (66.67%)	2 (25.00%)
Dificultad para integrarse a la vida estudiantil	0	9 (75.00%)	0	0
<b>Totales</b>	<b>7</b> <b>(100.00%)</b>	<b>12</b> <b>(100.00%)</b>	<b>9</b> <b>(100.00%)</b>	<b>8</b> <b>(100.00%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso

La presencia de *facilitadores de la adaptación e integración del estudiantado*, emerge como el único factor común en los cuatro casos. Entre estos facilitadores, destacan las relaciones que establecen los estudiantes con su grupo de pares y particularmente el rol que ejercen los docentes como orientadores y guías del proceso del estudiante, quienes por medio de la confianza, el diálogo y contacto permanente con el estudiantado constituyen un soporte sólido que favorece la rápida adaptación.

En este sentido, tal y como se observa en la Tabla 8.68, el caso 4 supera al resto de casos respecto de la presencia de facilitadores, lo cual podría estar relacionado con la instauración de la figura del docente jefe tutor de cohorte en esta institución, quien es el encargado de recibir al estudiante y acompañarlo durante todo su proceso. En contraste con el caso 2, en donde de manera exclusiva se han referido *dificultades para integrarse a la vida estudiantil*, superando considerablemente la presencia de facilitadores. Estas dificultades se han relacionado con la desorientación con la que llega el estudiante a la Educación Superior debido al desconocimiento del nuevo contexto, lo cual tiene su génesis no solo en el deficiente proceso que vive en Enseñanza Media, carente del desarrollo de autonomía y definición de su vocación, sino también con estrategias de integración en este centro, que no han sido eficientes y que no han dado los resultados esperados.

Finalmente, las *dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativo después de un largo tiempo sin estudiar* también emergen como un factor común con excepción del caso 2, en donde no es referido. Estas dificultades se ven manifestadas en aprehensiones, temores y desconfianza en sus capacidades, que les lleva a percibir el sistema como más complejo, impactando no solo en su proceso de adaptación sino

también en su rendimiento académico, especialmente en aquellas asignaturas que tradicionalmente son consideradas por el estudiantado como de alta dificultad como lo es matemática. Además, estas dificultades se manifiestan en aspectos de índole más social, en donde el estudiante se ve como un ‘extraño en un mundo de jóvenes’, ilusión que desaparece solo con el paso del tiempo y la sociabilización con su grupo de pares.

### c) Factores asociados a la experiencia académica actual

En la Tabla 8.69 se muestra una panorámica comparativa de los factores asociados a la experiencia académica actual que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

**Tabla 8.69**

Comparativo de factores asociados a la experiencia académica actual que emergen en los cuatro casos del estudio

<b>Factores asociados a la experiencia académica actual</b>	<b>C1-CFT</b>	<b>C2-CFT</b>	<b>C3-IP</b>	<b>C4-UDA</b>
Nivel de satisfacción del estudiante	15 (53.57%)	8 (25.81%)	14 (43.75%)	19 (63.33%)
Falta de instancias prácticas	9 (32.14%)	0	0	0
Percepción de alta dificultad y exigencia	4 (14.29%)	5 (16.13%)	0	0
Rendimiento académico	0	8 (25.81%)	11 (34.38%)	11 (36.67%)
Conocimiento de la carrera	0	6 (19.35%)	0	0
Asistencia a clases	0	4 (12.90%)	7 (21.88%)	0
<b>Totales</b>	<b>28</b> <b>(100.00%)</b>	<b>30</b> <b>(100.00%)</b>	<b>32</b> <b>(100.00%)</b>	<b>30</b> <b>(100.00%)</b>

Fuente: Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso

El *nivel de satisfacción del estudiante* coincidentemente emerge como el factor más referido en los cuatro casos, el cual está determinado por un conjunto de elementos que llevarían al estudiante a valorar su satisfacción como alta o baja, aumentando el riesgo de abandono en este último caso. Entre los elementos comunes encontrados que inciden en una satisfacción baja, está que la carrera no satisface la expectativa del estudiante, no les gustó la carrera, la percepción de que no se realiza una total cobertura curricular, no privilegiar las actividades prácticas y las limitaciones espaciales. Por su parte, entre los elementos que favorecen un nivel positivo de satisfacción está la valoración que se tiene

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

---

de los docentes, el ambiente positivo del centro, los aprendizajes logrados y la buena calidad de los materiales de estudio.

Como segundo factor de mayor importancia, emerge el *rendimiento académico* que, con excepción del caso 1 en donde no hay referencias al respecto, se le atribuye como uno de los factores con mayor poder explicativo del abandono de los estudiantes. Cuando el rendimiento académico es bajo y redundante en bajas calificaciones en una o más asignaturas, el estudiante queda en una situación de alto riesgo de abandono, especialmente cuando cursa su primer semestre y se encuentra en pleno proceso de adaptación. Además, el rendimiento académico, más allá de las competencias de entrada y las capacidades de los estudiantes, también estaría influido por un conjunto de situaciones tales como la posibilidad de asistir regularmente a clases y la confluencia de múltiples roles (estudiante-trabajador-jefe de familia).

La importancia que se otorga al rendimiento académico en los cuatro centros, queda evidenciado en la amplitud de iniciativas que buscan apoyar al estudiante en el refuerzo de sus aprendizajes y en el acompañamiento realizado en las asignaturas de alta complejidad.

Por su parte, la falta de instancias prácticas aparece únicamente referida en el caso 1 y alude al no cumplimiento de la expectativa inicial del estudiantado de ver con mayor claridad el componente práctico en la carrera, coherente con el nivel técnico profesional. Si bien se reconoce la importancia del componente teórico, ellos destacan la necesidad de practicar lo aprendido y contar con las condiciones para ello. Al respecto, llama la atención cómo este factor es referido solo por estudiantes y no por funcionarios del centro.

Asimismo, la *percepción de alta dificultad y exigencia* solo emerge en los casos 1 y 2, y sin negar que esta percepción también la puedan tener los estudiantes de los centros restantes, esta sería más bien el reflejo de la expectativa que traen los estudiantes de estar matriculados en un centro de formación técnica, cuya exigencia según su apreciación, debería ser menor a la de un Instituto Profesional o Universidad, expectativa que se ve quebrada cuando comienzan a experimentar dificultades o cuando se encuentran con contenidos de alta dificultad que les exige un mayor esfuerzo y un espacio de estudio autónomo adicional al tiempo de la clase. Esta alta exigencia, por tanto, aflora como un obstáculo para las pretensiones del estudiante de cursar una carrera corta y fácil.

Respecto del *conocimiento de la carrera*, este factor emerge únicamente en el caso 2, y al igual como ocurre con las *dificultades para adaptarse a la vida estudiantil* (que de igual forma emerge solo en el caso 2), este factor estaría asociado con la desorientación

con la que llega el estudiante y el desconocimiento respecto de la carrera en la que se matricula, ignorando por ejemplo cuestiones elementales como el perfil de egreso de su carrera. Asimismo, este desconocimiento no solo estaría asociado a la inexistencia de instancias de orientación y/o articulación entre la Enseñanza Media y la Educación Superior, sino también con la falta de instancias en el centro (o la ineficacia de las existentes) que faciliten la orientación del estudiantado especialmente durante su primer año.

Finalmente, la *asistencia a clases* es referida solo en los casos 2 y 3, y en ambos está asociada a la posibilidad y/o voluntad de asistir de manera regular a clases, visualizándose la baja asistencia como un elemento distintivo del perfil del estudiante desertor, pues coarta no solo la posibilidad de cumplir con la obligatoriedad de un determinado porcentaje de asistencia, sino que en la práctica merma la adquisición de aprendizajes, especialmente cuando estos se relacionan con la participación en instancias de laboratorios y talleres. Sin desconocer que la baja asistencia a clases también pueda ser un factor asociado al abandono en los casos 2 y 3, pareciera que el amplio número de estudiantes trabajadores de estos dos centros, que trabajan en faenas bajo un sistema de turnos y que, por consiguiente, deben ausentarse por varios días, llevan a que este factor sea más preponderante que en los demás casos.

### 8.2.3. Dimensión Institucional

#### a) Factores organizativos y de funcionamiento del centro

En la Tabla 8.70 se muestra una panorámica comparativa de los factores organizativos y de funcionamiento del centro, que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

**Tabla 8.70**

Comparativo de factores organizativos y de funcionamiento del centro que emergen en los cuatro casos del estudio

<b>Factores organizativos y de funcionamiento del centro</b>	<b>C1-CFT</b>	<b>C2-CFT</b>	<b>C3-IP</b>	<b>C4-UDA</b>
Rol docente	27 (39.71%)	15 (41.67%)	26 (61.90%)	12 (35.29%)
Respuesta institucional ante la inclusión educativa	17 (25.00%)	4 (11.11%)	0	6 (17.65%)
Capacidad de respuesta y calidad de la atención	8 (11.76%)	0	5 (11.90%)	0
Condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios	8 (11.76%)	7 (19.44%)	0	0
Estructura organizacional	8 (11.76%)	10 (27.78%)	11 (26.19%)	16 (47.06%)
<b>Totales</b>	<b>68</b> <b>(100.00%)</b>	<b>36</b> <b>(100.00%)</b>	<b>42</b> <b>(100.00%)</b>	<b>34</b> <b>(100.00%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso

El *rol docente* emerge como el factor de mayor referencia, con excepción del caso 4 donde es el segundo más referido. Esto evidencia el cómo los centros otorgan al rol de los profesores un alto protagonismo como factor favorecedor de la persistencia de los estudiantes. Al respecto, el rol docente está mediado por la relaciones positivas que se establece con el estudiantado, trascendiendo por tanto las tareas meramente asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, observándose además elementos relativos al apoyo, orientación, resolución de dudas y problemas de los estudiantes, motivación, favorecimiento de la participación, transmisión de su experiencia profesional y favorecimiento del desarrollo de competencias genéricas.

Por su parte, la *estructura organizacional* también emerge como factor de alta relevancia, siendo el más preponderante en el caso 4 y el segundo en los casos 2 y 3. Si bien se reconoce que a partir de los cambios que han ocurrido el último tiempo y el crecimiento exponencial del número de estudiantes que acceden a la Educación Superior, los centros han realizado diversos esfuerzos para adaptarse a dichos cambios, también se asume las deficiencias que aún persisten, reconociendo la necesidad de mejorar y fortalecer su estructura organizacional. En el caso 1, si bien aparece como un código de menor incidencia, en el análisis se puede observar la profundidad de los aspectos a fortalecer, entre ellos el área de Asuntos Estudiantiles, el ámbito de financiamiento y la descongestión de las direcciones de escuela. Coincidentemente, en los casos 2 y 3 también se expresa la necesidad de fortalecer el área de Asuntos Estudiantiles, reconociendo con ello la importancia de los apoyos como favorecedores de la persistencia del estudiante.

Específicamente en el caso 4, en donde el factor estructura organizacional agrupa casi el 50% de las referencias, si bien se reconocen los esfuerzos por mejorar organizativamente -siendo evidencia de ello la reciente aprobación de la nueva estructura orgánica de la Sede-, en los aspectos más elementales se logra dar respuesta a los desafíos y necesidades actuales. No obstante, también se reconoce la necesidad de contar con mayor personal de apoyo y soporte para el funcionamiento de algunos servicios básicos. Con mayor énfasis se desataca la necesidad de fortalecer el apoyo integral que se entrega al estudiante, requiriendo específicamente contar con profesionales para apoyo psicológico y psicopedagógico. Al respecto, si bien esta Sede se vincula con la casa central en torno al uso de ciertos servicios, especialmente con Bienestar Estudiantil y el Complejo Tecnológico del Aprendizaje (CTA), estar a 150 km. de distancia merma esta posibilidad, traduciéndose en la práctica que hasta el momento los estudiantes de la sede no puedan acceder a los distintos apoyos bajo los mismos estándares.

Por otra parte, *la respuesta institucional ante la inclusión educativa* también emerge como un factor de relevancia, donde más allá del desafío que representa, se observa que esta temática al menos en los caso 1 y 4 está instalada institucionalmente y se realizan un conjunto de acciones tendientes a apoyar a los estudiantes con NEE. Entre estas acciones destaca las adecuaciones curriculares que se realizan a estudiantes con déficits intelectual y las orientaciones que se entregan a los docentes para el trabajo con este colectivo. Específicamente, en el caso 4 van un paso más allá con la contratación de un facilitador para dos estudiantes hipoacúsicos, medida que en la práctica no fue garantía de persistencia de estos estudiantes, pues uno de ellos abandonó aludiendo falta de apoyo.

No obstante, existe coincidencia que las acciones desarrolladas son incipientes y que difícilmente los centros pueden garantizar el éxito de estos estudiantes con NEE, pues no cuentan necesariamente con todo el soporte físico y humano para ello. Esta situación se torna más preocupante si se piensa en que estos centros no tienen un sistema de acceso definido, por lo que no pueden negar el acceso a ningún estudiante, aun cuando evidentemente pudiera no tener las condiciones para matricularse en una carrera particular.

En relación con el factor *capacidad de respuesta y calidad de la atención*, este emerge únicamente en los centros 1 y 3, y está relacionado con el esfuerzo permanente de estas instituciones por entregar respuesta oportuna al estudiantado ante sus necesidades y requerimientos. En este contexto, particularmente en el caso 3 se relata la experiencia de haber reorientado el trabajo de algunas de sus unidades pues dado que los estudiantes



se ausentaban por varios días debido a motivos laborales, necesitaban respuestas inmediatas a sus consultas, lo cual no estaba sucediendo. Al respecto, dado que la calidad de la atención está relacionado con la calidad del vínculo que se establece entre el estudiantado y los docentes, es lógico pensar que este tema no sea una mayor preocupación en los centros 2 y 4, pues cuentan con la figura de las coordinadoras y docentes jefes tutores de cohorte respectivamente, quienes son la primera instancia a la cual recurren los estudiantes y en quienes normalmente encuentran las respuestas y orientaciones ante sus dudas y consultas.

Finalmente, en los centros 1 y 2 emerge el factor *condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios* asociado al abandono de los estudios. Si bien este factor en ambos centros no alcanza a representar el 20% del total de referencias, llama la atención que este referido principalmente por el estudiantado quienes perciben altamente relevante este tema, pues estaría relacionado con su nivel de satisfacción en tanto se vincula con sus expectativas iniciales, opinión que discrepa con la de algunos docentes quienes consideran que los estudiantes nunca estarán totalmente satisfechos con las condiciones para la realización de clases. En este contexto, la importancia que los estudiantes otorgan al componente práctico de sus clases es tal que de haber conocido de antemano las carencias que señalan haberse encontrado en estos centros, habrían repensado la opción de matrícula. Entre estas carencias, destaca el equipamiento e insumos insuficientes en función del número de estudiantes de cada curso y el uso de talleres simultáneamente con otros cursos.

Considerando que estos dos casos donde emerge el factor condiciones para el desarrollo de actividades prácticas y laboratorios corresponden a CFT, podría pensarse que la carencia en dichas condiciones podría deberse al tipo de centro, no obstante, dado que su nivel de acreditación iguala o supera a la de los casos 3 y 4, es más lógico pensar que esta apreciación del estudiantado pasa más bien por un tema de cómo se organizan las clases y los tiempos del uso de los espacios, más que una carencia real de espacios y condiciones para el desarrollo de las actividades prácticas de cada asignaturas.

#### b) Factores relacionales

En la Tabla 8.71 se muestra una panorámica comparativa de los factores relacionales que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

**Tabla 8.71**

Comparativo de factores relacionales que emergen en los cuatro casos del estudio

Factores relacionales	C1-CFT	C2-CFT	C3-IP	C4-UDA
Relación entre estudiantes y docentes	14 (51.85%)	17 (73.91%)	24 (57.14%)	17 (58.62%)
Relación entre estudiantes	13 (48.15%)	6 (26.09%)	18 (42.86%)	12 (41.38%)
<b>Totales</b>	<b>27</b> <b>(100.00%)</b>	<b>23</b> <b>(100.00%)</b>	<b>42</b> <b>(100.00%)</b>	<b>29</b> <b>(100.00%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso

*Las relaciones que los estudiantes establecen con sus docentes* corresponden al elemento más referido en los cuatro casos, coincidiendo en la importancia del carácter positivo de estas relaciones como elemento preventivo del abandono y como un gatillante de esta decisión cuando adquiere un carácter negativo. En comparación con otros centros de mayor envergadura, la dimensión de estos cuatro centros favorece una relación de mayor familiaridad y cercanía con el estudiantado, en donde ellos se sienten identificados y no como un número más dentro de un universo. En este orden de ideas, coincidentemente en los cuatro casos, estas relaciones están caracterizadas por la cercanía, la confianza, el trato directo y afectivo y la preocupación que manifiestan hacia el estudiantado, reconociendo como un valor central de la cultura de los centros el carácter positivo de las relaciones que se busca establecer con los alumnos, alejándose del estigma de los “impersonal” que se tiene de la Educación Superior.

Asimismo, coincidentemente en los cuatro casos, las relaciones que se establecen entre los estudiantes también son valoradas como un elemento positivo, que facilita entre otras cosas, la adaptación de los nuevos estudiantes, constituyendo además un soporte elemental durante toda la vida estudiantil en la Educación Superior, permitiéndoles contar con una base de apoyo ante las diversas dificultades que bajo otras circunstancias les llevaría a pensar o derechamente tomar la decisión de abandonar los estudios. Más allá de los desacuerdos que son típicos en la convivencia de cualquier grupo humano y algunos casos aislados de conflictos asociados al no cumplimiento de compromisos, estas relaciones se caracterizan por la ausencia de grandes conflictos, el apoyo y la colaboración mutua, los lazos de amistad, la comunicación permanente y lo positivo de las relaciones intergeneracionales, típicas en este contexto de ESTP donde conviven estudiantes de distintas edades.

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

---

#### c) Apoyo económico

En la Tabla 8.72 se muestra una panorámica comparativa de los factores asociados al apoyo económico que han emergido en los cuatro casos, con su respectiva frecuencia de aparición de códigos y porcentajes.

**Tabla 8.72**

Comparativo de factores asociados a apoyo económico que emergen en los cuatro casos del estudio

<b>Factores relacionales</b>	<b>C1-CFT</b>	<b>C2-CFT</b>	<b>C3-IP</b>	<b>C4-UDA</b>
Beneficios y ayudas a los que pueden acceder los estudiantes	10 (50.00%)	15 (35.71%)	10 (83.33%)	14 (30.43%)
Gratuidad y su impacto en estudiantes e instituciones	10 (50.00%)	27 (64.29%)	2 (16.67%)	32 (69.57%)
<b>Totales</b>	<b>20</b> <b>(100.00%)</b>	<b>42</b> <b>(100.00%)</b>	<b>12</b> <b>(100.00%)</b>	<b>46</b> <b>(100.00%)</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Nota: Se presenta la frecuencia de aparición del código y en paréntesis el porcentaje que dicha frecuencia representa respecto del total de cada caso

A diferencia de los demás factores que se han analizado anteriormente, el apoyo económico es el único factor cuyos códigos han emergido en los cuatro casos, énfasis que se asocia en primera instancia al perfil de alta vulnerabilidad social y económica que se ha sido declarada por los participantes en los cuatros centros. Tal y como se puede observar en la Tabla 8.72, los beneficios y ayudas a los que puede optar el estudiante son preponderantes en los casos 1 y 3 que, al no contar con el beneficio de la gratuidad para estudiantes de nuevo ingreso, resaltan la importancia de otros beneficios estatales y/o internos que permitan al estudiante subvencionar parcial o totalmente su arancel, ya que en caso contrario difícilmente podría optar por matricularse en el centro. Esta situación conlleva el imperativo de realizar una eficiente gestión de beneficios por parte del centro, endosando normalmente esta responsabilidad a las unidades de Asuntos Estudiantiles o Bienestar Estudiantil, manteniendo al estudiante permanentemente informado de su proceso y de los plazos que dispone para postular y/o renovar dichos beneficios.

Caso contrario ocurre con el factor gratuidad y su impacto en estudiantes e instituciones, pues este beneficio solo está vigente en la actualidad para los estudiantes de nuevo ingreso en los centros 2 y 4, lo cual explica la preponderancia de dichos factores en estos centros. Al respecto, desde la mirada del estudiante existencia coincidencia que la gratuidad es para muchos de ellos la única alternativa de acceso a la Educación Superior, constituyendo un riesgo de abandono cuando se pierde este beneficio debido a

la extensión del tiempo de duración de la carrera a causa de la reprobación de asignaturas. En este sentido, quienes se han adjudicado el beneficio, no solo se sienten con la obligación de utilizarlo (a veces matriculándose en carreras que no guardan mayor relación con sus intereses y vocación) sino también conviven con la responsabilidad y la presión de hacer un buen uso del mismo a través de un buen rendimiento académico.

Por su parte, desde la mirada institucional, si bien la gratuidad ha permitido disminuir la incidencia de los factores económicos como causal principal de abandono, los centros también han debido replantearse la gestión de beneficios realizada hasta antes de la gratuidad y más aún, si la estructura organizativa actual es la más adecuada, no solo por el aumento explosivo de las matrículas sino también por la necesidad de entregar los apoyos pertinentes al estudiantado, apuntando a las diversas necesidades que van surgiendo durante su proceso.

### 8.2.4. Dimensión Mecanismos de apoyo al estudiante

#### a) Mecanismos de apoyo y acompañamiento

En la Tabla 8.73 se muestra una panorámica comparativa de los Mecanismos de apoyo y acompañamiento que han sido identificados en los cuatro casos.

**Tabla 8.73**

Comparativo de Mecanismos de apoyo y acompañamiento identificados en los cuatro casos

<b>Estrategias</b>	<b>C1-CFT</b>	<b>C2-CFT</b>	<b>C3-IP</b>	<b>C4-UDA</b>
Diagnóstico de entrada	✓	✓	✓	✓
Estrategias de Integración	✓	✓	✓	✓
Estrategias de Apoyo Académico	✓	✓	✓	✓
Estrategias de Apoyo Psicosocial	✓	✓	✓	✓
Estrategias para la inclusión	✓			✓
Otras remediales	✓	✓	✓	✓
Estrategias indirectas centradas en el docente	✓	✓	✓	✓

**Fuente:** Elaboración propia

Tal y como se observa en la Tabla 8.73, evidentemente existe más bien coincidencia en las acciones que desarrollan los centros en su objetivo de apoyar y

acompañar al estudiantado durante el proceso académico. Las diversas acciones que se desarrollan, reflejan el énfasis y el foco que en la actualidad las IES ponen en el estudiante, coherente con sus modelos educativos y como evidencia de la calidad de sus procesos formativos.

Respecto del *diagnóstico de entrada*, los cuatro centros coinciden en realizar pruebas de conocimientos y capacidades, junto con una caracterización psicosocial, que permite contar con mayor información del estudiantado, y no como pruebas de selección para el acceso. No obstante, estos datos que en teoría corresponden a valiosos insumos para orientar las estrategias de apoyo, en la práctica se traducen en meros protocolos, no habiendo mayor claridad en los participantes, particularmente en los docentes, respecto de esta información ni menos qué uso ha tenido. Llama además la atención que el centro 1 es el único que durante este diagnóstico de entrada manifiesta un énfasis en la identificación de estudiantes con NEE, reflejo de la instalación de este tema a nivel institucional y de una preocupación genuina por esta línea de trabajo.

Las estrategias de integración, de apoyo académico, de apoyo psicosocial y otras remediales que se describen, no muestran mayores diferencias entre los cuatro centros, destacando la flexibilidad y voluntad para apoyar a los estudiantes con situaciones complejas o con niveles de aprendizaje deficientes, considerando entre otras cosas el perfil de estudiantes mayores y trabajadores. No obstante, llama la atención que muchas de estas iniciativas surgen como oportunidades provenientes de programas externos (como es el caso del PACE en los casos 2 y 4) y no como iniciativas en donde el centro destine recursos propios para tales fines. Además, pareciera que son distintas las unidades que se preocupan parcialmente de algún área de apoyo, no observándose la convergencia de estos apoyos en una unidad de apoyo integral que tenga una mirada más holística y que permita mirar las necesidades y problemáticas del estudiantado como un conjunto de factores que se relacionan entre sí y que se influyen mutuamente.

Por otra parte y como puede observarse, las mayores diferencias se encuentran en las *estrategias para la inclusión*, en donde solo los casos 1 y 4 desarrollan acciones en esta vía. Tal y como se mencionó anteriormente, es solo en estos dos centros donde se evidencia un avance en esta área aun cuando ellos mismos reconocen el gran desafío que les representa y lo incipiente de sus acciones. Entre estas, destaca las adecuaciones curriculares que se realiza con los estudiantes con NEE, la orientación que se realiza al profesorado para el trabajo con este colectivo y particularmente en el caso 4 la contratación de un facilitador de tiempo completo como apoyo a los estudiantes con

problemas de audición. En este orden de ideas, es importante mencionar que en el caso 3 no se hizo referencia al tema, y en el caso 2 si bien se mencionó, también se dejó evidencia que el tema ni siquiera se ha instalado aún en la discusión institucional, antecedentes todos que no hacen más que reflejar el dispar desarrollo de la temática de la inclusión en los cuatro centros.

Finalmente, respecto de las *estrategias centradas en el docente*, si bien en los cuatro centros se desarrollan acciones formativas para el profesorado con el objetivo de desarrollar competencias pedagógicas fundamentalmente, solo en los casos 3 y 4 se desarrollan programas de formación docente de carácter formal y obligatorio, para todos sus docentes independiente de la calidad de contrato en el caso 3, y solo para los profesores de jornada completa en el caso 4. No obstante, solo en los casos 1, 2 y 3 se realizan acciones de seguimiento más profundas y personalizadas, brindado apoyo en temas metodológicos, inclusive observando y retroalimentado clases e instrumentos de evaluación, situación que no ocurre en el caso 4, que amparado en el principio de la libertad de cátedra, se otorga mayor autonomía a los profesores en el ejercicio de la docencia y, por ende, no se realiza un mayor control a las clases realizadas.

b) Sistemas de seguimiento al alumnado

En la Tabla 8.74 se muestra una panorámica comparativa de los Mecanismos de seguimiento al alumnado que han sido identificados en los cuatro casos.

**Tabla 8.74**

Comparativo de Sistemas de seguimiento al alumnado identificados en los cuatro casos

<b>Estrategias</b>	<b>C1-CFT</b>	<b>C2-CFT</b>	<b>C3-IP</b>	<b>C4-UDA</b>
Reuniones Académicas	✓		✓	✓
Sistema de alarma	✓	✓		✓
Contacto directo a estudiantes con alta inasistencia a clases	✓	✓	✓	✓
Rol docente y Jefaturas de Carrera	✓	✓	✓	✓
Reuniones con delegados (representantes de carrera)		✓		

**Fuente:** Elaboración propia

En relación con los *Sistemas de seguimiento al alumnado*, el panorama se muestra más dispar que en las estrategias analizadas en el apartado anterior. Al respecto, destaca

el bajo nivel de desarrollo que evidencia el caso 3, en donde las acciones realizadas responden más bien a iniciativas autónomas de personas particulares y no lineamientos institucionales. Esto podría deberse al carácter de sede que tiene este centro, en donde muchas de las decisiones son tomadas a nivel central.

Entre las acciones realizadas y que coinciden en los cuatro centros están el contacto directo con estudiantes con alta inasistencia y el rol de los docentes. Respecto del primero, estas van desde llamados telefónicos al estudiante o su familia hasta visitas domiciliarias cuando la vía telefónica no ha tenido éxito. En este sentido, es importante destacar que la alta inasistencia siempre es considerada como un indicador de un problema del estudiante, ya sea laboral, familia o individual.

En segundo lugar, el rol que ejercen los docentes también puede ser valorados como un mecanismo de seguimiento al alumnado, toda vez que entre la funciones que se les encarga está el control de asistencia, calificaciones y la identificación y reporte de situaciones que afectan a los estudiantes y de las que muchas veces el docentes se entera de manera informal. En este sentido, el rol de las jefaturas de carrera en los casos 1 y 3, de las coordinadoras en el caso 2 y del docente tutor jefe de cohorte en el caso 4, resultan clave en la pretensión de no perder de vista al estudiante y dar efectivo seguimiento a su proceso, atendiendo de manera oportuna situaciones complejas que pudieran afectarle en diversas áreas y que podrían redundar en la decisión de abandonar sus estudios.

Respecto de las *reuniones académicas*, tanto en los casos 1, 3 y 4 estas tienen como tener el reporte y la revisión de casos de estudiantes con dificultades, la revisión de su rendimiento académico e inasistencias reiteradas. Asimismo, se busca avanzar un paso más allá, discutiendo y/o evaluando iniciativas de apoyo al estudiante, buscando en todo momento la coordinación de acciones y la actuación oportuna ante los problemas del alumnado y/o derivando a otras instancias cuando en el centro no se cuenta con las competencias para intervenir. Es importante mencionar que el caso 2 es el único en donde no se reportan acciones de seguimiento asociado con reuniones académicas, sin perjuicio que eventualmente se han de realizar reuniones docentes. Evidentemente, esta acción de seguimiento es más bien endosada a las coordinadoras quienes son las que tienen un contacto más cercano y frecuente con el estudiantado, reportando a las jefaturas de áreas y buscando soluciones entre ambos.

En relación con los Sistemas de alarma, tanto en los casos 1 y 2 es posible observar un sistema de alarma computacional que permite obtener información actualizada del estudiante, tanto respecto de sus calificaciones como de su nivel de asistencia a clases,

activándose una alarma ante calificaciones deficientes e inasistencias reiteradas. Si bien estas plataformas son administradas por una unidad especializada dentro de la institución, los docentes y jefaturas académicas tienen acceso al sistema, por lo cual cuentan con información oportuna al acceder a él. Distinto es el caso del caso 4, en donde si bien se cuenta con un sistema informático de gestión académica a través del cual se puede acceder a las calificaciones del estudiante, no existe una alarma computacional que se genere de manera automática ante determinadas condiciones. De forma compensatoria, los docentes jefes tutores de cohorte, tienen la obligación de analizar después de cada período de evaluación las calificaciones de los estudiantes, clasificando a cada uno de ellos con un instrumento que han denominado semáforo y que busca poder atender a los estudiantes en riesgo (rojo) y realizar acciones preventivas para quienes puedan eventualmente estarlo (amarillo). Finalmente, en el caso 3 no se enuncian estrategias al respecto, siendo responsables de este seguimiento las jefaturas de carrera quienes idean mecanismos propios para no perder de vista a sus estudiantes, básicamente el contacto telefónico y a través de correos electrónicos.

Por último, las reuniones con estudiantes delegados de carrera solo han sido identificadas en el caso 2 y más que un lineamiento institucional cuyo objetivo es la vinculación permanente con el estudiantado, pareciera ser más bien una iniciativa propia de la unidad de Asuntos Estudiantiles, de quien se evidencia una preocupación por escuchar la voz del estudiantado e informar oportunamente especialmente lo referente a los sistemas de beneficios. Particularmente en el caso 4, se reconoce como tema pendiente la organización de un centro de estudiantes que les permita tener mayor representación en las decisiones que se toman en la Sede. Finalmente, en los casos 1 y 3 no se realizan referencias al respecto, no quedando evidencia del interés de contar con alguna organización de carácter estudiantil que les permita escuchar formalmente las inquietudes y necesidades del estudiantado.



---

---

### 8.3. En síntesis

En este capítulo se expusieron los resultados cualitativos a partir de los datos recabados en las entrevistas y focus groups, en torno a los factores explicativos del abandono en la ESTP. En primer lugar, se expuso el análisis individual de cada de caso, analizando los factores que emergieron en cada una de las cuatro dimensiones que se plantearon en el modelo teórico del estudio: individual y social, académica, institucional, y Mecanismos de Apoyo al estudiante.

Posteriormente, se profundiza en el análisis por medio de la comparación de los casos en las dimensiones señaladas anteriormente, indagando en sus diferencias y similitudes, ofreciendo una panorámica más amplia que trascienda el análisis particular de cada caso.

---

---

## Capítulo 9. Resultados del análisis cuantitativo

- 9.1. Análisis factorial
  - 9.2. Presentación de casos: in-case analysis
    - 9.2.1. Caso 1: C1-CFT
    - 9.2.2. Caso 2: C2-CFT
    - 9.2.3. Caso 3: C3-IP
    - 9.2.4. Caso 4: C4-UDA
  - 9.3. Análisis comparativo de casos: cross-case analysis
  - 9.4. Análisis global
    - 9.4.1. Comparación de medias según variables Sociodemográficas
    - 9.4.2. Análisis correlacional entre dimensiones
    - 9.4.3. Análisis de regresión múltiple
  - 9.5. En síntesis
-



## 9

---

# Resultados del análisis cuantitativo

---

En este capítulo se exponen los resultados correspondientes al análisis cuantitativo de esta tesis doctoral. Tal y como fue expuesto en el capítulo 7, estos resultados dan cuenta de la aplicación de la Encuesta sobre Deserción Estudiantil en Educación Superior Técnico Profesional (EDESTP) a un total de 141 estudiantes de segundo año de las carreras con mayor índice de deserción en cada uno de los cuatro centros (centro 1= 26; centro 2= 31; centro 3= 20 y centro 4= 64). En este instrumento se utilizó una escala Likert del 1 al 5, que va desde *nada* hasta *muy alto* (en relación al grado de influencia del ítem en el abandono de los estudios).

En primer lugar y antes de efectuar otros análisis estadísticos, se realizó un análisis factorial exploratorio, técnica cuyo objetivo es la reducción de la dimensionalidad de los datos, buscando el número mínimo de dimensiones que sean capaces de explicar el máximo de información (Pérez y Medrano, 2010). Además, para cada una de las seis nuevas dimensiones arrojadas en el análisis se calculó el indicador de confiabilidad alfa de Cronbach.

Posteriormente, se presenta el análisis de resultados siguiendo la misma lógica del capítulo anterior. En un primer momento se realiza un análisis individual de cada caso (in-case analysis) seguido del análisis comparativo entre casos (cross-case analysis). No obstante, con el objetivo de profundizar en el análisis y considerando además que las muestras en cada caso son acotadas, se realiza un tercer nivel de profundización que consiste en tomar la totalidad de los datos realizando un análisis global no segmentado por casos, en donde se comparan algunas variables sociodemográfica de interés, realizando un análisis bivariado y multivariado

Finalmente, es imperativo señalar que para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 25, llevando a cabo pruebas descriptivas (media y desviación estándar), prueba de diferencias (corrección post hoc de Bonferroni) y prueba de relaciones (correlación bivariada de Pearson).

#### 9.1. Análisis Factorial

Se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios (AFE) de la Encuesta sobre Deserción Estudiantil en Educación Superior Técnico Profesional (EDESTP). En primer lugar, se estimó la medida de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de Esfericidad de Bartlett, la cual contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, en cuyo caso, el análisis factorial no sería pertinente. La Tabla 9.1 muestra que la medida de adecuación muestral KMO es de 0,922, indicando, por lo tanto, que la muestra es óptima para realizar el análisis factorial, mientras que la prueba de Esfericidad de Bartlett reporta un coeficiente de chi-cuadrado de 3704,54 ( $p < ,01$ ) lo que permite rechazar la hipótesis nula a cualquier nivel de confianza convencional y justificar la pertinencia estadística de un análisis de reducción dimensional, considerando la existencia de correlaciones significativas entre las variables incluidas en el modelo.

**Tabla 9.1**  
Medida de adecuación muestral KMO y Prueba de Esfericidad de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,922
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3704,054
	G1	595
	Sig.	,000

La extracción de los factores en cada etapa del análisis se realizó con el método de Análisis de Componentes Principales. En la Tabla 9.2, que se muestra a continuación, se presentan los factores que componen el instrumento EDESTP y el porcentaje total de varianza explicada. Si se considera como decisión metodológica para el número de factores de la solución factorial final la regla K1, que corta en autovalores  $> 1$ , el número total de factores del instrumento EDESTP sería 6, explicando el 68% de la varianza total.

**Tabla 9.2**

Varianza total explicada Instrumento EDESTP, método de extracción por componentes principales

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de	%	Total	% de	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	15,766	45,047	45,047	15,766	45,047	45,047
2	2,693	7,694	52,741	2,693	7,694	52,741

## Capítulo 9. Resultados del análisis cuantitativo

3	1,822	5,207	57,947	1,822	5,207	57,947
4	1,358	3,880	61,827	1,358	3,880	61,827
5	1,160	3,314	65,141	1,160	3,314	65,141
6	1,002	2,862	68,002	1,002	2,862	68,002
7	,899	2,568	70,570			
8	,823	2,350	72,920			
9	,775	2,214	75,134			
10	,725	2,071	77,205			
11	,708	2,024	79,229			
12	,642	1,835	81,064			
13	,608	1,737	82,801			
14	,560	1,600	84,400			
15	,518	1,480	85,880			
16	,495	1,414	87,294			
17	,468	1,336	88,630			
18	,393	1,123	89,753			
19	,385	1,100	90,853			
20	,347	,992	91,845			
21	,326	,932	92,777			
22	,314	,897	93,674			
23	,267	,764	94,438			
24	,251	,718	95,155			
25	,238	,680	95,835			
26	,211	,604	96,439			
27	,182	,519	96,958			
28	,173	,494	97,452			
29	,162	,462	97,914			
30	,158	,452	98,366			
31	,150	,429	98,795			
32	,127	,364	99,159			
33	,115	,328	99,486			
34	,097	,276	99,762			
35	,083	,238	100,000			

En la Tabla 9.3, se exhibe la matriz de componentes rotados, considerando método de rotación varimax con normalización Kayser, que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, simplificando y optimizando la solución final por columna (Pardo y Ruiz, 2002).

## Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

**Tabla 9.3**

Matriz de componentes rotados

Ítems	Dimensiones					
	1	2	3	4	5	6
La institución no da solución oportuna a los problemas que presentan los estudiantes	,764					
Este centro no desarrolla acciones para facilitar la integración y adaptación del estudiante a la educación superior	,759					
Baja calidad de la docencia de los profesores	,736					
Baja calidad del soporte administrativo que ofrece la institución	,697					
Escasa vinculación y cercanía entre estudiantes y los distintos miembros de la institución (docentes, directivos y personal en general)	,695					
Relaciones poco colaborativas entre los estudiantes	,650					
Dificultad para integrarse a la vida estudiantil	,616					
Los apoyos que entrega la institución no dan respuesta a las reales necesidades de los estudiantes	,596					
Considerando la alta dificultad de las materias, no se ofrecen instancias de reforzamiento y apoyo académico	,583					
Falta de infraestructura y recursos materiales para el desarrollo de clases, laboratorios y talleres	,560					
Insuficientes beneficios y ayudas de parte (propios) de la institución	,498					
No le gustó la carrera		,805				
Haber realizado una incorrecta elección de carrera		,794				
Estudiar esta carrera fue una decisión de la familia y no del propio estudiante		,685				
La carrera no satisface las expectativas del estudiante		,681				
No contar con beneficios como becas y otras ayudas		,633				
Incompatibilidad entre estudios y trabajo		,622				
Falta de recursos económicos para financiar los estudios		,618				
Consumo problemático de alcohol u otras sustancias que pueden dañar la salud y afectar el funcionamiento cotidiano		,507				
Falta de motivación		,477				
Cambio de residencia		,467				
Falta de orientación oportuna cuando el estudiante está planteándose abandonar sus estudios			,650			

Las necesidades y problemas que presentan los estudiantes no son tomados en cuenta por la institución			,592		
Insuficientes mecanismos para detectar problemas que aquejan a los estudiantes]			,580		
A pesar de contar con alguna beca, no se dispone de recursos para costear transporte, alimentación, materiales de estudio u otros gastos			,561		
Los beneficios y ayudas externos (gratuidad, becas u otros) a los que se puede optar en esta institución, son insuficientes			,532		
No contar con una sólida base de aprendizajes debido a una formación de enseñanza media deficiente			,777		
Durante la enseñanza media, no haber recibido orientación para escoger una carrera acorde a los intereses y habilidades del alumno			,746		
Alta dificultad de las materias			,578		
Mal rendimiento académico			,567		
Problemas de salud				,782	
Embarazo (estar embarazada o ser futuro papá en el caso de los hombres)				,676	
Tener alguna Necesidad Educativa Especial				,599	
Falta de apoyo de la familia					,617
Problemas familiares					,570

Por otra parte, para efectos de evaluar la confiabilidad interna de los nuevos constructos creados, se estimó el Coeficiente Alfa de Cronbach por cada uno de los seis factores (Véase Tabla 9.4), observándose que todos los valores son superiores a 0,70 que se considera el valor mínimo aceptable para este coeficiente (George y Mallery, 2003; Oviedo y Campo-Arias, 2005).

**Tabla 9.4**  
Alfa de Cronbach por factor

	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
Factor 1	11	0,93
Factor 2	10	0,91
Factor 3	5	0,84
Factor 4	4	0,83
Factor 5	3	0,74
Factor 6	2	0,82



### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

De esta manera, los factores extraídos mediante el análisis factorial son los que se exponen en la Tabla 9.5, y que se acompañan de su definición y los ítems que lo componen, evidenciándose un buen nivel de ajuste con el modelo teórico inicial.

**Tabla 9.5**

Factores extraídos mediante el análisis factorial

Nombre del Factor	Definición del factor	Ítems que lo componen
<p><b>Factor 1</b> Condiciones y soporte institucional</p>	<p>Referido a la capacidad del centro en cuanto a gestión, calidad de la docencia, relaciones con el estudiantado y recursos con que se cuenta para dar apoyo y respuesta oportuna a las demandas, problemas y necesidades del estudiantado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La institución no da solución oportuna a los problemas que presentan los estudiantes</li> <li>2. Este centro no desarrolla acciones para facilitar la integración y adaptación del estudiante a la educación superior</li> <li>3. Baja calidad de la docencia de los profesores</li> <li>4. Baja calidad del soporte administrativo que ofrece la institución</li> <li>5. Escasa vinculación y cercanía entre estudiantes y los distintos miembros de la institución (docentes, directivos y personal en general)</li> <li>6. Relaciones poco colaborativas entre los estudiantes</li> <li>7. Dificultad para integrarse a la vida estudiantil</li> <li>8. Los apoyos que entrega la institución no dan respuesta a las reales necesidades de los estudiantes</li> <li>9. Considerando la alta dificultad de las materias, no se ofrecen instancias de reforzamiento y apoyo académico</li> <li>10. Falta de infraestructura y recursos materiales para el desarrollo de clases, laboratorios y talleres</li> <li>11. Insuficientes beneficios y ayudas de parte (propios) de la institución</li> </ol>
<p><b>Factor 2</b> Condiciones y decisiones individuales</p>	<p>Referido al conjunto de rasgos, características o situaciones de índole personal que condicionan las acciones, decisiones y resultados obtenidos por el estudiante.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No le gustó la carrera</li> <li>2. Haber realizado una incorrecta elección de carrera</li> <li>3. Estudiar esta carrera fue una decisión de la familia y no del propio estudiante</li> <li>4. La carrera no satisface las expectativas del estudiante</li> <li>5. No contar con beneficios como becas y otras ayudas</li> <li>6. Incompatibilidad entre estudios y trabajo</li> <li>7. Falta de recursos económicos para financiar los estudios</li> <li>8. Consumo problemático de alcohol u otras sustancias que pueden dañar la salud y afectar el funcionamiento cotidiano</li> <li>9. Falta de motivación</li> <li>10. Cambio de residencia</li> </ol>

<p><b>Factor 3</b> Sistemas de apoyo al estudiante</p>	<p>Referido al conjunto de acciones, mecanismos y estrategias desarrolladas por el centro para dar seguimiento oportuno al estudiantado y/o prestar apoyo cuando estos presentan problemas en distintos ámbitos relacionados con la vida estudiantil.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de orientación oportuna cuando el estudiante está planteándose abandonar sus estudios</li> <li>2. Las necesidades y problemas que presentan los estudiantes no son tomados en cuenta por la institución</li> <li>3. Insuficientes mecanismos para detectar problemas que aquejan a los estudiantes</li> <li>4. A pesar de contar con alguna beca, no se dispone de recursos para costear transporte, alimentación, materiales de estudio u otros gastos</li> <li>5. Los beneficios y ayudas externos (gratuidad, becas u otros) a los que se puede optar en esta institución, son insuficientes</li> </ol>
<p><b>Factor 4</b> Background académico previo</p>	<p>Referido al conjunto de experiencias, expectativas y aprendizajes elementales con los cuales el estudiante llega a la educación superior y que inciden en la experiencia académica actual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No contar con una sólida base de aprendizajes debido a una formación de enseñanza media deficiente</li> <li>2. Durante la enseñanza media, no haber recibido orientación para escoger una carrera acorde a los intereses y habilidades del alumno</li> <li>3. Alta dificultad de las materias</li> <li>4. Mal rendimiento académico</li> </ol>
<p><b>Factor 5</b> Necesidad de apoyo en salud física y mental</p>	<p>Referido a las necesidades de apoyo manifestadas por el estudiantado en torno a temas asociados con su salud física y mental.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemas de salud</li> <li>2. Embarazo (estar embarazada o ser futuro papá en el caso de los hombres)</li> <li>3. Tener alguna Necesidad Educativa Especial</li> </ol>
<p><b>Factor 6</b> Falta de apoyo y soporte familiar</p>	<p>Referido a la carencia de apoyo proveniente de la familia, producto de distintas situaciones</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de apoyo de la familia</li> <li>2. Problemas familiares</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia

## 9.2. Presentación de casos: in-case analysis

El análisis de los casos parte de un análisis individual de cada uno de ellos. Para facilitar la lectura, se mantiene una misma estructura en la presentación de los resultados para cada caso. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para ofrecer una visión general del caso individual en relación con algunas de las características sociodemográficas de interés, y que, posteriormente, serán consideradas en el análisis global. En segundo lugar, se calcularon métricas descriptivas según caso, específicamente media y desviación estándar.

#### 9.2.1. Caso 1: C1-CFT

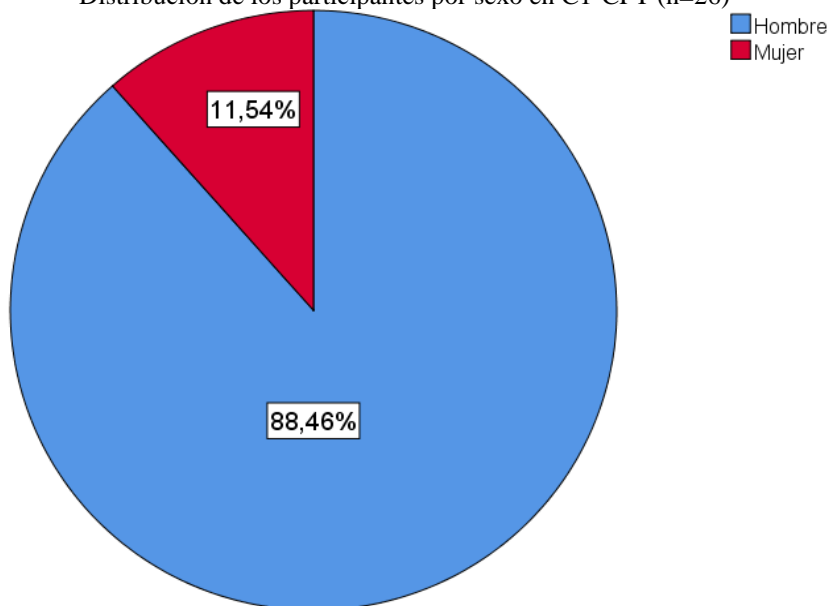
##### a) Caracterización sociodemográfica

En este apartado se presentan los resultados relacionados con algunas características sociodemográficas de los sujetos participantes en C1-CFT.

Del total de 26 estudiantes que respondieron la encuesta en C1-CFT, 23 de ellos son hombres y 3 mujeres, representando el 88,46% y 11,54% respectivamente.

**Figura 9.1.**

Distribución de los participantes por sexo en C1-CFT (n=26)



Respecto de la edad de los participantes, tal como se observa en la Tabla 9.6, el mayor porcentaje (50%) se sitúa en el rango de entre 20 y 24 años, siendo minoritario el número de estudiantes que superan los 40 años (7,7%).

**Tabla 9.6.**

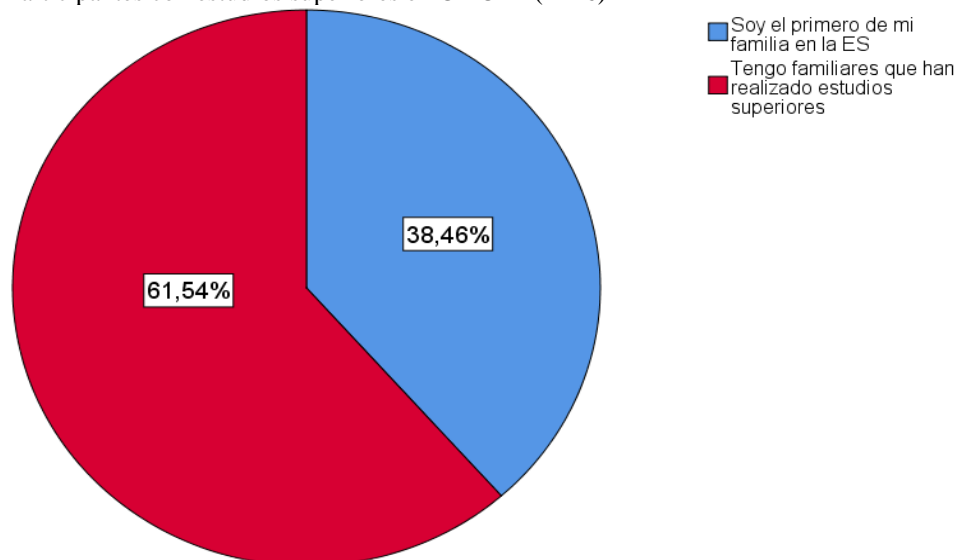
Rango de edad (años) en C1-CFT

Rango de Edad	Frecuencia	Porcentaje
entre 20 y 24	13	50,0
entre 25 y 29	4	15,4
entre 30 y 34	3	11,5
entre 35 y 39	4	15,4
40 o más	2	7,7
Total	26	100,0

Por su parte, 16 estudiantes (38,46%) informan que son los primeros de sus familias en ingresar a la Educación Superior. En tanto, 20 de ellos (61,54%) señalan que tienen familiares con estudios superiores.

**Figura 9.2**

Participantes con estudios superiores en C1-CFT (n=26)



Respecto del tiempo que transcurrió antes de matricularse en el centro, como puede observarse en la Tabla 9.7, solo 5 estudiantes (19,5%) se matricularon inmediatamente luego de egresar de Enseñanza Media. La mayoría de ellos lo hicieron después de varios años, encontrándose el mayor porcentaje en aquellos que lo hicieron después de 6 años (42,3%).

**Tabla 9.7**

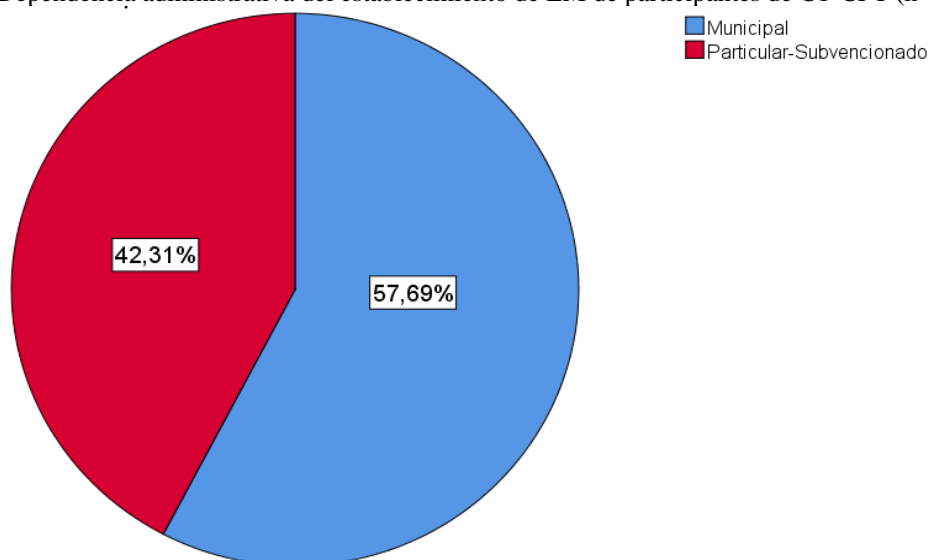
Años que transcurrieron luego del egreso de EM, en C1-CFT

Años	Frecuencia	Porcentaje
Se matriculó inmediatamente luego de su egreso de EM	5	19,2
Entre 1 y 3 años	5	19,2
Entre 4 y 6 años	5	19,2
Más de 6 años	11	42,3
Total	26	100,0

Respecto del establecimiento de origen de Enseñanza Media, 15 de los participantes (57,7%) cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipales, y 11 de ellos (42,31%) en particulares-subvencionados.

**Figura 9.3**

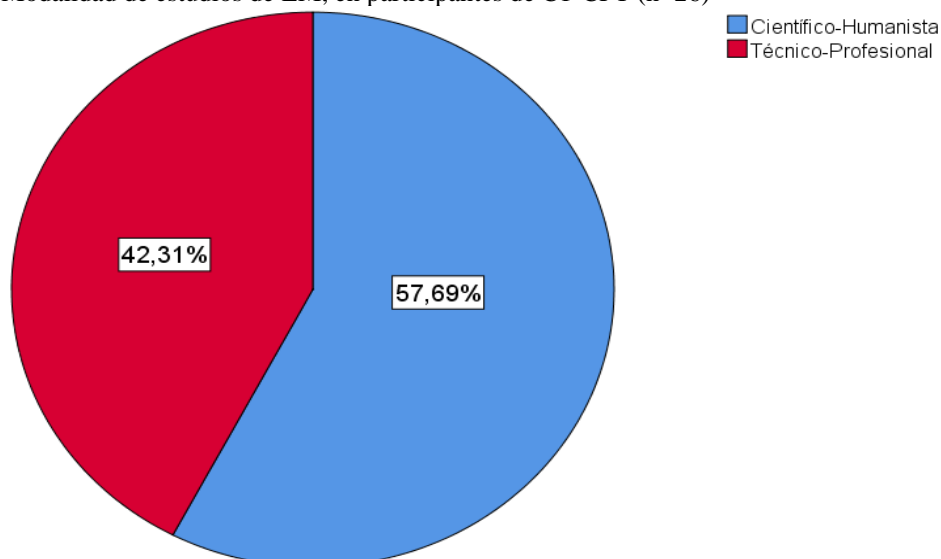
Dependencia administrativa del establecimiento de EM de participantes de C1-CFT (n=26)



Asimismo, respecto de la modalidad de estudios cursados anteriormente, 15 estudiantes (42,31%) provienen de establecimientos científico-humanistas, versus un 42,3% que equivale a 11 estudiantes que desarrollaron sus estudios medios en establecimientos técnico-profesionales.

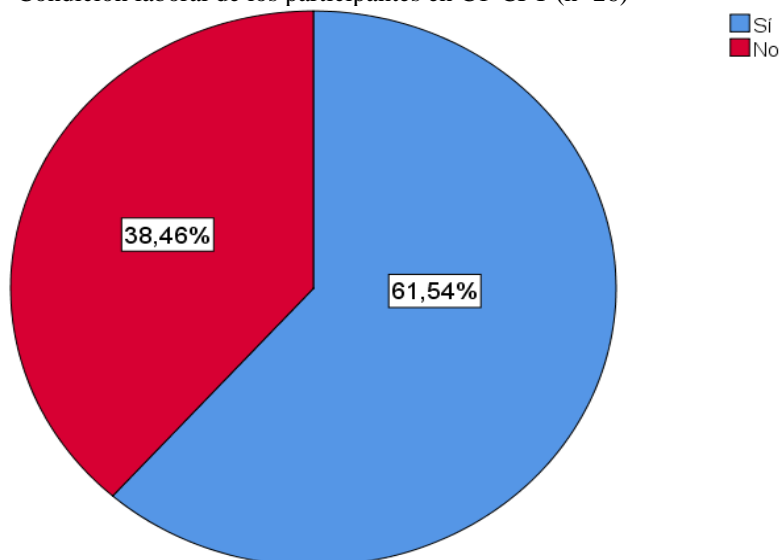
**Figura 9.4**

Modalidad de estudios de EM, en participantes de C1-CFT (n=26)



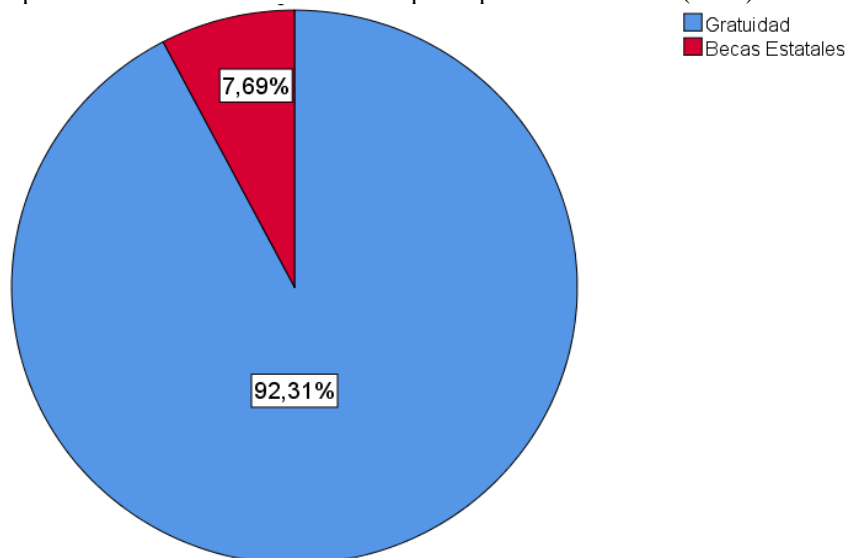
Respecto a la condición laboral del estudiante, 16 de ellos (61,54%) trabajan en la actualidad, mientras que solo 10 (38,46%) no trabajan de forma remunerada.

**Figura 9.5**  
Condición laboral de los participantes en C1-CFT (n=26)



En relación con cómo los estudiantes en C1-CFT financian sus estudios, la totalidad de ellos cuenta con algún beneficio del estado. Específicamente, 24 estudiantes (92,3%) cuentan con la gratuidad y 2 de ellos (7,7%) alguna beca estatal (Véase Figura 9.6).

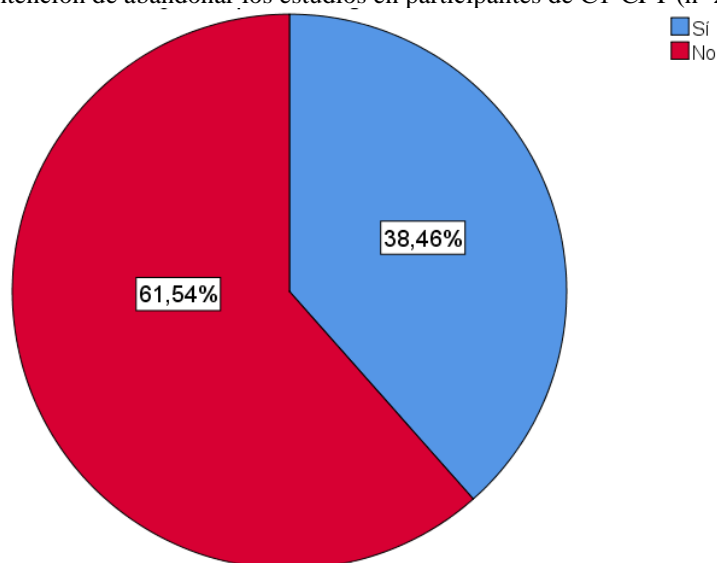
**Figura 9.6**  
Tipo de financiamiento de estudiantes participantes en C1-CFT (n=26)



Finalmente, ante la pregunta si se han planteado abandonar sus estudios, 10 estudiantes (38,54%) se han planteado abandonar sus estudios, versus 16 estudiantes (61,54%) que no se han planteado hacerlo (Véase Figura 9.7).

**Figura 9.7.**

Intención de abandonar los estudios en participantes de C1-CFT (n=26)



b) Análisis descriptivo de las variables explicativas: Media y Desviación Estándar

Tal y como se observa en la Tabla 9.8, el factor *Condiciones y decisiones individuales* es el que tiene la mayor media entre los seis factores asociados al abandono en el Centro 1. Por su parte, el factor *Necesidad de apoyo en salud física y mental* es el que tiene la media más pequeña, siendo por tanto el factor al que los participantes le otorgan un menor peso en la explicación del abandono.

**Tabla 9.8**

Medias y desviaciones estándares en Centro 1 (n=26)

	<b>Media</b>	<b>Std. Dev.</b>
Condiciones y soporte institucional	2,57	1,23
Condiciones y decisiones individuales	3,04	1,14
Sistemas de apoyo al estudiante	2,76	1,14
Background académico previo	2,95	1,16
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,00	,99
Falta de apoyo y soporte familiar	2,62	1,3

**9.2.2. Caso 2: C2-CFT**

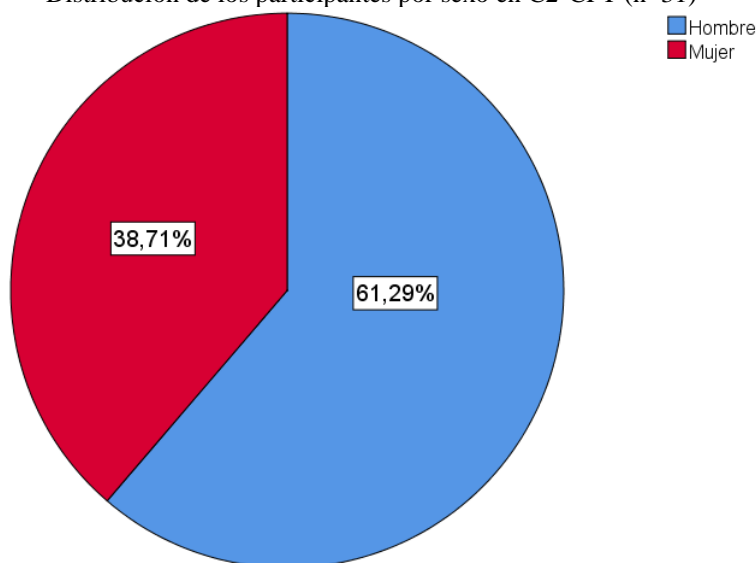
## a) Caracterización sociodemográfica

En este apartado se presentan los resultados relacionados con algunas características sociodemográficas de los sujetos participantes en C2-CFT.

Del total de 31 estudiantes que respondieron la encuesta en C2-CFT, 19 de ellos son hombres y 12 mujeres, representando el 61,29% y 38,71% respectivamente (Véase Figura 9.8).

**Figura 9.8**

Distribución de los participantes por sexo en C2-CFT (n=31)



Respecto de la edad de los participantes, tal como se observa en la Tabla 9.9, el mayor porcentaje (50%) se sitúa en el rango de entre 20 y 24 años, siendo minoritario el número de estudiantes que superan los 40 años (7,7%).

**Tabla 9.9**

Rango de edad (años) en C2-CFT

Rango de Edad	Frecuencia	Porcentaje
Entre 15 y 19	2	6,5
Entre 20 y 24	17	54,8
Entre 25 y 29	5	16,1
Entre 30 y 34	5	16,1
Entre 35 y 39	1	3,2
40 o más	1	3,2
Total	31	100,0

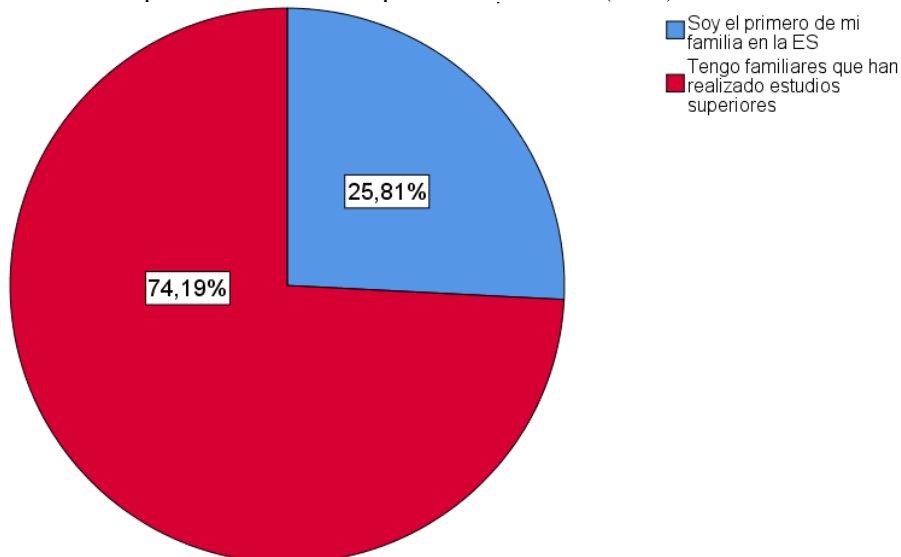


### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

Por su parte, 8 estudiantes (25,81%) informan que son los primeros de sus familias en ingresar a la Educación Superior. En tanto, 23 de ellos (74,19%) señalan que tienen familiares con estudios superiores (Véase Figura 9.9).

**Figura 9.9**

Participantes con estudios superiores en C2-CFT (n=31)



Respecto del tiempo que transcurrió antes de matricularse en el centro, como puede observarse en la Tabla 9.10, 9 estudiantes (29,0%) se matricularon inmediatamente luego de egresar de Enseñanza Media. La mayoría de ellos lo hicieron después de varios años, encontrándose el mayor porcentaje en aquellos que lo hicieron después de 6 años (35,5%).

**Tabla 9.10**

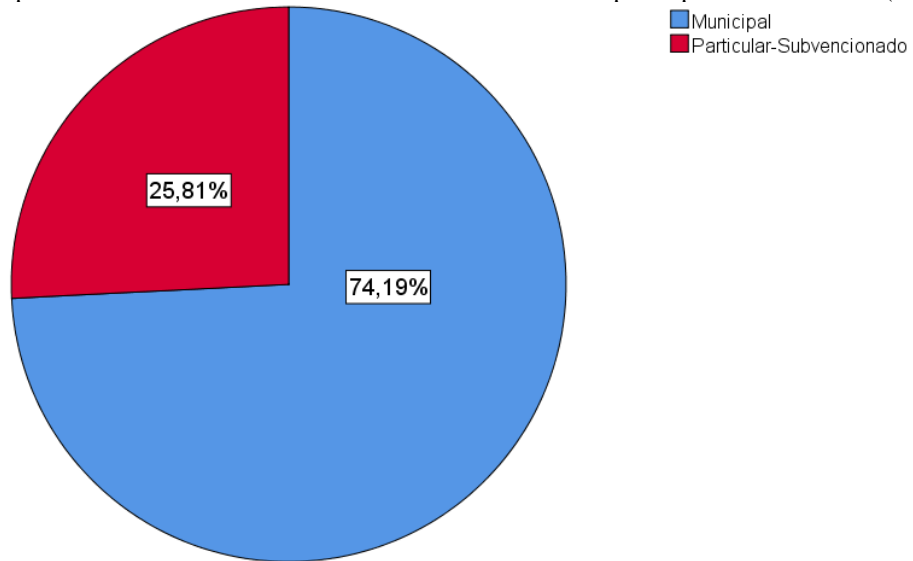
Años que transcurrieron luego del egreso de EM, en C2-CFT

Años	Frecuencia	Porcentaje
Se matriculó inmediatamente luego de su egreso de EM	9	29,0
Entre 1 y 3 años	6	19,4
Entre 4 y 6 años	5	16,1
Más de 6 años	11	35,5
Total	31	100,0

Respecto del establecimiento de origen de Enseñanza Media, 23 de los participantes (74,19%) cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipales, y 8 de ellos (25,81) en particulares-subvencionados.

**Figura 9.10**

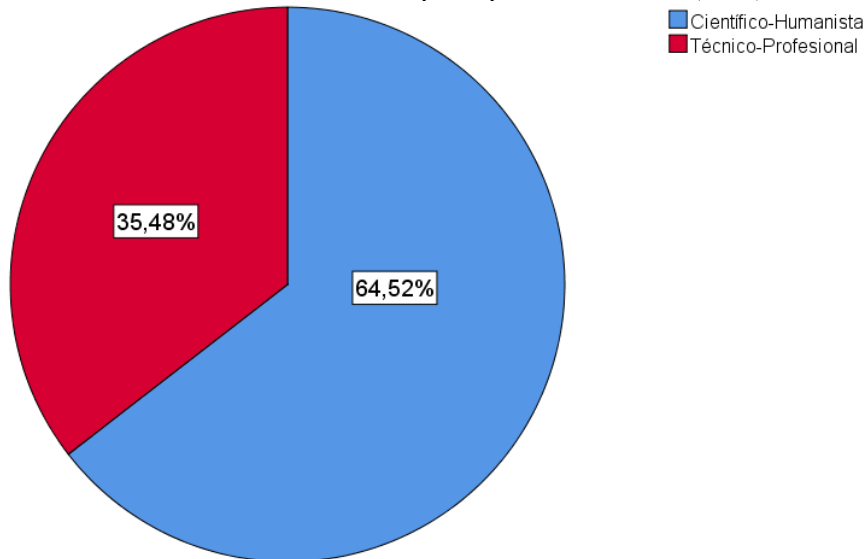
Dependencia administrativa del establecimiento de EM de participantes de C2-CFT (n=31)



Asimismo, respecto de la modalidad de estudios cursados anteriormente, 20 estudiantes (64,52%) provienen de establecimientos científico-humanistas, versus un 35,48% que equivale a 11 estudiantes que desarrollaron sus estudios de EM en establecimientos técnico-profesionales.

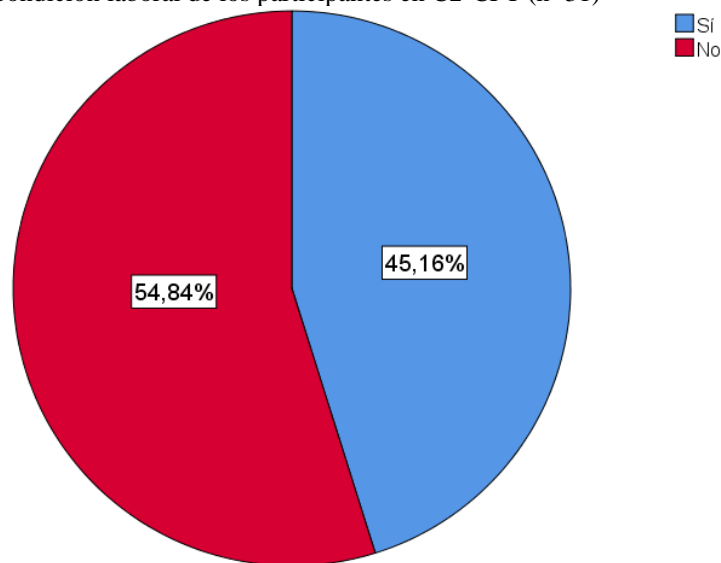
**Figura 9.11**

Modalidad de estudios de EM, en participantes de C2-CFT (n=31)



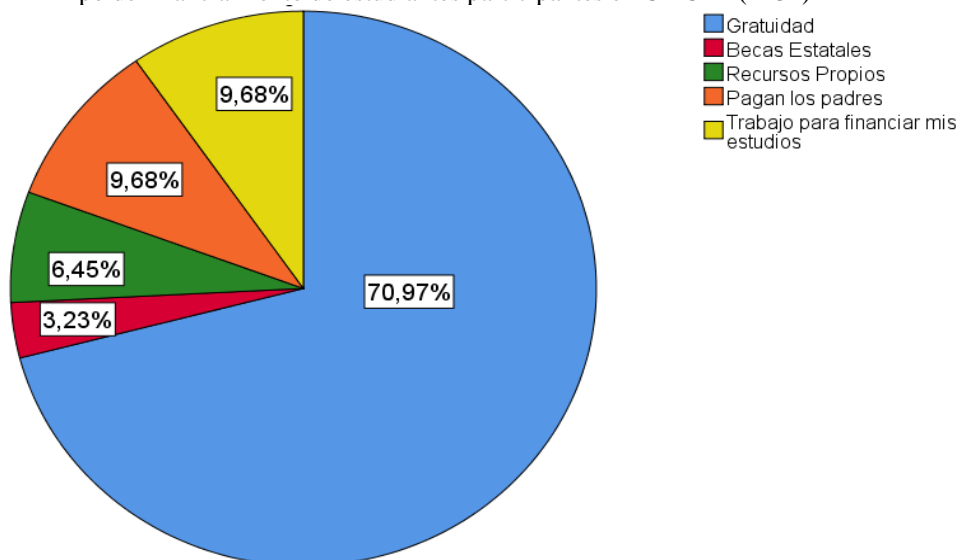
Respecto a la condición laboral del estudiante, 14 de los participantes (45,16%) trabajan en la actualidad, mientras que 17 de ellos (54,84%) no trabajan de forma remunerada.

**Figura 9.12**  
Condición laboral de los participantes en C2-CFT (n=31)



En relación con cómo los estudiantes en C2-CFT financian sus estudios, la mayoría de los participantes (70,97%) cuenta con el beneficio de la gratuidad. Del porcentaje restante, un 9,68% pagan sus padres, un 9,68 trabajan para financiar sus estudios, un 6,45% financian sus estudios con recursos propios y solo un 3,23% cuenta con algún tipo de beca estatal (Véase Figura 9.13).

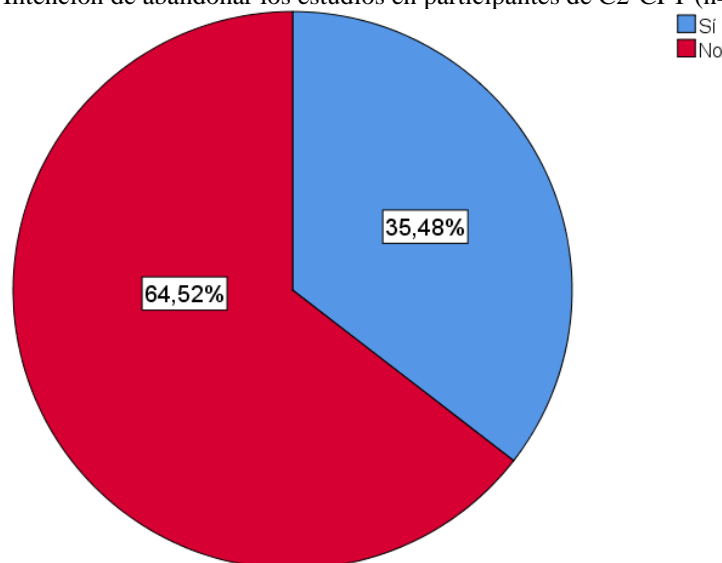
**Figura 9.13**  
Tipo de financiamiento de estudiantes participantes en C2-CFT (n=31)



Finalmente, ante la pregunta si se han planteado abandonar sus estudios, 11 estudiantes (35,48%) se han planteado abandonar sus estudios, versus 20 estudiantes (64,52%) que no se han planteado hacerlo.

**Figura 9.14**

Intención de abandonar los estudios en participantes de C2-CFT (n=31)



**b) Análisis descriptivo de las variables explicativas: Media y Desviación Estándar**

Tal y como se observa en la Tabla 9.11, el factor *Background académico previo* es el que tiene la mayor media entre los seis factores asociados al abandono en el Centro 2, superando levemente a los factores Falta de apoyo y soporte familiar (Media= 2,60) y Sistemas de apoyo al estudiante (Media= 2,61). Por su parte, el factor *Necesidad de apoyo en salud física y mental* es el que tiene la media más pequeña, siendo por tanto el factor al que los participantes le otorgan un menor peso en la explicación del abandono.

**Tabla 9.11**

Medias y desviaciones estándares en Centro 2 (n=31)

	<b>Media</b>	<b>Std. Dev.</b>
Condiciones y soporte institucional	2,26	,84
Condiciones y decisiones individuales	2,35	1,1
Sistemas de apoyo al estudiante	2,61	1,01
Background académico previo	2,62	1,2
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,02	,83
Falta de apoyo y soporte familiar	2,60	1,4

### 9.2.3. Caso 3: C3-IP

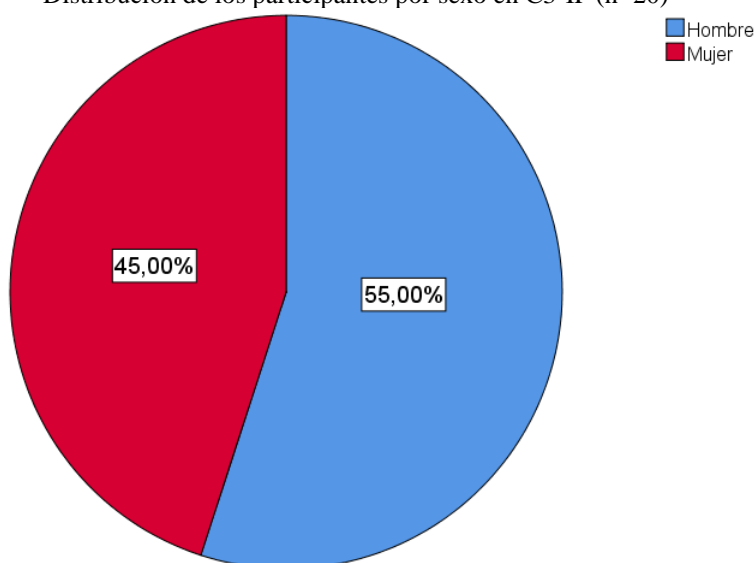
#### a) Caracterización sociodemográfica

Se presentan a continuación los resultados relacionados con algunas características sociodemográficas de los sujetos participantes en C3-IP.

Del total de 20 estudiantes que respondieron la encuesta en C3-IP, 11 de ellos son hombres y 9 mujeres, representando el 55,00% y 45,00% respectivamente.

**Figura 9.15**

Distribución de los participantes por sexo en C3-IP (n=20)



Respecto de la edad de los participantes, tal como se observa en la Tabla 9.12, el mayor porcentaje (45,0%) se sitúa en el rango de entre 20 y 24 años, siendo minoritario el número de estudiantes que superan los 40 años (5,0%).

**Tabla 9.12**

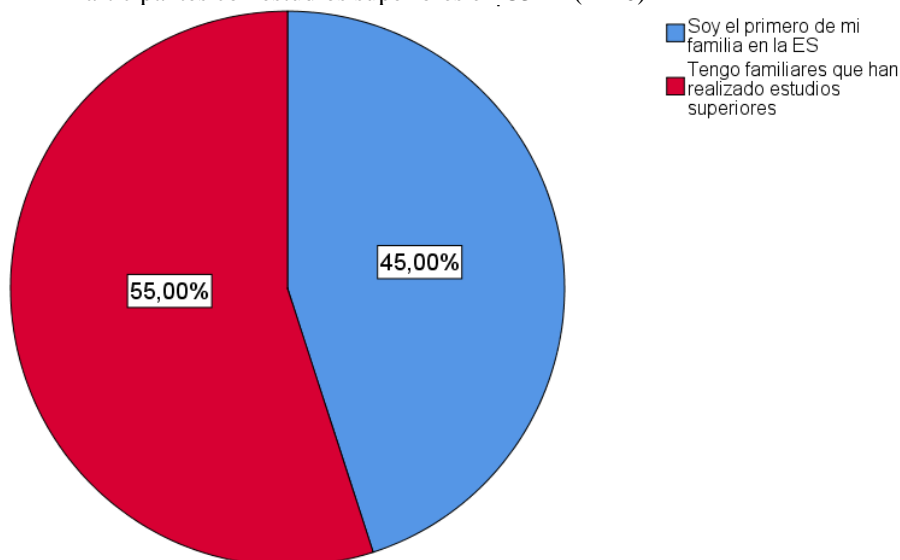
Rango de edad (años) en C3-IP

Rango de Edad	Frecuencia	Porcentaje
entre 20 y 24	9	45,0
entre 25 y 29	5	25,0
entre 30 y 34	3	15,0
entre 35 y 39	2	10,0
40 o más	1	5,0
Total	20	100,0

Por su parte, 9 estudiantes (45,00%) informan que son los primeros de sus familias en ingresar a la Educación Superior. En tanto, 11 de ellos (55,00%) señalan que tienen familiares con estudios superiores.

**Figura 9.16**

Participantes con estudios superiores en C3-IP (n=20)



Respecto del tiempo que transcurrió antes de matricularse en el centro, como puede observarse en la Tabla 9.13, solo 3 estudiantes (15,0%) se matricularon inmediatamente luego de egresar de Enseñanza Media. La mayoría de ellos lo hicieron después de varios años, encontrándose el mayor porcentaje en aquellos que lo hicieron después de 6 años (40,0%).

**Tabla 9.13**

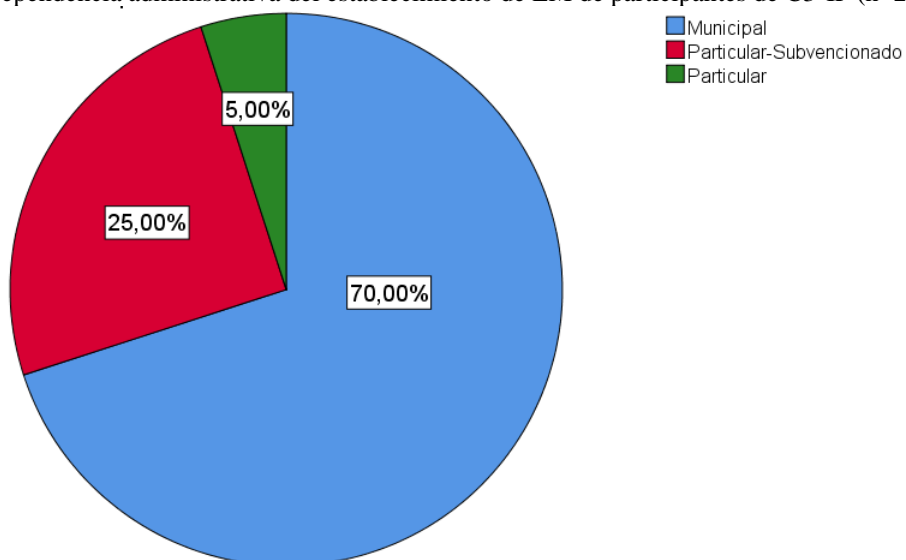
Años que transcurrieron luego del egreso de EM, en C3-IP

Años	Frecuencia	Porcentaje
Se matriculó inmediatamente luego de su egreso de EM	3	15,0
Entre 1 y 3 años	7	35,0
Entre 4 y 6 años	2	10,0
Más de 6 años	8	40,0
Total	20	100,0

Respecto del establecimiento de origen de Enseñanza Media, 14 de los participantes (70,00%) cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipales, 5 de ellos (25,00) en particulares-subvencionados y solo 1 estudiante (5,00%) en un colegio particular.

**Figura 9.17**

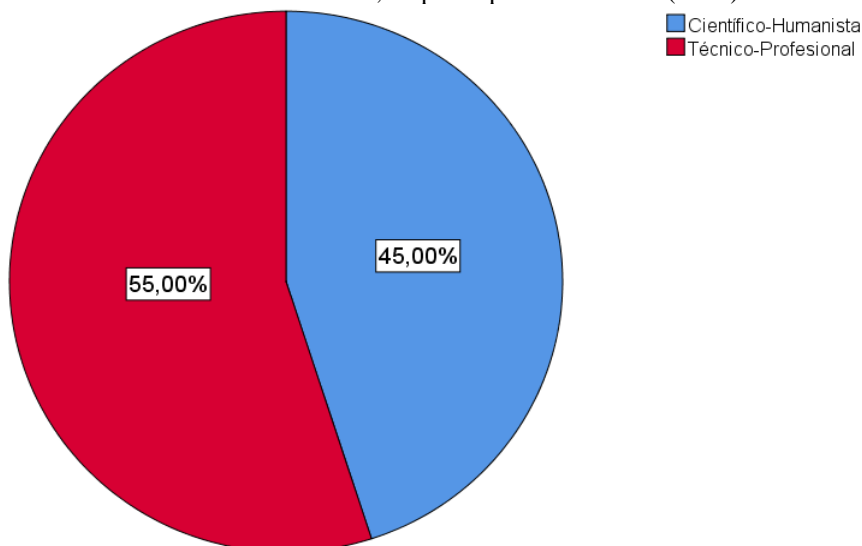
Dependencia administrativa del establecimiento de EM de participantes de C3-IP (n=20)



Asimismo, respecto de la modalidad de estudios cursados anteriormente, 9 estudiantes (45,00%) provienen de establecimientos científico-humanistas, versus un 45,00% que equivale a 11 estudiantes que desarrollaron sus estudios de EM en establecimientos técnico-profesionales.

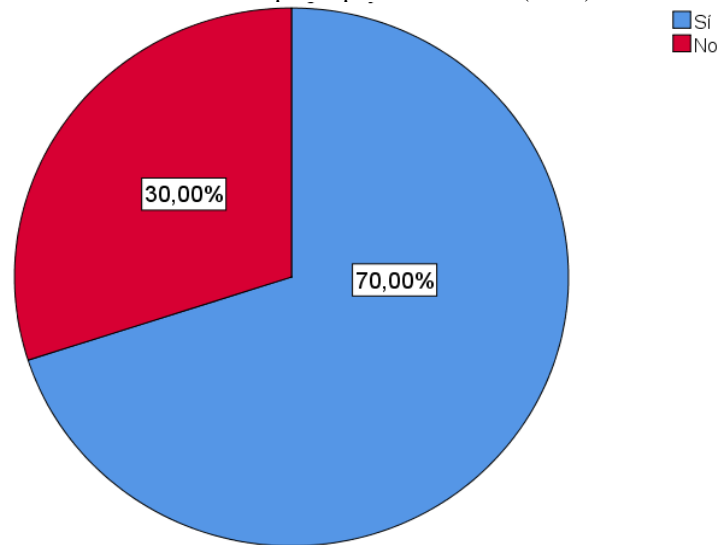
**Figura 9.18**

Modalidad de estudios de EM, en participantes de C3-IP (n=20)



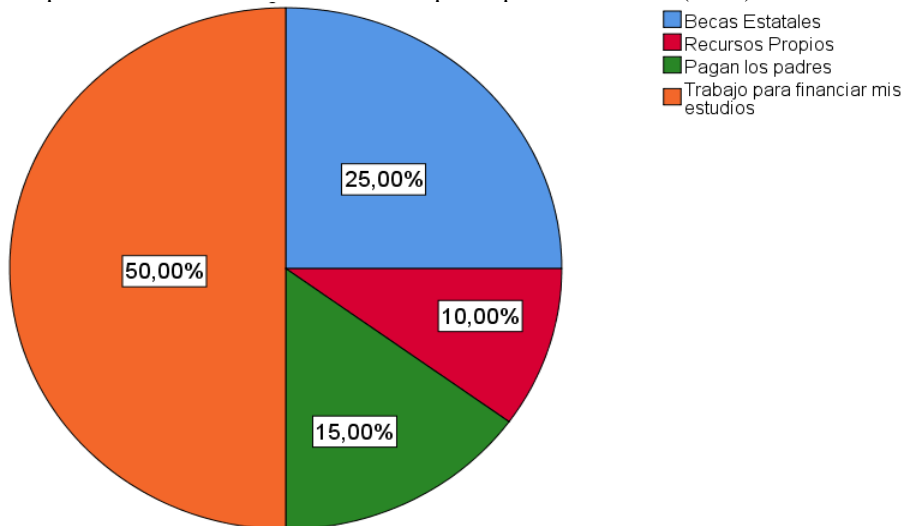
Respecto a la condición laboral del estudiante, 14 de los participantes (70,00%) trabajan en la actualidad, mientras que solo 6 de ellos (30,00%) no trabajan de forma remunerada.

**Figura 9.19**  
Condición laboral de los participantes en C3-IP (n=20)



En relación con cómo los estudiantes en C3-IP financian sus estudios, el 50,00% de los participantes trabaja para financiar sus estudios. Del porcentaje restante, un 25,00% cuenta con alguna beca estatal, un 15,00% pagan los padres y solo un 10,00% financian sus estudios con recursos propios (Véase Figura 9.20).

**Figura 9.20**  
Tipo de financiamiento de estudiantes participantes en C3-IP (n=20)

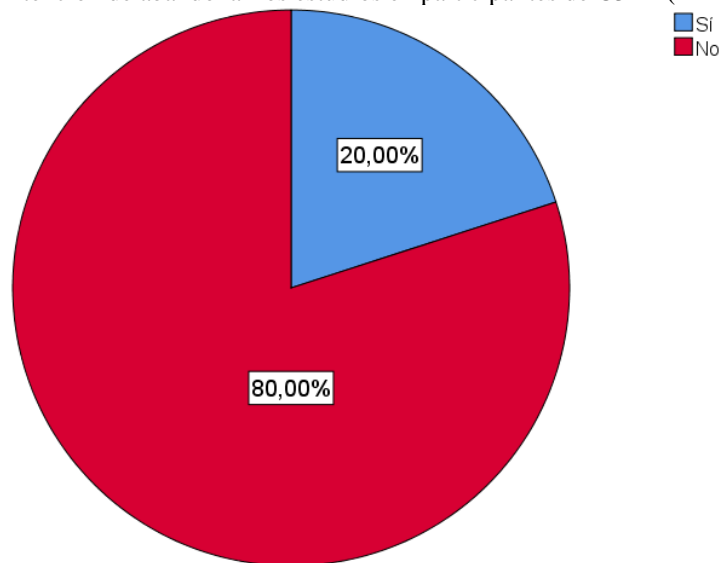


Finalmente, ante la pregunta si se han planteado abandonar sus estudios, solo 4 estudiantes (20,00%) se han planteado abandonar sus estudios, versus 16 estudiantes (80,00%) que no se han planteado hacerlo.



**Figura 9.21**

Intención de abandonar los estudios en participantes de C3-IP (n=20)



b) Análisis descriptivo de las variables explicativas: Media y Desviación Estándar

Como puede observarse en la Tabla 9.14, el factor *Background académico previo* es el que tiene la mayor media entre los seis factores asociados al abandono en el Centro 3. En contraste, el factor *Falta de apoyo y soporte familiar* es el que tiene la media más pequeña, siendo por tanto el factor al que los participantes le otorgan un menor peso en la explicación del abandono.

**Tabla 9.14**

Medias y desviaciones estándares en Centro 3 (n=20)

	<b>Media</b>	<b>Std. Dev.</b>
Condiciones y soporte institucional	2,47	,74
Condiciones y decisiones individuales	2,75	,92
Sistemas de apoyo al estudiante	2,73	0,82
Background académico previo	2,78	,76
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,42	,92
Falta de apoyo y soporte familiar	2,25	,75

9.2.4. Caso 4: C4-UDA

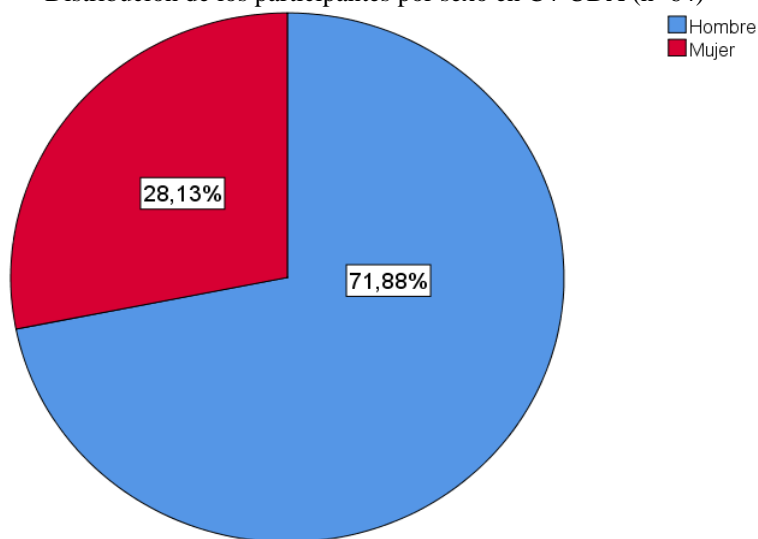
a) Caracterización sociodemográfica

Se presentan a continuación los resultados relacionados con algunas características sociodemográficas de los sujetos participantes en C4-UDA.

Del total de 64 estudiantes que respondieron la encuesta en C4-UDA, 46 de ellos son hombres y 18 mujeres, representando el 71,88% y 28,13% respectivamente.

**Figura 9.22**

Distribución de los participantes por sexo en C4-UDA (n=64)



Respecto de la edad de los participantes, tal como se observa en la Tabla 9.15, el mayor porcentaje (54,7%) se sitúa en el rango de entre 20 y 24 años, siendo minoritario el número de estudiantes que superan los 40 años (3,1%) o que tienen entre 15 y 19 años (4,7%)

**Tabla 9.15**

Rango de edad (años) en C4-UDA

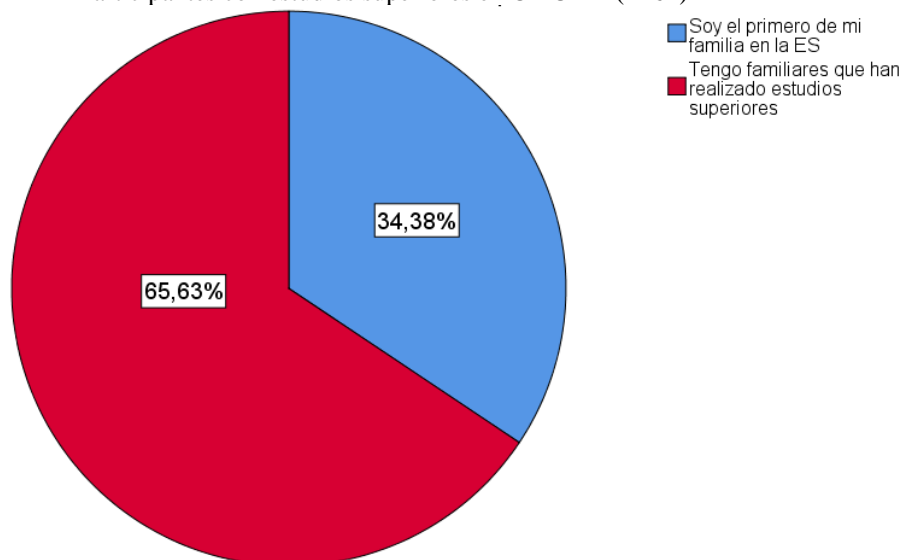
Rango de Edad	Frecuencia	Porcentaje
entre 15 y 19	3	4,7
entre 20 y 24	35	54,7
entre 25 y 29	15	23,4
entre 30 y 34	5	7,8
entre 35 y 39	4	6,3
40 o más	2	3,1
Total	64	100,0

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

Por su parte, 22 estudiantes (34,38%) informan que son los primeros de sus familias en ingresar a la Educación Superior. En tanto, 42 de ellos (65,63%) señalan que tienen familiares que ya han realizado estudios superiores.

**Figura 9.23**

Participantes con estudios superiores en C4-UDA (n=64)



Respecto del tiempo que transcurrió antes de matricularse en el centro, como puede observarse en la Tabla 9.16, el 32,3% de los estudiantes se matriculó inmediatamente luego de egresar de Enseñanza Media. La mayoría de ellos lo hicieron después de varios años, destacando aquellos que lo hicieron después de 6 años (31,3%).

**Tabla 9.16**

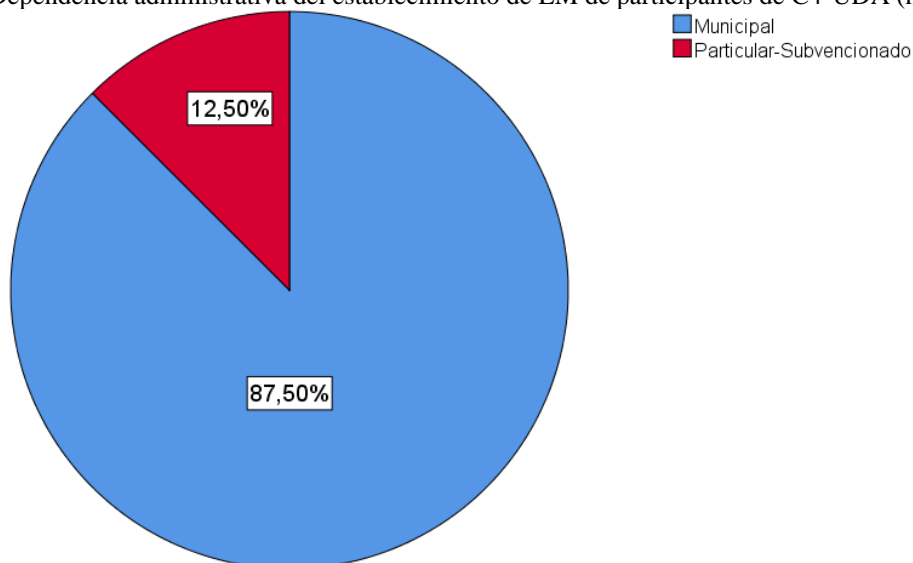
Años que transcurrieron luego del egreso de EM, en C4-UDA

Años	Frecuencia	Porcentaje
Se matriculó inmediatamente luego de su egreso de EM	21	32,8
Entre 1 y 3 años	12	18,8
Entre 4 y 6 años	11	17,2
Más de 6 años	20	31,3
Total	64	100,0

Respecto del establecimiento de origen de Enseñanza Media, 56 de los participantes (87,50%) cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipales mientras que solo 8 de ellos (12,50%) lo hicieron en particulares-subsuvcionados.

**Figura 9.24**

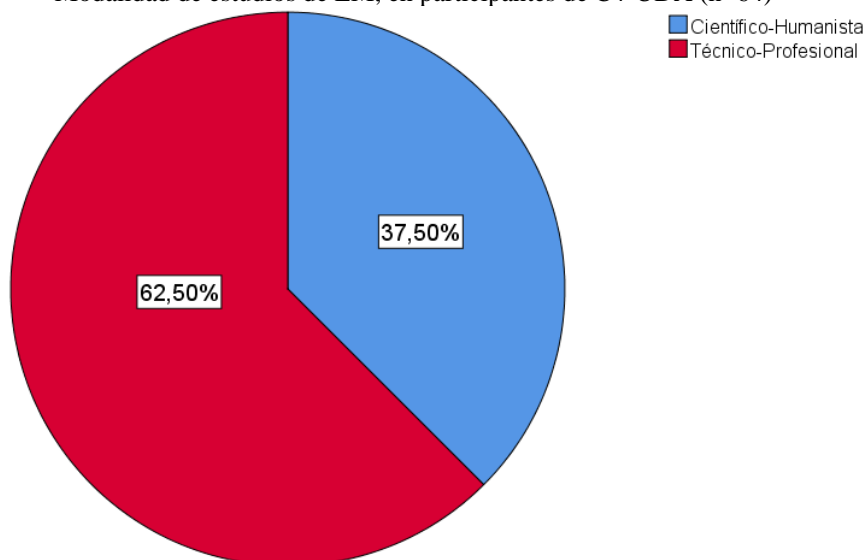
Dependencia administrativa del establecimiento de EM de participantes de C4-UDA (n=64)



Asimismo, en relación con la modalidad de estudios cursados anteriormente, 24 estudiantes (37,50%) provienen de establecimientos con modalidad científico-humanista, versus un 62,50% que equivale a 40 estudiantes que desarrollaron sus estudios de EM en establecimientos técnico-profesionales.

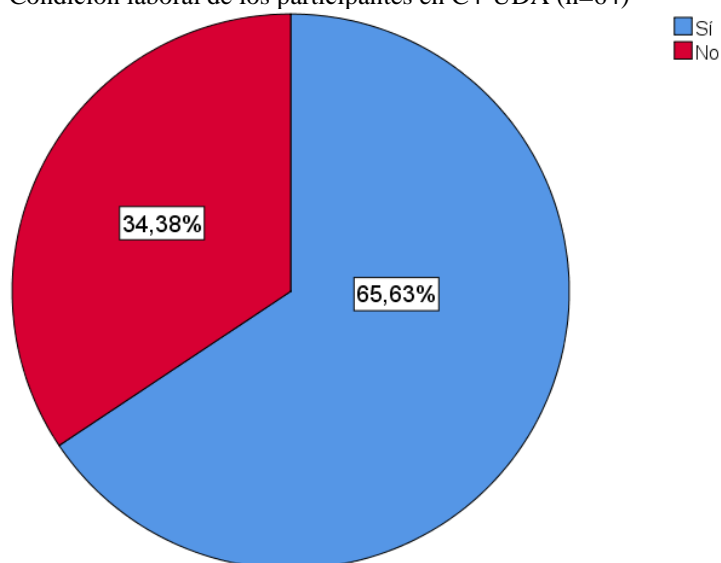
**Figura 9.25**

Modalidad de estudios de EM, en participantes de C4-UDA (n=64)



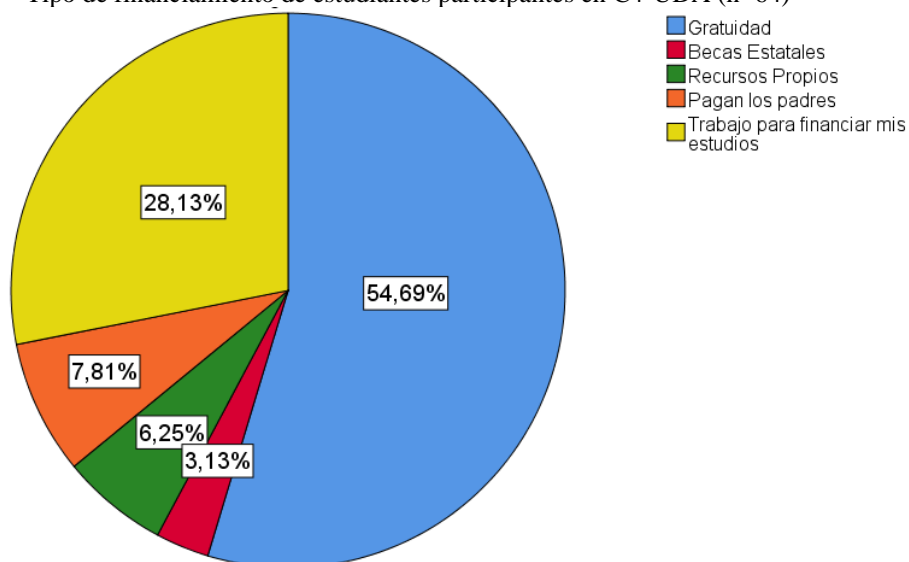
Respecto a la condición laboral del estudiante, 42 de los participantes (65,63%) trabajan en la actualidad, mientras que 22 de ellos (34,38%) no trabajan de forma remunerada.

**Figura 9.26**  
Condición laboral de los participantes en C4-UDA (n=64)



En relación con cómo los estudiantes en C4-UDA financian sus estudios, el 54,69% cuenta con el beneficio de la gratuidad. Del porcentaje restante, un 28,13% trabaja para financiar sus estudios, el 7,81% es financiado por sus padres, el 6,25% lo hace con recursos propios y solo el 3,13% cuenta con alguna beca estatal (Véase Figura 9.27).

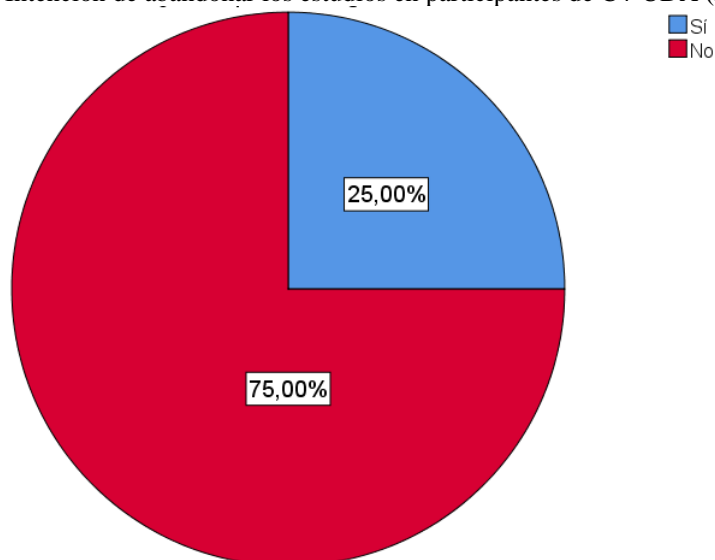
**Figura 9.27**  
Tipo de financiamiento de estudiantes participantes en C4-UDA (n=64)



Finalmente, ante la pregunta si se han planteado abandonar sus estudios, 16 estudiantes (25,00%) se han planteado abandonar sus estudios, versus 48 estudiantes (75,00%) que no se han planteado hacerlo.

**Figura 9.28**

Intención de abandonar los estudios en participantes de C4-UDA (n=64)



b) Análisis descriptivo de las variables explicativas: Media y Desviación Estándar

Como puede observarse en la Tabla 9.17, el factor *Background académico previo* es el que tiene la mayor media entre los seis factores asociados al abandono en el Centro 4. En contraste, el factor *Necesidad de apoyo en salud física y mental* es el que tiene la media más pequeña, siendo por tanto el factor al que los participantes le otorgan un menor peso en la explicación del abandono.

**Tabla 9.17**

Medias y desviaciones estándares en Centro 4

	<b>Media</b>	<b>Std. Dev.</b>
Condiciones y soporte institucional	2,42	,84
Condiciones y decisiones individuales	2,75	1,01
Sistemas de apoyo al estudiante	2,65	,93
Background académico previo	3,01	,97
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,02	1,01
Falta de apoyo y soporte familiar	2,45	1,1

### 9.3. Análisis comparativo de casos: cross-case analysis

Para la comparación entre casos, se realizaron análisis de significancia estadística, ocupando como variables dependientes los factores encontrados en el análisis factorial del instrumento EDESTP. Para el análisis estadístico, se ocupó el estadístico post hoc de Coeficiente de Bonferroni, según el cual los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en  $p < ,05$  en la prueba bilateral de igualdad para medias de columna, asumiendo varianzas iguales. La ventaja de esta corrección es que permite evaluar la existencia de diferencias estadísticas por pares de variables, es decir, entre subgrupos específicos de la variable independiente en la columna.

Tal y como se observa en la Tabla 9.17, se encuentra que las medias más altas por factor están focalizadas principalmente en el centro 1, en donde cuatro de los seis factores son superiores al de los demás centros, específicamente *las condiciones y soporte institucional, las condiciones y decisiones individuales, sistemas de apoyo al estudiante y falta de apoyo y soporte familiar*. Por tanto, en el centro 1 estos serían los factores que afectarían más al abandono, siendo las condiciones y decisiones individuales los que tienen mayor preponderancia.

Por su parte, el factor *Background académico* previo tiene una media mayor en el centro 4, siendo por tanto la variable que mayormente afectaría el abandono en ese centro, situación que también ocurre en los centros 2 y 3, donde dicha variable es la que tiene la media más alta.

Respecto del factor *Necesidad de apoyo en salud física y mental*, su media es más alta en el centro 3 que en los demás centros. No obstante, en términos generales es un factor que tiene una menor incidencia en la explicación del abandono, toda vez que en los centros 1, 2 y 4 presenta la media más baja respecto de los demás factores y en el caso 3 supera levemente al factor *falta de apoyo y soporte familiar* que es el que tiene la media más baja.

Por otra parte, es importante señalar que las medias más bajas se encuentran focalizadas en el centro 2, evidenciando que los factores identificados en general afectarían en menor medida al abandono en relación con los demás centros. Esto, con excepción del factor *Necesidad de apoyo en salud física y mental* cuya media es menor en el centro 1 y *Falta de apoyo y soporte familiar* cuya media es menor en el centro 3.

Finalmente, en el análisis de significancia estadística de las medias por factor entre los distintos centros, que también se puede observar en la Tabla 9.18, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas por factor entre los centros ( $p > .05$ ), por lo cual, las diferencias encontradas a nivel muestral no pueden inferirse a nivel poblacional.

**Tabla 9.18**

Análisis de diferencias estadísticas de las medias por centro, utilizando corrección post hoc de Bonferroni

	<b>C1-CFT (n=26)</b>	<b>C2-CFT (n=31)</b>	<b>C3-IP (n=20)</b>	<b>C4-UDA (n=64)</b>
Condiciones y soporte institucional	2,57 <sub>a</sub>	2,26 <sub>a</sub>	2,47 <sub>a</sub>	2,42 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	3,04 <sub>a</sub>	2,35 <sub>a</sub>	2,75 <sub>a</sub>	2,75 <sub>a</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,76 <sub>a</sub>	2,61 <sub>a</sub>	2,73 <sub>a</sub>	2,65 <sub>a</sub>
Background académico previo	2,95 <sub>a</sub>	2,62 <sub>a</sub>	2,78 <sub>a</sub>	3,01 <sub>a</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,00 <sub>a</sub>	2,02 <sub>a</sub>	2,42 <sub>a</sub>	2,02 <sub>a</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,62 <sub>a</sub>	2,60 <sub>a</sub>	2,25 <sub>a</sub>	2,45 <sub>a</sub>

### 9.4. Análisis global

A continuación, con el objetivo de profundizar en el análisis cuantitativo y ofrecer una panorámica más amplia que trascienda el análisis de casos, se presentan los resultados de la aplicación de algunas pruebas estadísticas considerando la totalidad de los datos y no segmentados por casos como se realizó anteriormente.

#### 9.4.1. Comparación de medias según variables sociodemográficas

A continuación, con el objetivo de ofrecer una panorámica más amplia que trascienda el análisis de casos, utilizando la misma prueba post hoc de Bonferroni, se realizan análisis estadísticos para verificar la existencia de diferencias de medias de los factores encontrados en el instrumento EDETP según variables sociodemográficas de interés.

En primer lugar, tal y como se observa en la Tabla 9.19, se comparan las medias de los factores según género del estudiante, no encontrándose diferencias estadísticas por género en las medias de los factores encontrados en el instrumento, no siendo por tanto la condición de ser hombre o mujer un elemento relevante en la explicación del abandono.



**Tabla 9.19**

Comparación de medias de factores, según género del estudiante

	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
Condiciones y soporte institucional	2,35 <sub>a</sub>	2,45 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	2,69 <sub>a</sub>	2,73 <sub>a</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,68 <sub>a</sub>	2,67 <sub>a</sub>
Background académico previo	2,71 <sub>a</sub>	2,95 <sub>a</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,18 <sub>a</sub>	2,02 <sub>a</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,51 <sub>a</sub>	2,47 <sub>a</sub>

En la Tabla 9.20, se realiza la misma comparación para la variable independiente *Rango Etario* del estudiante. En este punto, es importante aclarar que la variable edad fue recodificada en rangos de edad, los cuales son coincidentes con los utilizados por el Servicio de Información de Educación Superior de Chile (SIES), con el objetivo de facilitar cualquier análisis posterior.

Como se observa en la Tabla 9.20, las diferencias encontradas están entre los rangos de edad entre 25 y 29 años y 15 y 19 años, en donde para el factor *Condiciones y decisiones individuales*, la media del rango etario entre 25 y 29 años es estadísticamente distinta a la media del rango etario entre 15 y 19 años ( $p < .05$ ), y para el Factor 6 *Falta de apoyo y soporte familiar*, la media del grupo que tiene entre 25 y 29 años (2,81) también es estadísticamente distinta a la del grupo que tiene entre 15 y 19 años (1,10) ( $p < .05$ ), llamando la atención que ambos factores correspondan a elementos más bien de carácter personal y familiar en donde las valoraciones, percepciones y necesidades son esperables que vayan cambiando en función de la edad de los sujetos. Para los demás factores, *Condiciones y soporte institucional*, *Sistemas de apoyo al estudiante*, *Background académico previo* y *Necesidad de apoyo en salud física y mental*, no se encontraron diferencias estadísticas significativas por rango etario, no siendo posible por tanto, aseverar que exista una edad particular del estudiante en donde alguno de estos cuatro factores sean más preponderantes que otro en la explicación del abandono.

**Tabla 9.20**

Comparación de medias de factores, según rango etario del estudiante

	Entre 15 y 19 años	Entre 20 y 24 años	Entre 25 y 29 años	Entre 30 y 34 años	Entre 35 y 39	40 o más años
Condiciones y soporte institucional	1,92 <sub>a</sub>	2,52 <sub>a</sub>	2,58 <sub>a</sub>	1,84 <sub>a</sub>	2,23 <sub>a</sub>	2,63 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	1,44 <sub>a</sub>	2,83 <sub>a,b</sub>	2,97 <sub>b</sub>	2,23 <sub>a,b</sub>	2,50 <sub>a,b</sub>	2,87 <sub>a,b</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	1,80 <sub>a</sub>	2,79 <sub>a</sub>	2,68 <sub>a</sub>	2,26 <sub>a</sub>	2,55 <sub>a</sub>	3,23 <sub>a</sub>
Background académico previo	2,20 <sub>a</sub>	2,90 <sub>a</sub>	2,96 <sub>a</sub>	2,56 <sub>a</sub>	2,95 <sub>a</sub>	3,54 <sub>a</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	1,13 <sub>a</sub>	2,16 <sub>a</sub>	2,29 <sub>a</sub>	1,54 <sub>a</sub>	2,00 <sub>a</sub>	2,28 <sub>a</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	1,10 <sub>a</sub>	2,54 <sub>a,b</sub>	2,81 <sub>b</sub>	2,19 <sub>a,b</sub>	2,41 <sub>a,b</sub>	2,33 <sub>a,b</sub>

Por otra parte, en la Tabla 9.21 se realiza la misma comparación para la variable independiente *Estudios previos de la familia del estudiante*. Como se puede observar, no existen diferencias estadísticas por existencia de estudios previos en la familia del estudiante, en las medias de los factores encontrados en el instrumento, no siendo por tanto la condición de tener o no familiares con estudios superiores un elemento relevante en la explicación del abandono que realiza el estudiantado participante.

**Tabla 9.21**

Comparación de medias de factores, según estudios previos de la familia del estudiante

	Primero en la familia en ESUP	Tiene familiares con estudios superiores
Condiciones y soporte institucional	2,40 <sub>a</sub>	2,43 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	2,71 <sub>a</sub>	2,72 <sub>a</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,67 <sub>a</sub>	2,67 <sub>a</sub>
Background académico previo	2,95 <sub>a</sub>	2,84 <sub>a</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,08 <sub>a</sub>	2,07 <sub>a</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,39 <sub>a</sub>	2,54 <sub>a</sub>

Respecto del tiempo que ha transcurrido desde que el estudiante egresó de Enseñanza Media, en la Tabla 9.22 se muestra el contraste de medias de los distintos

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

---

parámetros de esta variable. Como se puede observar, no existen diferencias estadísticas por tiempo transcurrido desde el egreso de enseñanza media, en las medias de los factores encontrados en el instrumento. Es decir, la valoración que realizan los estudiantes respecto de las causas asociadas al abandono es independiente del tiempo que transcurrió desde el término de su enseñanza media y el ingreso al centro.

**Tabla 9.22**

Comparación de medias de factores, según tiempo transcurrido desde el egreso de Enseñanza Media

	<b>Ingresó inmediatamente después</b>	<b>Entre 1 y 3 años</b>	<b>Entre 4 y 6 años</b>	<b>Más de 6 años</b>
Condiciones y soporte institucional	2,60 <sub>a</sub>	2,50 <sub>a</sub>	2,42 <sub>a</sub>	2,23 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	2,64 <sub>a</sub>	2,83 <sub>a</sub>	2,90 <sub>a</sub>	2,63 <sub>a</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,74 <sub>a</sub>	2,57 <sub>a</sub>	3,03 <sub>a</sub>	2,52 <sub>a</sub>
Background académico previo	2,91 <sub>a</sub>	2,75 <sub>a</sub>	3,01 <sub>a</sub>	2,88 <sub>a</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,04 <sub>a</sub>	2,14 <sub>a</sub>	2,26 <sub>a</sub>	1,97 <sub>a</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,38 <sub>a</sub>	2,50 <sub>a</sub>	2,83 <sub>a</sub>	2,40 <sub>a</sub>

Por su parte, la Tabla 9.23 realiza un contraste estadístico de medias por columna según la *Dependencia administrativa del colegio de origen*. Como se puede observar, no existen diferencias estadísticas por dependencia administrativa de colegio de origen, en las medias de los factores encontrados en el instrumento, considerando solo los establecimientos municipales y particulares-subvencionados, pues no fue posible compararlos con los particulares-pagados al tener un  $n < 2$ , no siendo por tanto la dependencia administrativa una condición relevante en la valoración que los estudiantes realizan respecto de las causas del abandono de los estudios.

**Tabla 9.23**

Comparación de medias de factores, según dependencia administrativa del colegio de origen

	Municipal	Particular-subvencionado	Particular-pagado
Condiciones y soporte institucional	2,43 <sub>a</sub>	2,38 <sub>a</sub>	2,90 <sup>1</sup>
Condiciones y decisiones individuales	2,64 <sub>a</sub>	2,97 <sub>a</sub>	2,90 <sup>1</sup>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,64 <sub>a</sub>	2,76 <sub>a</sub>	3,20 <sup>1</sup>
Background académico previo	2,91 <sub>a</sub>	2,77 <sub>a</sub>	3,00 <sup>1</sup>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	1,99 <sub>a</sub>	2,29 <sub>a</sub>	3,33 <sup>1</sup>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,44 <sub>a</sub>	2,66 <sub>a</sub>	2,00 <sup>1</sup>

Nota 1: no se pudo hacer la comparación de medias, porque el n fue <2.

Asimismo, en la Tabla 9.24 se realiza un contraste estadístico de medias por columna según la *Modalidad del colegio de origen*, reportándose que sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los factores *Sistemas de apoyo al estudiante*, donde la media de los egresados de la educación científica humanista fue de 2,92 mientras que de 2,45 para los/as egresados/as de la modalidad técnico-profesional (diferencia estadística a un  $p < ,05$ ), y para el factor *Necesidad de apoyo en salud física y mental*, donde la comparación equivalente fue 2,25 versus 1,9 ( $p < ,05$ ). Llama la atención cómo la modalidad del establecimiento de origen es relevante en factores asociados a los apoyos que los centros pueden otorgar al estudiantado, siendo los estudiantes provenientes de establecimientos científico-humanistas quienes le otorgan una mayor preponderancia a estos factores en la explicación del abandono.

Finalmente, es importante señalar que no se hallaron diferencias estadísticas para los otros factores del instrumento, no afectando por tanto, la modalidad del colegio de origen en la explicación del abandono que realizan los estudiantes.

**Tabla 9.24**

Comparación de medias de factores, según modalidad de colegio de origen

	Científico-Humanista	Técnico Profesional
Condiciones y soporte institucional	2,50 <sub>a</sub>	2,34 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	2,79 <sub>a</sub>	2,65 <sub>a</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,92 <sub>a</sub>	2,45 <sub>b</sub>
Background académico previo	3,06 <sub>a</sub>	2,72 <sub>a</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,25 <sub>a</sub>	1,90 <sub>b</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,67 <sub>a</sub>	2,32 <sub>a</sub>

En otro orden de ideas, la Tabla 9.25 realiza un contraste estadístico de medias por columna según *si el estudiante trabaja o no trabaja*. Como se puede observar, no existen diferencias estadísticas si el estudiante trabaja o no trabaja, en las medias de los factores encontrados en el instrumento. Más allá de las limitantes naturales y otros problemas en los estudiantes que estarían asociados a los estudiantes con condición de trabajador, en la valoración estadística de dicha condición queda en evidencia que no corresponde a un elemento que pudiera establecer diferencias en la evaluación que realizan los estudiantes respecto de las causas del abandono.

**Tabla 9.25**

Comparación de medias de factores, según si el estudiante trabaja o no trabaja

	<b>Sí trabaja</b>	<b>No trabaja</b>
Condiciones y soporte institucional	2,37 <sub>a</sub>	2,49 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	2,72 <sub>a</sub>	2,71 <sub>a</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,59 <sub>a</sub>	2,81 <sub>a</sub>
Background académico previo	2,86 <sub>a</sub>	2,90 <sub>a</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,09 <sub>a</sub>	2,04 <sub>a</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,41 <sub>a</sub>	2,61 <sub>a</sub>

En el plano de las finanzas del estudiante, la Tabla 9.26 realiza un contraste estadístico de medias por columna según la forma en el que estudiante *financia sus estudios superiores*. Como es posible observar, no existen diferencias estadísticas según cómo el estudiante financia sus estudios superiores, en las medias de los factores encontrados en el instrumento. Por tanto, la forma de financiamiento no es un elemento capaz de establecer diferencias en el estudiantado en la valoración que estos realizan de las causas del abandono.

**Tabla 9.26**

Comparación de medias de factores, según cómo el estudiante financia sus estudios superiores

	<b>Gratuidad</b>	<b>Becas estatales</b>	<b>Recursos propios</b>	<b>Pagan los padres</b>	<b>Trabajo para financiar mis estudios</b>
Condiciones y soporte institucional	2,35 <sub>a</sub>	2,38 <sub>a</sub>	2,05 <sub>a</sub>	2,99 <sub>a</sub>	2,51 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	2,63 <sub>a</sub>	2,47 <sub>a</sub>	2,36 <sub>a</sub>	3,24 <sub>a</sub>	2,94 <sub>a</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,65 <sub>a</sub>	2,42 <sub>a</sub>	2,48 <sub>a</sub>	2,91 <sub>a</sub>	2,78 <sub>a</sub>
Background académico previo	2,81 <sub>a</sub>	2,48 <sub>a</sub>	2,59 <sub>a</sub>	3,23 <sub>a</sub>	3,14 <sub>a</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	1,98 <sub>a</sub>	2,10 <sub>a</sub>	2,13 <sub>a</sub>	2,39 <sub>a</sub>	2,17 <sub>a</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,51 <sub>a</sub>	2,00 <sub>a</sub>	2,25 <sub>a</sub>	2,64 <sub>a</sub>	2,60 <sub>a</sub>

Por su parte, la Tabla 9.27 realiza un contraste estadístico de medias por columna según si el estudiante se ha planteado o no abandonar sus estudios, encontrándose diferencias estadísticamente significativas para los factores *Background académico previo*, donde la media de quienes sí se han planteado abandonar la Educación Superior fue de 3,18 mientras que de 2,76 para quienes no se lo han planteado (diferencia estadística a un  $p < ,05$ ), y para el factor *Falta de apoyo y soporte familiar*, donde la comparación equivalente fue 2,87 versus 2,33 ( $p < ,05$ ). Estos resultados ponen en evidencia que quienes se han planteado en algún momento realizar el abandono de sus estudios, tienen como causa principal la falta de condiciones y aprendizajes mínimos que le llevan a percibir una alta dificultad en sus materias y que redundada además en un bajo rendimiento académico, junto con la carencia de una base familiar segura que pueda brindarles apoyo y soporte durante el tiempo que duran sus estudios.

Finalmente, es relevante señalar que no se hallaron diferencias estadísticas para los otros factores del instrumento, no siendo, por tanto, relevante el hecho de haberse planteado o no abandonar los estudios en estos cuatro factores.

**Tabla 9.27**

Comparación de medias de factores, según si el estudiante se ha planteado o no abandonar sus estudios

	Sí se lo planteado	No se lo ha planteado
Condiciones y soporte institucional	2,58 <sub>a</sub>	2,35 <sub>a</sub>
Condiciones y decisiones individuales	2,88 <sub>a</sub>	2,65 <sub>a</sub>
Sistemas de apoyo al estudiante	2,88 <sub>a</sub>	2,59 <sub>a</sub>
Background académico previo	3,18 <sub>a</sub>	2,76 <sub>b</sub>
Necesidad de apoyo en salud física y mental	2,17 <sub>a</sub>	2,03 <sub>a</sub>
Falta de apoyo y soporte familiar	2,87 <sub>a</sub>	2,33 <sub>b</sub>

#### 9.4.2. Análisis correlacional entre dimensiones

Se consideró pertinente la realización de un análisis correlacional entre las dimensiones encontradas del Instrumento EDESTP, a través de la prueba bivariada de Pearson. Tal y como se observa en la Tabla 9.28, todas las correlaciones son estadísticamente significativas a un  $p < ,01$ , y positivas de intensidad moderada a fuerte. Las correlaciones más altas fueron *Sistemas de apoyo al estudiante* con *Condiciones y soporte institucional*, con  $r=0,747$  ( $p < ,01$ ), lo cual en cierta medida es esperable toda vez que ambos factores corresponden a elementos asociados con el soporte que la institución brinda al estudiantado por medio de diversos servicios. La correlación más baja fue *Necesidad de apoyo en salud física y mental* con *Background académico previo*, con  $r=0,407$  ( $p < ,01$ ).

**Tabla 9.28**

Correlaciones bivariadas de Pearson entre las dimensiones del Instrumento EDESTP (n=141)

	Condiciones y soporte institucional	Condiciones y decisiones individuales	Sistemas de apoyo al estudiante	Background académico previo	Necesidad de apoyo en salud física y mental	Falta de apoyo y soporte familiar
Condiciones y soporte institucional	-					
Condiciones y decisiones individuales	0,662**	-				
Sistemas de apoyo al estudiante	0,747**	0,675**	-			
Background académico previo	0,640**	0,533**	0,648**	-		
Necesidad de apoyo en salud física y mental	0,524**	0,654**	0,562**	0,407**	-	
Falta de apoyo y soporte familiar	0,527**	0,675**	0,607**	0,547**	0,561**	-

Nota: \*\*=correlaciones significativas a  $p < ,01$  (bilateral).

### 9.4.3. Análisis de regresión múltiple

El análisis de regresión lineal múltiple se ocupará para evaluar el efecto de variables predictoras específicas de los estudiantes de la muestra sobre las seis dimensiones extraídas del análisis factorial por componentes principales. Las dimensiones operarán como variables dependientes (continuas) del modelo multivariado. De esta manera, se busca evaluar el aporte explicativo de variables independientes en la variación de las dimensiones o factores encontrados en el Instrumento. El método de estimación será el de Mínimo Cuadrados Ordinarios (MICO), asumiendo que la variable dependiente depende linealmente de las variables explicativas. La significación estadística del modelo de regresión lineal múltiple asume la hipótesis nula de que la variable respuesta no está influenciada por las variables independientes, es decir, que la variación en la variable dependiente está causada por el azar y no se puede extrapolar (o inferir) a la población (Tusell, 2011).

La elección de las variables independientes en el modelo obedece a los hallazgos de significatividad estadística encontrados en el análisis anterior. De esta manera, el



### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

análisis de regresión cuantifica el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente que corresponde a los seis factores encontrados en el instrumento EDESTP.

Por tanto, las variables independientes seleccionadas son edad del estudiante, modalidad del colegio de origen (técnico profesional o humanístico-científico) y si se ha planteado o no abandonar los estudios. Además, se incluyó el género del estudiante, como variable de control de los análisis.

La Tabla 9.29 resume el efecto de la variable edad (continua) sobre la variación en cada una de las seis dimensiones del Instrumento.

**Tabla 9.29**

Efecto del género y de la edad (en años) sobre los seis factores del Instrumento EDESTP, coeficientes no estandarizados

	Modelos					
	M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>	M <sub>4</sub>	M <sub>5</sub>	M <sub>6</sub>
<b>Constante</b>	2,81	2,89	2,67	2,63	2,07	2,60
<b>Mujer = 1</b>	-0,08 (0,16)	-0,03 (0,19)	0,01 (0,18)	-0,25 (0,19)	0,16 (0,17)	0,04 (0,21)
<b>Edad (años)</b>	-0,01 (0,01)	-0,006 (0,01)	-0,00 (0,01)	0,01 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)
<b>R<sup>2</sup></b>	1%	0,2%	0%	2%	0,6%	0,1%
<b>N</b>	141	141	141	141	141	141

Notas:

1. M<sub>1</sub> = Condiciones y soporte institucional, M<sub>2</sub> = Condiciones y decisiones individuales, M<sub>3</sub> = Sistemas de apoyo al estudiante, M<sub>4</sub> = Background académico previo, M<sub>5</sub> = Necesidad de apoyo en salud física y mental, M<sub>6</sub> = Falta de apoyo y soporte familiar
2. Errores estándares entre paréntesis
3. \*\*\*= p<,01; \*\*=p<,05; \*=p<,1

En general, la Tabla 9.29 muestra que no existen efectos estadísticamente significativos para la variable edad y género del estudiante en la variación de las variables dependientes, esto es, de los seis factores encontrados en el instrumento EDESTP.

Se observa efectos positivos para la variable edad solo en el modelo 4, en donde 1 año más de edad del estudiante se asocia con 0,01 puntos adicionales en el factor 4 de Background académico previo, controlando por género del estudiante. Sin embargo, el efecto no es estadísticamente significativo a niveles convencionales de confianza.

Si consideramos la variable género (hombre como categoría de referencia) las mujeres tienen 0,01 puntos adicionales en el factor de sistemas de apoyo al estudiante que los hombres, controlando por edad del estudiante. El efecto, sin embargo, no es estadísticamente significativo a niveles convencionales de confianza.

Por su parte, la Tabla 9.30 resume el efecto del género y modalidad del colegio de origen sobre las seis dimensiones del Instrumento EDESTP.

**Tabla 9.30**

Efecto del género y modalidad del colegio de origen sobre los seis factores del Instrumento EDESTP, coeficientes no estandarizados

	Modelos					
	M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>	M <sub>4</sub>	M <sub>5</sub>	M <sub>6</sub>
<b>Constante</b>	2,55	2,81	2,95	3,17	2,21	2,68
<b>Técnico-Profesional (=1)</b>	-0,18 (0,15)	-0,14 (0,18)	-0,48*** (0,16)	-0,39** (0,17)	-0,33** (0,16)	-0,35* (0,19)
<b>Mujer (=1)</b>	-0,12 (0,17)	-0,06 (0,19)	-0,08 (0,17)	-0,32* (0,19)	0,09 (0,17)	-0,03 (0,21)
<b>R<sup>2</sup></b>	1%	0,5%	6%	5%	4%	2%
<b>N</b>	141	141	141	141	141	141

Notas:

1. M<sub>1</sub> = Condiciones y soporte institucional, M<sub>2</sub> = Condiciones y decisiones individuales, M<sub>3</sub> = Sistemas de apoyo al estudiante, M<sub>4</sub> = Background académico previo, M<sub>5</sub> = Necesidad de apoyo en salud física y mental, M<sub>6</sub> = Falta de apoyo y soporte familiar
2. Errores estándares entre paréntesis
3. \*\*\*= p<,01; \*\*=p<,05; \*=p<,1

Como se observa en la Tabla 9.30, el modelo 3 presenta una bondad de ajuste del 6% y el predictor “modalidad de colegio de origen” presenta efectos significativos para los modelos 3, 4, 5 y 6. Ser de un colegio técnico profesional, en comparación con provenir de un colegio humanístico-científico, y controlando por el género del estudiante, se asocia a 0,48 puntos menos en el factor de sistema de apoyo al estudiante (p<,01), 0,39 puntos menos en el factor de background académico previo (p<,05), 0,33 puntos menos en el factor necesidad de apoyo en salud física y mental (p<,05) y 0,35 puntos menos en el factor falta de apoyo y soporte familiar (p<,1). En otras palabras, el alumnado proveniente de establecimientos técnico-profesionales en comparación con los que provienen de liceos humanístico-científicos, tienen una peor valoración de los sistemas de apoyo al estudiante, un background académico previo inferior, y otorgan una menor preponderancia a los elementos asociados a los apoyos en salud física y mental, y apoyo y soporte familiar.

La variable género presenta un efecto significativo en el modelo 3. Controlando por la modalidad del colegio de origen, los hombres tienen 0,32 puntos más en el factor de background académico previo que las mujeres, (p<,1).

### Parte III. Marco Metodológico y Aplicado

Por otro lado, la Tabla 9.31 resume el efecto del género y si se ha planteado abandonar los estudios sobre las seis dimensiones del Instrumento EDESTP.

**Tabla 9.31**

Efecto del género y “se ha planteado abandonar los estudios” sobre los seis factores del Instrumento EDESTP, coeficientes no estandarizados

	Modelos					
	M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>	M <sub>4</sub>	M <sub>5</sub>	M <sub>6</sub>
<b>Constante</b>	2,37	2,66	2,58	2,82	1,97	2,31
<b>Mujer (=1)</b>	-0,08 (0,16)	-0,03 (0,19)	0,02 (0,17)	-0,22 (0,18)	0,16 (0,17)	0,05 (0,21)
<b>Sí se lo ha planteado (=1)</b>	0,22 (0,16)	0,22 (0,19)	0,29 (0,17)	0,41** (0,19)	0,14 (0,17)	0,53** (0,21)
<b>R<sup>2</sup></b>	2%	1%	2%	5%	1%	4%
<b>N</b>	141	141	141	141	141	141

Notas:

1. M<sub>1</sub> = Condiciones y soporte institucional, M<sub>2</sub> = Condiciones y decisiones individuales, M<sub>3</sub> = Sistemas de apoyo al estudiante, M<sub>4</sub> = Background académico previo, M<sub>5</sub> = Necesidad de apoyo en salud física y mental, M<sub>6</sub> = Falta de apoyo y soporte familiar
2. Errores estándares entre paréntesis
3. \*\*\*= p<,01; \*\*=p<,05; \*=p<,1

Como se puede observar, los resultados más llamativos del análisis de regresión lineal múltiple presentado en la Tabla 9.31 son que, controlando por género, quienes sí se han planteado abandonar los estudios reportan 0,41 puntos más en el factor de background académico previo (p<,05), comparado con quienes no se han planteado abandonar los estudios, controlando por el género del estudiante. Asimismo, los estudiantes que sí se han planteado abandonar los estudios universitarios puntúan 0,53 puntos más en la dimensión de falta de apoyo y soporte familiar (modelo 6), comparado con quienes no se lo han planteado, controlando por el género del estudiante (p<,05).

La Tabla 9.32 presenta un resumen de los efectos significativos en cada uno de los análisis de regresión presentados anteriormente.

**Tabla 9.32**

Resumen efectos estadísticamente significativos sobre los seis factores del Instrumento EDESTP (a cualquier nivel de confianza)

		Modelos					
		M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>	M <sub>4</sub>	M <sub>5</sub>	M <sub>6</sub>
<b>Tabla 1</b>	Género						
	Edad						
<b>Tabla 2</b>	Género				✓		
	Modalidad colegio			✓	✓	✓	✓
<b>Tabla 3</b>	Género						
	Sí se ha planteado abandonar estudios				✓		✓

M<sub>1</sub> = Condiciones y soporte institucional, M<sub>2</sub> = Condiciones y decisiones individuales, M<sub>3</sub> = Sistemas de apoyo al estudiante, M<sub>4</sub> = Background académico previo, M<sub>5</sub> = Necesidad de apoyo en salud física y mental, M<sub>6</sub> = Falta de apoyo y soporte familiar

Finalmente, se presenta la Tabla 9.33 que corresponde a un modelo global que incluye todas las variables comentadas anteriormente y a través del cual se tiene una perspectiva más amplia del análisis de regresión múltiple.

**Tabla 9.33**

Efecto de variables independientes sobre variables dependientes (factores) del instrumento EDESTP, coeficientes no estandarizados

		Modelos					
		M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>	M <sub>4</sub>	M <sub>5</sub>	M <sub>6</sub>
<b>Constante</b>		2,95	2,98	3,04	2,87	2,34	2,81
<b>Técnico-Profesional (=1)</b>		-0,20 (0,15)	-0,15 (0,18)	-0,48*** (0,16)	-0,36** (0,17)	-0,33** (0,16)	-0,35* (0,19)
<b>Mujer (=1)</b>		-0,11 (0,16)	-0,05 (0,19)	-0,06 (0,17)	-0,3 (0,19)	0,1 (0,17)	-0,00 (0,21)
<b>Edad (años)</b>		-0,01 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,01 (0,01)
<b>Sí se ha plantado abandonar estudios (=1)</b>		0,23 (0,16)	0,22 (0,19)	0,27 (0,17)	0,39** (0,18)	0,13 (0,17)	0,53** (0,21)
<b>R<sup>2</sup></b>		4%	2%	8%	8%	4%	7%
<b>N</b>		141	141	141	141	141	141

4. M<sub>1</sub> = Condiciones y soporte institucional, M<sub>2</sub> = Condiciones y decisiones individuales, M<sub>3</sub> = Sistemas de apoyo al estudiante, M<sub>4</sub> = Background académico previo, M<sub>5</sub> = Necesidad de apoyo en salud física y mental, M<sub>6</sub> = Falta de apoyo y soporte familiar
5. Errores estándares entre paréntesis
6. \*\*\*= p<,01; \*\*=p<,05; \*=p<,1

La Tabla 9.33 muestra los coeficientes para cada uno de los modelos, con todas las variables independientes que anteriormente se mostraron en tablas separadas. De esta manera, cada modelo controla por todas las variables.

Los modelos multivariados de regresión arrojan resultados estadísticos para el modelo 3, 4, 5 y 6. En general, se puede observar que, ni el género ni la edad (en años) contribuyen a explicar la variación en las dimensiones del Instrumento EDESTP. En cambio, los predictores que sí resultan estadísticamente significativos son si el estudiante viene o no de un colegio técnico profesional y si se ha planteado o no abandonar sus estudios. Por ejemplo, en el modelo 3, controlando por edad, género y si se ha planteado abandonar sus estudios, provenir de un colegio técnico profesional está asociado a 0.5 puntos menos en la dimensión 3: “sistemas de apoyo al estudiante”, comparado con si el estudiante viene de un colegio humanístico-científico ( $p < .01$ ), lo cual indica que los estudiantes que provienen de establecimientos técnico-profesionales, tienen una peor valoración de los sistemas de apoyo al alumnado. La variable modalidad de colegio de origen sigue siendo estadísticamente significativa en los modelos 4 ( $p < .05$ ), 5 ( $p < .05$ ) y 6 ( $p < .1$ ).

Asimismo, el predictor “el alumno se ha planteado abandonar sus estudios” resulta estadísticamente significativo para la dimensión “background académico previo” y “falta de apoyo y soporte familiar”. En efecto, haberse planteado abandonar los estudios, comparado con no habérselo planteado, está asociado a 0.5 puntos menos en la dimensión “falta de apoyo y soporte familiar” ( $p < .05$ ), controlando por el resto de los predictores. En otras palabras, los estudiantes que se han planteado abandonar los estudios, perciben un menor apoyo familiar y cuentan con un background académico previo inferior que quienes no se lo han planteado.

### 9.5. En síntesis

En este capítulo se expusieron los resultados del análisis cuantitativo de la Encuesta sobre Deserción Estudiantil en Educación Técnico Profesional (EDESTP). En primera instancia, se muestra el análisis factorial a partir del cual los ítems del instrumento se redujeron a seis dimensiones que mostraron un nivel importante de ajuste respecto del modelo teórico inicial, y que además tuvieron un nivel desde aceptable a bueno en la prueba de confiabilidad interna Alfa de Cronbach. Posteriormente, siguiendo la misma lógica de la exposición de los resultados cualitativos en el capítulo anterior, se realizó el análisis individual de cada caso (Within-case analysis), mostrando una descripción de las variables sociodemográficas de interés y posteriormente algunos estadísticos descriptivos como la media y la desviación estándar. Enseguida, se realizó el análisis cruzado de los casos (Cross-case analysis), comparando las medias en cada una de las seis dimensiones, utilizando para ello la prueba de diferencias post hoc de Bonferroni.

Ampliando la mirada al estricto análisis de casos, se realizó un análisis global de los datos cuantitativos considerando los cuatro casos como un todo, para lo cual se llevó a cabo la comparación de medias de algunas variables sociodemográficas que ya habían sido descritas de manera individual anteriormente y que fueron consideradas relevantes en relación a los objetivos del estudio. Además, se estimó pertinente correlacionar las seis dimensiones encontradas del Instrumento a través de la prueba bivariada de Pearson, encontrándose que todas las correlaciones son estadísticamente significativas a un  $p < .01$ , y positivas de intensidad moderada a fuerte. Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple utilizando como variables independientes aquellas en donde se encontró variación estadísticamente significativa en el aparatado anterior (edad del estudiante, modalidad del colegio de origen y si se ha planteado o no abandonar los estudios), incluyendo además al género como variable de control de los análisis.

---



## **PARTE IV**

### **MARCO CONCLUSIVO**







El punto final de cualquier trabajo de investigación, y quizá el más esperado, es el planteamiento de la discusión y conclusiones que permitan visualizar los logros obtenidos a lo largo de todo el proceso investigativo, reconociendo las limitaciones y aspectos perfectibles del estudio y proponiendo nuevas líneas de trabajo en la temática estudiada.

Tal y como lo expresan Maqueda Blasco et al. (2013), este apartado representa la interpretación intelectual de los resultados que se han obtenido, debiendo expresar solo aquellas conclusiones que se deriven directamente de los resultados del estudio. Asimismo, continúan argumentando que la discusión de resultados ha de evidenciar, entre otras cosas, las respuestas a las preguntas de investigación, el contraste de los resultados con otras publicaciones científicas, facilitando la evaluación crítica del autor que le permita exponer las debilidades del estudio y sus limitaciones en cuanto al alcance de los resultados así como proyectar la investigación formulando nuevas preguntas de investigación.

En este contexto, la parte IV de esta tesis doctoral comienza con el capítulo 10 de discusión de los resultados que, considerando su diseño mixto, busca la integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, ofreciendo una mirada más completa del fenómeno estudiado. Al respecto, es importante señalar que, como una forma de salvaguardar la coherencia y trazabilidad del estudio, este apartado tiene la misma estructura dimensional que se ha desarrollado durante esta tesis y que es coherente con los objetivos de investigación.

Posteriormente, el capítulo 11 está dedicado a las conclusiones del estudio, las cuales están segmentadas dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos del estudio, siguiendo la recomendación de Hernández Sampieri et al. (2014) al buscar que las conclusiones sean directas y precisas, con sustento en los resultados y coherentes con todo el informe donde se presenta el trabajo de investigación realizado.

En este mismo capítulo se exponen además, las principales limitaciones de esta investigación, lo cual lejos de desnudar las debilidades del proceso investigativo, su objetivo va en la vía de lo señalado por Avello Martínez et al. (2019) quienes defienden la idea que

Cuando los autores explican y comentan las limitaciones de su estudio evidencian mayor dominio de las características de la población o fenómeno evaluado, de la

metodología e instrumentos aplicados, del alcance de los resultados obtenidos y del cuerpo teórico e investigativo que forman parte de los antecedentes de la investigación realizada, o sea, que lejos de demeritar los hallazgos obtenidos, aportan un valor añadido de rigurosidad y validez (p.11).

Este último capítulo continúa con la exposición de las perspectivas para futuras investigaciones, planteando nuevas preguntas y directrices que pudiesen eventualmente ser la base de nuevas investigaciones. Dicho de otro modo, considerado que esta investigación ofrece una mirada parcial del fenómeno del abandono estudiantil, naturalmente emergen nuevas interrogantes que deben ser resueltas y que devienen en nuevas investigaciones. Así lo expresan Rodríguez et al. (1999), para quienes la conclusión de una realidad no siempre se agota con la conclusión de un estudio, sino que los resultados llevan al planteamiento de nuevas interrogantes, generan preguntas a las que no se dieron respuestas, suscitando la curiosidad de nuevos investigadores decididos a replicar el mismo trabajo.

Finalmente, se presenta un apartado con las implicaciones prácticas de los hallazgos de esta investigación, en términos de las posibilidades de mejora o resolución de algún problema presente o futuro en el contexto educativo nacional, específicamente en la ESTP.

---

---

## Capítulo 10. Discusión

10.1. Dimensión Personal y Social

10.2. Dimensión Académica

10.3. Dimensión Institucional

10.4. Dimensión Mecanismos de Apoyo y Acompañamiento

10.5. En síntesis

---

---



# 10

---

## Discusión

---

Con el objetivo de estructurar el discurso y facilitar su lectura, esta tesis doctoral presenta su apartado de discusión siguiendo la misma estructura dimensional que fue expuesta en la Tabla 7.12 del capítulo 7 y que está asociada a los objetivos planteados, evidenciando además con ello la coherencia de la investigación. En este orden de ideas, esta discusión se presentará en cuatro apartados:

- Factores asociados a la Dimensión Personal y Social
- Factores asociados a la Dimensión Académica
- Factores asociados a la Dimensión Institucional
- Factores asociados a los Mecanismos de Apoyo al Estudiante

Finalmente, es importante dejar constancia que esta discusión se centrará en los hallazgos más significativos del estudio, enfocándose en la totalidad de los análisis realizados y no en los casos individuales.

### 10.1. Dimensión Personal y Social

#### a) Factores personales

El amplio número de factores personales que han emergido en el análisis cualitativo superando rotundamente a los demás factores y el posicionamiento de la dimensión “condiciones y decisiones individuales” en el análisis cuantitativo, que presenta como uno de los de mayor media en los centros estudiados, permiten aseverar que estas condicionantes relacionadas con aspectos psicológicos, situaciones y/o condiciones de vida tienen una alta incidencia en la explicación del abandono de los estudiantes. Al respecto, son varios los trabajos que realzan los factores personales como una de las principales causas del abandono, principalmente aquellos cuyos modelos sitúan

a las variables psicológicas como un primer elemento a considerar en la explicación del abandono (Braxton et al., 1997; Díaz-Peralta, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002 y Sutherland, 2006).

Estos factores personales, coinciden con lo que Pascarella y Terenzini (1991) han agrupado en la denominación de *antecedentes y características personales*, ubicando en dicha denominación a distintos elementos como las aptitudes, personalidad, aspiraciones, etc., así como con las causas personales asociadas al abandono que fueran sistematizadas por González (2006) y que incluyen dentro de este grupo elementos tanto motivacionales como actitudinales. Asimismo, Patiño y Cardona (2012) los considera como factores determinantes del abandono en su sistematización de estudios en el contexto latinoamericano.

Lamentablemente, la intervención en este grupo de factores se torna compleja, pues su génesis está principalmente en etapas previas al ingreso a la Educación Superior, suposición que coincide con lo señalado por Iñiguez et al. (2016) al ubicar estas causas personales como fuera del ámbito universitario y consecuentemente fuera de su ámbito competencial.

Entre las causas personales, la motivación y las metas personales fueron las mayormente referidas en este estudio, destacando dos elementos como causa del abandono: la falta de motivación intrínseca y la ausencia de metas claras. Respecto del primero de ellos, el sentido de este factor es coherente con la conceptualización que realiza Navarro Roldan (2016) para quien la motivación intrínseca corresponde a “la tendencia inherente del ser humano a realizar actividades” (p.250), coincidente además con la mirada de Maquillón Sánchez y Hernández Piña (2011), quienes la consideran como un elemento clave para el rendimiento académico de los estudiantes y determinante en la deserción en el contexto de la formación profesional. Asimismo, este planteamiento es concordante con lo planteado por Knowles (1980) en el sentido de que si bien la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes adultos se basa principalmente en aspectos extrínsecos como intrínsecos, son estos últimos los que tienen mayor importancia, resultando clave factores como la autorrealización en la decisión de continuar con estudios superiores

En este sentido, altos niveles de motivación intrínseca serían favorecedores de la retención del estudiantado, planteamiento concordante con lo señalado por Pérez et al. (2000), para quien los bajos niveles de motivación intrínseca estarían asociados con altos niveles de ausentismo, bajo rendimiento académico, reprobación y consecuentemente el

abandono de los estudios universitarios. En este orden de ideas, resulta altamente relevante para las IES no solo reconocer lo fundamental de este constructo sino también monitorearlo en los estudiantes, pues tiene una alta incidencia en la decisión de abandono, al estar relacionado con el interés o apatía que las actividades académicas generan en los estudiantes y cómo son consideradas un fin en sí mismas y no un medio para otros fines Lepper (1988).

Por su parte, la ausencia de metas claras también correspondería a uno de los factores asociados al abandono, pues se vería afectado lo que Donoso et al. (2010) han resaltado como la habilidad para plantearse metas y traducirlas en un plan factible para su futuro, y estaría además vinculado con el concepto de éxito académico planteado por Fernández-Hileman et al. (2014) en el sentido que la finalización de los estudios le permite al estudiante cumplir las metas que se ha trazado. Este hallazgo además es coincidente con la perspectiva de Cabrera et al. (2006) quienes constataron que las variables psicológicas y psicoeducativas son altamente determinantes en el éxito y/o fracaso de los estudiantes, variables entre las cuales citan la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad para lograr las metas académicas y fijar el rumbo o dirección de futuro.

En este sentido, las metas personales del estudiantado pueden asociarse a elementos relacionados con su realización personal y la adquisición de aprendizajes, hasta la posibilidad de mejorar su situación laboral actual y la materialización del anhelo de progreso y mejora de su calidad de vida. Estos hallazgos se condicen con la propuesta de Southerland (2006), quien sitúa a las metas personales como una dimensión explicativa del abandono asociándole factores como la mejora personal, la adquisición de nuevos conocimientos y el prestigio personal o la investigación de Sarrate (1997) centrada en estudiantes adultos, que encontró que entre las metas de los estudiantes está acceder a un trabajo digno, satisfacer sus expectativas personales, propiciar la autorrealización personal y la participación social, y facilitar la integración en el mundo laboral y en el desarrollo satisfactorio de la actividad profesional. Particularmente en el ámbito de la ESTP, muchos de los estudiantes que llegan son trabajadores experimentados en un área del conocimiento y solo ingresan a la ES con el fin de obtener un título que les permita acreditar su experticia. En este contexto, cobran sentido los hallazgos de Pico de Rosales y Salom de Bustamante (2003), en cuyos estudios encontraron que la alta motivación para el logro de un título profesional correlacionaba altamente con la decisión de los estudiantes de quedarse o abandonar sus estudios.



Por su parte, la falta de vocación también ha sido uno de los hallazgos relevantes de este estudio, asociada a la falta de claridad en la elección de una carrera que sea coherente con sus propias habilidades y competencias. Este factor es coincidente con la amplia literatura que le atribuye a los factores vocacionales una alta incidencia en el abandono estudiantil (Gairín et al., 2010; Patiño y Cardona, 2012; Torrado, 2012; Torres, 2012; Zavala-Girado et al., 2018), pues el estudiante realiza una elección de carrera con base en otros factores que no siempre guardan relación con su vocación o una preferencia profesional clara (Pimentel y Moreno, 2019).

Esta falta de vocación o madurez vocacional estaría asociada a la incapacidad de las instituciones de Educación Secundaria para orientar al estudiante toda vez que muchos llegan a la ES sin reconocer lo que quieren hacer ni qué es lo más adecuado para su personalidad, carácter y habilidades. Así también lo han reconocido diversos estudios (Girón y González, 2005; Jewsbury y Hafei, 2000; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010; Rojas y González, 2008) que señalan que la actividad ambivalente o negativa que los jóvenes desarrollan hacia la academia tiene su génesis en la ausencia de orientación vocacional, ampliando las posibilidades que este deserte al considerar que no se encuentra ni en el lugar ni en la carrera adecuados.

En este orden de ideas, como se reconoce en este estudio y además se considera en otros trabajos como el de Torres (2012), la orientación vocacional es una forma de prevenir la deserción, actuando como un mecanismo de ajuste entre la oferta y la demanda de formación. Así también es considerado por diversos autores (Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior Libro de Actas VII CLABES, 2017; Murillo y de Clunie, 2018; Yahuar et al., 2019), quienes recomiendan la orientación vocacional como un práctica para reducir el abandono. Así, esta orientación, tal y como lo plantean Dávalos Vasconez et al. (2017), comienza con la formación de intereses desde los primeras enseñanzas hasta el desarrollo de la vocación profesional, siendo por tanto los estudios previos, espacios determinantes en este propósito.

En otra línea, la condición de ser un alumno mayor y además estar inserto en el mundo laboral, también aportaría algunos elementos explicativos del abandono en el contexto de la ESTP. En primer término, es importante señalar que este grupo de estudiantes tiene características concordantes con lo que en la literatura se ha venido conceptualizando como estudiantes no tradicionales (ENT), es decir, aquellos estudiantes mayores, que tienen una dedicación de tiempo parcial o que deben trasladarse para ir al centro (Bean y Metzner, 1985, 1987; Chickering, 1974). Otros autores como Horn y

Carroll (1996) le atribuyen a este colectivo características como el retraso en el acceso a la universidad, la dedicación a tiempo parcial, trabajar más de 35 horas semanales, independencia económica, tener dependientes y ser padre o madre soltero. Más recientemente Sánchez-Gelabert y Elias (2017), aporta un concepto más concreto y cercano con los hallazgos de investigación, definiendo al estudiante mayor y trabajador como aquel que tiene 22 años o más y que trabaja más de 15 horas a la semana.

Asimismo, estos hallazgos concuerdan con lo que han observado Araneda et al. (2018) en el contexto chileno, respecto de la emergencia de un grupo de estudiantes con características sociodemográficas diferentes, es decir, que son mayores, que trabajan, que son padres o madres y que provienen de grupos económicos desfavorecidos. Este planteamiento se condice con los hallazgos cuantitativos de este estudio, en donde el rango etario de entre 15 y 19 años, en general, otorga menos valor a los distintos factores asociados al abandono, siendo significativamente distintos para personas de entre 25 y 29 años para quienes tanto las condiciones y decisiones individuales como la falta de apoyo y soporte familiar, constituyen importantes elementos que podrían condicionar su decisión de abandonar los estudios, elementos altamente sensibles considerando que muy probablemente son padres de familia y además trabajan, encontrándose con múltiples barreras en la compatibilización de sus diversos roles.

En este orden de ideas, las dificultades que experimenta este grupo de estudiantes superan ampliamente las ventajas que pudieran asociarse a su condición de ser mayor y trabajador. Entre estas dificultades que fueron encontradas en esta investigación, destacan las emociones negativas, barreras de conocimiento, escasas habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación, y el mayor esfuerzo que normalmente deben realizar los alumnos mayores para seguir el ritmo de las clases, sumado a la complejidad para compatibilizar sus estudios con el trabajo, especialmente cuando son trabajadores por turnos y no pueden asistir de forma regular a clases. No obstante, llama la atención que los resultados cuantitativos de este estudio indiquen que no existen diferencias significativas entre quienes trabajan y quienes no lo hacen, en las distintas dimensiones del instrumento.

En este orden de ideas, si bien pareciera haber consenso en las dificultades de este grupo de estudiantes, estudios como el Jiménez y Márquez (2013) también realzan el hándicap que supone estar trabajando y además estudiar, encontrando entre sus hallazgos que si compatibilizar trabajo y estudios implica menor tiempo y más esfuerzo físico, esto les lleva a una mejor rentabilidad y organización de su tiempo, que en muchos casos se

traduce en un mayor rendimiento académico en relación con sus compañeros más jóvenes que solo se dedican a estudiar.

Las características de este grupo de estudiantes aluden a la nueva realidad que plantea Learreta et al. (2012), realidad que demanda una mejor respuesta educativa por parte de las IES, toda vez que se generan demandas específicas para el contexto de la ES y en nuestro caso, de la ESTP. En este sentido, resulta relevante mirar las necesidades de los estudiantes adultos desde la perspectiva de Paterson (1996), quien las estructura en tres elementos: cómo aprenden, qué aprenden y cuándo aprende. Esto, obliga a reconsiderar los procesos formativos siguiendo lo que señala Lieb (1991) en el sentido de buscar un equilibrio entre el sentirse libres a la vez que sentirse dirigidos, debiendo los docentes reorganizar el valor de su experiencia en la construcción de los nuevos aprendizajes. Asimismo, dado que son estudiantes más prácticos, necesitan ser enfocados en cómo utilizar los nuevos aprendizajes, buscando una utilidad que les dote de sentido y que puedan integrarlo en esquemas de conocimiento previos.

Lamentablemente, tal y como lo plantea Apple (1994), las instituciones educativas no siempre se encuentra en condiciones de atender diferencialmente a los adultos, toda vez que sus modelos pedagógicos son homogéneos y globalizadores que no consideran la diferencia y la heterogeneidad, encontrándose muchas veces el estudiante adulto en un contexto donde no encuentra una respuesta institucional y pedagógica a sus necesidades propias de su ciclo de vida y roles sociales.

Al respecto, se ha encontrado que la falta de tiempo es uno de los elementos principales a los que aluden estos estudiantes, coincidente con lo planteado por García Aretio (2019), quien precisamente apunta a la falta de tiempo como una de las causas posibles de abandono, especialmente debido a las obligaciones familiares y laborales, lo que hace compleja la posibilidad de equilibrar la dedicación al estudio y las demás obligaciones.

Finalmente, es interesante mencionar que un porcentaje importante de este grupo de estudiantes optan por una formación vespertina que les permita compatibilizar los distintos roles que cumplen. En este sentido, los hallazgos de este estudio son concordantes con lo planteado por Arancibia y Trigueros (2018) quienes señalan que la mayoría de los estudiantes vespertinos se encuentra en una situación de desventaja debido a brechas académicas y dificultades económicas, que afectan su nivel de permanencia, situación que estaría relacionada con un sistema de ES incapaz de dar respuesta a este grupo de estudiantes no tradicionales, pues se sigue manteniendo un sistema diseñado

para el estudiante tradicional diurno. Al respecto, Ntiri (2001) ahonda en esta mirada señalando que muchas IES no abordan adecuadamente la satisfacción de las múltiples y a menudo contradictorias exigencias que tienen los estudiantes en relación a la familia, el trabajo y la universidad.

Por último, es menester mencionar la condición de paternidad como un factor relevante en la decisión de abandonar los estudios, coincidentemente con los planteado por Araneda et al. (2018), quienes aludieron a esta condición como parte del nuevo perfil del estudiante chileno. Esta condición se asocia además a la situación de embarazo – muchas veces no planeados- durante el curso de los estudios, tal y como lo plantean Munizaga et al. (2018) y Torres (2012), lo cual complejiza la situación del estudiante aumentando las probabilidades de tomar la decisión de abandonar los estudios.

Si bien durante las entrevistas se pudo constatar que las comunidades educativas de los centros estudiados responden de manera positiva ante las dificultades emanadas de la condición de ser padres, este hallazgo contrasta con estudios con estudiantes universitarias como el de Estupiñán-Aponte y Rodríguez-Barreto (2009) que señalan que en la práctica las madres refieren presiones en el contexto académico que normalmente solucionan mediante el abandono de sus estudios.

En este orden de ideas, estos autores continúan argumentando que cuando por el contrario, la comunidad académica asume una actitud positiva, desplegando un conjunto de dispositivos de apoyo tales como acompañamiento al estudio, cuidados físicos, alimentarios e incluso en recomendaciones frente al embarazo y al bebé, la preocupación por su bienestar y las expresiones afectivas, hacen mucho más llevadero el embarazo e incluso hacen que sea asumido como una motivación para la culminación del estudio.

Independiente de la edad, la condición de maternidad o paternidad temprana, incluso en estudiantes de secundaria como lo demuestra Román (2013), afecta negativamente la permanencia en la escuela y el sistema, provocando una inserción temprana y demandante al mundo del trabajo, o la atención a los hijos, desviándolos del foco en el término de sus estudios y, por ende, aumentando las probabilidades de abandonar prematuramente los estudios.

### **b) Factores familiares**

La influencia de la familia en la decisión de estudiar también corresponde a uno de los hallazgos de este estudio en relación con los factores que se le asocian al abandono,

elemento que ya fuese estudiado en la década de los 80 por Chapman (1981) quien incorpora dentro de su modelo a las personas significativas, entre ellos los familiares, como influyentes en la decisión de estudiar y en la elección de la universidad, hasta estudios más contingentes como el de Cerdà-Navarro (2019), quien demostró la influencia de la familia en la decisión y elección que realiza el estudiantado.

En este contexto, es común observar cómo esta influencia puede manifestarse en la presión de la familia hacia el estudiante para que continúe con estudios superiores aun cuando no sea el interés del estudiante, coincidiendo con autores como Cabrera et al. (2006) y Torres (2010), quienes aluden a este concepto de presión familiar como una de los elementos asociados a la decisión que toma el estudiante de continuar con estudios superiores.

Al respecto, es importante resaltar la referencia que otras investigaciones (Brown y Krane, 2003; González y Lessire, 2005; Mungarro, 2007) hacen de los aspectos motivacionales de los jóvenes que ingresan a la ES, evidenciando que, si bien la elección de una carrera corresponde a un acto individual, en la práctica la decisión es compleja y multifactorial en tanto que involucra la relación de elementos culturales, políticos, económicos sociales y familiares.

En esta misma línea, estudios como el de Karabulut y Erkanli (2017) han confirmado la influencia de los familiares y cercanos en la decisión de carrera, antecedente confirmado recientemente por Araya-Pizarro y Araya-Pizarro (2020) quienes amplían esta mirada y plantean la necesidad de profundizar y analizar en qué medida el estudiante está motivado para cumplir con las creencias de las personas que le rodean y en qué medida se siente con la capacidad para cometer con éxito las exigencias propias de la carrera.

Otros son los estudios que confirman esta influencia familiar, como el de Marinas et al. (2016), que hallaron entre las razones preferentes para la elección de estudiar, elementos principalmente extrínsecos, entre ellos factores interpersonales en particular la familia o el de Sjoberg Tapia (2018), quienes aluden que la decisión de continuar estudios está fuertemente influida por grupos de referencia tales como amigos, compañeros de trabajo, círculos sociales y familia directa. No obstante, otros estudios como el Mendivez Espinoza (2014) otorgan una influencia mínima a la familia en la decisión de estudiar y la elección de la carrera, demostrando que los jóvenes toman sus propias decisiones sobre su vocación profesional, o el estudio de Marbà-Tallada (2009) que concluye que la decisión de seguir estudios de ciencia es tomada en base a elementos intrínsecos y en

segundo lugar por la influencia del profesorado, restando importancia a la influencia de la familia.

Por otra parte, la influencia familiar no siempre se ve manifestada en una presión explícita, sino puede serlo simplemente por la existencia de modelos profesionales al interior de la familia. Al respecto, en un estudio con alumnos del área de salud, Álvarez-Iguaín et al (2018) concluyeron que quienes logran la titulación oportuna en siete años, refieren en su mayoría contar con profesionales familiares del área de salud y sentirse influidos por dichos modelos al momento de elegir su carrera. Este hecho permite evidenciar que los modelos familiares no solo influyen en la decisión de acceso sino también actúan como elementos motivacionales durante el curso de la carrera.

En definitiva, la familia asoma como un elemento de especial relevancia durante todo el ciclo formativo del alumno sobretodo en etapas previas al ingreso a la ES. Así también lo refiere Álvarez Hernández (2016) en el contexto de la Formación Profesional, para quien la influencia de la educación familiar, desde la orientación profesional, es esencial durante el proceso de formación profesional, y se manifiesta, con mayor o menor fuerza, a lo largo de toda la vida. En este sentido, continúa sugiriendo que la familia sea preparada por la escuela para que puedan apoyar, fomentar y/o profundizar en las tareas y acciones que deben acometer los alumnos.

Por otra parte, el apoyo de la familia asoma como un elemento central favorecedor del éxito y persistencia del estudiante, además de ser un factor de riesgo cuando no está presente. Este apoyo familiar emerge en la vía de lo planteado por Ethington (1990) en el sentido que el apoyo y estímulo que el estudiante recibe de su familia, que incide en su autoconcepto académico y en el nivel de aspiraciones del estudiante. El apoyo de la familia también es indicado por Southerland (2006) como uno de los factores que se le asocian al abandono, y lo relaciona tanto con los medios o recursos provenientes de la familia y con los que puede contar el estudiante, como desde un punto de vista afectivo.

Así también lo ratifican los hallazgos cuantitativos de esta investigación, evidenciando que quienes se han planteado alguna vez abandonar los estudios difieren significativamente de quienes no lo han hecho en la dimensión “falta de apoyo y soporte familiar”, demostrando la relevancia como causal de abandono la carencia de una base familiar segura que pueda brindarle apoyo y soporte durante el tiempo que duran sus estudios. Asimismo, en el análisis de regresión múltiple los resultados demuestran que los estudiantes que sí se han planteado abandonar los estudios universitarios puntúan 0,53

puntos más en la dimensión de falta de apoyo y soporte familiar (modelo 6), comparado con quienes no se lo han planteado, controlando por el género del estudiante ( $p < .05$ ).

En este contexto, existirían diferencias marcadas entre los estudiantes que son apoyados por sus familias y quienes por el contrario no cuentan con este soporte, siendo este último grupo los que deben lidiar con una gran carga emocional asociada a la sobrecarga de trabajo y tareas asociadas a sus estudios. Esta idea se encuentra alineada con los hallazgos del estudio de Ezcurra (2005) quien encontró dos situaciones bien diferenciadas y contrarias: un primer grupo de estudiantes que cuenta con respaldo familiar, factor muy benéfico que podría contrarrestar, al menos parcialmente, la presencia de un espectro de obstáculos considerablemente amplio; en segundo lugar, otro grupo de estudiantes que vivencian la falta de apoyo y desaprobación familiar, operando una alta tensión que les genera un estrés incrementado, fuente de un alto impacto emocional capaz de acarrear otras dificultades. Este segundo grupo constituye un grupo de alto riesgo, especialmente de abandonar sus estudios.

Tal y como muestran los hallazgos de este estudio, este apoyo se manifiesta principalmente en apoyo económico, sustento emocional y en menor medida en apoyo académico cuando la familia cuentan con experiencia o estudios previos. Desde esta mirada, estos hallazgos son confirmados por Torrado (2012) que menciona entre los aspectos contextuales asociados al abandono, el apoyo familiar y económico, elementos que se asocian con lo que Patiño y Cardona (2012) han venido a llamar la historia personal y familiar de los estudiantes, concepto en el que diversos estudios (Girón y González, 2006, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010; Tinto, 1993; Villamizar y Romero, 2011) han demostrado su influencia en la decisión de abandono.

Asimismo, resulta relevante no solo que los apoyos entregados por la familia sean efectivos sino sobre todo, que el estudiante los perciba y cuente con una verdadera red de soporte ante sus necesidades más elementales. Esta idea es congruente con lo planteado por Kember (1999), quien logró demostrar que las causas atribuidas al abandono son externas, entre las cuales señaló la percepción de falta de apoyo familiar, capaz de ocasionar tensiones asociadas a cargas familiares e hijos.

No obstante, hay planteamientos como los de Tas et al. (2013), quienes en su estudio acerca de las razones del abandono en la Formación Profesional, restan importancia al apoyo familiar a la hora de prevenir el abandono, pues entre sus hallazgos señalan que si bien la mayoría de los participantes perciben el apoyo de sus familias durante sus estudios, estos se retiraron de todos modos, a pesar del intento de sus familias

de evitarlo. Esta idea reafirma el planteamiento que el abandono es una constructo multicausal, afecto a diferentes variables tanto en sus causas como en sus elementos preventivos.

En este orden de ideas, resulta fundamental para las IES no solo considerar a la familia como un elemento importante en el proceso académico del estudiante sino también ser capaz de proveer los soportes institucionales de apoyo cuando el estudiante no cuenta con ellos pues, siguiendo el modelo de Bean y Metzner (1985), cuando los efectos negativos del ambiente externo como lo puede ser la falta de apoyo de la familia, no logran ser contrarrestados por los soportes disponibles en la institución, podría desencadenar en la decisión de abandono o en la transferencia a una institución que cuente con soportes más efectivos capaces de satisfacer las necesidades del estudiantado.

### c) Factores socioeconómicos

La vulnerabilidad social y económica del estudiantado constituye uno de los factores de mayor relevancia en este estudio, asociado a un perfil socioeconómico altamente vulnerable como elemento característico del perfil del estudiantado de los casos estudiados. Este perfil permite visualizar a un estudiante con problemas económicos, reconocido en múltiples estudios como una de las principales causales del abandono estudiantil y como el único elemento común en muchos de los estudios más renombrados acerca del abandono (Braxton et al., 1997; Cabrera et al., 2006; Díaz-Peralta, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002; Sutherland, 2006; Tinto, 1993).

A partir de allí, importantes investigaciones (Ariza y Marín, 2009; Guzmán, et al. 2009; MEN, 2010) han ratificado al factor socioeconómico como determinante del abandono, atribuyendo que esta ocurre debido a los escasos recursos que disponen los estudiantes que les impide permanecer y finalizar. Recientemente, esta idea también es apoyada por Palacios et al. (2020), quienes corroboran la incidencia de las variables socioeconómicas como causales del bajo rendimiento académico y de la consecuente deserción estudiantil.

No obstante, también es posible encontrar algunos estudios como el de Abarca y Sánchez (2005) o anteriormente el de Tinto (1993), donde queda demostrado que el factor socioeconómico no es determinante ni exclusivo en la decisión de abandono, pues incluso con el aumento del número de beneficios económicos a los cuales puede optar el estudiante, las tasas de deserción siguen siendo altas. Este último planteamiento es



coherente con la perspectiva de los docentes y directivos de este estudio, para quienes más allá del aumento de beneficios y especialmente la posibilidad de optar por la gratuidad de aranceles, las tasas de abandono siguen siendo altas, evidenciando que son múltiples los factores que convergen en la comprensión del abandono estudiantil.

En esta misma línea, otras investigaciones (Barrero et al., 2015; Contreras, 2017; Fernández, 2013; Garbanzo, 2013; Ramírez, 2014; Rodríguez y Hernández, 2008; Ruiz, 2018; Souza et al., 2017; Velázquez y González, 2017) han concluido que los factores socioeconómicos tienen una escasa influencia tanto en el rendimiento académico como en la deserción estudiantil, otorgando mayor preponderancia a los factores académicos, institucionales e individuales.

Otras posturas más eclécticas (Barahona et al., 2016; Carvajal et al., 2018; Fontalvo et al., 2015; Gardner et al., 2016) comparten la consideración de la multicausalidad de la deserción, en donde los factores socioeconómicos influirían tanto o en iguales medida que los otros factores como los personales, académicos e institucionales.

Más allá de estas posiciones contrapuestas, los hallazgos de este estudio han demostrado la alta incidencia de los factores socioeconómicos en la decisión del abandono estudiantil, hallazgos concordantes con otras investigaciones como la desarrollada en el contexto chileno por Moya et al. (2018) en su estudio con estudiantes ESTP, que reafirma que las condiciones económicas adversas son características de los estudiantes desertores, indicando que un alto porcentaje proviene de familias más desposeídas en lo económico.

Asimismo, en el contexto de la FP, Sabtu et al. (2016) refiere al estado económico familiar como un elemento que pudiese hacer la diferencia entre los estudiantes que persisten y los que no, ubicándose mayoritariamente en este segundo grupo aquellos que tienen un estado económico deficitario. Asimismo, Cerdà-Navarro (2019) también sitúa al estatus socioeconómico como una de las variables explicativas del abandono.

Desde esta mirada, y tal como lo afirma Torres (2010), las necesidades económicas constituyen una importante barrera para la retención estudiantil. Así fue planteado anteriormente por Saint John (2000) al señalar que la ayuda financiera, la matrícula y otros costos de vida, explicarían en gran parte la varianza de los procesos de persistencia de los estudiantes.

En este orden de ideas, los estudiantes de los centros participantes, en su mayoría provienen de familias de esfuerzo, que requieren del trabajo propio o de sus padres para

costear sus estudios, aun cuando bajo esta condición puedan acceder a beneficios como la gratuidad u otras becas y ayudas estatales. Esta pareciera ser una tendencia global en la ES, en concordancia con lo planteado por Torres (2010), quien señala que los estudiantes en general cuentan con presupuestos ajustados, por lo cual, ante un evento significativo (como lo puede ser la pérdida del empleo, un evento de salud, por citar un ejemplo de este estudio), normalmente opta por retirarse de la institución, sin mencionar otras consecuencias más elementales como el impacto en su concentración o la disminución del tiempo que pueden dedicar al estudio. A esta misma conclusión ya habían llegado Ozga y Sukhmandan (1998), quienes apuntan a que ante apuros económicos, se provoca un impacto importante en el abandono temprano.

En este punto, es importante retomar el concepto de ENT o ENH que se ha venido citando considerando que el perfil de los estudiantes de ESTP guardan características similares con este grupo, entre los cuales está lo referido a la precariedad socioeconómica que tienen. Así también lo expresa Medrano et al. (2014), quien le atribuye a este grupo características de vulnerabilidad que obliga al estudiante a llevar paralelamente una vida laboral que pueda compensar dicha precariedad y/o vivir con sus recursos al límite.

Desde esta mirada y en atención a estas carencias del estudiantado, resulta fundamental para ellos los beneficios a los que pueden optar en el centro, siendo uno de los criterios de selección del mismo. Así también lo han indicado Díaz-Vicario et al. (2012) y Fernández-de-Álava et al. (2013), quienes realzan el valor de las estrategias previas al acceso, entre las que señalan los servicios de ayuda académica y económica disponible como uno de los elementos que favorecen no solo el ingreso sino también la permanencia en la ES. Así también lo ha expresado Torres (2012) señalando entre las principales estrategias de apoyo, las de corte financiero.

### **10.2. Dimensión Académica**

#### **a) Factores asociados a la experiencia académica previa**

Los déficits formativos tanto de aprendizajes elementales como de competencias transversales para el estudio que emergieron como hallazgos de este estudio, tienen directa relación con las condicionantes socioeconómicas y culturales del estudiantado que ya fueron discutidas anteriormente. Así lo expresan también Améstica-Riva et al. (2020), quienes mostraron que estas condicionantes repercuten en el nivel de logro académico,

evidenciando además que esos factores influyen en el rendimiento de manera creciente a través del tiempo. Con esto ratifican lo ya planteado por Muñoz y Redondo (2013): que los individuos con mejores condiciones socioeconómicas pueden realizar una mejor inversión (por ejemplo, ingresar a un establecimiento connotado), esperando mayores retornos (un mejor puntaje en pruebas de ingreso o mejor rendimiento académico en ES), ratificando la brecha sustancial en función de la raza y el nivel socioeconómico, que también postulan Santelices et al. (2019).

Al respecto, es menester citar a Chen y DesJardin (2008) quienes defienden la idea de la centralidad del contexto socioeconómico del estudiantado como predictor del éxito académica, señalando que la evidencia empírica en el estudio de la retención y deserción muestra que son los estudiantes de contextos más desfavorecidos, los que presentan mayores dificultades para terminar sus estudios, debido a sus condiciones económicas y a los déficits de capital cultural heredado.

Si consideramos que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a la ESTP provienen principalmente de la Educación pública municipalizada, resulta comprensible que los participantes de esta investigación, basándose en su propia experiencia, expresen sus cuestionamientos atribuyéndole características como la baja calidad a esta educación, lo que redundaría en una mala base de aprendizajes previos y elementales. En este orden de ideas, cobran sentido los cuestionamientos que realiza Rinesi (2015), quien entiende que la formación recibida en la escuela secundaria (enseñanza media), sobretodo los estudiantes más pobres, es un déficit político del sistema educativo, del que las IES forman parte, defendiendo la idea que es obligación de la universidad pública recibir a todos los estudiantes y ofrecerles la oportunidad de ejercer ese derecho con los más altos estándares de calidad.

Profundizando respecto de la procedencia de Enseñanza Media, de acuerdo con el análisis de regresión, los estudiantes provenientes de establecimientos Técnico Profesionales comparados con los de Liceos Científico-Humanistas, tiene menos puntaje en la mayoría de las dimensiones: “Sistemas de apoyo al estudiante”, “Background académico previo”, “Necesidad de apoyo en salud física y mental” y “Falta de apoyo y soporte familiar”, lo cual nos permite inferir que los estudiantes provenientes de Liceos Científico-Humanistas percibirían mayores dificultades en distintas áreas y, por ende, requerirían más apoyos por parte de las IES. Este planteamiento es coincidente con hallazgos como los de Vergara Morales et al. (2016), quienes en su estudio lograron establecer que los estudiantes provenientes de establecimientos secundarios de carácter

científico humanista presenta un riesgo 2.73 veces mayor que el grupo de estudiantes que egresó de otros establecimientos, o los de Blanco et al. (2018), quienes concluyeron que provenir de la modalidad científico humanista probabiliza el cambio de área en el reingreso universitario, dejando entrever la poca claridad en la elección profesional que realizan los estudiantes que provienen de esta modalidad de enseñanza.

Si bien no existen reportes en la literatura que permitan dar luces de esta realidad en el contexto de la ESTP, los hallazgos aportados desde estudios realizados en contextos universitarios, alertan de la necesidad de prestar especial atención a estudiantes provenientes de la Educación científico humanista, toda vez que presentarían un mayor riesgo de abandono. Esta situación podría incluso ser más sensible todavía en la ESTP pues, en comparación para quienes provienen de liceos TP, representa para ellos una modalidad desconocida que les demanda no solo insertarse en un contexto nuevo sino también familiarizarse con contenidos disciplinares y un lenguaje técnico hasta entonces desconocido.

Al respecto, esta investigación en su arista cuantitativa, deja en evidencia que quienes se han planteado abandonar los estudios lo hacen principalmente por cuestiones asociadas a su background académico previo, es decir, la falta de condiciones y aprendizajes mínimos que le llevan a percibir una alta dificultad en sus materias y que redundan además en un bajo rendimiento académico, aspecto que como se ha venido comentando anteriormente, estaría relacionado con la procedencia de los estudiantes.

Coherente con lo anterior, son varios los estudios que endosan la responsabilidad a la educación media de las carencias que traen los estudiantes a la ES (Villamizar y Romero, 2011; Vivas, 2005; Wilcoxon, 2010), aludiendo a la insuficiente preparación para enfrentar la vida universitaria y la vida en general, indicando que las experiencias escolares previas son capaces de determinar en algunos casos el éxito o el fracaso de los estudiantes, pues es en ese contexto donde se deben fortalecer las competencias académicas. En esta misma línea, Salcedo (2010) argumenta que “el bajo nivel académico de la educación media conduce a la falta de competencias cognitivas en áreas básicas como la matemática, el lenguaje, ciencias naturales y sociales” (p. 51)

Entre estas competencias académicas deficitarias, los docentes reportan que el mayor problema está en el área matemática, hallazgo concordante con los problemas que también fueron encontrados por Culross (1996) y Moses (1999), para quienes los estudiantes no siempre ingresan con habilidades básicas como matemática, lectura y

escritura, recomendando que las IES ofrezcan cursos de nivelación y otras remediales para compensar tales carencias

Así también lo expresa Posso et al. (2007) al afirmar que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso, no han alcanzado en los conceptos matemáticos el nivel del pensamiento formal y generalmente sus concepciones son erradas acerca de lo que es la matemática y la actividad matemática, constituyendo un obstáculo para su aprendizaje, pues no han desarrollado estrategias de aprendizaje adecuadas a la disciplina matemática, ni estrategias meta-cognitivas.

Al respecto, Krichesky et al. (2020), en su investigación acerca de las dificultades que encuentran los docentes en las materias iniciales, coincidentemente con este estudio distinguió problemas vinculados con la comprensión de consignas, con la lectura y escritura; falta de oficio de alumnos (hábitos de estudio, participación e interacción en clase con docentes y otros estudiantes, autonomía en el estudio); falta de estudio o falta de interés en el estudio. No obstante, más allá de estos hallazgos, su mirada también es crítica, cuestionando el hecho que los estudiantes deban llegar a la Educación Superior con un conjunto de habilidades ya desarrolladas y preguntándose cómo se colabora desde la enseñanza para que el estudiantado llegue a construir ese oficio, y cuál es la responsabilidad de la universidad en apuntalar esa construcción, que no viene preformateada de la escuela secundaria.

Entre las carencias observadas se encuentran habilidades y competencias genéricas como el no saber tomar apuntes ni escribir un informe, no saber buscar información, no tener hábitos ni estrategias de estudio, el déficit en las habilidades blandas; y, en el caso de los estudiantes mayores, la dificultad en el uso de herramientas informáticas. Es interesante reflexionar acerca de la importancia de estas habilidades, toda vez que constituyen no solo bases elementales durante el curso de la carrera, sino también porque su adquisición permitiría al estudiante un buen desempeño laboral futuro, toda vez que dichas habilidades transversales, en ocasiones denominadas “blandas”, son competencias altamente deseables y en ocasiones de carácter crítico no solo para obtener un empleo sino también para mantener en él. Este planteamiento es concordante con lo señalado por Stiwne y Jungert (2010), quienes defienden la idea que la Universidad debe transmitir a sus estudiantes buena parte de estas competencias, en un contexto donde las condiciones de mercado cambian rápidamente y que requiere por tanto, el desarrollo de competencias genéricas y transferibles por parte del estudiantado.

Es importante destacar que, si bien existe amplio consenso respecto de la importancia que los estudiantes desarrollen este conjunto de habilidades de forma previa al ingreso a la ES, idea sustentada principalmente en los planteamientos de Tinto (1975, 1986, 1987, 1997), que en su modelo de integración estudiantil considera como primer atributo de importancia aquellos que son previos al ingreso (como los antecedentes familiares, las destrezas y habilidades, y la escolaridad previa), estudios como el de Ikegulu et al. (1999), en el contexto de la formación profesional, contradicen estos postulados, señalando que si bien las características preuniversitarias -como el rendimiento en la escuela secundaria o habilidades previas del alumnado- tienen incidencia en el abandono de los estudios, otros factores como el género y el estado civil son más importantes para la persistencia intencional de los estudiantes en las instituciones vocacionales.

### **b) Factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado**

El proceso de adaptación e integración que sigue el estudiante es considerado como un elemento de importancia para el éxito que pueda tener en su proceso formativo. Así también lo han entendido autores como Medrano (2014), quienes consideran central este concepto a la hora de implementar medidas de apoyo, especialmente con estudiantes desfavorecidos como los son los ENH. Otras sistematizaciones como la de González (2006) en América Latina, también dan cuenta de estos procesos de integración y adaptación que, sin negar la responsabilidad institucional en ello, también estarían asociados a dificultades personales del estudiantado.

Por su parte, Cabrera et al. (2006) ubica estos procesos dentro de la dimensión psicoeducativa asociado al abandono universitario, refiriendo específicamente la adaptación al sistema educativo como una de las muchas causas posibles que señala para el abandono. Así también lo plantea Torres (2012), quien sugiere entre las estrategias para la retención de estudiantes, precisamente la realización de actividades destinadas a mejorar los procesos adaptativos del estudiantado de nuevo ingreso, preparando a los docentes para mejorar sus relaciones con sus estudiantes.

En este orden de ideas, se debe reconocer que el desconocimiento de la vida universitaria al que han aludido numerosos estudios (Jewsbury y Hafei, 2000; Oswald et al., 2004; Tinto, 1993; Vivas, 2005; Wilcoxon, 2010), contribuye también a la generación de falsas expectativas que pueden tener como consecuencia la frustración del estudiante

frente a la ES, impidiendo la adecuada adaptación de los estudiantes a dicha cultura. Así, los hallazgos de esta investigación apoyan la tesis de Navarro Roldan (2016) acerca de la importancia de la información con la que cuenta el estudiante a su ingreso a la ES, pues tal y como lo concluye este autor, cuando el estudiante tiene información sobre la carrera que estudia y se percibe más satisfecho y capaz de cursarla, entonces logra mejores resultados académicos.

Coherente con esto, autores como Fernández-Hileman et al. (2014) han dado especial relevancia a estos procesos de adaptación e integración, señalando como una de las causales del fracaso y consecuente abandono, precisamente la inadaptación al sistema. Esta idea ya fue planteada años antes por Tinto (1989), cuyos planteamientos permiten confirmar los hallazgos de este estudio, en el sentido que la incapacidad del estudiantado para adaptarse les lleva a tomar la decisión de abandonar, muchas veces refiriendo razones diferentes de las que pudiesen ser intervenidas institucionalmente.

Así, desde el planteamiento de Tinto y tal como se pudo evidenciar en este estudio, durante sus primeros semestres el estudiante inicia un proceso de adaptación social y académica, que podría redundar en una integración positiva a este mundo nuevo para él o en su defecto, desertar de forma temprana, al no ver cumplidas sus expectativas iniciales llegando a la conclusión que los estudios no son una meta deseable para él.

En esta investigación se pudo constatar que tanto el grupo de pares como las relaciones que se establecen con el profesorado, constituyen los principales facilitadores de este proceso adaptativo del estudiantado. Respecto de las relaciones con pares, trabajos como el de Zavala-Guirardó (2018) en su modelo teórico de deserción en la Universidad ya consideró los factores socioculturales, específicamente la integración por pares como un elemento asociado al abandono, en el sentido de que a mayor integración, menor es la probabilidad de abandonar.

Otros trabajos como el de Medrano, sitúan a la integración entre pares como elemento central de algunas estrategias de intervención con foco en estudiantes no habituales (ENH), remarcando que las interacciones entre pares influyen positivamente tanto en la integración institucional como en la permanencia de los estudiantes al fortalecer el desarrollo de aspectos emocionales y afectivos, las capacidades para la resolución de problemas y en los aspectos académicos. En esta misma línea, Donoso (2010) también señala el soporte que genera el grupo de pares como uno de los factores importantes en la retención estudiantil.

Desde esta mirada, los hallazgos de este estudio permiten señalar que las buenas relaciones que se establecen entre pares y el apoyo que se brindan, favorecen además la satisfacción del estudiantado, reafirmando además su compromiso con la institución. Al respecto, son varios los trabajos que ponen este mismo acento (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002; Torres, 2012), que con base en el Modelo de Spady (1970), argumentan que el apoyo de pares tiene un efecto sobre la integración social, influyendo esta última en la satisfacción del estudiante respecto de su inserción en la universidad, contribuyendo además a reafirmar su compromiso institucional.

En esta misma línea, y considerando que el estudiante se va integrando en la medida en que se va involucrando en diversas acciones propias del quehacer académico e institucional, resultan fundamentales las instancias de participación académica, con la facultad y especialmente con el grupo de pares, como potentes elementos de crecimiento, desarrollo y adaptación de los estudiantes en el pregrado, concordante con el planteamiento de Astin (1982, 1993) para quien los grupos de mayor riesgo de abandono son precisamente aquellos estudiantes más pasivos o no preparados para la vida universitaria.

En este sentido, lograr adaptarse a la ES supone el desarrollo de nuevas dinámicas y la conexión con los nuevos estándares. Esta idea es coincidente con el estudio realizado por Álvarez y López (2019), quienes concluyeron que la transición e integración social y académica, exige a los nuevos estudiantes, no solo dejar atrás los procesos y dinámicas que regulan la educación secundaria, sino también conectar con las condiciones y requisitos de la ES. Desde esta mirada, los docentes participantes del estudio reconocen como principales barreras en el perfil competencial del alumnado de nuevo ingreso habilidades como la expresión y comprensión oral y escrita, la constancia, el esfuerzo y los hábitos de estudio, la madurez, la autonomía, la motivación e interés, lo cual refuerza lo complejo del desafío de las IES de facilitar no solo el ingreso y la adaptación del estudiantado, sino también evitar el abandono.

Por otra parte, las relaciones que establecen los estudiantes con el profesorado también emergen como un factor de importancia en la explicación del abandono estudiantil, coincidentemente con trabajos pioneros como los de Tinto (1975, 1986, 1987, 1997), en cuyos planteamientos señala que la integración social incluye tanto la frecuencia y el desarrollo de las interacciones positivas entre pares y docentes, encontrando que a mayor integración social menores son las probabilidades que deserte.



Otros estudios clásicos en la formación profesional como el Méndez y Maciá (1989), ya remarcaban la importancia de las relaciones que el estudiante establece con el profesorado, señalando que las escasas relaciones que algunos estudiantes establecen con sus docentes pueden gestarse a partir de la desmotivación y actitud negativa asociada al descontento con la carrera o a una elección equivocada o forzada. El estudio de Pinya et al. (2017) también refuerza este planteamiento, abogando que tanto la proximidad como disponibilidad del profesorado constituyen prácticas educativas preventivas del abandono.

En otra arista, esta investigación también permitió demostrar las dificultades que experimentan los estudiantes que se reincorporan al sistema educativo después de un largo tiempo sin estudiar. Al respecto, es importante señalar que existe claridad de las motivaciones de este grupo de personas que por alguna circunstancia previamente habían abandonado sus estudios o nunca habían ingresado y vieron ahora una oportunidad (por ejemplo al haberse adjudicado la gratuidad), motivaciones que son coincidentes con hallazgos como los de Ramseyer (2014), quien evidenció entre estas el deseo de superación y plenitud personal, sobretodo en sujetos provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

Lo señalado anteriormente se condice con lo planteado por Guzmán Gómez (2017), quien concluye que:

Los estudiantes adultos muestran claramente el sentido de los estudios como una reivindicación personal, como un medio para reorientar un camino iniciado, para insertarse en el mercado de trabajo, para lograr su independencia económica, o bien, para resarcir viejos deseos; exhiben también una manera libertaria de prepararse que se aleja de las exigencias de la lógica escolar, demostrando que no todos los estudiantes son jóvenes (p.82).

También se observan casos de personas que cuentan con una vasta experiencia laboral y han desarrollado un conjunto de conocimientos y competencias, tomando la opción de ingresar a la ES con el objetivo de obtener su título profesional, como una forma de validar su trayectoria. En este caso, tal y como lo plantean Villa y Poblete (2007), para algunos estudiantes mayores muchas de esas competencias que se esperan que adquieran los estudiantes ya estén consolidadas, lo cual sugiere que algunas de las dificultades experimentadas son justamente el tener que enfrentarse a un sistema

educativo que tiende a homogeneizar y que no necesariamente considera la diferencia de motivaciones y experiencias del estudiantado.

Esto último podría estar asociado a lo que se plantean Castaño y Garín (2012), situación que merma su motivación, emergiendo los cuestionamientos respecto de la decisión de reingreso

“este cúmulo de experiencia conlleva tanto las ventajas enumeradas, como un riesgo indudable: la creencia de ya saberlo todo, o, aún peor, el empeño por seguir haciendo algo de una determinada manera, distinta a la que sugiere el profesor, sencillamente porque es como siempre lo ha hecho el profesional, sin detenerse en pensar que la nueva forma planteada puede ser mejor” (p.21).

Las dificultades que experimentan los estudiantes adultos, entre las cuales Polo (2011) señala la conciliación con la familia y trabajo asociados a la falta de tiempo, pueden verse intensificadas cuando justamente este estudiante ha estado alejado del sistema educativo por muchos años, resultando complejo el panorama cuando además, tal como muestran los hallazgos de este estudio, se manifiesta aprehensiones, temores y desconfianza en sus capacidades, percibiendo el sistema como muy complejo y diferente a “su época”, lo cual impacta no solo en su proceso de adaptación sino también en su rendimiento académico, sobre todo en los primeros semestres y en asignaturas de alta complejidad.

En este sentido, estas dificultades y particularmente las emociones negativas de este grupo de estudiantes, se incrementaría básicamente en tres situaciones que son las que describe Medrano y Vilte Ferrero (2010). En primer lugar, el fracaso académico, especialmente en los primeros semestres, asociado a la obtención de malas calificaciones como a la no comprensión de ciertos contenidos o el estudio de contenidos poco interesantes. En segundo lugar, la percepción de asistir a una mala clase, asociado a la percepción del poco manejo del docente, una clase aburrida, donde no se refleja el componente práctico. Por último, los obstáculos percibidos para el logro de sus metas, asociado al cansancio y “nervios”, la percepción de desorganización de la clase y las limitaciones económicas (como no poder asistir a una clase por no tener dinero para el pasaje).

Una alternativa para el apoyo en estas dificultades experimentadas por los estudiantes que han ingresado al sistema luego de un tiempo de inactividad académica,

son las competencias alternativas que Garín y Castaño (2011) recomiendan a las Instituciones Educativas desarrollar en el estudiantado. Entre estas destacan tres: una de alcance inmediato, (la capacitación en nuevas tecnologías); las otras dos, con un recorrido mayor, y que estarían asociadas a la apertura de mente (a la larga, la mejor forma de seguir aprendiendo) y la flexibilidad o adaptabilidad para aceptar al profesor y los nuevos contenidos.

### **c) Factores asociados a la experiencia académica actual**

Tal y como fue expuesto en el capítulo de resultados, el nivel de satisfacción del estudiante emerge como el factor más referido en lo relacionado con la experiencia académica actual. Este nivel de importancia asociada a la satisfacción estudiantil viene siendo reportada desde estudios pioneros como el de Spady (1970) hasta otros más contemporáneos como los de Cabrera, et al. (2006); Donoso y Schiefelbein (2007); González (2006); Torres (2010) y Torrado (2012), coincidiendo todos en la consideración de este constructo como un factor de alta relevancia a la hora de buscar las causas asociadas al abandono.

Entre los elementos comunes encontrados que conllevan a una baja satisfacción en los estudiantes, está la no satisfacción de sus expectativas en torno a la carrera elegida, no les gustó la carrera, la percepción de que no se realiza una total cobertura curricular, no privilegiar las actividades prácticas y las limitaciones espaciales. Estos elementos vienen a constituir lo que Bean (1977) denominó intenciones conductuales que se configuran en un proceso donde las creencias forman actitudes y estas a su vez intervienen en dichas intenciones.

Desde esta mirada, los componentes institucionales son capaces de influir las creencias y otros factores externos también podrían ser relevantes a la hora de explicar el abandono. Tal como lo explica Díaz Peralta (2008), estas características institucionales serían fundamentales en los procesos de integración académica, mencionando entre ellos la satisfacción de los estudiantes con los servicios que el centro les otorga.

Desde esta arista, si bien Cabrera et al. (2006) señalan que a mayor satisfacción del estudiante con la titulación cursada más alta probabilidades habrá de finalizar con éxito los estudios, también defienden la idea que son múltiples las circunstancias adversas que normalmente atraviesa el estudiante en su paso por la ES, y apelan a la capacidad del

estudiante a asumir este desafío que les demanda un aprendizaje en tanto enfrentan dichos obstáculos, de tal forma de encontrar satisfacción y bienestar a pesar del carácter negativo de dichas circunstancias. Desde esta mirada, la satisfacción del estudiante no estaría totalmente determinado por elementos externos a él, sino también responde a una construcción personal asociado a su propio proceso como estudiantes y persona.

En este contexto, esta idea coincide con el modelo de deserción planteado por Zavala-Guirado et al. (2018), quienes proponen el concepto de factores bilaterales asociados al abandono, refiriéndose a todos aquellos factores que influyen en la deserción de los estudiantes pero que dependen tanto del estudiante como de la institución, situando a la satisfacción de expectativas justamente en este grupo.

Por su parte, entre los elementos que favorecen un nivel positivo de satisfacción está la valoración que se tiene de los docentes, el ambiente positivo del centro, los aprendizajes logrados y la buena calidad de los materiales de estudio. Estos hallazgos son coincidentes con estudios como el de Álvarez y López (2017), quienes encontraron que son distintos los aspectos del proceso formativo en su conjunto los que influyen en la satisfacción del estudiantado, siendo la satisfacción con la titulación cursada uno de los factores que mayor peso tuvieron en el éxito académico.

De igual forma, el estudio de Herrera Torres y Soares de Quadros Júnior (2018) refuerza la relevancia de la satisfacción frente a la infraestructura y condiciones para el aprendizaje, señalando que su calidad influye decisivamente en la satisfacción del estudiante con el servicio educativo prestado y por consiguiente, en su rendimiento académico. Además, su estudio relaciona la satisfacción con la calidad de enseñanza, indicando posibles trayectorias de mejora en el proceso docentes a través de la evaluación que los mismos estudiantes realizan acerca del desempeño de sus profesores.

En este sentido, y citando un estudio reciente realizado en el contexto de la formación profesional, Oliveira Silva et al. (2019) también asumen la satisfacción del estudiante como una variable vinculada a la decisión de abandono, demostrando la existencia de antecedentes críticos para la satisfacción del estudiante tales como la calidad del servicio, los resultados de aprendizaje, empleabilidad, imagen y valor percibido. Estos elementos se vinculan fuertemente con los elementos referidos en este estudio y sugieren además la necesidad que las instituciones no solo monitoreen permanentemente la satisfacción de sus estudiantes sino también generen mecanismos de mejora teniendo en cuenta las opiniones y percepciones del estudiantado. Esto, considerando que, tal y como lo sugieren Gairín et al. (2010), la satisfacción de los estudiantes y su implicación en la

formación contribuye a que realicen y terminen los estudios con éxito, mejorando a la larga los indicadores de deserción institucionales.

Desde esta mirada, siguiendo a Richardson (2005), las instituciones deben valorar la opinión del estudiante sobre los servicios educativos que se le ofrecen, prestando atención a la satisfacción que los estudiantes manifiestan. El impacto logrado no solo será en términos de la mejora de sus procesos formativos y la reducción de las tasas de fracaso y abandono, sino también en su imagen social, tal y como lo expresan Sojkin et al. (2012)

el conocimiento sobre los factores que potencian la elección universitaria y los que influyen en la satisfacción pueden contribuir a acciones de marketing más eficaces, así como auxiliar la reducción de las tasas de abandono, siendo útil al planeamiento de las actividades desarrolladas en las instituciones así como a la gerencia de la educación superior (citado en Herrera et al., 2018, p.77).

Por su parte, el rendimiento académico también corresponde a uno de los factores que emergió en este estudio. En la línea de lo planteado anteriormente, Herrera Torres Soares de Quadros Júnior (2018) basados en los trabajos otros autores (Duke y Weeks, 2010; Letcher y Neves, 2010; Sokjin et al. 2012), señalan que el rendimiento académico constituye uno de los facilitadores de la satisfacción del alumnado universitario, afirmando que cuanto más satisfecho se encuentre el alumno, mejor será su rendimiento académico y menores serán las tasas de abandono.

Así, la importancia que se atribuye al rendimiento académico como favorecedor de la retención ha venido siendo estudiado de la mano de los modelos psicopedagógicos asociados al abandono, identificando diferencias entre los estudiantes con alto rendimientos respecto de los de bajo rendimiento, tales como la concentración y motivación (Yip y Chung ,2005). Otros estudios (Vázquez et al., 2011; Vázquez et al., 2012, 2014) ponen su acento en variables de índole personal como la autopercepción y otras de carácter institucional como la complejidad de las asignaturas, los sistemas evaluativos, la masividad en el aula, la desconexión entre enseñanza y evaluación, y la dificultad en la interpretación de las consignas.

Considerando los hallazgos de este estudio, cuando el rendimiento académico es bajo (bajas calificaciones en una o más asignaturas), el estudiante queda en una situación de alto riesgo de abandonar, lo cual resulta más sensible cuando cursa el primer semestre y se encuentra en pleno proceso de adaptación. Esta idea concuerda con García Aretio

(2019) quien afirma que los bajos resultados iniciales o calificaciones negativas provocan el desánimo de los alumnos, resultados que de acuerdo con Álvarez y López (2017), estarían influidos además por el rendimiento académico que el estudiante obtuvo en etapas previas (secundaria).

El rendimiento académico, más allá de las competencias de entrada y las capacidades de los estudiantes, también estaría influido por un conjunto de situaciones que se encuentran fuera del alcance de intervención de las IES pues apuntan más bien a condiciones propias del estudiantado tales como la imposibilidad de asistir regularmente a clases o la dificultad para compatibilizar sus diferentes roles (estudiante-trabajador-jefe de familia). No obstante, Rodríguez-Gómez y Silva (2012) insisten en la potestad que las IES tienen para establecer mecanismos propios que permitan apoyar al estudiantado con el objetivo de aumentar la retención y mejorar el rendimiento académico, promover la integración social, la orientación y el asesoramiento en los distintos momentos del proceso formativo.

### **10.3. Dimensión Institucional**

#### **a) Factores organizativos y de funcionamiento del centro**

El análisis cuantitativo muestra que los factores institucionales, específicamente la dimensión “condiciones y soporte institucional” en ningún de los cuatro centros participantes de este estudio, se encuentra entre las dimensiones con mayor peso en la valoración que hacen los estudiantes de las causas asociadas al abandono. No obstante, claro está que estas condiciones institucionales son centrales pues de ellos dependerá la posibilidad y capacidad de los centros para brindar condiciones e implementar sistemas de apoyo. Así quedó demostrado en los hallazgos cuantitativos de este estudio, en donde el análisis correlacional entre dimensiones a través de la prueba de Pearson mostró que la correlación más alta se dio entre “Sistemas de apoyo al estudiante” con “Condiciones y soporte institucional”, con  $r=0,747$  ( $p<,01$ ).

Teniendo esto como base, a continuación, se discuten los hallazgos más significativos del análisis cualitativo referente a los factores organizativos y de funcionamiento del centro, específicamente el rol docente, la respuesta institucional ante la inclusión educativa y la estructura organizacional.

El rol que desarrollan los docentes es visto desde los centros como un elemento altamente relevante en el objetivo de evitar el abandono de los estudiantes. Desde los modelos psicopedagógicos se han venido realizando algunos estudios (Robson et al., 2013; Cavallo et al., 2012, 2103) que analizan y resaltan el rol de los docentes y sus cualidades, aptitudes y actitudes en tanto que influyen en el desempeño de los estudiantes y por tanto en su rendimiento académico.

Al respecto, tal es la consideración de la importancia que tiene el rol docente, que en la CLABES (Libro de Actas VII CLABES, 2017; Murillo y de Clunie, 2018; Yahuar et al., 2019) se ha ido incrementando en el tiempo la evidencia de prácticas para reducir el abandono, entre las que destacan precisamente el desarrollo de competencias en los docentes para favorecer no solo los procesos formativos que desarrollan con el estudiantado sino también asumir otros roles como el de tutor y guía.

Desde esta mirada, este estudio ha evidenciado que lejos de ser un mero transmisor de conocimientos limitado a los procesos meramente formativos, el rol docente transita hacia un rol más activo, relacionado además con el apoyo y orientación al estudiantado, la resolución de dudas y problemas, impactando en la motivación y favoreciendo su participación. Esta idea supone lo que Jackson (2002) plantea como la perspectiva transformadora de la enseñanza, en tanto se puede lograr la transformación en el alumno, en el carácter y en su personalidad y asimila a los aportes del modelo constructivista que enfatiza el aprendizaje significativo en pos de aportar una intensa actividad intelectual del alumno.

Así también ya lo sugería Astin (1984) décadas atrás, proponiendo que los profesores cambien el foco desde el contenido y la enseñanza de técnicas hacia el comportamiento de los estudiantes, en pos de comprender su motivación, cantidad de tiempo y energía que emplean en su proceso de aprendizaje, lo cual supone no solo un rol más activo del docentes sino también el desarrollo de otras competencias que trascienden el manejo de los contenidos disciplinares.

Esta ampliación de la mirada del quehacer de los profesores centra sus puntos en lo que Zabalza (2003) señala como las dimensiones profesional y personal del rol docente: profesional, porque lo sitúan más bien como un facilitador de un aprendizaje y no como un transmisor de conocimientos; y personal, en la medida que implica el compromiso del propio docente con el proceso y sus estudiantes.

En este orden de ideas, los hallazgos de este estudio destacan la capacidad de comunicación, la motivación y participación de los docentes junto con la posibilidad de

transmitir su propia experiencia profesional. Estos hallazgos son coincidentes con los que ha planteado Artunduaga (2008) en su estudios con docentes en la ES, quien destaca las variables positivas que asocian el rendimiento académico con las cualidades del profesor, entre las que se puede destacar la actitud y el entusiasmo del docente; su motivación y dinamismo y el acompañamiento pedagógico del docente en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, los hallazgos se condicen con la valoración que Bain (2007) realiza del rol de los docentes, señalando que un buen profesor logra que sus alumnos valoren el aprender, desarrollen un pensamiento crítico, se enfrenten con creatividad y curiosidad a la resolución de problemas, y también con compromiso ético, además de amplitud y profundidad en el conocimiento disciplinar.

En este orden de ideas, los hallazgos permiten aseverar la importancia de las experiencias académicas del estudiantado y cómo los docentes desde su propio rol pueden facilitar que esta experiencia sea positiva y satisfactoria. Este planteamiento es coherente con la sistematización que realiza Southerland (2006) en donde realza la importancia de las experiencias académicas sociales como elemento asociado al abandono estudiantil, destacando la sensibilidad que se espera del profesorado ante las necesidades del estudiante, su habilidad para conectar con ellos, la adecuación de sus métodos de enseñanza a un perfil y la naturaleza de las interacciones.

Desde esta perspectiva, resulta lógico pensar que un escaso seguimiento del docente o el deficiente desarrollo de competencias pedagógicas y de acompañamiento actúen como factores que vayan en desmedro del objetivo de evitar el abandono del estudiantado. Esta idea es compartida por García Areito (2019), quien identifica entre las causas asociadas al abandono aquellas que son atribuibles a los docentes, especialmente de quienes muestran bajos niveles de apoyo y supervisión al estudiante, con una orientación académica débil en los planos personal, académico o tecnológico. Esto podría estar asociado desde la mirada del autor a la deficiente preparación de los docentes, que más allá de las competencias académicas, carecen de habilidades de acompañamiento u otras más específicas como los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.

Es menester mencionar que, a diferencia de lo que se ha podido constatar en esta investigación, estudios como el de Montanares y Junod (2018) acerca de las creencias y prácticas de enseñanza de los profesores universitarios en Chile, muestran que en la práctica, el rol docente estaría centrado más bien en aspectos relacionados con la planificación y metodologías de enseñanza, los modelos epistemológicos de enseñanza y el microcurrículum, siendo los mismos docentes quienes niegan aspectos centrales como



el contexto sociocultural en el que se enseña, las características de los estudiantes, y el uso masivo de las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza.

Lo anterior resultaría altamente sensible a la hora de evaluar los elementos que afectarían el abandono de los estudiantes, toda vez que son ellos mismos, tal como lo señala el estudio de Ureña y Rodríguez (2017), los que consideran que el rol del profesor es clave en su aprendizaje, destacando competencias docentes como la comunicación clara y segura, actitud entusiasta y empatía con los estudiantes, considerando además entre las prácticas docentes más relevantes la vinculación de la teoría y la práctica, clases dinámicas e interactivas, y el uso de experiencias reales.

En otra arista de los factores organizativos y de funcionamiento del centro, la respuesta institucional ante la inclusión educativa también emerge como un factor de relevancia asociada al abandono estudiantil. Este hallazgo se condice con lo planteado por Gairín y Muñoz (2015), quienes señalan que el reto de la Universidad en la actualidad está en pasar de la integración a la inclusión, lo que implica el avance hacia una normalidad donde todos sean parte del sistema y nadie quede fuera del mismo, debiendo ser un agente de cambio y progreso cuyas directrices apunten a una formación de calidad para todos.

Tal y como lo plantean Sebba y Ainscow (1996), este trabajo considerada la inclusión como el proceso a partir del cual las IES logran dar respuesta a todos los individuos, cualquiera sea su condición, reconstruyendo sus propuestas formativas para llegar a todos individualmente.

En este orden de ideas, los resultados de este estudio evidenciaron que si bien el tema de la inclusión no es desconocido al interior de los centros, el nivel de su incorporación en el quehacer cotidiano es bastante desigual, encontrando que en uno de los centros donde la temática está instalada y se han ido implementado progresivamente acciones de apoyo a los estudiantes con NEE, en otros centros no es un tema que represente una urgencia. Este desarrollo heterogéneo del tema de la inclusión es concordante el planteamiento de Bagnato (2017), quien a pesar de haber identificado medidas importantes implementadas en la ES, concluye que el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad no está garantizada, aun cuando es posible reconocer un avance en el interés político-académico de las autoridades académicas.

Así también lo conciben Zarate-Rueda et al. (2017), reconociendo que si bien las universidades no niegan el derecho a la educación a ningún sujeto, la permanencia y promoción del estudiantado durante todo el desarrollo de su carrera, no están

garantizadas. Más allá de los dispositivos de apoyo que el centro ha de implementar, de igual importancia es que el estudiante bajo esta condición conozca de antemano los sistemas y mecanismos de apoyo con lo que dispone el centro, de tal forma de aterrizar sus expectativas y una vez ya haya ingresado pueda beneficiarse de los mismos.

Un factor de éxito que contribuye en la promoción del estudiantado con discapacidad es conocer, de manera anticipada, cuál va a ser el desarrollo de las clases, rutinas, ejercicios, trabajos, dinámicas de clase, así como previamente tener el material adecuado a su necesidad: el lenguaje que se requiera, el tamaño adecuado, o el medio pertinente ;así como la noción de la temática que se va a tratar, los autores y autoras que se van a estudiar, los sitios web donde se puede ampliar la información; de tal forma que se posibilite la apropiación del conocimiento (Zarate-Rueda et al. 2017, p.20)

En este orden de ideas, Victoriano Villouta (2017) reconoce como principal obstáculo el desconocimiento que se tiene en torno a la discapacidad, argumentando que “cuando no se sensibiliza a la población, no hay capacitaciones o la accesibilidad a ellas es restringida, se estaría dificultando que la comunidad educativa promoviera la participación en el proceso educativo de los alumnos en situación de discapacidad” (p. 366).

Desde esta perspectiva, siguiendo la línea de Liasidou (2014), para facilitar las prácticas inclusivas en la ES resulta necesario sensibilizar a la población y capacitarla respecto del significado de discapacidad y cómo se pueden eliminar las barreras, dándole voz a los estudiantes con discapacidad, permitiendo que ellos se expresen en torno a “sus pensamientos y puntos de vista en relación con el enfoque, dirección y objetivos de una agenda de reforma de la justicia social en la educación superior” (p. 133).

En este orden de ideas, y tal como lo expresa Victoriano Villouta (2017), es fundamental la conceptualización que la comunidad educativa tiene respecto de la discapacidad, pues dependiendo de dicha visión serán las prácticas que implementarán. En este sentido, señala que no solo los docentes se ven influido por estos modelos sino también los propios estudiantes con discapacidad, quienes al asumir una mirada médica centrada en el déficit serían menos proactivos en comparación que aquellos con una mirada más social.

Al respecto, un estudio reciente (Bravo Mancero y Santos Jiménez, 2019), señala que si bien los estudiantes tienen una percepción favorable respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa, esta imagen positiva por sí sola no es garantía del éxito del proceso, toda vez que antes es necesario consolidar una cultura y unas prácticas inclusivas. Esta idea de “encontrarse a medio camino” respecto de la respuesta que las IES tienen ante la inclusión educativa, también es sostenida por Zárata-Rueda et al. (2017) quienes señalan que

a pesar de los avances significativos dados hasta el momento, se requiere que las universidades promuevan lineamientos institucionales que articulen el trabajo participativo con la comunidad educativa que interviene en la realidad social del estudiantado con discapacidad, así como en los ejes de accesibilidad y comunicación (p.2).

Esta respuesta institucional es, sin duda, más evidentemente materializada en el trabajo que los docentes realizan en el aula y cómo abordan el tema de las necesidades especiales que pueda tener su alumnado. En este sentido, siguiendo el planteamiento de Maldonado (2018), resulta necesario incorporar en la práctica pedagógica mecanismos que permitan la participación, el pluralismo y la democratización de los espacios educativos, lo cual implica que los docentes deban estar preparados y actualizados en la utilización de nuevas metodologías de aprendizaje, planificación, mediación y evaluación.

Por tanto, tal como fue posible observar en uno de los centros, se hace necesario una reconsideración del rol del profesor en torno a la temática de la inclusión, para lo cual se requieren profesores capacitados, conscientes, comprometidos, con actitud positiva para aceptar y entender las diferencias de los educandos, [siendo] es necesario que se fortalezcan los programas de profesionalización docente para impulsar nuevas competencias relacionadas con la inclusión y atención a la diversidad en las instituciones de enseñanza universitaria (Maldonado, 2018, p.116).

Esta nueva mirada del rol docente permitirá, siguiendo el planteamiento de Herrera Sánchez et al. (2018), que las IES desarrollen mecanismos que permitan a sus profesores contar con una actualización y formación permanente para brindar al estudiantado un servicio igualitario y una educación de calidad a aquellos con condiciones

de vida diferentes, desplegando herramientas y conocimientos necesarios para una intervención sana y exitosa, en la vía de la educación para la diversidad.

Finalmente, dentro de los factores organizativos y de funcionamiento del centro, la estructura organizacional también emergió como uno de los elementos de mayor importancia en los hallazgos de este estudio. Es importante reseñar que diversos son los estudios que sitúan a las variables organizacionales como causas posibles del abandono estudiantil, obligando a mirar al interior de los centros (recursos, servicios, estructura) aquellos elementos que pudieran tener incidencia en el abandono de sus estudiantes (Braxton et al., 1997; Díaz-Peralta, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002 y Sutherland, 2006).

Al respecto, desde los centros se reconoce la capacidad de adaptación institucional que han debido desarrollar ante los cambios externos, como en la legislación que rige la ES y en el concepto de calidad asociado, y particularmente por el crecimiento exponencial que ha tenido la matrícula en los últimos años. Este acceso universal que no se restringe a las élites, tal y como lo planten Araneda-Guirriman et al. (2017) ha generado un cambio en la composición de la población de estudiantes que accede a la educación postsecundaria, encontrándose con un perfil de estudiantes que no siempre viene preparado para enfrentar las exigencias académicas y todo lo que conlleva la vida universitaria. Este planteamiento, coherente con los hallazgos de esta investigación, ha obligado a las IES a replantearse su estructura organizativa, debiendo desarrollar nuevas formas pertinentes a las necesidades de este nuevo perfil de estudiantes.

Por su parte, Pinya et al. (2017) ofrece una arista diferente de los elementos organizativos, coincidiendo con los hallazgos de este estudio respecto de la importancia del tamaño del centro como factor organizativo que facilitan la prevención del abandono. Específicamente, los participantes de este estudio coinciden en que el hecho de ser un centro pequeño donde todos se conocen, facilita una cultura de mayor proximidad, donde los estudiantes son reconocidos en su individualidad y en donde los apoyos pueden estar más focalizados. En contraste con este planteamiento, posturas como la de Kamens (1971), señalan que instituciones más grandes y con agrupaciones de egresados más estructuradas, tendrían una deserción menor.

Entre las necesidades que reportan los participantes de este estudio, existe coincidencia en la necesidad de fortalecer las unidades de apoyo al estudiante, fortaleciendo específicamente las unidades de Asuntos Estudiantiles o Bienestar Estudiantil como es llamado en algunos centros. Esta moción es coincidente con

planteamientos como el de Torres (2012), quien ubica las distintas acciones desarrolladas por el área de bienestar universitario como importantes estrategias para favorecer la retención de estudiantes. Entre estas, menciona las actividades relacionadas con la calidad de vida estudiantil como los servicios de salud, deportes y actividades culturales como la realización de otras acciones tendientes a favorecer la participación y adaptación de los nuevos estudiantes. Asimismo, ALFA-GUÍA (2013) también ubica la puesta en marcha de programas de bienestar universitario como elementos institucionales de importancia para disminuir la incidencia del abandono en la ES.

Más allá de esta concordancia acerca de la importancia de los servicios de Bienestar Estudiantil, los hallazgos de este estudio también revelan que estos servicios deben lidiar permanentemente con la desinformación que tiene el estudiantado respecto de los servicios y beneficios a los que pueden acceder en el centro, siendo por tanto uno de sus objetivos los aspectos comunicacionales. Al respecto, Vallejo (2016) argumenta que la actuación de estos departamentos debería ser más proactiva, señalando que las herramientas de comunicación empleadas no han sido efectivas, debiendo realizar procesos más sistemáticos.

En esta misma línea, Sinchi y Gómez (2018) encontraron en su estudio que los integrantes del departamento de bienestar estudiantil afirman esforzarse en dar a conocer los beneficios que brindan como una forma de atenuar los motivos de abandono, no obstante, los autores critican que esto no es suficiente. Ante este escenario, se torna necesario replantear las estrategias utilizadas, considerando el riesgo que conlleva sobre todo en la decisión de abandono de los estudiantes.

Por último, es importante mencionar que la situación de pandemia producto del COVID-19 que mantiene en situación de crisis a muchos países, incluyendo Chile, ha tenido como consecuencia el recorte presupuestario en la Educación Superior Pública, siendo una situación preocupantes por la condiciones con la que deberán funcionar el 2021, pues en muchos centros han debido desvincular personas debido a la falta de recursos, en un contexto donde de acuerdo con los hallazgos de este estudio, el personal no es suficiente para atender a todas las necesidades y demandas del estudiantado. Al respecto, cabe considerar las declaraciones del rector de una universidad chilena (Universidades chilenas insisten en preocupación por recortes al presupuesto de Educación Superior, 2020).

Las preocupaciones centrales son generar las condiciones para que todas las instituciones del CRUCH puedan mantener las condiciones adecuadas de funcionamiento en circunstancias tan especiales que estamos viviendo hoy. Por lo tanto, los mecanismos o las modalidades en que se van a desarrollar las clases del 2021 nos interesa que sean en las mejores condiciones para que todas las instituciones puedan garantizar la continuidad de sus actividades (párr. 3).

### **b) Factores relacionales**

Tal y como fue ya desarrollado en el apartado correspondiente a los factores asociados con la adaptación e integración del estudiantado, aquí se pretende reforzar la importancia de la relación entre estudiantes y docentes, y las relaciones entre los estudiantes, como un elemento favorecedor de la retención estudiantil cuando dichas relaciones tienen un carácter positivo. Al respecto, estudios recientes como el de Cerdà-Navarro (2019) en el contexto de la formación profesional, refuerzan la importancia de los pares y el profesorado en el proceso de integración y adaptación institucional. Para el autor, las relaciones con el profesorado, con los compañeros y el apoyo familiar, constituirían una dimensión emocional asociada con el student engagement.

Los hallazgos de estudio evidencian que las relaciones entre docentes y estudiantes están más bien caracterizadas por la cercanía, la confianza, la buena comunicación, el trato directo y afectivo y la preocupación que los docentes manifiestan hacia el estudiantado, elemento coincidente con lo planteado por Montero et al. (2007), quien destaca que la capacidad de comunicación del docente, su interés o entusiasmo, junto con las relaciones que establecen con los estudiantes, influyen de manera positiva en el comportamiento y en el aprendizaje de estos. Desde esta perspectiva, tal y como fue encontrado en este estudio, el autor concluye que los alumnos valoran particularmente a aquellos profesores que consideran integralmente como personas, que los perciben accesibles e interesados por ellos.

Asimismo, es posible observar que estas buenas relaciones entre los docentes y estudiantes es reconocido como un valor central dentro de la cultura de los centros, alejándose del carácter impersonal que tradicionalmente se ha apreciado en la ES. En este orden de ideas, este estudio refuta los planteamientos de diversos autores (Al-Hamdan, 2007; Cataldi y Lage, 2004; Halonen, 2001; Krzemien y Lombardo, 2006; Rosh, 2004), quienes refieren más bien los obstáculos a una buena relación pedagógica en la ES, las

cuales no serían condiciones dadas sino más bien prácticas asentadas históricamente, entre las cuales señalan la soberbia, la molestia para repetir explicaciones, el reproche en público, el trato impersonal, el abuso de poder y la percepción de injusticia por parte del estudiantado.

Coincidiendo con Gallardo y Reyes (2010), los estudiantes de los centros participantes valoran las buenas relaciones con sus docentes como un elemento central del clima social del aula y del centro en su conjunto, trascendiendo los aspectos estrictamente pedagógicos

En un aula universitaria en la cual los estudiantes perciben buena relación con sus docentes, se sienten reconocidos y respetados como sujetos con opinión y conocimiento, identifican al profesor como una autoridad que confía en ellos y se sienten valorados y con libertad de participar y crecer desde su aprendizaje (p.102)

Es relevante señalar que este hallazgo relacionado con la importancia de la relación que establecen docentes y estudiantes como favorecedor de la retención, encuentra apoyo en estudios bastante heterogéneos respecto de su fecha publicación, pudiendo encontrarse referencias en investigaciones pioneras como las de Astin (1977) o Pascarella et al. (1986), quienes encontraron un efecto positivo en las relaciones que establecen los estudiantes con sus docentes impactando en su satisfacción y en la retención, hasta en estudios más recientes como el de Velásquez-Albarracín (2020), quien valora como de vital importancia la comunicación entre los docentes y los alumnos pues permitiría crear un ambiente de seguridad durante todo el proceso.

Además, en esta investigación se asume el planteamiento de Gallardo y Reyes (2010), en el sentido de que son los docentes quienes deben mostrar la iniciativa para avanzar hacia una buena relación pedagógica, especialmente con el estudiantado de primer año, quienes requieren mayor apoyo y estructuración de la experiencia académica.

Por su parte, los hallazgos de este estudio también dejan en evidencia que las relaciones positivas que desarrollan los estudiantes constituyen un elemento facilitador no solo de la adaptación e integración en el primer año, sino un soporte elemental durante toda la vida estudiantil, constituyéndose un factor protector contra el abandono, hallazgos coincidentes con las ideas de Christie et al. (2004), quienes concluyeron que la falta de una red social o de relación entre alumnos es una causa favorecedora del abandono.

En este orden de ideas, tal y como lo expresan Arriaga et al. (2011) se asume que la permanencia del estudiante en el sistema educativo estaría asociado con el sentimiento de pertenencia y la correcta integración social, en la que el grupo de pares tendría un papel fundamental, aspectos que para autores como Bernardo et al. (2015) o Esteban et al. (2015) se hace evidente en la participación de grupos universitarios que tienen esa finalidad.

Esta idea también es ratificada por Gutiérrez Pulido y Libos López (2014), que encontraron que los estudiantes asumen con una actitud positiva su proceso de adaptación a la vida universitaria gracias a la participación en el grupo de pares. Incluso algunos estudios como el de Viveros Arenas (2011), van más allá y resaltan el papel relevante que poseen los efectos de pares sobre el rendimiento académico de los estudiantes, y que este rendimiento depende de la intensidad de la relación entre los pares.

De esta forma, toda la evidencia resalta el carácter positivo de la interacción entre pares coincidiendo con la mirada de Torres (2010) cuando señala que el aislamiento social corresponde a una importante barrera a la retención estudiantil. Basándose en el planteamiento de Braxton et al. (1997), la posibilidad de involucrarse y desarrollar relaciones con sus compañeros tiene un efecto positivo en la persistencia de los estudiantes, lo cual redundando en la necesidad y responsabilidad que conlleva para las IES la promoción de actividades que fomenten la participación, la interacción e intervención de todos sus participantes.

De esta manera, tal y como lo propone Guilart (2002), la pertenencia y la interacción con el grupo de partes le permite al sujeto expresarse y sentirse acogido por parte de un colectivo que puede empatizar con él, al tener sus mismas inquietudes, intereses o problemas, generándole estabilidad afectiva, seguridad y motivación para participar. A partir de este planteamiento, es posible aseverar que las relaciones positivas que han sido evidenciadas en los centros estudiados y se caracterizan entre otras cosas por la ausencia de grandes conflictos, el apoyo y la colaboración mutua, los lazos de amistad, la comunicación permanente, constituyen un elemento fundamental no solo en los resultados académicos que logran los estudiantes sino sobre todo en el impacto que tienen en su adaptación, motivación y la seguridad necesaria para seguir avanzando en un mundo incierto y complejo.

En concordancia con los planteamientos de Soria Trujano et al. (2014), los hallazgos de esta investigación remarcan la importancia del apoyo social. Particularmente, las relaciones que los estudiantes establecen con sus compañeros, suelen



darse en un contexto de búsqueda de apoyo especialmente en situación de alto estrés. Esta idea es apoyada por Feldman et al. (2008) al señalar que el apoyo social estaría asociado con buena salud mental, por ende, quienes se sienten apoyados por su grupo de pares también tendrían un estado superior de bienestar personal.

Evidentemente, salvo excepciones de estudiantes con dificultades en la interacción debido a características de personalidad, la mayoría de estos logran relaciones positivas con sus pares sin mayor dificultad, las cuales se van fortaleciendo mientras avanza el semestre. Esta facilidad para entablar relaciones interpersonales coincide con los resultados del estudio de Jiménez y Ojeda (2017) acerca del estilo de vida de los estudiantes universitarios, encontrando que las mejores prácticas se dan en lo referente a la autoactualización y las relaciones interpersonales.

Finalmente, es necesario destacar la importancia de las relaciones intergeneracionales que se dan al interior de los centros estudiados, contextos donde conviven estudiantes de diferentes edades, y por ende, con distintas motivaciones y prioridades dado el momento evolutivo en el que se encuentran. Al respecto, Feito (2015) señala que la convivencia de grupos heterogéneos presenta algunas desventajas y ventajas, señalando entre las primeras la posibilidad de que el docente subestime a los estudiantes de menor edad dentro del grupo; y entre las segundas, la identificación de redes naturales de apoyo para el aprendizaje. En este sentido, los hallazgos de este estudio, concuerdan con el planteamiento de Feito (2015) en el sentido de las ventajas que propone, pues los estudiantes, tanto jóvenes como mayores, han valorado estas relaciones como colaborativas, de apoyo genuino y complementarias, no evidenciando puntos de desencuentro que estuvieran asociados a las diferentes edades.

### **c) Apoyo económico**

El apoyo económico corresponde a uno de los factores cuyos códigos emergieron en los cuatro casos estudiados, revelando con ello no solo la importancia de estos factores sino también confirmando el perfil de alta vulnerabilidad social y económica que ha sido discutido en apartados anteriores. En este orden de ideas, los beneficios y ayudas a los que pueden acceder los estudiantes resultan de suma importancia toda vez que bajo otras circunstancias no podrían hacerlo por ellos mismos, pues dichos beneficios subvencionan su arancel de manera total o parcial y/o le apoyan en otros gastos asociados a los estudios.

Esta idea es apoyada por diversos estudios (Braxton et al., 1997; Cabrera et al. 2006; Díaz-Peralta, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002; Sutherland, 2000; Tinto, 1987) que coinciden en otorgar a los factores económicos un lugar central en las explicaciones que se han dado al abandono estudiantil. Al respecto, destaca la perspectiva de Saint John et al. (2000), que encontró entre sus hallazgos que la ayuda financiera, la matrícula y otros costos de vida explicarían en gran parte la varianza total en los procesos de persistencia de los estudiantes. Así también lo ha manifestado Torres (2010) señalando que, en general, los estudiantes siempre tienen presupuestos ajustados, situándose en una situación de riesgo de abandono ante un evento significativo, sin desmerecer otras consecuencias como la falta de concentración y una disminución de tiempo dedicado al estudio (Torres, 2010).

Sin ir más lejos, los modelos integrados que buscan ofrecer una perspectiva más amplia del abandono y que fueron revisados anteriormente en el Marco Teórico (Torres, 2012), ubican a los factores socioeconómicos como el común denominador en el abandono estudiantil, pudiendo operar en combinación con factores de otra naturaleza, de menor incidencia que los económicos. Otros estudios (Ariza y Marín, 2009; Guzmán et al., 2009; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010) también se alinean con los hallazgos de esta investigación doctoral, coincidiendo en que el factor económico es determinante en la deserción, la cual estaría provocada por los escasos recursos de los estudiantes.

No obstante, otras miradas como las de Abarca y Sánchez (2005) y Tinto (1993) han considerado que la situación financiera no es determinante ni exclusiva de la deserción, planteando que incluso con el aumento del número de beneficios económicos a los cuales puede optar el estudiante, las tasas de deserción siguen siendo altas. Esta perspectiva es compartida parcialmente, pues los resultados de este estudio evidencian que la situación financiera sí es determinante, mas no es un elemento exclusivo en la explicación del abandono.

En este sentido, y en conformidad con los hallazgos de estudios desarrollados en Chile (Donoso y Cancino 2007; Espinoza y González 2013), cabe mencionar que el acceso a la ES todavía está condicionada principalmente por la condición socioeconómica de origen de los estudiantes, elemento que además es ratificado por Contreras et al. (2007), al señalar que el ingreso de los jóvenes a la IES chilenas está marcado por su origen socioeconómico, las características propias del hogar y el tipo de establecimiento de procedencia.

Este panorama todavía es menos alentador cuanto estudios como el de Sepúlveda (2013) señalan que al menos el 90% de estudiantes provenientes de nivel socioeconómico alto consideran en su proyecto personal cursar y terminar una carrera universitaria (profesional), en tanto que solo el 22% de los estudiantes que provienen de sector más desfavorecidos finalizarán una carrera superior de nivel técnico profesional. Este dato alerta no solo del perfil de ingreso a la ESTP y la necesidad de apoyos, sino sobre todo del desigual panorama de la ES de nivel profesional y de nivel técnico.

Este panorama desigual también es puesto en la discusión por Barrientos Oradini et al. (2020), quienes plantean la discriminación que se genera en los estudiantes más vulnerables

es posible suponer que estudiantes más vulnerables no asisten a instituciones acreditadas, y aún más, dados los requisitos de ingreso existentes, estudiantes con más carencias educativas (y es probable que socioeconómicas) asisten a formación técnico/profesional, por lo tanto, se genera una discriminación consistente en cargar en mayor medida a estudiantes muy vulnerables (p. 180).

En este orden de ideas, las IES han debido disponer de diversos soportes con el objetivo de reducir esta desigualdad y entregar apoyos efectivos en diversas áreas, a los estudiantes que más lo requieren, concordante con las estrategias de retención asociadas al ámbito financiero planteadas por Torres (2012), entre las que enumera un conjunto de dispositivos como becas y ayudas internas para cubrir algunos gastos de primera necesidad.

Desde los hallazgos de este estudio, se endosa una gran responsabilidad a las unidades de Asuntos Estudiantiles o Bienestar Estudiantil, toda vez que la gestión de beneficios, especialmente económicos, se realiza desde esta unidad, buscando mantener al estudiante permanentemente informado de su proceso y de los plazos que dispone para postular y/o renovar dichos beneficios.

Este énfasis se ve reflejado en iniciativas actuales como la de la Red de Universidades del Estado de Chile (s.f.), quien definió cuatro ejes de la nueva de Red de Fortalecimiento de la Vida Estudiantil: salud integral, equidad, convivencia universitaria y formación ciudadana. De esta forma, es posible señalar que la mirada de estas unidades, tal como se evidencia en este estudio, no estaría limitada a la gestión de ayudas económicas sino que tendrían enfoque más integral centrado en el estudiante.

Asimismo, Ramos (2016 citado *en DOUC UC, 2016*) también aboga por esta mirada más integral del estudiantado, haciendo un llamado para que la experiencia estudiantil sea considerada como un cúmulo de experiencias, vivencias, procesos y situaciones que el estudiante va experimentando durante toda su permanencia en la institución, integrando factores cognitivos, sociales e institucionales, endosando especial responsabilidad en ello a las unidades de Asuntos Estudiantiles

El personal de Asuntos Estudiantiles debe estar dispuesto y preparado, en conjunto con la Academia, para evaluar y cambiar su forma de trabajar –en caso de ser necesario- con el fin de atender de manera efectiva las necesidades de aprendizaje, desarrollo y crecimiento de los estudiantes (Ramos, 2016, en DOUC UC, 2016, párr. 2)

”.

Respecto de la gratuidad de aranceles, es necesario recordar algunas ideas relevantes. Esta política de gratuidad se extendió a la ESTP en 2017 bajo las mismas condiciones que se había llevado a cabo hasta entonces solo con las universidades, sumándose la condición que la IES no tuvieran fines de lucro. Para el año 2018 este beneficio se ampliaría a los estudiantes de los primeros seis deciles de la distribución de ingresos, consolidándose en la Ley de Educación Superior 21.091. (Flores et al. 2020).

En este contexto, los hallazgos de este estudio sugieren que la gratuidad estaría asociada a un mejor nivel de desempeño y retención estudiantil. Estos planteamientos se condicen con estudios recientes como el Flores et al. (2020) quienes han concluido que la gratuidad efectivamente ha tenido el efecto de disminuir la deserción y aumentar el rendimiento, antecedentes que sugieren que haber sido beneficiario de la gratuidad se asocia con reducciones de la deserción sustancialmente mayores que las explicables por otros factores.

En general, los participantes de este estudio valoran el impacto positivo de la gratuidad, no solo por el impacto motivacional que tiene la adjudicación de un beneficio que les asegura el pago de la carrera por toda su duración, sino principalmente porque para muchos de los estudiantes este beneficio constituye la única alternativa de acceso a la Educación Superior. En este sentido, los hallazgos de este estudio son concordantes con lo planteado por Riccono (2019), en el sentido que la gratuidad ha permitido la transformación de la educación en una herramienta de ascenso social, impactando no solo el bienestar del estudiante y su familia, sino en el de toda la comunidad.

Entre los puntos de desencuentro que genera la temática de la gratuidad, cabe destacar el hecho que el estudiante debe lidiar con la responsabilidad –y a veces presión– de terminar su carrera sin exceder el tiempo de duración de la misma, más allá de las problemáticas que pueda acarrear. Así, la reprobación de asignaturas y la imposibilidad de titularse oportunamente, ponen al estudiante en un escenario complejo en donde debe decidir entre buscar una alternativa para financiar el tiempo restante o simplemente abandonar sus estudios de manera momentánea o definitiva.

En este orden de ideas, Flores et al. (2020), reconociendo que las actuales condiciones de la gratuidad implican el financiamiento de la carrera solo durante la duración formal de la misma, plantean algunas salidas que pudieran reducir la probabilidad de abandono de aquellos estudiantes que no cuentan con los medios económicos para financiar el tiempo que han excedido su carrera.

“pudiera tener sentido extender el tiempo del beneficio por lo menos un semestre, o entregar un crédito por la totalidad del arancel a quienes excedan el tiempo de duración [...] o por el lado de las instituciones financiar la prolongación de las carreras, [pudiendo] ser económicamente conveniente para ellas apoyar el financiamiento de sus alumnos a través de iniciativas complementarias.” (p.258)

No obstante los beneficios que trae la implementación de la gratuidad, esta investigación sugiere, coincidiendo con la postura de Menchón (2020), que la gratuidad es una condición necesaria más no suficiente para la inclusión educativa, pues las desigualdades económicas y socioculturales de los estudiantes impactan en sus procesos de aprendizaje, deviniendo en desigualdades educativas. En este orden de ideas, y siguiendo a la autora, además de la gratuidad y los apoyos económicos, han de emplearse mecanismos tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes disminuyendo con esto las brechas y propiciando una mayor equidad. En sentido, se asume la postura de Díaz-Romero (2016), quien aboga por la optimización de los sistemas de beneficios internos y los dispositivos de soporte al proceso de enseñanza aprendizaje, disminuyendo con ello las desigualdades del sistema.

Favorecer la entrada de estudiantes de los primeros deciles de ingreso adquieren especial relevancia los sistemas de beneficios internos que apoyan económicamente a los estudiantes y proveen soporte al proceso de enseñanza aprendizaje para reducir las desigualdades que condicionan las trayectorias universitarias y repercuten también en el egreso (Díaz-Romero, 2016, p.9).

**10.4. Dimensión Mecanismos de Apoyo y Acompañamiento****a) Mecanismos de apoyo y acompañamiento**

Tal y como lo expresan Gairín y Muñoz (2015), la incorporación y acogida al estudiante durante su entrada en la universidad es un tema de gran interés para los responsables institucionales encargados de desarrollar programas de apoyo al alumnado. En este sentido, como lo plantean estos autores coincidiendo con lo evidenciado en este estudio, las IES dedican altos esfuerzos para garantizar que el estudiante que se incorpora a la universidad pueda realizar una opción formativa con toda la información a su alcance, reduciendo el nivel de abandono en el primer año y afrontando este cambio con la debida preparación para garantizar su éxito académico.

En este contexto, los centros participantes de este estudio, desarrollan un conjunto de mecanismos de que buscan apoyar y acompañar a los estudiantes durante su proceso académico, reflejando con ello la importancia que hoy en día se otorga al estudiante, en coherencia con los modelos educativos y como evidencia de la calidad de sus procesos. Este énfasis en el estudiantado es coincidente con autores como Espinosa Castro et al. (2020) y Vera-Noriega et al. (2012), quienes sugieren el compromiso de la orientación hacia los estudiantes con interés en el desarrollo académico cuyo efecto será observado en los resultados académicos.

El efecto de los programas de inserción y apoyo académico ya ha sido reportado en la literatura en estudios como los de Catterall (1998) o Goldfinch y Hughes (2007), quienes demostraron que la inclusión de elementos como la nivelación de conocimientos, estrategias de estudio y el desarrollo personal del estudiantado en dichos programas, está altamente relacionado con la permanencia de los estudiantes, efecto más sensible aun en estudiantes de alta vulnerabilidad social que suelen tener niveles inferiores de preparación sin mencionar las falencias socioafectivas en algunas casos.

Siguiendo a Pereira Santana y Vidal Cortez (2021), esto demanda la gestión eficiente al interior de las IES, debiendo considerar una oferta flexible en conformidad con las necesidades del estudiantado, dando respuesta a los problemas de capital cultural, formativos y socioafectivos, promoviendo la implementación de planes de apoyo durante toda la trayectoria formativa, pero poniendo el foco en los primeros años.

En esta misma línea, las estrategias que desarrollan los centros participantes de este estudio son más bien coincidentes que las iniciativas reportadas en la literatura con el objetivo de lograr la permanencia del estudiantado. Estas estrategias son diversas y se propone la intervención en distintos momentos del proceso formativo, con especial foco en el ingreso y durante el primer año, considerando además que las carreras cursadas tienen con máximo cinco semestres (dos años y medio). Al respecto, autores como Fernández-de-Álava et al. (2013) sostienen que los apoyos requeridos por el estudiantado han de brindarse durante todas las etapas del proceso formativo, planteamiento coincidente con Guerrero et al. (2020), quien también defiende la importancia de establecer estrategias durante los distintos momentos del proceso formativo del estudiante, concluyendo que

La complejidad que enmarca el comprender las razones que conducen al abandono estudiantil, implica que las instituciones establezcan estrategias enfocadas en las diferentes etapas de la trayectoria educativa de los jóvenes, en particular, en el periodo de transición y primer contacto con la institución, como el espacio ideal para motivar a los estudiantes a conocer su entorno universitario, las normas, mecanismos y beneficios a los cuales puede acudir ante las dificultades sociales, económicas y académicas (p. 93).

Así, estrategias como el diagnóstico de entrada, las estrategias de integración, de apoyo académico y de apoyo psicosocial que emergieron como elementos comunes en los cuatro centros estudiados, coinciden con las estrategias que han sido propuestas y/o revisadas por diversos autores (Cabrera et al., 2006; Donoso y Donoso, 2015; Medrano, 2014; MEN, 2008; Palmero y Ávila, 2014; Rodríguez Gómez y Silva, 2012; Swail, 1995, 2004; Torres, 2012; Libro de Actas VII CLABES, 2017; Murillo y de Clunie, 2018; Yahuar et al., 2019 ) y que ponen el acento en la mirada permanente de las IES para proveer, de forma pertinente y oportuna, diversos recursos y mecanismos de apoyo al estudiantado, que sirvan de soporte ante las diversas necesidades y en las diferentes etapas de su proceso formativo.

Al respecto, y siguiendo la perspectiva de Donoso et al. (2010), es altamente recomendable que estos programas de retención estudiantil no se desarrollen de forma aislada sino como estrategias mancomunadas, planificadas e intencionadas, que consideren múltiples aspectos relacionados con las necesidades del estudiantado. Tal y

como se mencionó anteriormente, si bien las estrategias observadas en los centros son diversas y apuntan a distintos elementos y momentos de la vida estudiantil, en la práctica no se condicen con la recomendación de estos autores, pues se presentan más bien como estrategias aisladas, que se implementan como iniciativas de personas o unidades específicas, no convergiendo en una directriz central que las dote de coherencia y les dé una mirada integral a las necesidades del estudiantado.

Un ejemplo local de esta integración de apoyos es el Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante de la Universidad de Chile cuyo objetivo es generar igualdad de oportunidades de los estudiantes durante su permanencia en la institución, tanto en los aprendizajes como en la participación plena en la vida universitaria. Este modelo considera al estudiante como un ser complejo con necesidades y potencialidades múltiples y está centrado en tres dimensiones que impactan en el logro académico: i) calidad de vida, ii) aprendizaje y iii) enseñanza (González y Muñoz, 2018).

El tenor y carácter integral de este modelo, parece ser la tónica utilizada por la mayoría de las universidades chilenas, las cuales cuentan con centros de apoyo al estudiante, integradas por equipos interdisciplinarios que buscan abordar las distintas necesidades del estudiantado. No obstante, pareciera que en el caso de los CFT e IP la realidad es diferente, encontrándose iniciativas incipientes, aisladas y lejos de constituirse en programas formales propios de la institución, tal como se evidenció en este estudio. Esto ratifica las ideas planteadas en el Capítulo 1, cuando se dejó en evidencia el desarrollo desigual de este tipo de formación con respecto a la universitaria, lo cual coadyuva a la visión que tiene la sociedad de ella como una formación de segunda categoría (Echeverría Samanes y Martínez Clares 2019; MINEDUC/UNESCO, 2018).

Por su parte, las principales diferencias en los centros estudiados se encontraron en las estrategias para la inclusión, constatándose solo en dos de los centros el desarrollo de algunas acciones tendientes a apoyar a estudiantes con necesidades especiales, los cuales reconocen el gran desafío que esta temática les representa y lo incipiente de sus acciones. Más allá de este hallazgo, es posible apreciar la concordancia con otras investigaciones como la Benet-Gil (2020), quien refiere más bien que las acciones desarrolladas corresponden a iniciativas de unidades o personas en particular, distando de ser un enfoque asumido por las políticas institucionales. Al respecto la autora señala

Los responsables y técnicos de los servicios aseguran que se coordinan en función de las necesidades, pero que no existe una política que coordine esa relación, y



los servicios se encuentran parcelados. Esto hace que se replantee la necesidad de una política más global para recoger ese enfoque intercultural inclusivo y abogar por acciones conjuntas, con el fin de asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales (p.18)

En este orden de ideas, aun cuando la inclusión corresponde a un tema de alta connotación social, que su desarrollo sea incipiente en la instituciones participantes de este estudio, no hace más que confirmar planteamientos como los de García-Cano Torrico et al. (2021), que en su estudio con líderes de IES observaron la falta de claridad respecto de las concepciones de diversidad, observándose interpretaciones diversas del tema lo cual, por consiguiente, conduce a marcos de actuación diferentes.

Esto conlleva que las miradas y los énfasis en torno a cómo abordar la inclusión en las IES sean diversos, traduciéndose en múltiples acciones que busquen garantizar este cometido. En este orden de ideas, las acciones que fueron observadas en los centros participantes, tales como adecuaciones curriculares, contratación de facilitadores o asesorías para docentes, confirma una mirada particular de la inclusión centrada en el déficit, en donde se debe brindar un trato diferenciado a quienes evidencian ciertas características especiales. Así lo expresa Paz-Maldonado (2020), al señalar que las barreras que enfrentan las IES se relacionan con el predominio de un paradigma centrado en el déficit, falta de protocolos, carencia de competencias docentes y un acceso universal arquitectónico limitado.

En este mismo sentido, Gutiérrez y San Martín (2020), plantean que si bien es posible reconocer avances en la temática de inclusión en ES, aún se requiere que las instituciones promuevan políticas institucionales que permitan a la comunidad educativa realizar un cambio de paradigma inclusivo e institucionalizar los apoyos, en función de la cultura de cada centro.

Este cambio de paradigma alude precisamente a lo que Benet-Gil (2020) plantea como la necesidad de transitar desde una concepción pensada en las personas con discapacidad hacia una más amplia que considera la visión de una universidad para todos. Esta visión más amplia, ha de englobar no solo al alumnado con necesidades de apoyo educativo, sino a cualquier estudiante sea cual sea su procedencia, género, estatus, etc.

Esta mirada amplia del concepto de inclusión educativa, cobra sentido en el contexto de la ESTP en donde, tal y como se ha reseñado anteriormente, convive un sinnúmero de estudiantes con diferentes características, necesidades y realidades. Sin ir

más lejos, al referenciar anteriormente el concepto de ENT o ENH, tácitamente se asume la necesidad de los centros de atender las particularidades del estudiantado, garantizando no solo su acceso, sino también su permanencia y titulación oportuna. Resulta entendible, por tanto, la crítica de Medrano (2012), cuando refiere que las instituciones no tienen desarrollada de forma adecuada su estructura orgánica en función de los diversos tipos de alumnado ni la capacidad instalada para acogerlos debidamente, situación que conlleva al aumento de la vulnerabilidad de estos estudiantes, precarizando su participación.

Al respecto, es relevante señalar que este ideal de inclusión al interior de los centros no sería posible concretar sin tener en consideración el rol de los docentes. Tal y como lo plantea Benet-Gil (2020), uno de los grandes desafíos en la construcción de una universidad más inclusiva, es precisamente la formación del profesorado, en el sentido de fomentar en ellos el compromiso y una actitud positiva hacia la diversidad, responsabilizándose por la búsqueda de soluciones ante las necesidades del estudiantado.

Así también lo expresan Gutiérrez y San Martín (2020), para quienes el gran desafío consiste en dotar a las instituciones, con especial énfasis en docentes y académicos, “de las condiciones, herramientas pedagógicas, materiales y ayudas técnicas necesarias para favorecer el logro de aprendizajes de los estudiantes, su inclusión y, por ende, su participación en la sociedad” (p.286).

Estas autoras enfatizan en esta idea, al constatar en su estudio que los docentes, especialmente los que tienen más años de experiencia, presentan un “proceso pedagógico homogeneizante, desarrollándose estilos de enseñanzas centrados en habilidades y destrezas, desconociendo el carácter diverso, variado y diferente de todos los estudiantes, y por ende el contexto educativo” (p.310). En esta misma línea, reconociendo los factores pedagógicos como uno de los más relevantes en la explicación del abandono, Peña (2019) concluye que la intención de educar homogéneamente a una población diversa, puede acrecentar problemas educativos.

En este orden de ideas, y ya para concluir la discusión referente a los mecanismos de apoyo, se debe mencionar que desde los centros participantes se ha entendido la relevancia del rol de los profesores en los procesos formativos y de acompañamiento al estudiantado. Este hallazgo es coincidente con la conclusión de Cabrera et al. (2006), para quienes “tanto el abandono como la prolongación de los estudios exigen que el profesorado experimente un proceso de sensibilización y cambio hacia los nuevos retos de la educación superior, y hacia las nuevas demandas y necesidades del alumnado” (p.195).

Este hincapié se ve materializado en acciones formativas para el profesorado que, con mayor o menor grado de estructuración en los cuatro centros, tienen como objetivo apoyar a los profesionales en su quehacer docente, por medio del desarrollo de competencias pedagógicas para la docencia. No obstante, coincidentemente con Ion y Cano (2012) es posible observar la preeminencia de estrategias formativas tradicionales y en temáticas “clásicas”, las cuales no necesariamente están alineadas con los nuevos retos de la ES.

En este sentido, es interesante la recomendación realizada por Díaz Martín (2016) quien apela a una formación docente que esté orientada a especialidades y que esté en función de las necesidades propias de cada docente. Este autor, constató en su estudio que los docentes más jóvenes afirmaron estar más preparados en tecnología e idiomas, pero necesitaban mayor formación en docencia inicial, al ser comparados con profesores con más años de experiencia.

### **b) Sistemas de seguimiento al alumnado**

Uno de los desafíos a los que se enfrentan actualmente las IES es dar efectivo seguimiento al estudiantado, de tal forma de detectar de forma temprana problemáticas que pudieran estar afectando su desempeño y que a la larga podrían llevar a tomar la decisión de abandonar sus estudios. Coincidente con el planteamiento de Kuh (2001), este tipo de iniciativas tributan al necesario clima de tolerancia y apoyo que favorecen el compromiso del estudiante y tal como lo plantea Fernández-Cruz (2015), la identificación temprana de los estudiantes con riesgo de abandonar los estudios, independiente del área de conocimiento, constituye en la actualidad uno de los objetivos prioritarios de las IES.

Los hallazgos de esta investigación muestran que las iniciativas de seguimiento son más bien comunes en los cuatro centros, y van desde acciones de simple contacto con el estudiantado hasta otras de carácter más complejo como la implementación de sistemas informáticos de alarma o alerta temprana. Coincidiendo con Torres (2012), estas iniciativas de seguimiento pueden estar referidas tanto a elementos estrictamente relacionados con el desempeño académico como con otros de índole más personal, asociado a aspectos afectivos y otras conductas de riesgo.

Entre las estrategias más comunes y, volviendo a una de las temáticas más renombradas en la discusión de los resultados, está precisamente el rol de los docentes y/o jefaturas de carrera que, más allá de los aspectos administrativos de su rol, tienen

entre sus funciones el estar atentos a la situación del estudiantado para tomar medidas oportunas cuando pudieran detectar situaciones complejas que requieran apoyo. Al respecto, Ruiz (2010) manifiesta su preocupación al constatar lo limitada que es la preparación de coordinadores y jefes de carrera, proponiendo una estrategia de formación que les permita perfeccionar la dirección de la orientación profesional pedagógica.

No obstante, es solo en C4-UDA en donde se encarna de mejor forma la definición de tutor pedagógico, al tener instaurada institucionalmente la figura del docente tutor de cohorte estudiantil, la cual se ajusta a la definición de tutor empleada por Zabalza (2003).

Es el profesor que guía desde cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante; es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorado de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; es el orientador técnicamente competente, capaz de guiar por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad (p.126).

Desde esta perspectiva, y en mayor o menor medida, se observa en los centros participantes la intencionalidad de avanzar hacia un seguimiento más cercano por parte del docente, que trascienda los aspectos estrictamente académicos como el control de asistencia y calificaciones, para transitar hacia otros elementos relacionados con aspectos personales y menos evidentes, que pudiesen estar a la base de la decisión de los estudiantes de abandonar los estudios. En este tenor, la postura de Hernández y Tobón (2017) adquiere relevancia en el sentido de considerar que la tutoría no solo de brindarse cuando se tiene problemas, sino desde el inicio del proceso formativo, con una mirada preventiva a los problemas de deserción y estancamiento, buscando la vinculación con diferentes actores educativos.

En este orden de ideas, es posible observar que se concibe la inasistencia a clases como un indicador de riesgo de abandono o al menos, como una señal de alerta por un eventual problema laboral, familiar o personal. Esto, sin perjuicio que más allá de la preocupación per-se por el ausentismo en todos los niveles educativos, diversos estudios (Barreno Freire, 2020; Bartual y Poblet, 2009; Expósito y de la Iglesia Villasol, 2010; Gabalán Coello y Vásquez Rizo, 2017; Yao y Chiang, 2011) han concluido que existe una correlación entre asistencia a clases y rendimiento académico, lo cual genera

preocupación en aquellos docentes involucrados genuinamente con el proceso académico del estudiantado.

En este sentido, como medidas de seguimiento ante estos casos de ausentismo, se han llevado a cabo acciones tendientes a mantener el contacto con los estudiantes con alta inasistencia, por medio de llamadas telefónicas o eventualmente visitas domiciliarias en coordinación con las unidades de asuntos estudiantiles. Cabe mencionar, que no existen referencias en la literatura de las visitas domiciliarias como estrategias con estudiantes de ES, no obstante, sí las hay en el contexto chileno con estudiantes de nivel escolar (Razeto-Pavez, 2018, 2020) en donde se muestra su utilización en casos de ausentismo escolar demostrando un positivo impacto en el estudiante y sus familias, al sentirse más valorados por la institución. Este impacto positivo es coincidente con lo referido por los participantes de esta investigación, que evidenciaron en todo momento los resultados positivos que tuvo la visita domiciliaria como una estrategia que les permitió “no perder de vista al estudiante ausente”.

Asimismo, se observó que las reuniones académicas también corresponden a acciones que se realizan como medidas de seguimiento al estudiantado. En ellas, entre otras cosas, se reflexiona con el cuerpo docente acerca de situaciones particulares de estudiantes, proponiendo iniciativas de apoyo y/o evaluando las ya implementadas, siendo su objetivo la actuación oportuna ante los problemas del estudiantado, ya sea en el propio centro o mediante la derivación a instancias externas. Estos encuentros de carácter analítico y reflexivo, son concordantes con lo planteado por Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcaya (2013), para quienes la enseñanza no se reduce a aspectos didácticos sino a la posibilidad de reflexionar, analizar e interpretar aspectos intelectuales y afectivos propios de sus estudiantes, entendiendo por tanto que el rol del docente resulta complejo en tanto implica la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valórica.

De estas dimensiones, las instancias de reunión docente identificadas en este estudio, coinciden con la dimensión social que refieren estos autores, en tanto implican el abordaje de situaciones complejas del estudiantado pero que necesitan respuestas de parte de los profesores y de la institución.

La dimensión social, por ejemplo, no es fácilmente abordada ni problematizada por los profesores; se hace referencia a ella para algunas situaciones de los

estudiantes que afectan su aprendizaje y no son fáciles de resolver (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcaya, 2013, p. 16).

Finalmente, en este conjunto de iniciativas de seguimiento estudiantil se describe la implementación de sistemas de alarma o alerta temprana, que basándose en información actualizada de la situación del estudiante (especialmente calificaciones y asistencia a clases), emite una alarma ante calificaciones deficientes o inasistencias reiteradas. Estos sistemas pueden ir desde la revisión manual de la situación del estudiante (por ejemplo bajo la metodología del semáforo desarrollada en C4-UDA) hasta sistemas informáticos más sofisticados (como los que desarrollados en C1-CFT y C2-CFT) que permiten tener información al instante de la situación del estudiante.

El uso de los sistemas informáticos de alerta temprana en los centros estudiados coincide con la definición que Bers y Younger (2014) realizan de estos sistemas, al señalar que su objetivo es dar respuesta oportuna a los estudiantes con base en la información proporcionada por el software. Al respecto, tal y como se pudo observar en los centros participantes y como argumentan estos autores, la detección de los problemas va a depender de la colaboración de los docentes y los servicios de apoyo institucionales, requiriendo por tanto una gestión eficiente del sistema, entendiendo que este sistema corresponde a un insumo que permite tomar decisiones con respecto a las estrategias de apoyo más pertinentes y no al apoyo per-se.

En este orden de ideas, como lo plantea Price (2010), estos programas son de carácter preventivo y su éxito radica, esencialmente, en la pronta notificación que el software puede realizar al equipo de docentes y/o directivos sobre cualquier problema que esté afectando el éxito académico del estudiante, realizando notificaciones mediante correo electrónico al asesor, tutor o jefatura de carrera del estudiante.

La literatura reporta varios ejemplos en otros contextos, que si bien comparten el objetivo con los sistemas de alerta implementados en los centros participantes, corresponden a iniciativas más avanzadas y que se han ido perfeccionando en el tiempo. Tal es el caso del proyecto de una universidad española denominado “Big Data en Educación III: recomendaciones personalizadas de actuación ante estudiantes en riesgo de abandono” cuyo responsable es Hernández Estrada (2020) y que se propone desarrollar métodos estadísticos para la detección del riesgo de abandono de los estudiantes, partiendo del análisis de datos tanto de los recogidos a nivel institucional como de los que se generan día a día y que quedan registrados en la plataforma Moodle. Al respecto, se

comparte la perspectiva del autor respecto de la importancia de la accesibilidad de los datos por parte del profesorado, pudiendo identificar oportunamente a los estudiantes que necesiten acompañamiento.

Barbosa Gómez (2018) también reporta la implementación de la Estrategia ASES en una universidad colombiana que, en coordinación con la División de Registro Académico, se van actualizando los indicadores de deserción y otros indicadores de desempeño académico, avanzando hacia la valoración del impacto de las acciones de intervención aplicadas. La propuesta del autor es coincidente con las intenciones declaradas por los directivos de los centros participantes, toda vez que se reconoce la ausencia de mediciones de impacto de las intervenciones realizadas y en qué medida han disminuido o no las tasas de abandono al interior de la institución. .

Las iniciativas desarrolladas en los centros participantes, tienen una clara influencia de los desarrollos locales en la temática. Tal es el caso del Sistema de Alerta Temprana (SAT) de la Universidad de Santiago de Chile, que busca monitorear el rendimiento académico con foco en los estudiantes con beneficios económicos, mediante la recopilación de notas parciales de los estudiantes a partir de las cuales se genera una alerta en las asignaturas con calificaciones deficientes (Cornejo y González, 2016). Otro ejemplo del contexto chileno es el Sistema de Alerta Temprana desarrollado en la Universidad de Chile cuyo objetivo fue predecir la probabilidad de doble reprobación para alumnos en su segundo semestre de estudio en el Plan Común de Ingeniería y Ciencias en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, de modo que la institución les pudiera ofrecer apoyo o generar políticas al respecto (Baño Ramírez, 2019).

No obstante, si bien estos ejemplos no son exhaustivos, pues la mayoría de las universidades chilenas acreditadas han avanzado hacia la implementación de sistemas de esta naturaleza, los CFT e IP han tenido un desarrollo inferior en esta línea, tal que no existen reportes en la literatura respecto de sistemas de alerta temprana, reflejando tal como ya fue planteado en apartados anteriores, el inferior desarrollo de la ESTP con respecto a la formación universitaria. Escasamente, asoma una tesis de grado de una de las IES con oferta técnica más grande del país, cuyo objetivo fue proponer un modelo explicativo predictivo de la deserción de los estudiantes de primer año del Instituto y Centro de Formación Técnica Santo Tomás para identificar a los estudiantes en riesgo y clasificarlos a través de un indicador de alerta temprana de vulnerabilidad (Ardozain Acedo, 2019).

En cualquier caso, la posibilidad de implementar este tipo de estrategias y la efectividad de las mismas, dependerá siempre de las posibilidades de los centros de movilizar sus recursos financieros, materiales y humanos, especialmente de los equipos docentes. Como lo expresan Donoso-Díaz et al. (2018)

Las experiencias muestran que las instituciones que han alcanzado resultados positivos al respecto, han movilizado en forma significativa sus recursos en esta dirección, fortaleciendo el trabajo con los equipos docentes, como todos quienes tienen contacto con el estudiante, en la comprensión del problema y básicamente, en su rol para apoyar la retención, sea en tareas lectivas, como en el registro de los procesos administrativos del seguimiento de estudiantes, para alimentar el sistema y que se puedan adoptar decisiones en forma oportuna. Esta es una dimensión clave y fundamental de los SAT, y es permanentemente necesaria de mantenerse actualizada (p.959).

---

### 10.5. En síntesis

En este capítulo se realizó la discusión de los resultados de esta investigación doctoral, contrastando dichos hallazgos a la luz de la literatura existente relacionada con el objeto de estudio.

Esta discusión siguió la misma estructura que se ha venido utilizando en la exposición de los resultados en los capítulos anteriores, es decir, se discuten los resultados siguiendo la estructura dimensional planteada inicialmente: Dimensión Individual y Social, Académica, Institucional y Mecanismos de Apoyo al Estudiante.

Considerando que este estudio sigue una metodología mixta, en este capítulo se desarrolló la discusión de los resultados más relevantes del análisis cualitativo a los cuales se les incorporaron hallazgos significativos del análisis cuantitativo, buscando en todo momento la integración de ambas perspectivas metodológicas.

---





---

## Capítulo 11. Conclusiones

- 11.1. Factores individuales y sociales asociados a la deserción:  
la complejidad de intervenir en lo más urgente
  - 11.2. Factores académicos asociados a la deserción: cuando se  
hace evidente el peso de la historia escolar del estudiante
  - 11.3. Factores organizativos asociados a la deserción:  
necesitando repensar las praxis
  - 11.4. Estrategias de retención estudiantil: dime con qué me  
apoyas y te mostraré mis logros
  - 11.5. Limitaciones del estudio
  - 11.6. Futuras líneas de investigación
  - 11.7. Implicaciones prácticas
-



# 11

---

## Conclusiones

---

El objetivo general de esta investigación fue analizar los factores que explican la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional chilena. A partir de este objetivo, se plantearon cuatro objetivos específicos que han facilitado la aproximación al fenómeno del abandono, considerando diversas aristas del problema y caracterizando además las acciones desarrolladas por los centros para revertirlo.

En este punto, cabe recordar que la deserción estudiantil es un fenómeno altamente complejo y que afecta a todos los sistemas educativos a nivel mundial. De forma particular en el contexto chileno, el incremento sistemático de la matrícula en ES y particularmente en la ESTP, ha devenido en altas tasas de deserción estudiantil, con el consiguiente impacto en los estudiantes, sus familias y los recursos del estado. Lamentablemente, este fenómeno no es de fácil abordaje, no solo por los dilemas a los que se enfrenta cuando se intenta definirlo sino principalmente por la diversidad de factores que se le asocian, muchos de los cuales no están al alcance de las IES.

Al respecto, los hallazgos de este estudio confirman la complejidad y multidimensionalidad de la deserción académica, siendo prueba de ello el amplio número de factores posibles de evidenciar en los hallazgos de esta investigación. La escasez de modelos propios del fenómeno de estudio en el contexto de la ESTP tuvo como consecuencia tener como referentes modelos y estudios desarrollados en el contexto de la educación universitaria; no obstante, es relevante señalar que no se evidenciaron mayores diferencias respecto de los factores que ya han sido estudiados previamente, salvo en la emergencia de un perfil distinto de estudiante, altamente diverso y vulnerable, con un importante número de estudiantes mayores y trabajadores. En cualquier caso, esta caracterización ha comenzado a ser tendencia en todo el sistema de ES, por lo cual, en el corto plazo, es muy probable que no sea una característica que se le pueda atribuir de forma exclusiva a la ESTP.

Asimismo, considerando que en el análisis estadístico no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la comparación de los centros en las distintas dimensiones, es posible concluir que los factores identificados se relacionan más bien con el tipo de formación (ESTP) y no necesariamente con una tipología de centro en particular.

En este contexto, se presentan las conclusiones que buscan dar respuesta a los objetivos específicos planteado en esta investigación doctoral.

### **11.1. Factores individuales y sociales asociados a la deserción: la complejidad de intervenir en lo más urgente**

En respuesta al primer objetivo específico “Identificar factores individuales y sociales asociados a la deserción académica en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP”, se concluye que los aspectos relacionados con elementos de orden personal son los que presentan una mayor incidencia en este estudio en la explicación del abandono. Al respecto, resulta claro que la intervención institucional resulta compleja en este tipo de factores, pues al incluir tanto variables psicológicas como situaciones y condiciones de vida, estas muchas veces son desconocidas para las instituciones o son los mismos estudiantes quienes no siempre están dispuestos a develar su mundo íntimo. Siendo así, los centros deben buscar las formas para adentrarse en este plano del estudiante, sin caer en el extremo de la indiferencia ni tampoco vulnerando su privacidad.

Considerando que la mayoría de estos factores tienen su génesis en elementos externos a la institución, el margen de actuación es mínimo y la intervención resulta compleja. La ausencia, por ejemplo, de metas claras en el estudiantado, se relaciona no solo con un deficiente proceso vocacional realizado por las instituciones secundarias sino también, en ocasiones, por la ausencia de la familia en los procesos formativos, lo cual redundaría en la falta de orientación, motivación y claridad en lo que el estudiante desea para su vida. En este orden de ideas, resulta claro que sería pretenciosa la intervención en estos factores sin considerar la articulación con niveles formativos previos y considerando a la familia en todo momento como un pilar fundamental que no puede estar ajeno al proceso.

Particularmente en el caso de la ESTP, emerge un perfil común en los centros estudiados que corresponde a estudiantes mayores, mucho de ellos trabajadores y que conviven simultáneamente con un conjunto de responsabilidades, y donde sus estudios

no siempre corresponden a su principal prioridad. Sumado a ello, muchas veces se ven limitados se asistir de forma regular a clases, lo cual merma sus posibilidades no solo de cumplir con los requisitos formales de la carrera sino también de sacar provecho de las instancias prácticas y de participar de otras actividades propias de la vida estudiantil. En este contexto, es que las IES tienen el imperativo de dejar atrás prácticas homogeneizantes que no consideran la diversidad de características del estudiantado, debiendo los sistemas de apoyo estar focalizados, previa indagación de las características y necesidades del estudiantado.

Este perfil particular de estudiante, más allá de la madurez y la experiencia profesional y de vida que han ganado producto de los años, también se ven enfrentados a emociones y aprehensiones que les hacen dudar de sus capacidades y de la decisión de haber ingresado a la ES, sin desmerecer las dificultades de aprendizaje asociadas al largo tiempo sin haber estudiado. Esto, ratifica la necesidad de los centros de desplegar distintos dispositivos de apoyo para este grupo de estudiantes, no solo porque representan un número importante de la matrícula actual, sino por la responsabilidad social que tiene de dar una mejor respuesta educativa a las necesidades y demandas específicas del estudiantado, siendo coherentes con sus modelos educativos.

A nivel del sistema educativo, se hace relevante que este nuevo perfil de estudiante de la ES sea tomado en cuenta a la hora de tomar decisiones y elaborar políticas públicas, toda vez que sus características no se condicen con el modelo tradicional del estudiante de ES. Esta investigación y la literatura nos ponen en el escenario de un estudiantado diverso, con múltiples problemas y necesidades, y en donde las altas tasas de abandono que se reportan en el sistema educativo chileno, dejan en evidencia la necesidad de apoyos tanto del estado como de los centros mismos.

Dentro de este objetivo, también se hace referencia a la incidencia de los factores familiares en la explicación del abandono. Más allá de la configuración del grupo familiar, la evidencia científica y los hallazgos de estudio son claros en demostrar la incidencia de la familia durante toda el proceso formativo del estudiantado, tanto en etapas previas como en la ES. Tal y como ya se mencionaba anteriormente, las estrategias institucionales de apoyo no deberían excluir a la familia. Lamentablemente, es común observar como el ideal de “autonomía estudiantil” que se busca en las IES es malentendido, toda vez que se valora que el estudiante avance solo en su proceso, desconociendo la centralidad de contar con una base de apoyo y soporte familiar, no solo desde el punto de vista económico sino principalmente desde lo afectivo.

En este orden de ideas, resulta clave que en etapas previas al ingreso a la ES, las instituciones secundarias generen instancias en donde las familias puedan seguir más de cerca el proceso de sus hijos, se puedan involucrar mayormente y les faciliten la toma de decisiones con respecto a su futuro sin mediar presiones ni expectativas que no estén sincronizadas con los intereses y habilidades del estudiantado. Claro está que el involucramiento de la familia y su capacidad de ser un soporte afectivo y efectivo, constituyen factores protectores contra del abandono estudiantil, siendo imperante que las IES sean capaces de proveer dichos soportes institucionales de apoyo, especialmente cuando el estudiante no cuenta con el apoyo de su familia.

Finalmente, dentro de este primer objetivo es menester hacer mención a los factores socioeconómicos como elementos explicativos del abandono. Tanto los hallazgos de este estudio como la evidencia encontrada en la literatura, resaltan el perfil de alta vulnerabilidad socioeconómica del estudiante de ES en Chile, siendo todavía más marcado este perfil en la ESTP. Si bien es posible encontrar en la literatura posiciones que otorgan un alto valor a las condicionantes socioeconómicas en la explicación del abandono y otras que por el contrario las desestiman, las IES deben considerar en sus planes de apoyo estas carencias de los estudiantes, pues si bien los beneficios estatales han ido en aumento el último tiempo, existen otros gastos asociados como locomoción, materiales de estudios, etc., que no siempre pueden ser cubiertos por el estudiantado. Lamentablemente, los dos CFT estudiados (tipología de centros que concentran la mayoría de la matrícula técnica de nivel superior) no cuentan con beneficios económicos internos que puedan apoyar al estudiante en este ámbito, quedando a la deriva aquellos que por diversos motivos (perder el empleo, sobreendeudamiento, etc.) no pueden cubrir el costo de sus aranceles.

En este contexto, es posible evidenciar dos escenarios distintos. Por una parte, el de aquellos estudiantes que optan por este tipo de formación porque de alguna manera le permite compatibilizar su trabajo con sus estudios y otras responsabilidades, asumiendo la opción de trabajar de forma voluntaria y complementaria a sus estudios, y por otra; aquellos estudiantes que no tienen más opción que trabajar para poder financiar sus carreras y los gastos asociados a ella. Independiente de cual sea el caso, las IES no pueden estar ajenas a esta realidad y deben generar mecanismos de apoyo tanto en lo económico como en otras áreas.

En cualquier caso, la discusión respecto de las variables socioeconómicas ameritan una discusión más de fondo a nivel del Sistema Educativo Chileno que aluda a

la distribución del financiamiento en la ES, lo cual podría explicar el por qué instituciones como los CFT e IP cuentan con menores recursos para operar, lo que está asociado, además, al estado de acreditación de dichos centros. Esto coarta las posibilidades de que un importante número de estudiantes que optan por este tipo de formación y por estos centros, accedan a beneficios del Estado.

### **11.2. Factores académicos asociados a la deserción: cuando se hace evidente el peso de la historia escolar del estudiante**

Dando respuesta al segundo objetivo específico “Determinar factores académicos asociados a la deserción en jóvenes chilenos pertenecientes a la ESTP”, es posible aseverar que las deficiencias con las cuales llegan los estudiantes a la ES están relacionadas con la vulnerabilidad socioeconómica que ya fuera comentada anteriormente. La procedencia de estudiantes que ingresan a la ESTP en su mayoría es desde la educación pública municipalizada, acarreando una serie de deficiencias no solo de aprendizajes mínimos sino también de habilidades requeridas para el estudio, evidenciando una brecha importante con respecto de quienes provienen de establecimientos pagados. Al respecto, si consideramos que a este tipo de formación el ingreso de estudiantes de establecimientos particulares pagados es muy minoritario, cobra fuerza la idea de que este tipo de formación es optada por el segmento de la población con menores recursos, que evidentemente acarrearán desde su formación previa y desde su historial de vida, una serie de deficiencias que, al encontrarse en un contexto de alta presión y exigencia, podrían ser convertirse en gatillantes del abandono.

Más allá de las deficiencias que traen los estudiantes, se hace evidente la necesidad no solo de fortalecer la Educación Pública en su conjunto, sino también el hecho que a partir de la creciente masificación del acceso a la ES, las IES tienen el deber y la obligación de atender a un estudiantado diverso, casi siempre no tan bien preparado, pero cuyo ingreso a estudios superiores es su principal –y tal vez única- herramienta de ascenso social.

Por otra parte, relacionado con los factores académicos es necesario tener en cuenta los procesos de integración y adaptación del estudiantado, cuyo éxito no tiene solo que ver con la presencia o no de habilidades sociales, sino principalmente con los mecanismos con los que dispone el centro para facilitar esta adaptación, siendo por tanto una variable en donde confluye tanto la responsabilidad del estudiante como de la



institución. Al respecto, resulta altamente necesario que las IES trasciendan las paredes de sus campus para mostrar su quehacer, su funcionamiento y sus carreras a los estudiantes de secundaria, toda vez que el desconocimiento de la vida universitaria y de las carreras específicamente, conlleva no solo a que los estudiantes tomen decisiones equivocadas sino también que se generen falsas expectativas que pueden llevarles a una frustración anticipada con la consecuente decisión de abandono.

Al respecto, considerando que entre los principales facilitadores de los procesos adaptativos del estudiantado está el grupo de pares y las relaciones con el profesorado, es evidente la necesidad de fortalecer dichas relaciones generando instancias de participación que faciliten la interacción entre estudiantes y entre los estudiantes y sus docentes. Si bien pareciera que estos procesos se dan en forma natural y espontánea, dada la trascendencia del rol del docente, es necesario desarrollar en estos habilidades interpersonales y una reflexión permanente acerca de su rol como una forma de ir moldeando su quehacer transitando desde un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje visto desde un rol tutorial.

Cabe mencionar que considerando el perfil de estudiantes mayores y trabajadores, es necesario considerar que muchos de estos no cuentan con el tiempo para participar en actividades extracurriculares que faciliten su integración y participación. Asimismo, mucho de ellos experimentan dificultades asociadas a la reincorporación al sistema educativo después de un largo tiempo sin estudiar, lo cual redundará en un panorama complejo per-se en donde el estudiante muchos veces se resta de participar de distintas instancias por sentirse dentro de un mundo que no le pertenece. En ese sentido, es responsabilidad de los centros avanzar hacia una cultura que reconozca la diversidad, planteándose como un espacio donde no solo es válido sino también apreciado el hecho que convivan personas de diferentes edades, motivaciones, talentos, etc.

En otro orden de ideas, y considerando la experiencia académica actual del estudiante, resulta fundamental que las IES monitoreen de forma permanente la satisfacción del estudiantado, toda vez que bajos niveles estarían asociados a la decisión de abandono. En este sentido, es relevante identificar los elementos que producen insatisfacción, desde un ejercicio reflexivo permanente, mostrando y/o negociando con los estudiantes algunas alternativas cuando no se cuenten con los recursos para realizar los cambios por ellos requeridos. Uno de los puntos centrales asociados a la satisfacción del estudiantado es la percepción que se tiene del rol docente, lo cual conlleva a insistir en la necesidad de desarrollar competencias docentes que permitan ajustar su praxis a la

necesidades del contexto actual y del perfil de los estudiantes, que puede diferir en cada cohorte.

Finalmente, dentro de la experiencia académica actual, el rendimiento del estudiante también constituye un elemento de alta relevancia en la explicación del abandono. Al respecto, y si bien se reconoce que la mayoría de las estrategias de apoyo al estudiante tienen como foco la mejora de los aprendizajes y consecuentemente el rendimiento académico, es necesario estar atento a dos elementos. En primer lugar, las primeras calificaciones del estudiante impactan tanto en su motivación que muchos toman apresuradamente la decisión de abandonar luego de las primeras calificaciones. En segundo lugar, el apoyo académico con foco en el rendimiento debe ser visto como un proceso en donde los apoyos son entregados a lo largo del semestre y no solo como nivelaciones al comienzo del curso o como acciones remediales después malos resultados masivos.

Esta mirada más amplia, permitirá tener un foco más preventivo del abandono asociado al rendimiento y no reactivo, pues en este último caso en ocasiones se llega tarde, cuando el estudiante ya ha tomado la decisión de abandonar. Asimismo, se asegura la posibilidad de brindar ayudas oportunas y no cuando el semestre está acabando, siendo esto de especial importancia en caso de estudiantes que les resulta difícil compatibilizar sus distintos roles y que cada vez son más comunes en este tipo de formación.

### **11.3 Factores organizativos asociados a la deserción: la necesidad de repensar las praxis**

En respuesta al tercer objetivo específico “Delimitar elementos organizativos que condicionan la deserción académica en el contexto de la ESTP”, tal y como ya se había mencionado, el rol docente es visto como uno de los elementos de mayor relevancia en este conjunto de factores, pues su praxis tiene la capacidad de influir en el desempeño de los estudiantes. Desde esta mirada, el rol de los profesores no solo se valora por la experiencia que se transmite al estudiantado o por los aprendizajes alcanzados, sino principalmente por la perspectiva transformadora que permite, valga la redundancia, la transformación del estudiante como sujeto cognoscente y como ser humano.

Desde esta mirada, y dada la trascendencia del rol de los profesores, se espera que las instituciones sean capaces de brindar al profesorado condiciones mínimas para el

desarrollo de su praxis, no solo desde el punto de vista de la formación permanente en competencias para la docencia, sino también cuestiones de orden contractual (como un pago acorde a mercado), las condiciones materiales para el desarrollo de laboratorios o experiencias en terreno, y un acompañamiento y retroalimentación permanente, considerando que la mayoría de ellos no son docentes de profesión. Lograr el compromiso de los docentes, especialmente de aquellos que trabajan a tiempo parcial, resulta fundamental para crear una cultura donde se valore a las personas y el logro de aprendizajes significativos.

En contexto, y solo bajo estas condiciones, es posible lograr la sensibilidad que se requiere del profesorado ante un contexto complejo y de alta diversidad de estudiantes, donde resulta fundamental la conexión con las necesidades de estos, la adecuación genuina de sus métodos de enseñanza y la empatía como base de las interacciones con el alumnado.

Por otra parte, la débil respuesta ante la inclusión educativa también es vista como uno de los elementos asociados al abandono. En este sentido, la inclusión es vista más bien ligada al concepto de discapacidad y no como la creación de una cultura en donde todas las personas, a pesar de sus diferencias, se sientan parte de la vida del centro. Esto se relaciona con una débil concepción de la temática a nivel político-académico, cuyos escuetos avances se relacionan más con presiones externas que con un interés genuino en asegurar el acceso, permanencia y egreso a todo el estudiantado, sin distinción.

En cualquier caso, es importante reconocer que aún los desarrollos teóricos actuales refieren más bien el concepto de discapacidad al hablar de inclusión educativa, por lo cual, es esperable en cierta forma que este sea un tema cuyo nivel de avance sea incipiente. Lo importante, es que esta temática se incorpore en el corto plazo en la discusión institucional, que permita avanzar hacia el establecimiento de lineamientos institucionales en torno a la temática y que promuevan el trabajo participativo de y con toda la comunidad educativa.

Finalmente, dentro de los factores organizativos, la estructura organizacional también es vista como un elemento que podría estar asociado al abandono. Si bien existen algunas referencias a la insuficiencia de equipamientos y materiales para el desarrollo de actividades prácticas, el énfasis estuvo más bien en la falta de personal que permita dar respuesta a todos los servicios demandados por el estudiantado. Al respecto, si bien normalmente las IES logran adaptarse y mejor dicho ajustarse con el personal con el que

disponen, esta situación a la larga genera desgaste y descontento por parte de los funcionarios que se ven sobrecargados de tareas.

Estas demandas, tienen su explicación en el aumento masivo de la matrícula en los últimos años, lo cual ha permitido el ingreso a la ES a estudiantes que anteriormente estaban excluidos del sistema, muchos de los cuales, tal como se mencionó anteriormente, ingresan con un background académico previo bastante deficiente, obligando a los centros a movilizar sus recursos de forma rápida y en el alcance de sus posibilidades, lo cual no siempre es suficiente. Al respecto, resulta imperativo fortalecer los distintos mecanismos de apoyo al estudiante, especialmente las unidades de asuntos estudiantiles, toda vez que son ellas las que canalizan las distintas demandas del alumnado, siendo necesaria la incorporación especialistas que permitan brindar un apoyo focalizado y pertinente.

Lamentablemente, la situación de pandemia ha traído consigo el recorte presupuestario de muchas IES y consecuentemente la desvinculación de funcionarios, por lo cual, en un contexto donde los apoyos serán sin duda alguna muchos más indispensables, resulta preocupante la idea de no contar con los recursos materiales y humanos necesarios para tal cometido.

Por otra parte, los elementos relacionales que ya fuesen reseñados al hacer referencia a los facilitadores de la adaptación del estudiantado, también corresponden a factores a tener en cuenta a la hora de buscar las explicaciones de la deserción. La lógica de ubicar este grupo de factores dentro de los de carácter institucional, es precisamente debida a la responsabilidad que tienen los centros en facilitar estas relaciones, generando tanto las instancias para ello como también desarrollando las competencias en el personal, especialmente en los docentes, para favorecer estas relaciones positivas con el estudiantado. Desde las experiencias que se recaban de los participantes, asoman luces de esperanza al constatar en los docentes, especialmente los más jóvenes, un discurso que da valor al aprendizaje del estudiante y realza la importancia de las buenas relaciones, alejándose de miradas más punitivas e impersonales asociadas tradicionalmente a la ES.

Finalmente, dentro de la dimensión institucional el factor apoyo económico es visto como un elemento de alta trascendencia en la temática abordada. Tal como se mencionó ya, el perfil vulnerable del estudiantado que opta por la ESTP, conlleva su necesidad permanente de contar con apoyo económico. Tal es la trascendencia de esto, que muchos de ellos simplemente no podrían haber accedido nunca a la ES de no contar con algún beneficio, especialmente la gratuidad de aranceles.

Es necesario destacar que la entrada en vigencia del beneficio de la gratuidad ha abierto las puertas de forma masiva a personas que buscan una oportunidad de formación, inclusive a personas mayores cuyo sueño de ingresar a la educación superior había sido postergado por falta de recursos económicos. En este contexto, es imperativo insistir en la necesaria responsabilidad y compromiso del estudiante en el buen uso del beneficio desde su adjudicación hasta el término de sus estudios; y por parte de las IES, evidenciar la calidad en sus procesos, entre otras acciones, generando mecanismos de apoyo al estudiante a partir de un reconocimiento de sus potencialidades y dificultades, e incluso traspasando los límites del centro y generando estrategias colaborativas con la Educación Media, en la vía de apoyar al estudiante en clarificar su vocación y realizar una elección de carrera a conciencia, dando una mirada preventiva a la deserción académica.

El impacto institucional de la gratuidad no solo debe ser visto en términos de la necesidad de comenzar a mirar más detenidamente otras causales del abandono más allá de las socioeconómicas, sino principalmente asumir una gestión responsable de los beneficios estudiantiles, cuestionando y replanteando sus estructuras organizativas actuales con el objetivo de entregar apoyos pertinentes al estudiantado que apunten a sus reales necesidades

### **11.4. Estrategias de retención estudiantil: dime con qué me apoyas y te mostraré mis logros**

En respuesta al cuarto y último objetivo específico que es “Caracterizar las estrategias de retención estudiantil implementadas en el contexto de la ESTP”, las IES han ido implementando diversos mecanismos y estrategias para apoyar y dar respuestas a las necesidades del estudiantado. Se evidencia un fuerte énfasis en apoyar en el ámbito académico, con foco en el refuerzo de aprendizajes de los estudiantes y en menor medida en el desarrollo de habilidades para el estudio.

Muchas de las acciones desarrolladas surgen como medidas espontáneas ante problemas del estudiantado, por lo mismo, no queda clara la convergencia de todas estas iniciativas de apoyo en algún programa o unidad que las integre y que tenga una mirada más holística e integral del estudiantado. Si bien las unidades de asuntos estudiantiles manifiestan una comprensión amplia de los problemas de los estudiantes, la escasez de personas que integran estas unidades no permite avanzar hacia la consecución de apoyos más integrales, debiendo centrarse simplemente en la gestión de beneficios estudiantiles.

Asimismo, cabe insistir nuevamente en la centralidad del rol de los profesores, no solo en la detección de problemáticas del estudiantado sino en la intervención y acompañamiento mismo. No obstante, se reclama desde su propia voz la carencia de competencias que les permita ir un paso más allá del apoyo académico para entregar un apoyo más focalizado tanto en lo psicopedagógico como en el socioafectivo. Este interés del profesorado, no hace más que reflejar la necesidad de contar con un equipo más amplio de especialistas al interior de los centros, que permitan la intervención focalizada y contribuyan con el fortalecimiento del rol tutorial del docente.

Ante un estudiantado heterogéneo y altamente vulnerable, en un contexto donde no existe una regulación de quienes acceden, la diversidad de problemáticas que se presentan en el día a día trasciende normalmente las posibilidades de apoyo e intervención por parte de los centros. No obstante, no es un tema que pueda o deba justificarse desde la falta de capacidad, sino más bien se debe insistir en los esfuerzos para dar respuesta a las necesidades del estudiantado, coherente con el rol social y el foco en el estudiante de sus modelos educativos. De esta forma, los problemas que acarrearán el alumnado desde los niveles previos, no deben ser justificación ni una barrera para dejar al estudiante a la deriva, sino más bien como una señal de la responsabilidad desde la que se debe operar, haciéndose cargo de una realidad compleja pero que no puede desconocerse, y que mientras antes se atiende, se estará más a tiempo de prevenir el abandono.

La ausencia de una unidad donde converjan los distintos apoyos al estudiante, conlleva a la descoordinación o a la duplicación de esfuerzos, quedando muchas de las iniciativas solo como buenas ideas, sin un mayor seguimiento ni medición del impacto. Asimismo, es común observar que los resultados de los diagnósticos son desconocidos para los docentes, por lo cual no cumplen su función de ser insumos que permitan orientar las acciones pedagógicas y de acompañamiento.

En este orden de ideas, los centros también han desarrollado e invertido en la implementación de mecanismos de seguimiento, entendiendo que mientras más de cerca se mire el proceso del estudiante, especialmente durante su primer año, se estará ganando terreno en la lucha contra el abandono. No obstante, no debe desconocerse que estos mecanismos en su mayoría son incipientes y no evidencian el desarrollo que han alcanzado las universidades en esta vía, por lo cual, se entiende necesaria una revisión a nivel del sistema educativo para explicar este desigual desarrollo, en donde pareciera que la ESTP fuera una formación de segundo nivel, desconociendo con ello implícitamente el carácter social y propulsor de la equidad que en teoría profesa el sistema chileno.

### 11.5. Limitaciones del estudio

Reflexionar acerca del proceso investigativo que se ha llevado a cabo es una tarea que todo investigador debe realizar, no solo como una forma de identificar los aspectos susceptibles de ser mejorados y que podrían influir en los resultados y conclusiones obtenidas, sino además porque dicha reflexión puede contribuir a la mejora de futuras investigaciones que pudiesen derivar de esta investigación. Al respecto, Avello et al. (2019) señalan que al contrario como muchos piensan, expresar las limitaciones de un estudio proporciona mayor validez al proceso investigativo.

Bajo este contexto, y tal como ya se anunciaba al comienzo del Capítulo 10, es relevante mencionar que debido a la abundante cantidad de datos y resultados de esta investigación, la discusión de dichos hallazgos debió centrarse en los elementos valorados como más significativos en consonancia con los objetivos del estudio, sin perjuicio que en un futuro pudiesen realizarse otros análisis más pormenorizados que sean capaces de aportar otras perspectivas, interpretaciones y conclusiones del problema estudiado.

Por otra parte, es interesante señalar que el carácter individual de esta investigación, propia de los trabajos doctorales, limita la complementariedad y convergencia de distintas miradas que podrían darse en una investigación desarrollada por un equipo de investigación. Más allá de haber contado en todo momento con la perspectiva del director de esta tesis doctoral, la realización de todo el trabajo en forma íntegra por el propio candidato, podría involucrar algunos sesgos en las decisiones metodológicas y en la interpretación realizada a los hallazgos, que bajo otras circunstancias podrían haberse contrarrestado por la participación de otros investigadores.

Asimismo, si bien la literatura científica es amplia en la temática del abandono en la Educación Superior, esta se enfoca principalmente en la formación profesional de carácter universitario relegando a un segundo plano los estudios en el contexto de la ESTP, los cuales son escasos en la literatura internacional, y casi nulos en el plano chileno. Esta carencia de referentes teóricos, ha conllevado que los hallazgos de este estudio hayan sido discutidos teniendo como referencia principalmente la ES universitaria, debiendo ser cautelosos con el marco de comparación, teniendo presente en todo momento las diferencias de ambos contextos.

En relación a elementos metodológicos, puede ser cuestionable el carácter acotado de las muestras en tres de los cuatro centros, donde escasamente superaron los 20 participantes. Esto se explica por la coincidencia de esta fase del trabajo de campo con el conflicto social en Chile, que obligó a las IES a cambiar su modalidad presencial por una remota, siendo muy acotados los tiempos que los estudiantes acudían a los campus. Para salvaguardar dicha limitación, se consideró la opción de enviar la encuesta a los estudiantes vía correo electrónico en formato de encuesta online, no obstante, un porcentaje importante de ellos no respondió a pesar de las insistencias. En este sentido, considerando lo acotado del tamaño muestral, las estimaciones estadísticas pudieran no ser precisas; asimismo, dado que el muestreo no fue aleatorio probabilístico, no es posible aseverar que dicha muestra sea representativa de todo el universo de la ESTP, por lo cual, aunque no fue pretendido inicialmente, difícilmente los resultados pudieran ser generalizados.

En esta misma línea metodológica, si bien se siguieron criterios de rigurosidad y calidad durante todo el estudio, realizando la validación de constructo del instrumento EDESTP mediante el juicio de expertos, podría ser cuestionable la ausencia de una validación con parámetros estadísticos, que permitiera contar con indicadores de validez y confiabilidad propios de las investigaciones de carácter cuantitativo. Al respecto, es importante señalar que más allá que el instrumento fue diseñado solo para fines de este estudio y no necesariamente para ser usado en otros contextos, sería recomendable seguir todas las fases de validación y fiabilización de un instrumento, tal como lo sugiere Hinkin (1998), en el sentido de la confirmación de la estructura, validación convergente y divergente, validez predictiva y fiabilidad.

Por último, es necesario señalar que si bien en el diseño metodológico de este estudio se han justificado y especificado los criterios para la selección de los casos, acogiéndose además a las recomendaciones referidas en la literatura científica respecto del número de casos a considerar, en la práctica la selección de los centros se vio fuertemente influida por criterios de accesibilidad y voluntariedad para participar del estudio, lo cual, en su arista positiva facilitó el desarrollo del trabajo de campo, pero también se vio limitada la posibilidad de haber considerado otros centros que pudieran aportar una perspectiva más amplia al estudio en el sentido de ser más representativa del universo. En cualquier caso, es importante señalar que la geografía chilena limita las posibilidades de los investigadores de trasladarse fácilmente a distintos puntos del país,



siendo altamente complejo para un estudio de esta naturaleza contar con una muestra de distintas zonas geográficas.

### 11.6. Futuras líneas de investigación

Partiendo de la idea que este estudio corresponde a una de las primeras aproximaciones en el contexto chileno que aborda el abandono en la ESTP, la definición del concepto de abandono se consideró desde un punto de vista amplio, incluyendo en él las distintas formas en que la interrupción de los estudios puede darse. Desde esta mirada, resulta necesario que en futuras investigaciones se realice una mayor precisión en los conceptos utilizados, toda vez que la transferencia o la interrupción temporal, solo por citar algunas de las formas de abandono, podrían albergar causas diferentes y tener consecuencias distintas tanto para el alumnado como para las IES.

Por otra parte, considerando que esta investigación sugiere un perfil de estudiante de ESTP, caracterizado por la diversidad de personas en cuanto a aspectos sociodemográficos, destacando el importante número de trabajadores y jefes de hogar que deben compatibilizar sus distintos roles, resulta relevante validar este perfil, yendo más allá de los antecedentes que aporta el SIES para adentrarse en conocerlo de primera fuente, es decir, desde la realidad de los propios centros. En este sentido, se sugiere caracterizar este perfil del estudiante de la ESTP desde una perspectiva amplia, que trascienda lo sociodemográfico y considere las motivaciones, carencias y necesidades de los estudiantes que optan por este tipo de formación.

En otra arista, el hecho que muchas de las problemáticas asociadas al abandono están relacionadas con el background académico previo junto con el desconocimiento que se tiene de la ES, conlleva la necesidad de conocer en mayor profundidad la influencia de las trayectorias e historia académica previa, para contar con insumos más robustos que permita la toma de decisiones en cuanto a las estrategias pro retención y a la promoción de una experiencia educativa positiva, acorde con las expectativas de los estudiantes y con las necesidades de desarrollo de profesionales en el país.

Al respecto, resulta relevante no solo indagar respecto de la forma en que las IES se vinculan con los centros de Educación Media, sino sobre todo, la propuesta de lineamientos a nivel del sistema educativo que considere la articulación ES-Enseñanza Media con una mirada mucho más ambiciosa que la mera promoción de las carreras y el centro, sino como una forma de trabajo colaborativo que permita abordar de forma

preventiva elementos como la elección responsable de carreras, las expectativas en torno a la ES y la alternativas con que se cuenta para financiar los estudios.

En esta misma línea, es menester indagar cómo se incorpora dentro de las acciones de orientación y en los planes y programas de los centros secundarios, la orientación del alumnado en la transición a la Educación Superior. La masividad del ingreso actual a estudios superiores es un argumento más que suficiente para pensar en la incorporación de estrategias en el quehacer de los centros de secundaria para favorecer no solo el acceso sino también la permanencia en la ES, y que esto también se visto como un indicador de calidad en los distintos niveles del sistema educativo y no solo en la ES.

Es importante reconocer que las posibilidades de este estudio permitió el acceso a un número limitado de centros, no teniendo en ningún momento la pretensión de generalizar resultados sino simplemente caracterizar una realidad específica en torno al objeto de estudio. No obstante, futuras investigaciones deberían abarcar una mayor cantidad de centros que impartan ESTP, que permitan realizar comparaciones más certeras entre sí y que consideren nuevos criterios para su selección. Considerando la geografía chilena, las realidades de cada ciudad y zona pueden ser muy diferentes entre sí, por lo cual, sería relevante indagar cómo el macro contexto también puede incidir en las causas del abandono, por ejemplo en una zona que ha convivido con desastres naturales o que está deprimida económicamente.

Tal como se explicó en el marco metodológico, considerar solo centros acreditados tuvo como ventaja asegurar la observación de un mínimo de procesos que pudieran estar relacionados con el abandono estudiantil. No obstante, futuras investigaciones deberían considerar también la otra cara de la moneda, los centros no acreditados, de tal forma de contar con una panorámica completa del sistema y evaluar cómo las condiciones institucionales asociadas a la acreditación pudieran incidir en la decisión de abandonar los estudios.

Finalmente, es importante profundizar respecto a cómo la gratuidad ha influido en los indicadores de abandono. Si bien no se puede desconocer la importancia y el impacto que ha tenido en el acceso, no es tan claro dicho impacto a nivel de la permanencia y en la titulación oportuna. En este sentido, sería interesante conocer cómo la sobreduración de la carrera producto de la reprobación de asignaturas, es capaz de afectar en la decisión de abandono, especialmente cuando desde los centros no se ofrecen otras alternativas de financiamiento. Indagar en ello, permitirá contar con insumos que permitan sustentar la toma de decisiones en el nivel educativo central, tales como la

posibilidad de extender el beneficio por al menos un semestre o un año, o de asegurar que el estudiante que se atrase cuente con un alternativa de financiamiento. Esto, considerando que un estudiante que deserta en el último año de su carrera, habrá desperdiciado no solo su tiempo y recursos personales, sino también los recursos estatales.

### 11.7. Implicaciones prácticas

Con base en los resultados de esta investigación, es posible visualizar un conjunto de implicaciones prácticas que pueden resultar de interés tanto para los centros que imparten ESTP como a nivel del sistema en su conjunto.

En primer lugar, se visualiza la necesidad de optimizar los programas de apoyo y seguimiento al estudiantado existente en la actualidad, considerando una mirada preventiva del abandono y no solo reactiva ante las problemáticas de los alumnos. En este sentido, la evidencia es clara en demostrar que los apoyos se requieren durante todo el proceso, con especial énfasis en los primeros semestres de la carrera.

Estas mejoras en los programas de apoyo, han de permitir el tránsito desde un foco en lo estrictamente académico hacia una mirada integral del estudiante que dé especial énfasis a los aspectos socioafectivos. Desde este punto de vista, a partir de los resultados de este estudio resulta evidente la necesaria integración de los distintos apoyos entregados al estudiante, en un Programa o Unidad que los unifique y permita la coherencia de las distintas iniciativas.

Lo anterior, implica que los centros deban fomentar el desarrollo de una cultura inclusiva, que considere a todas las personas en su individualidad y, por tanto, legítimas en sí mismas. En este sentido, resulta necesario dejar atrás una mirada de la inclusión centrada en la discapacidad para actuar desde un concepto más amplio que resalte lo positivo de las diferencias de las personas.

Al intentar materializar los propósitos mencionados anteriormente, la revisión de la estructura organizativa de los centros también resulta fundamental, toda vez que la satisfacción del estudiantado tiene directa relación con la capacidad institucional para atender las necesidades emergentes, y principalmente con la percepción que el estudiante tiene en torno a si estos apoyos son sistemáticos o más bien improvisados. Esto implica, contar con el personal pertinente, en consideración además del número de estudiantes.

Esta capacidad institucional tiene directa relación con el rol de los profesores. Tal como se evidenció durante el estudio, el rol docente fundamental durante todo el proceso formativo del estudiante y consecuentemente en la prevención del abandono. En este orden de ideas, los hallazgos de este estudio sugieren la reformulación de los procesos de formación y capacitación, fortaleciendo el rol tutorial del docente que les permita acompañar al estudiante no solo en la resolución de dudas acerca de aspectos específicos y disciplinares, sino principalmente les facilite adentrarse al mundo personal del estudiantado desde una mirada empática y comprensiva de su realidad.

En otra arista, considerando que muchas de las problemáticas que presentan los estudiantes en la ES tienen su génesis en niveles formativos previos, es recomendable que las IES incorporen dentro de sus acciones permanentes la vinculación con la Enseñanza Secundaria, realizando un trabajo colaborativo con dichas unidades académicas que permita fortalecer, entre otras cosas, los aspectos vocacionales del estudiantado y evitar el desconocimiento con el que muchos de llegan a la ES.

Asimismo, resulta pertinente la incorporación de la familia en el proceso formativo del estudiante y en las acciones desarrolladas por el centro. Si bien este elemento resulta necesario fortalecerlo a partir de la Enseñanza Secundaria, darle continuidad en la ES tendrá efectos positivos en el desempeño y motivación del estudiante. Para ello es recomendable la realización de jornadas abiertas para la familia u otras actividades, que permitan que la familia se sienta involucrada en el proceso y no como algo ajeno a ellas.

Otro elemento relevante de destacar corresponde a las ayudas económicas que otorgan los centros a sus estudiantes. Al respecto, considerando que la mayoría de las ayudas económicas a las que pueden optar los estudiantes provienen principalmente de los beneficios que otorga el Estado, es necesario que los centros, particularmente los CFT e IP, revisen sus políticas de apoyo económico, toda vez que aun cuando los beneficios a los que pueden optar los estudiantes han ido en aumento, este factor sigue resultando crítico y corresponde a una de las causas por las que muchos estudiantes abandonan sus carreras.

Por otra parte, tal y como se ha desarrolló en la discusión de esta tesis doctoral, los hallazgos de este estudio sugieren un perfil distintivo del estudiante de la ESTP. En consecuencia, resulta necesario que tanto los centros como las decisiones que se toman a nivel educativo central, consideren este nuevo perfil de estudiantes, buscando, entre otras

cosas, alejarse de la mirada homegeneizante del currículo y de las estrategias de enseñanza, avanzando hacia una perspectiva que valide su experiencia laboral y de vida.

Finalmente, si bien los factores asociados al abandono que se han identificado en este estudio convergen con muchas de las investigaciones que han sido realizadas en la ES en general, es relevante que se considere la particularidad de este tipo de formación, por lo que los diversos estudios y estadísticas acerca de la ES chilena deben considerar el subsistema de la ESTP como un aspecto diferenciado del conjunto de la Educación Superior. Esto permitirá una toma de decisiones focalizada y ajustada a una realidad singular.



**REFERENCIAS**

**BIBLIOGRÁFICAS**



## Referencias bibliográficas

- Abarca, A. y Sánchez, M. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-22. <https://doi.org/10.15517/AIE.V5I4.9186>
- Abreu, J. L. (2012). Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores & Congruencia (Constructs, Variables, Dimensions, Indicators & Consistency). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 123-130.
- Abundis, V. (2016) Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. Tlatemoani. *Revista Académica de Investigación*, 22, 168-186.
- Acción Educar (2019). *Análisis comparado de los sistemas de acceso a la Educación Superior*. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/08/An%C3%A1lisis-comparado-de-los-sistemas-de-acceso-a-la-educaci%C3%B3n-superior.pdf>
- Acevedo, M. H. (2011). El proceso de codificación en investigación cualitativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <http://www.eumed.net/rev/cccs/12/mha2.htm>
- Adelman, C. (1999). *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. U.S. Department of Education.
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Akin-Little, K.A.; Little, S.G. y Delligatti, N. (2003). A preventive model of school consultation: incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 155-162. <https://doi.org/10.1002/pits.10147>
- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la investigación social. En A. Alaminos y J. L. Castejón. *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp.41-67). Universidad de Alicante, editorial Marfil.
- Alaminos, A. (2006). La dinámica de la interacción. En A. Alaminos y J. L. Castejón. *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp.69-94). Universidad de Alicante, editorial Marfil.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Al-Hamdan, J. (2007). Higher Education Classroom Management: Kuwait University Student's Views. *College Student Journal*, 41(3), 527-582.



## Referencias bibliográficas

---

- Allwood, C. M. (2012). The distinction between qualitative and quantitative research methods is problematic. *Quality & Quantity*, 46(5), 1417-1429. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9455-8>
- Alonso Rivas, J. (1984). Educación- empleo. Datos para una adecuación necesaria. *Revista de Educación*, 173, 129-137.
- Álvarez Hernández, J. L. (2016). La influencia de la familia en la formación profesional de los estudiantes de la Enseñanza Técnica Profesional: una necesidad a satisfacer desde la orientación profesional. *Mendive*, 14(3), 261-269.
- Alvarez, J., Labraña, J., & Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID-19. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.1.001>
- Álvarez, P. R. y López, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado//Profile of income and problems of adaptation of the university student according to the perspective of the teacher. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272>
- Álvarez, P.R., y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48–71. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600>
- Álvarez-Iguain, C., Becerra-Mellado, N., Gutiérrez-Pereira, B., Torres-Belma, A. y Varas-Varas, D. (2018). Presencia e influencia de modelos profesionales familiares del área de salud en la decisión de estudiar medicina en una cohorte de médicos titulados de la Universidad de Antofagasta. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(6), 271-274. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2014-98322018000600002&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322018000600002&lng=es&tlng=es)
- Alvira Martin, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica. Cuadernos Metodológicos*, 35. CIS.
- Améstica-Rivas, L., Llinas-Audet, X., y Escardíbul, J. O. (2020). Rentabilidad y el Costo de Estudiar Educación Superior en Chile: Reflexiones para la Discusión. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 161-181. <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3>

- Amezcu, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 423-436.
- Antonio (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológica*, (4) 72-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1390/139013586006>
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Paidós.
- Arancibia, R. y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165743>
- Araneda, C., Gairín, J., Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Percepciones sobre el Perfil del Estudiante Universitario en el Contexto de la Educación Superior de Masas. *Interciencia*, 43(12), 864-870.
- Araneda, H., Richard, D., Carrillo, F. y Moreno, J. F. (2017). *Hacia un sistema de formación para el trabajo en Chile: rol de los sectores productivos*. Fundación Chile- Comisión de Productividad de la Confederación de la Producción y del Comercio (CPC).
- Araneda-Guirriman, C., Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2017). Desafíos de la educación superior en el contexto de la masificación: un análisis conceptual desde el habitus institucional. *Revista Espacios*, 38(60), 19-30.
- Araya-Pizarro, S. C. y Araya-Pizarro, C. R. (2020). Factores que influyen en la decisión de estudiar ingeniería comercial según la perspectiva del alumnado de los sistemas público y privado de la Región de Coquimbo, Chile. *Formación universitaria*, 13(2), 73-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200073>
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneus, C., y Rucci, G. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arias, F. (2000). *Introducción a la Metodología de Investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*. Editorial Trillas.
- Ariño, A.; Hernández, M.; Llopis, R.; Navarro, B. y Tejerina, B. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Universitat de València.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Labor.

## Referencias bibliográficas

---

- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., y Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos fácilmente. *I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior, Nicaragua*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845>
- Artunduaga, M. (2008). *Variabes que influyen en el rendimiento académico en la universidad*. Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación). <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2011/05/Rendimiento-Acad%C3%A9mico-Universitario.pdf>
- Arzola, M.P (2019). *Gratuidad y financiamiento de la educación superior: cifras para el debate*. Serie informe social 174, Libertad y Desarrollo. <https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/05/siso-174-gratuidad-y-financiamiento-de-la-educacion-superior-cifras-para-el-debate-febrero2019.pdf>
- Astin, A. W. (1975). *Preventing Students from Dropping Out*. Jossey Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25 (2), pp. 297-308.
- Astin, A.W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1985). *Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education*. Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? four critical years revised*. Jossey-Bass.
- Avello, R., Rodríguez, M., Rodríguez, P., Sosa, D, Companioni, B. y Rodríguez R. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *Medisur*, 17(1), 10-12. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2019000100010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2019000100010&lng=es&tlng=es).
- Bagnato, M.J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educación en Revista*, (3), 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Publicaciones Universidad Valenciana.
- Banco Mundial. (2015). *Análisis de Modelos de Educación Superior Técnica Profesional para Chile*. Santiago, Chile: Banco Mundial.
- Bank, B., Slaving, R. y Biddke, B. (1990). Effects of Peer, Faculty and Parental Influences on Students' Persistence. *Sociology Of Education*, 63, 208- 225. <https://doi.org/10.2307/2112838>

- Baño Ramírez, D. R. (2019). *Sistema de alerta temprana para alumnos de ingeniería de la Universidad de Chile en riesgo de reprobación un ramo*. [Tesis de grado]. Universidad de Chile.
- Barahona, P., Veres, E. y Aliaga, V. (2016). Deserción académica de la Universidad de Atacama, Chile. *Comuni@cción*, 7(2), 27-37. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682016000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200003&lng=es&tlng=es).
- Barbosa Gómez, F., Castillo Florez, N. y Vásquez Truissi, M. (2018). Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil en la Universidad del Valle (Colombia). *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2040>
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE.
- Barreno Freire, S. N., Haro Jácome, O. y Flores Yandún, P. (2020). Relación entre rendimiento académico y asistencia como factores de promoción estudiantil. *Cátedra*, 2(1), 44-59. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>
- Barrero, F., Barrero, C., Borja, H. y Montaña, M. (2015). Factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil universitaria en programas de pregrado de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá (2009-2013). *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 60-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236378>
- Barrientos Oradini, N., Araya Castillo, L. Acevedo Duque, Á, Yáñez Jara, V., Gamba Acle, X., y Cornejo Orellana, C. (2020). Gratuidad de la Educación Superior en Chile. *ARANDU UTIC*, 7(1), 163-188.
- Barrientos, C (2016). *El formador de la Educación Superior Técnico Profesional. Un análisis de los factores contextuales y competencias que afectan su labor*. [Tesis Doctoral] Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 7-36.
- Bartual, T. y Poblet, M. C. (2009). Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de economía. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(3), 172-181.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative Report*, 13(4), 544-559.

## Referencias bibliográficas

---

- Bazeley, P. (2009). Analysing mixed methods data. En S. Andrew y E.J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp.84-118). Wiley-Blackwell.
- Bean, J. P. y Eaton. S. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory y Practice*, 3(1), 73-89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bean, J. P. y Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Bean, J. P. y Vesper, N. (1990). *Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition*. Communication presented in the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, Ma.
- Beguerí, G., Klenzi, R.; Malberti, A. (2013). Determinación de Factores Resilientes en los Alumnos Universitarios. *XV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación- WICC 2013*, pp. 1068-1072. Paraná, Entre Río.
- Bena, J. P. (1980). Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher education*, 12, 155-187.
- Benchimol, K., Pogré, P.A. y Poliak, N. (2020). La experiencia universitaria de quienes no continúan. En P. Pogré, A. De Gatica y Krickesky, G. (coords.). *Los inicios de la vida universitaria II Aportes de la investigación*, pp.111-136. Teseo.
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27, 1-31. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Berger, J. B., y Lyon, S. (2005). Past to Present: a Historical Look at Retention. En: A. Seldman (Ed.) *College Student Retention: Formula for Student Success*. American Council on Education y Preager Press. [http://books.google.com.co/books?id=ckk5B\\_ADM\\_YCyprintsec=frontcoverydq=College+student+retention:+formula+for+student+successyhl=es419ysa=Xyei=9Isz7dLofCtAa5qq2oDA\\_yved=0CDU\\_Q6AE\\_wAA#v=onepageyq=College%20student%20retention%3A%20formula%20for%20student%20successyf=false](http://books.google.com.co/books?id=ckk5B_ADM_YCyprintsec=frontcoverydq=College+student+retention:+formula+for+student+successyhl=es419ysa=Xyei=9Isz7dLofCtAa5qq2oDA_yved=0CDU_Q6AE_wAA#v=onepageyq=College%20student%20retention%3A%20formula%20for%20student%20successyf=false)
- Bergman, M. M. (2010). Editorial: On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175. <https://doi.org/10.1177/1558689810376950>

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Editorial Ariel.
- Bernal, E., Cabrera, A. y Terenzini, P. (2000). The relationship between race and socioeconomic status (SES): Implications for institutional research and admissions policies. Removing Vestiges: Research-based strategies to promote inclusion. *American Association of Community College*, 3, 6-19.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez-Muñiz, L. J., Núñez, J. C., Tuero, E., y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.03>
- Bers, T. y Younger, D. (2014). The first-year experience in community colleges. *New directions for institutional research*, 160 (5), 77-93. <https://doi.org/10.1002/ir.20062>
- Bethencourt, J.T., Cabrera, L., Hernández, J.A., Álvarez, P. y González, M. (2008) Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3), 603-622.
- Billson, J. M. y Brooks-Terry, M. (1987). A student retention model for a higher education. *College and University*, 62, 290-305.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Editorial La Muralla.
- 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. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Bloor, M. y Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods. A vocabulary of research concepts*. Sage.
- 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.
- Bourdages, L. y Delmotte, D. (2001). La persistence aux etudes universitaires à distance. *Revue de l'Éducation à Distance*, 16 (2) 23-26.
- Bourke, D. J., Kirby, A. y Doran, J. (2016). *Survey & Questionnaire Design: Collecting Primary Data to Answer Research Questions*. NuBooks.
- Bowl, M. (2003). *Non-Traditional Entrants to Higher Education: "They Talk about People Like Me"*. Stylus Publishing, PO Box 605, Herndon, VA 20172-0605.

## Referencias bibliográficas

---

- Brace, I. (2013). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research*. Kogan Page Publishers.
- Brannen, J. (Ed.). (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Bravo Mancero, P. y Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (26), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Brawer, F.B. (1996). *Retention-attrition in the nineties*. U.S. California. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393510)
- Braxton, J. M. [ed.] (2000). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville (TN): Vanderbilt University.
- Braxton, J. M. y McClendon, S. A. (2002). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 57-71.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S. y McClendon, S. A. (2011). *Understanding and Reducing College Student Departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 16/3). Jossey-Bass.
- Braxton, J., Hirschy, A, y McClendon, S. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. Hoboken, NJ: Wiley Periodicals.
- Braxton, J.M., Johnson, R.M. y Shaw-Sullivan, A.V. (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.
- Braxton, J.M., Milem, J.F., y A. S. Sullivan, (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.2307/2649260>
- Brown, D.S. y Krane, N.E. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analysis and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00052-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00052-0)
- Brunner, J. J. (2009). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J.J. y Labraña, J. (2018). *Debates de Política Pública N° 31 Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil*. Centro de Estudios Públicos.

- [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20181115/20181115124945/dpp\\_031\\_nov\\_iembre2018\\_jjbrunner\\_jlabrana.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20181115/20181115124945/dpp_031_nov_iembre2018_jjbrunner_jlabrana.pdf)
- Brunner, J.J. y del Canto, C. (2018). Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: el caso de Chile. En H. Monarca y M. Prieto (coords.) *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Dykinson. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685655/calidad\\_monarca\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685655/calidad_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Brunner, J.J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2020). Financiamiento comparado de la educación superior en Chile con foco en la educación técnico profesional. *Enfoque de políticas ESTP*, 10. ISSN: 2452-6142.
- Buendía Eisman, L. y Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica\\_de\\_la\\_investigacion\\_educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2)
- Cabrera, A. F. y Nora, A. (1994). College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: A construct validation approach. *Review of Education/Pedagogy/Cultural*, 16(3-4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/1071441940160310>
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. <https://doi.org/10.2307/1982157>
- Cabrera, A., A. Nora and M. Castañeda (1993). College Persistence: Structural Equations Modelling Test of Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*. Vol. 64, N° 2: 123-320. <https://doi.org/10.2307/2960026>
- Cabrera, A., Nora, A. y Castañeda, M.B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593. <https://doi.org/10.1007/BF00973759>
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el 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*. Laertes.
- Cabrera, A.F., Nora, A. y Castañeda, M.B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of and integrated models of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 123-139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>



## Referencias bibliográficas

---

- Cabrera, A.F., Nora, A., Terenzini, P.T., Pascarella, P.T., y Hagedorn, L.S. (1999). Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison between White students and African American students. *Journal of Higher Education*, 70(2), 134-160. <https://doi.org/10.1080/00221546.1999.11780759>
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Calcagno, J. C., Bailey, T., Jenkins, D., Kienzl, G., y Leinbach, T. (2008). Community college student success: What institutional characteristics make a difference? *Economics of Education Review*, 27(6), 632–645. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.07.003>
- Cañedo Ortiz, T. y Figueroa Rubalcava, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- CAPCE (2006). *Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE)*. <http://educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>
- Cárdenas, G. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Cumbres*, 5(1), 21-40. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v5n1a2>
- Carmona, M. L. (2016). *Gestión para disminuir deserción en Centro de Formación Técnica ENAC*. Tesis para optar al grado de Magíster en ingeniería de negocios con tecnologías de información. Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2016. [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143476/Gesti%\*c3%b3n\*-para-disminuir-deserci%\*c3%b3n\*-en-Centro-de-Formaci%\*c3%b3n\*-T%\*c3%a9\*cnica-ENAC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143476/Gesti%c3%b3n-para-disminuir-deserci%c3%b3n-en-Centro-de-Formaci%c3%b3n-T%c3%a9cnica-ENAC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carrasco, P. y Venables, J. P. (2010). Pertinencia de la formación técnica de nivel superior en relación con la estrategia nacional de innovación para la competitividad. *Calidad en la Educación*, (33), 147-182. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n33.142>
- Carvajal, A. (2006). *Elementos de investigación social aplicada. Volumen 1 de Cuadernos de Cooperación para el Desarrollo*. Universidad del Valle.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200003>
- Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O. y Anguera Argilaga, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educació Física i Esports*, 112(2), 31-36.
- Castaño, E. y Garín, A. (2012) Incorporación de Personas Adultas a los Estudios Universitarios: Aprendizaje Permanente para Arquitectos Técnicos. *Formación Universitaria*, 5(3), 17-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000300003>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Cataldi, Z. y Lage, F. (2004) Un nuevo Perfil del Docente Universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(3), 28-33.
- Catterall, J. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333.
- Cavallo, M., Vázquez, C., Secreto, M.F., Ruiz, L. y Escobar, M.E. (2012). Signos de agotamiento emocional en docentes universitarios. Un estudio sobre el síndrome del “burnout” en una unidad académica en argentina. *19º Congreso Nacional de Profesionales en Ciencias Económicas*. Mendoza.
- Cavallo, M., Vázquez, C., Secreto, M.F., Ruiz, L. y Escobar, M.E. (2013). Factores incidentes en el rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes de Ciencias Económicas. *Actas 18º Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística*. Rosario.
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy (2ª Ed.) A selection of 130 key terms*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)
- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage*. Volume I: investigating causes and extent. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 57. <http://dx.doi.org/10.2801/893397>
- Centro de Estudios MINEDUC (2019). *¿Qué sabemos sobre admisión a la educación superior? Una revisión para implementación del nuevo Sistema de Acceso en Chile*. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/06/Libro-Ed.Superior\\_FINAL.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/06/Libro-Ed.Superior_FINAL.pdf)

## Referencias bibliográficas

---

- Centro de Estudios Públicos (2019). *Estudio Nacional de Opinión Pública N° 83, mayo 2019*.  
[https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20190612/20190612104953/encuestacep\\_mayo2019.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20190612/20190612104953/encuestacep_mayo2019.pdf)
- Centro de formación técnica CEDUC. *Nosotros*. <https://www.ceduc.cl/ceduc/>
- Centro de formación técnica de Tarapacá (s.f.) *Quiénes somos*.  
<https://www.cftuta.com/copia-de-quienes-somos>
- Centro de Microdatos (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Departamento de economía Universidad de Chile.
- Cerdà (2016). Propuesta para el estudio del abandono y el éxito en la formación profesional de grado medio. *XII Congreso español de sociología, grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología*. <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5040.pdf>
- Cerdà-Navarro, A. (2019). *Abandono educativo temprano en la formación profesional de grado medio*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears, Palma (Balears), España.
- Cerda-Navarro, A., Sureda-Negre, J., y Comas-Forgas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education dropout: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 17.  
<https://doi.org/10.1186/s40461-017-0061-4>
- Cervantes, L. (1965). *The dropout: Causes and cures*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Chapman, D. (1981). A Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*, 52(5), 490-505.
- Chávez-Ceja, C. E. (2016). *Fomento de la resiliencia contra la deserción en la educación superior*. [https://www.researchgate.net/profile/Cynthia\\_Elizabeth\\_Chavez-Ceja/publication/310589390\\_Fomento\\_de\\_la\\_resiliencia\\_contra\\_la\\_desercion\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_Fostering\\_resilience\\_against\\_desertion\\_in\\_higher\\_education/links/5832056a08ae138f1c07a3a2/Fomento-de-la-resiliencia-contra-la-desercion-en-la-educacion-superior-Fostering-resilience-against-desertion-in-higher-education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cynthia_Elizabeth_Chavez-Ceja/publication/310589390_Fomento_de_la_resiliencia_contra_la_desercion_en_la_educacion_superior_Fostering_resilience_against_desertion_in_higher_education/links/5832056a08ae138f1c07a3a2/Fomento-de-la-resiliencia-contra-la-desercion-en-la-educacion-superior-Fostering-resilience-against-desertion-in-higher-education.pdf)
- Chickering, A. W. (1974). *Commuting versus resident students: Overcoming the educational inequities of living off campus (The Jossey-Bass series in higher education)*. Jossey-Bass Inc Publishers.

- Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates: Findings from The Condition of Education 2002*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, D.C.
- Christie, H., Munro, M. y Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617-636.
- Christmann, G.B. (2009). Expert interviews on the telephone: A difficult undertaking. En A. Bogner, B. Littig y W. Menz (Eds.), *Interview experts* (pp. 157-183). Basingstoke: Palgrave.
- CINDA (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2006/05/repitencia-y-desercion-universitaria-en-latinoamerica.pdf>
- Clarke, D. (2004). Structured judgement methods. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 81-100). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- CNA (2010). *Informe Final Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Estudio%20IPSOS%20-%20Informe%20Final.pdf>
- CNA (2019). *Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación institucional*. [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Acreditacion-institucional/DO\\_AI.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Acreditacion-institucional/DO_AI.pdf)
- CNA (s.f.). *Acreditación Institucional*. <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-institucional.aspx>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Comisión Nacional de Productividad (2018). *Sistema de Formación de ompetencias para el Trabajo en Chile*. [https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe\\_Formacion-de\\_Competencias-para\\_el\\_Trabajo.pdf](https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de_Competencias-para_el_Trabajo.pdf)

## Referencias bibliográficas

---

- Consejo Nacional de Educación (2019). *INDICES Tendencias de matrícula de pregrado educación superior* 2019. [https://www.cned.cl/sites/default/files/ppt\\_tendenciasindices2019.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/ppt_tendenciasindices2019.pdf)
- Contraloría General de la República (2018). *Financiamiento fiscal a la Educación Superior*. <https://www.contraloria.cl/portalweb/documents/451102/13722402/FFES+2017.pdf/6e205769-6e75-57eb-03c9-20d69d338650>
- Contreras, C. (2017). Rendimiento académico de los alumnos de último año de licenciaturas presenciales e ingeniería de la Facultad Multidisciplinaria de Iloasco durante el ciclo I-2017. *Anuario de Investigación*, 7, 125-139. <http://www.diyys.catolica.edu.sv/wp-content/uploads/2018/09/10RendimientosAN2018.pdf>
- Contreras, M.A, Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando La Suerte Está Echada: Estudio Cuantitativo de Los Factores Asociados Al Rendimiento En La PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Eficacia y Cambio En Educación*, 5 (5), 259-263. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5514>.
- Cook, T.D. y Reichardt C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A., y Tincani, M. (2019). *Evaluación del impacto del programa PACE*. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/06/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-17\\_FD.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/06/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-17_FD.pdf)
- Corbetta, P. (2003). *Social research theory, methods and techniques*. Sage Publications.
- Cornejo, M. y González, F. (2016). Ampliación de la cobertura del sistema de alerta temprana en la Universidad de Santiago de Chile. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1180>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>.
- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M. y Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva* 20 (1), 13-25. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>
- Cox, L. (2017). Opinión pública sobre educación superior: un análisis a la luz de la encuesta CEP N° 80. En R. González (coord.) *Modernización: sus otras caras. Informe de encuesta CEP 2017*. Centro de Estudios Públicos. Pp 81-109.

- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd Edition). Sage.
- Creswell, J.W. y Tashakkori, A. (2007). Editorial: Developing publishable mixed methods manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 107-111. <https://doi.org/10.1177/1558689806298644>
- CRUCH (2017). Normas y aspectos importantes del proceso de admisión 2018. Documento oficial N°2. <https://demre.cl/psu/publicaciones/pdf/2018-17-06-01-normas-proceso-2018.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Happiness in everyday life: the uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199. <https://doi.org/10.1023/A:1024409732742>
- Cuchacovic, I. (2011). *Retención y movilidad universitaria: Evaluación de impacto de una política*. Tesis (Magister en Economía) - Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Culross, R. (1996). Remediation: Real students, real standards. *Change*, 28(6), 50-52. (ERIC Document Reproduction Service No. 03084257)
- Dávalos Vasconez, P. J., Figueroa Silva, M. F. y Cabrera Flores, K. P. (2017). La importancia del currículo y la vocación en la formación integral de los profesionales universitarios. *Opuntia Brava*, 9(1), 225-232.
- Davies, D. y Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, 12, 279-289. <https://doi.org/10.1177/104973230201200211>
- Daza, L. (2013). *Capital social y aprendizaje en la universidad*. Universitat de Barcelona.
- Daza, L. y Alcaide, V. (2013). Construcció d'una tipologia d'estudiants a les universitats de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. *VI Congrés Català/Internacional de Sociologia*. Perpignan.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp.60-77). Narcea.
- De Oliveira Silva, J. H., de Sousa Mendes, G. H., Ganga, G. M. D., Mergulhão, R. C., y Lizarelli, F. L. (2019). Antecedents and consequents of student satisfaction in

## Referencias bibliográficas

---

- higher technical-vocational education: evidence from Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09407-1>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Delgado, B., Martínez, M., Ramón, J. y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista gestión de las personas y tecnología*, (35), 46-60. <https://doi.org/10.35588/revistagpt.v12i35.4003>
- Delisle, J. y Bernasconi, A. (2018). Lessons from Chile's Transition to Free College. *Evidence Speaks Reports*, 2(43). <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/95158/TransitionFreeCollege.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DEMRE (s.f.). *El proceso de admisión*. <https://psu.demre.cl/proceso-admision/>
- Deremer, M. A. (2002). *The adult student attrition process (ASADP) model*. Tesis (Doctorado Filosofía) – University of Texas. Austin, 2002. <http://hdl.handle.net/2152/540>.
- Díaz Martín, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios Pedagógicos* 42(1), 65-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100005>
- Díaz, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Díaz, C. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de Modelos de Duración. *Información Tecnológica*, 20(5), 129-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642009000500016>.
- Díaz-Romero, P. (2016). *Gratuidad en la educación superior y su impacto en la equidad*. Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/118907/gratuidad-en-la-educacion-superior-y-su-impacto-en-la-equidad>
- Díaz-Vicario, A., Fernández-de-Álava, M., y Barrera-Corominas, A. (2012). Estrategias generales para fomentar el acceso y éxito académico de grupos vulnerables en la educación superior. En Gairín, J., Rodríguez, D. y Castro, D. (coords.). *Éxito*

- académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (163-194). Editorial Wolters Kluwer, Madrid, España,
- Diconca, B. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza. UDELAR. <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/INFORME%20OTAL%20VERSI%C3%93N%2004.08.2011.pdf>.
- Dirección de Desarrollo Institucional UDA (2020). *Resultados de procesos de matrícula y titulación*. Documento interno.
- Ditton, H. (2007). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. En J. Buer y C. von Wagner (Eds.), *Qualität von Schule* (pp. 83–92). Frankfurt am Main: Lang.
- Donoso Traverso, G. (2017). *Educación Superior Técnico Profesional: Acción del Estado hacia el marco de la Reforma a la Educación Superior*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144720>
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización Socioeconómica de Los Estudiantes de Educación Superior. *Calidad En La Educación*, 26, 205-244. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.240>.
- Donoso, S. y Donoso, G. (2015). Acceso, permanencia y egreso de estudiantes de colectivos vulnerables en el sistema universitario chileno. En J. Gairín Sallán. (Coord.). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. Pp. 85-108.
- Donoso, S., Donoso, G., y Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (33), 15-61. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n33.138>
- Donoso-Díaz, S., Neira, T. y Donoso, G. (2018). Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944-967. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601494>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.275 – 328). La Muralla.
- DOUC UC (2016). *Asuntos Estudiantiles: Desafíos y Oportunidades desde Summit 2016*. [http://observatorio.duoc.cl/asuntos\\_estudiantiles\\_desafios\\_y\\_oportunidades\\_de\\_summit\\_2016](http://observatorio.duoc.cl/asuntos_estudiantiles_desafios_y_oportunidades_de_summit_2016)



## Referencias bibliográficas

---

- Duque, L. y Weeks, J. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 84-105. <https://doi.org/10.1108/09684881011035321>
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013) Retención y deserción en el nivel universitario: Revisión de variables personales y contextuales. *Revista Gestión Universitaria*, 6(1). [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_16/v6n1a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a2.htm)
- Eccles, J., Adler, T.F., Futerrman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En: J.T. Spence (ed.). *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches* (75-146). Freeman and Co.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Echeverría Samanes, B. y Martínez Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la Investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Fundación Bankia por la Formación Dual y Fundación Bertelsmann. <https://www.dualizabankia.com/recursos/doc/portal/2019/07/08/diagnostico-investigacion-fpi.pdf>
- Educación 2020 (2018). *Antes y después: estos son los cambios que trae la nueva Ley de Educación Superior*. <http://educacion2020.cl/noticias/antes-y-despues-estos-son-los-cambios-que-trae-la-nueva-ley-de-educacion-superior/>
- Edwards, R. y Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* Bloomsbury Academic.
- El Mercurio (2019). *Gasto estatal en educación superior llegó a US\$ 3.102 millones y cifra enciende debate*. [Prensa 28 de agosto de 2019] <https://digital.elmercurio.com/2019/08/28/content/pages/img/pdf/AO3LBTLE.pdf>
- Elder, A. (2021). Holistic factors related to student persistence at a large, public university. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1722802>
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632866>

- Elffers, L. (2013). Staying on track: Behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545–562. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0128-3>
- Elffers, L., Oort, F. J., y Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242–250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>
- Elorza, M. E., Moscoso, N. S., y Lago, F. P. (2017). Delimitación conceptual de la atención primaria de salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43, 432-448.
- Ely, E.E. (1997). *The non-traditional student*. U.S. Iowa, p. 1-7. (ERIC Document Reproduction Service No. 411906)
- Erdozain Acedo, J. C. (2019). *Desafíos institucionales de la deserción en la educación superior técnico profesional en Chile: construcción de un modelo explicativo-predictivo como estrategia de intervención y apoyo estudiantil. La experiencia del Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Santo Tomás*. [Tesis para la obtención del grado de magister]. Universidad del Desarrollo, Chile.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Espinosa-Castro, J. F., Hernández Lalinde, J., y Mariño, L. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 88-97.
- 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.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2011), Impacto de la Acreditación en Instituciones y Actores: El Caso de Chile. En Servetto, A. y D. Saur (Comps.), *Sentidos de la Universidad* (pp. 63-96). Ediciones Universidad Nacional de Córdoba.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2012). Estado Actual del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del Régimen de Acreditación en la educación superior en Chile: Balance y perspectivas. *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, XLI 2(162), 87- 109.

## Referencias bibliográficas

---

- Espinoza, O. y González, L.E. (2013). Access to Higher Education in Chile: A Public vs. Private Analysis. *PROSPECTS*, 43(2), 199–214. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9268-8>.
- Espinoza, O., Rojas, M., y Münzenmayer, A. (2018). El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: Avances y Desafíos en la Docencia de Pregrado. En H. Monarca y M. Prieto (coords.) *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Editorial Dykinson. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685655/calidad\\_monarca\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685655/calidad_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Esteban, M., Bernardo, A., y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2015). Permanencia en la Universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 43(1), 26-31. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Estévez, R; Basset, I.; Flores, J.; Sánchez, A. y Pérez, M. (2019). Estado resiliente de estudiantes de la licenciatura en enfermería con riesgo de deserción. *Revista Cubana De Enfermería*, 35(3), 1-15. <http://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3430/490>
- Estupiñán-Aponte, M. R. y Rodríguez-Barreto, L. (2009). Aspectos psicosociales en universitarias embarazadas. *Revista de salud pública*, 11, 988-998. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642009000600015>
- Expósito, E. G. y De la Iglesia-Villasol, M. C. (2010). Valoración de los profesores y asistencia a clase de los alumnos. ¿Existe relación causal? *Investigaciones de Economía de la Educación*, 50(5), 995-1016.
- Ezcurra, A.M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982005000300006&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300006&lng=es&tlng=)
- Fàbregues, S. (2016). *La Conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en métodos mixtos: un estudio de casos múltiples de cuatro disciplinas* (Doctoral dissertation). Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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.

- Fajnzyblber, E., Lara, B., y León, T. (2019). Increased learning or GPA inflation? Evidence from GPA-based university admission in Chile. *Economics of Education Review*, 72, 147-165.
- Feito, R. (2015). *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*. [https://www.researchgate.net/publication/267832960\\_la\\_ensenanza\\_en\\_grupos\\_homogeneos\\_y\\_heterogeneos](https://www.researchgate.net/publication/267832960_la_ensenanza_en_grupos_homogeneos_y_heterogeneos)
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Univ Psychol*, 7 (3), 739-751.
- Fernández, M. D. S. A. (2018). Resiliencia como Factor Emergente para Contrarrestar la Deserción. Debates en *Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019*.
- Fernández, N. (2013). Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar. *Educere*, 17(58), 501-508. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404013>
- Fernández-de-Álava, M., Barrera-Corominas, C. y Díaz-Vicario, A. (2013). La inclusión en instituciones iberoamericanas de educación superior. Buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 99-113.
- Fernández-Hileman, M. R., Corengia, Á. y Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>
- Ferrer-Urbina, R., Karmelic-Pavlov, V., Beck-Fernández, H. y Valdivia-Pinto, R. (2019). Un modelo predictivo de fracaso/éxito académico a partir de indicadores de ingreso, en estudiantes de una universidad estatal del norte de Chile. *Interciencia*, 44(1), 23-29. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/docview/2176191264?accountid=142712>.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/83253/LaeducacionsuperiorAmericaLatina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Referencias bibliográficas

---

- Finch, H. y Lewis, J. (2003). Focus group. En J. Ritchie y J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). Sage
- Fiszbein, A., Oviedo, M., y Stanton, S. (2018). *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. Corporación Andina de Fomento. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/11/Educacion-Tecnica-y-Formacion-Profesional.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Sage.
- Flores, R. y Paredes, R. (2020). *Instrumentos de acceso en el nuevo sistema de admisión TP*. Centro de Estudios DUOC OC.
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179) 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Fontalvo, W., Castillo, M. y Polo, S. (2015). Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano. *Prospect*, 13(1), 86-99. <http://dx.doi.org/10.15665/rp.v13i1.363>
- Fox, R. N. (1986). Application of a conceptual model of college withdrawal to disadvantaged students. *American Educational Research Journal*, 23(3), 415-424.
- Gabalán Coello, J. y Vásquez Rizo, F. E. (2017). Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: Una visión. *Revista Educación*, 41(2), 16-32.
- Gable, R. K. y Wolf, J. W. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Kluwer Academic.
- Gaete, M. y Morales, R. (2011). Articulación del sistema de Educación Superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, (35), 51-89. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n35.96>
- Gairín (2016). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones de ETP. Articulación y vinculación con el medio, caminos necesarios. En K. Fukushi, S. Sánchez y S. Vial (Edits.). *Primer Congreso Internacional DUOC UC, La Educación Técnico Profesional al servicio de Chile Rol y responsabilidad social* (Pp. 23-58).

- Gairín, J., Feixas, M. y Rodríguez-Gómez, D. (2010). Estratègies per a la retenció. En J. Gairín, P. Figuera y X. M. Triado (Coord.). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes* (pp. 115-130). Barcelona: AQU Catalunya.
- Gairín, J., Figuera, P.; Triadó, X. (coordinadors) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Agència de Qualitat Universitària.
- Gairín, J., Rodríguez, D. y Castro, D. (coords) (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. WoltersKluwer.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798005.pdf>
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), pp. 245-270. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García, F. (2002). *Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.
- García-Cano Torrico, M., Jiménez-Millán, A. y Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*, 58(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- Gardner, L., Dussán, C. y Montoya, D. (2016). Aproximación causal al estudio de la deserción en la Universidad de Caldas. Periodo 2012-2014. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 319-340. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce319.340>
- Gaviria, A. (2002). *Los que suben y los que bajan: educación y movilidad social en Colombia*. Fedesarrollo, Alfaomega.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gibbs, G. (2012). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.

## Referencias bibliográficas

---

- Gilardi, S. y Guglielmetti C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084>
- 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.
- Girón, L. y D. González (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Rev. Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201.
- Goldfinch, J. y Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year under graduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273. <https://doi.org/10.1177/1469787407081881>
- Goldrick-Rab, S. (2010). Challenges and opportunities for improving community college student success. *Review of Educational Research*, 80(3), 437-469. <https://doi.org/10.3102/0034654310370163>
- González Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 146-147.
- Gonzalez, E.L., 2006. *Repitencia y deserción en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- González, F. I. y Arismendi, K. J. (2018). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Técnico-Profesional: Explorando los factores que inciden en alumnos de primer año. *Revista de la educación superior*, 47(188), 109-137. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.510>
- González-Campos, J.A., Carvajal-Muquillaza, C.M. y Aspeé-Chacón, J.E. (2020). Modelación de la deserción universitaria mediante cadenas de Markov. *Uniciencia*, 34(1), 129-146. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.8>
- González, J. R., y Lessire, O. (2002). Aspectos más recientes en orientación vocacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(6), 1-7.
- González, L. E. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean. IESALCUNESCO.
- González, M., Álvarez, P., Bethencourt, J.T., y Cabrera, L. (2005). Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la universidad de

- la Laguna. Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: *Carreiras e Contextos: Novos desafios e tarefas para a orientacao*. Lisboa (Portugal).
- González, P. y Muñoz, S. (2018). Centro de aprendizaje Campus Sur, una experiencia de innovación, en los modelos de orientación centrado en el desarrollo de las competencias habilitantes del estudiante de enseñanza superior. *XI Congreso Internacional de Investigadores en Educación, INVEDUC*. Osorno, Chile
- González-Monteaugudo y Padilla-Carmona, M. (2017). Políticas educativas en España y en Europa para estudiantes vulnerables y no tradicionales. En G. J. Guerrero Walker, E. Alcocer Vázquez, P. Lafont (Eds.). *Políticas públicas, sistemas y administración en educación y formación: ejemplos de países europeos, caribeños y latinoamericanos* (pp. 211-233). Universidad Autónoma de Yucatán / Redford Internacional.
- González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 365-388 365. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298651>
- Gordillo E. y Polanco, J. (1970). *Deserción Estudiantil: Análisis Cuantitativo*. Oficina de Planeación, División de Programación Económica, Universidad Nacional de Colombia.
- Grant, J. S. y Davis, L. L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in Nursing & Health*, 20(3), 269–274.
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods research*, 2(1), 7-22.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J. y Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixedmethod evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(11), 255-274.
- Grosset, J.M. (1991). Patterns of integration, commitment, and student characteristics, and retention among younger and older students. *Research in Higher Education* 32 (2), 159-178.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluacion*. Jossey-Bass
- Guerrero, S. C., Angulo, J. y Rojas, B. (2020) Diagnóstico sobre las actividades de inducción universitaria y su impacto como estrategia implementada para contrarrestar la deserción estudiantil. *Revista ESPACIOS*, 41(26), 93-105.
- Guest, G., Namey, E.E. y Motichel, M.L. (2013). *Collecting Qualitative Data. A field manual for applied research*. Sage Publications.



## Referencias bibliográficas

---

- Guilart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: Reflexiones y propuestas*. Editorial GRAÓ.
- Guillén, J. C. (2013). *La resiliencia en la escuela: aprendiendo a vivir*. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/10/20/la-resiliencia-en-laescuela-aprendiendo-a-vivir/>
- Gutiérrez Pulido, M. C. y Libos López, A. (2014). *Relación de pares y adaptación a la universidad factores de éxito en la adaptación universitaria*. [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19090/GutierrezMarianaCarolina2014.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez, Y. y San Martín, M. (2020). Acciones para la implementación de procesos inclusivos en instituciones de educación superior. *Calidad en la Educación*, 53, 284-320.
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Habley, W. R., y McClanahan, R. (2004). *What works in student retention*. All survey colleges (ACT Research Report).
- Hagedorn, L. S. (2005). How to Define Retention: A New Look at an Old. En A. Seldman (Ed.). *College Student Retention: Formula for Student Success* (90-105). American Council on Education y Praeger Publishers. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf)
- Hague, P.N. y Jackson, P. (1992). *Cómo Hacer Investigación de Mercado*. Ed. Deusto
- Halonen, J. (2001) Beyond Sages and Guides: a Postmodern Teacher's Typology. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (APA)*.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216.

- Hancock, D.R. y Algozzine, B. (2006). *Doing case study research. A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Hannon, B. (2014). Predicting College Success: The Relative Contributions of Five Social/Personality Factors, Five Cognitive/Learning Factors, and SAT Scores. *Journal Of Education And Training Studies*, 2(4), 46-58.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Henríquez Fierro, E. y Zepeda González, M.I. (2004). Elaboración de un artículo científico de investigación. *Ciencia y enfermería*, 10(1), 17-21. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532004000100003>
- Hernández Estrada, A. (2020). *Big Data en Educación III: recomendaciones personalizadas de actuación ante estudiantes en riesgo de abandono*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/58772/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. Ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, V. y Tobón, S. (2017). *La tutoría socioformativa en la Educación Superior*. CIFE.
- Herrera Torres, L., Souza, M. R., y Soares de Quadros Júnior, J. (2018). Evaluación de la calidad en la educación superior: Una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cadernos de Pesquisa*, 25(2), 71-89.
- Herrera-Sánchez, S., Guzmán, M., Salinas-Padilla, H., Sánchez, N., y Díaz, J. (2018). Inclusión educativa desde la perspectiva del estudiante de educación. *Boletín Redipe*, 7(7), 187-198.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1, 104–121. <https://doi.org/10.1177/109442819800100106>
- Homs, O, y Sánchez, J. E. (1978). *Formación Profesional y Sistema Productivo: puntos de vista para un debate*. ICE de la Universidad Politécnica de Barcelona, 1978.
- Horn, L. y Carroll, C. D. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students*. National Center for Education Statistics.
- Horn, L. y Carroll, C. D. (1998). *Stopouts or stayouts?: undergraduates who leave college in their first year*. National Center for Education Statistics.
- Hossler, D. y Gallagher, K. (1987). Studying student college choice: A three-phase model and the implications for policymakers. *College and University*, 2, 207-221.

## Referencias bibliográficas

---

- Huml, S. (2007). Quality assurance in VET and HE: Possibilities for mutual learning. *Artículo presentado en ECER Conference, University of Ghent, Bélgica.*
- Hundrieser, J. (2008). *Current Retention Theory, Definitions, Practices and Rates*. <http://justice.law.stetson.edu/excellence/Highered/archives/2008/Current%20Retention%20Theory,%20Definitions,%20Practices%20and%20Rates.pdf>
- Hurtado, S., Milem, J., Clayton-Pedersen, A. y Allen, W. (1999). *Enacting diverse learning environments: Improving the climate for Racial/Ethnic Diversity in Higher Education*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Volume 26, number 8. The George Washington University.
- IESTPCRUCH (s.f.). *Instituciones de Educación Superior Técnico Profesional del CRUCH*. <https://www.iestpcruch.cl/>
- Ikegulu, T. N., Barham, W. A., Farmer, V. L., y Roberson, L. T. (1999). *Perceived Vocational Students' Intentional Persistence*. Grambling State University.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- IPLACEX (s.f.). *Institución*. <https://www.iplacex.cl/es/institucion-iplacex>
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu editores S.A.
- Jaramillo, C. L. (2019). El proceso de la encuesta online. *Más poder local*, 39, 30-33.
- Jewsbury, A. y Haefeli, I. (2000). Análisis de la deserción en universidades públicas argentinas. *Trabajo presentado en V Congreso Internacional de CLAD*. Santo Domingo
- Jiménez, H. (2015). *Caracterización de la educación técnica de nivel superior en Chile*. [Tesis de grado]. Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios, Chile.
- Jiménez, L. (2016). Reflexiones teóricas del fenómeno de repitencia, prolongación, abandono y deserción de estudiantes universitarios Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente. *Revista Pensamiento Actual*, 16(27), 261-269.
- Jiménez, M.L y Márquez, E. (2014). Ir a la Universidad después de los 30: dificultades y factores facilitadores. *Aula abierta*, 42(1), 1-8.
- Jiménez, O. y Ojeda, R. (2017). Estudiantes universitarios y el estilo de vida. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8), 1-15. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/723>

- Johnson, D. R. (1991). *Formulating a conceptual model of nontraditional student attrition and persistence in post-secondary vocational education programs*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- Josipa, R. y Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60(4), 415-436.
- Juárez, P. y Vázquez, M. (1981). Actitudes y expectativas profesionales de los universitarios y alumnos de Formación Profesional. *Revista de Educación*, 267, 109-182.
- Kamens, D. (1971). The college "charter" and college size: Effects on occupational choice and college attrition. *Sociology of Education*, 44, 270-296.
- Karabulut, E. y Erkanli, H. (2017). Career Choices of Business Administration Students: A Turkish Case. *Journal of Business Research-Turk*, 9(3), 1-15. <https://doi.org/10.20491/isarder.2017.283>
- Kember, D; Charlesworth, M; Davies, H; Mckay, J. y Stoot, V. (1997). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the Study process questionnaire to show that meaningful learning occurs. *Studies in Educational Evaluation*, 23(2), 141-157.
- Kenny, M., Blustein, D., Chaves, A., Grosman, J. y Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational live of urban high school students. *Journal of Counselling Psychology*, 50(2), 142-155.
- Kerka, S. (1989). *Retaining adult students in higher education*. ERIC Digest No. 88. (Report No. RI-88062005). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 308 401)
- Kitsantas, A., Winsler, A. y Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice Of Adult Education*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Kramer, G. L. y Associates (2007). *Fostering Student Success in the Campus Community*. Jossey-Bass.

## Referencias bibliográficas

---

- Krichesky, G., Vernengo, A. y Janjetic, M.B. (2020). La tarea docente en los inicios de la vida universitaria. En P. Pogré, A. De Gatica y Krickesky, G. (coords.). *Los inicios de la vida universitaria II Aportes de la investigación*, (pp.51-87). Teseo.
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E. y Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, 54, 247-266. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0034>
- Krzemien, D. y Lombardo, E. (2006). Rol Docente Universitario y Competencias Profesionales en la Licenciatura de Psicología. *Psicología Escolar e Educacional*. 10(2), 173-186.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. y Associates (2005). *Students Success in College: Creating Conditions that Matter*. Jossey Bass.
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Laing, C. y Robinson, A. (2003). The withdrawal of non-traditional students: developing an explanatory model. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/0309877032000065190>
- Lamb, S, Markussen, E, Tesse, R y Sandberg, N. (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Springer
- Larroucau, T., Rios, I., y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 95-118. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.8>
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Learreta, B., Cruz, A. y Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5831433>
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and instruction*, 5(4), 289-309. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3)
- Lestari, T. y Setyadharma, A. (2019). Factors that Influence Drop Out of Vocational High School. *Economics Development Analysis Journal*, 8(3), 242-250.
- Letcher, D. y Neves, J. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Higher Education Journal*, 6(1), 1-26.

- Levitz, R. (2001). What's Working Right Now in Student Retention! Building Blocks for Retention Success— the Basis for Recruiting Success. *Unpublished report prepared for the National Conference for Student Retention July 2001.*
- Ley N° 20.370 (2009). *Establece la Ley General de Educación.* Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley N° 20.845 (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los centros de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.* Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley N° 20.910 (2016). *Crea quince centros de Formación Técnica Estatales.* Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088775>
- LEY N°20.129 (2006). *Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad en la educación superior.* Diario oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ley N°21.091 (2018). *Sobre Educación Superior.* Diario oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Ley N° 20.842 (2015). *Crea las universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén.* Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1080237>
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120-135.
- Libro de Actas VII CLABES (2017). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/83>
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning.* Arizona Department of Health Services and part-time Instructor, South Mountain Community College. <https://petsalliance.org/sites/petsalliance.org/files/Lieb%201991%20Adult%20Learning%20Principles.pdf>
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist*, 34, 1, 96-107.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Sage.
- Litosseliti, L. (2003). *Using focus groups in research.* Continuum.
- Longden, B. (2001). Off Course - Renewed Interest in Retention But Whose Interest is Being Served? *Ponencia presentada en Higher Education Close Up Conference*

## Referencias bibliográficas

---

- (Lancaster University, 16-18 July 2001).  
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001766.htm>.
- López Martínez, J. (1984). Investigación sobre “el fracaso escolar en la Formación Profesional de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid”. *Revista de Educación*, 274, 93-114.
- López, A. y González, L. (2009). *Deserción, Repitencia y Eficiencia de Titulación de la Educación Superior en la República Dominicana*. Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES-INTEC).
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1 – 19.
- López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). Perspectivas metodológicas y diseños mixtos. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa* (1-46). Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/163565>
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–385.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- MacGrinn, M. (2008). Transcript. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 882-884). Sage.
- Mairata, M. J., Miró, R., Montaña, J. J., Palou, M., y Sánchez, R. (2010). *Seguimiento de las titulaciones: El abandono de los estudios universitarios*.  
[http://www.uclm.es/organos/vic\\_docencia/eca/foroAlmagro/XIIForoalmagro/descargas/Documentos-Trabajo/02.UIB.pdf](http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/eca/foroAlmagro/XIIForoalmagro/descargas/Documentos-Trabajo/02.UIB.pdf)
- Maldonado, E.P (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Malizia, G., Chistolini, S., y Massella, R. (1982). L'abbandono nella Secondaria Superiore. Risultati di un sondaggio a Verona. (L'abandon des études secondaires. Résultats d'un sondage à Vérone). *Orientamenti Pedagogici. Rivista Internazionale di Scienze dell'Educazione Torino*, 29(5), 789-816.

- Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M., y Pizarro, R. (2010). Validez diferencial y sesgo en la predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas (PSU). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 29-48.
- Maqueda Blasco, J., Gamo González, M.F, Cortés Barragán, R. y Veiga-Cabo, J. (2013). Estructura y contenidos de la comunicación y redacción de artículos científicos. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 59(230), 159-170. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2013000100011>
- Maquilón Sánchez, J. J. y Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 81-100.
- Marbà-Tallada, A. y Márquez, C. (2009). ¿Qué factores influyen en la decisión de estudiar ciencias? *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 1305-1309.
- Marinas, L.E., Igret, R.S., Marinas, C.V. y Prioteasa, E. (2016). Factors Influencing Career Choice: the Romanian Business and Administration Students' Experience. *European Journal of Sustainable Development*, 5(3), 267-278. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2016.v5n3p267>
- Marope, M, Chakroun, B., y Holmes, K. (2015). *Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training*, Education on the move. UNESCO Publishing, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233030E.pdf>
- Martínez, Eduardo. 2007. El Sistema de Formación Profesional en Chile y su Financiamiento. En R. Galhardi, E. Martínez Espinosa, T. Mc Ardle, L. Mertens, E. Leite, E. Monteiro; J. Ramírez Guerrero. *Financiamiento de la formación profesional en América Latina y el Caribe. Un estudio comparativo de buenas prácticas* (127-166). ILO/Cinterfor, Montevideo.
- Mas, O.; Olmos, P.; Salvà, F. y Comas, R. (2015). Itinerarios de éxito y fracaso en FP. *Actas del XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o traballo*.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 51 – 87). Madrid: La Muralla.



## Referencias bibliográficas

---

- Medrano, H (Coord.) (2012). Estudiantes no habituales. En J. Gairín, D. Castro y D. Rodríguez-Gómez (coords.). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en latinoamérica*. ACCEDES.
- Medrano, H., Donoso, S., Molina, N., Viana, I., y Estupiñan, E. (2014). Opúsculo 6 Estudiantes No habituales (ENH). En J. Gairín Sallán, D. Castro y D. Rodríguez-Gómez. (coords.). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad*. (pp. 1-30).
- Medrano, L. y Vilte Ferrero, E. (2010). Análisis de factores asociados a emociones positivas y negativas en estudiantes universitarios. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Melguizo, T., Sanchez, 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.
- Meller, P., & Rappoport, D. (2006). *¿Son siempre las universidades la mejor opción para un título profesional?: evidencia chilena*. Documentos de Trabajo (Banco Central de Chile), (389), 1.
- Mello, S., Melo, P., Souza, E., dos Santos, E., y Serpa, R. (2016). Um Panorama Da Evasão No Sul Do Brasil: Estudando Os Cursos Superiores De Tecnologia Em Uma Universidade Pública Federal. *Congressos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/997>
- Menchón, Á. (2020). La gratuidad de los estudios universitarios: condición necesaria pero no suficiente para garantizar el derecho a la Educación Superior. *Ucronías*, 1, 137-151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3861941>
- Méndez, X. y Maciá, A. (1989). Programa para la prevención del abandono escolar en formación profesional. *Revista de educación*, 289, 377-390
- Mendivez Espinoza, Y. A. (2014). Ya terminé y ahora ¿qué estudiar? ... La influencia de la publicidad gráfica. *Tzhoecoen*, 6(1), 59-68
- Menéndez, J (2016). Responsabilidad social en la Educación Superior Técnica Profesional, su origen y su sentido. Una aplicación en el CFT ENAC. En K.

- Fukushi Mandiola, S. Sánchez Díaz, S. Vial Muñoz (Edits.). *Primer Congreso Internacional DUOC UC La Educación Técnico Profesional al servicio de Chile Rol y responsabilidad social* (pp. 121-138).
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S. Fábregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y M. Paré (Eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 157-189). UOC.
- Mestanza, S. I. y Pinedo, D. R. (2018). *Formación Profesional Técnica y Factores de Deserción en Estudiantes de Secretariado Ejecutivo-Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "Pedro Antonio Del Águila Hidalgo", de Iquitos–2018*. Tesis para obtener el grado académico de maestría en administración de la educación, Escuela de postgrado Universidad César Vallejos. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/32852/Mestanza\\_ds.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/32852/Mestanza_ds.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Metzner, B. S. y Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15-38. <https://doi.org/10.1007/BF00992303>
- Metzner, B. S. y Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15-38. <https://doi.org/10.1007/BF00992303>
- Meyers, J. y Nastasy, B.K. (1999). Primary prevention in school settings. En T. Gutkin y C. Reynolds (Eds.). *The handbook of school psychology* (3a. ed.). (pp. 764-799). New York: Wiley.
- Mieke Van Houtte y Jannick Demanet (2015). Vocational students' intention to drop out in Flanders: the role of teacher beliefs. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 178-194
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M.B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3ª Ed.). Sage Publications.
- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23-44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>
- MINEDUC (2009). *Informe: Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile*. <https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/documento-link-4.pdf>

## Referencias bibliográficas

---

- MINEDUC (2010). *Desafíos al Sistema Educativo Chileno*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001903/190330s.pdf>
- MINEDUC (2016a). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas* Centro de Estudios. MINEDUC División de Planificación y Presupuesto. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/SCHOOL-final-impresion\\_OK.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/SCHOOL-final-impresion_OK.pdf)
- MINEDUC (2016b). *Esta Ley viene a reafirmar nuestro compromiso con la educación pública, inclusiva y de calidad*. <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/presidenta-bachelet-esta-ley-viene-a-reafirmar-nuestro-compromisocon-la-educacion-publica-inclusiva-y-de-calidad/>
- MINEDUC (2017a). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Reporte Nacional de Chile, Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile, Santiago. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR\\_Mineduc-WEB.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf)
- MINEDUC (2017b). *¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha*. Serie EVIDENCIAS N°37. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-37-System-Review.pdf>
- MINEDUC (2019). *Consejo Nacional de Rectores de CFT Estatales se reunió en la Región de Coquimbo*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2019/08/15/consejo-nacional-de-rectores-de-cft-estatales-se-reunio-en-la-region-de-coquimbo/>
- MINEDUC (2020). *Reconocimiento oficial Instituciones de Educación Superior*. [En línea 16 de enero de 2020] <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/reconocimiento-oficial-instituciones-de-educacion-superior>
- MINEDUC (2020b). *Nuevo Sistema de Acceso a Educación Superior Técnico-Profesional ofrece más de 3 mil carreras y aumentará el reconocimiento de las trayectorias educativas y laborales*. <https://www.mineduc.cl/nuevo-sistema-de-acceso-a-educacion-superior-tecnico-profesional/>
- MINEDUC/UNESCO (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*.

- [https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2010). *Jaque a la deserción*. Boletín Informativo 14.1-20. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin14.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin14.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019*. Informe español. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Organización de los Estados Americanos, y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) (2003). *Documento base del proyecto: estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/proyecto\\_retencion\\_escolar\\_OEA.pdf](http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf)
- Miquel, F., Mauri, T., y Roca, F. (1981). Problemática psicopedagógica de la formación profesional. *Infancia y Aprendizaje*, 4(13), 121-132.
- Moll, S. (2014). *10 Maneras de enseñar resiliencia a tus alumnos*. <http://justificaturespuesta.com/10-maneras-deensenar-resiliencia-tus-alumnos/>
- Monistrol, O. (2007). *El trabajo de campo en la investigación cualitativa (I)*. Nure Investigación N° 28. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/339/329>
- Montanares, E. y Junod, P.A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 93-103. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100093&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100093&lng=es&tlng=es)
- Montero, E.; Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=916/91613205>
- Montes, J. F. C., Alcántar, M. del R. C., Padilla, A. A. J., y Pulido, I. P. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de La Educación Superior*, 44(173), 103–124.

## Referencias bibliográficas

---

- Montoya, M. D. (2007). Efetividade no ensino superior brasileiro: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do exame nacional de cursos. *Revista Economía*, 8 (1), 93-120.
- Morales, P. (2012). *Análisis de ítems en las pruebas objetivas*. Universidad pontificia Comillas.
- Morgan, D.L (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Sage.
- Morgan, D.L. (1996). Focus group. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152. <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3), 362-376.
- Morgan, D.L. (2008). Snowball sampling. En L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 816-817). Sage Publications.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Morse, J. M. (2003). Principles of Mixed Methods and multimethod research design. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research* (pp. 189-208). Sage.
- Moscoso, J. N. (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>
- Moses, Y. (1999). Taking a stand on remediation. *Presidency*, 2(3), 20-25.
- Moya, H., Fernández, P., y Oyarzún, F. (2018). Análisis de la deserción en el Departamento de Formación Técnica de la Universidad Arturo Prat. *Revista CIS*, 15(25), 22-33.
- Moya, J., Escudero, T., Rincón, D., Valcárcel, M., y Benito, M. (2005). Formación de profesores y gestoras para la armonización europea en educación superior: aportaciones de la investigación a la innovación. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación en Educación: Investigación en Innovación Educativa* (pp. 119-138). Universidad de la Laguna.
- Mungarro, M. (2007). *Motivos y elección de carrera*. [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora, División de Ciencias Sociales, Programa de Maestría en Innovación Educativa. México

- Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. *Congresos CLABES*. [Recuperado de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671](https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671)
- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Muñoz, P. y Redondo, A. (2013). Desigualdad y Logro Académico En Chile. *Revista de La CEPAL*, 109, 107-123. <https://doi.org/10.18356/5d9855fa-es>.
- Murillo, D. y de Clunie, G. (coords.) (2018). Libro de actas VIII Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/93>
- Navarrete, S., Candia, R. y Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en la Educación*, 39, 43-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200003>
- Navarro Roldan, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Katharsis*, (21), 241-271. <https://doi.org/10.25057/25005731.623>
- Navarro Roldán, C. y Zamudio Sisa, L. (2021). Cuestionario de riesgo de deserción universitaria (CDUe) basado en el modelo ecológico. *Tesis Psicológica*, 16(1), 1-28. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a12>
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C., & De Marco, G. M. (2003). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 167-188). Sage.
- Ngcobo, B. D. 2009. *Factors influencing students' choice of campus and completion or non-completion of courses in FET colleges*. MEd dissertation, University of KwaZuluNatal.
- Nieto C., Patiño, M y Rodríguez, B. (1981). *Deserción estudiantil en el Departamento de Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Grado y causas*. Monografía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.

## Referencias bibliográficas

---

- Nora, A. and L. I. Rendon (1990), Determinants of predisposition to transfer among community college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 31 (3), 235-255. <https://doi.org/10.1007/BF00992310>
- Ntiri, D. (2001). Access to higher education for nontraditional students and minorities in a technology-focused society. *Urban Education*, 36(1), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0042085901361007>
- Nye, I. (1979). Choice, Exchange, and the Family. En W. Burr, R. Hill, I. Nye y I. Reiss (Edits.). *Contemporary Theories about the Family. General Theories/Theoretical Considerations* (141). The Free Press.
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 531-558). Sage.
- O’Keeffe, P. (2013). A Sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47 (4), 605-613.
- OECD (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Volume I. OECD Publishing, París. <http://dx.doi.org/10.1787/19978936>
- OECD (2009). *La Educación Superior en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing, París. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2014). *Skills Beyond School: Synthesis Report. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>
- OECD (2015a). *Economic Policy Reforms 2015: Going for Growth*. OECD Publishing, París. <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2015-en>
- OECD (2015b). *OECD Economic Surveys: Chile 2015*. OECD Publishing, París. [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-chl-2015-en](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-chl-2015-en)
- OECD (2015c). *Focus on vocational education and training (VET) programmes, Education Indicators in Focus*, No. 33. OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en>
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- OECD (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>

- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD, Publishing, Paris.  
<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD/The World Bank (2009). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Chile 2009*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264051386-en>
- Olani, A. (2009). Predicting first year university students' academic success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1053-1072.  
<http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA216182605yv=2.1yu=deakinyit=&ryp=AONEysw=wya&sid=fbe530b99e54e7d49bc176866c7b0d53>
- Olarte, J. (2020). Factores que predicen la permanencia estudiantil: Análisis en un escenario de educación técnica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 25-38.  
<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2020.2>
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Oswald, F., Schmitt, N., Kim, B., Ramsay, L. y Gillespie, M. (2004). Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 187-207.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.2.187>
- O'Toole, D. M., Stratton, L. S. y Wetzell, J. N. (2003). A longitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part time. *Research in Higher Education*, 44(5), 519-537.  
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1025491208661>
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- PACE (2018). Orientaciones técnicas para los componentes de preparación en la educación media y de acompañamiento en la Educación Superior.  
<http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2018/instrumentos/PACE/OrientacionesTécnicasPACE2018.pdf>
- Pace, R. (1979a). *College Student Experiences*. UCLA, Laboratory of Research on Higher Education.
- Pace, R. (1979b). *Measuring Outcomes of College*. Jossey-Baas.
- Pace, R. (1984). *Measuring the Quality of Outcomes College Student Experiences*. UCLA, Center for the Study of Evaluation.



## Referencias bibliográficas

---

- Pace, R. (1987). *CSEQ: Test Manual y Norms*. UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Pace, R. (1992). *College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Third Edition*. 1990. UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Pachay-López, M.J; Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i1.2129>.
- Pacheco, A. (1994). Bridging the gaps in retention. *Metropolitan Universities*, 5(2), 53-60.
- Palacios, L., Vargas, J. y Monroy, S. (2020). Análisis bibliométrico de estudios sobre factores socioeconómicos en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 23(3), 355-375. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.1>
- Palmero y Ávila, G. (Coord.). (2014). Opúsculo 4 Discapacitados. En J. Gairín Sallán, D. Castro y D Rodríguez-Gómez. (coords.), *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad*. (pp. 1-42).
- Páramo, G. y Correa, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002). *Spss 11 Guía Para el Análisis de Datos*. Editorial S.A. MCGRAW-HILL.
- Paredes, R. (2016). Financiamiento y justicia en la Educación Superior Técnico Profesional chilena. En K. Fukushi, S. Sánchez y S. Vial (Edits.). *Primer Congreso Internacional DUOC UC, La Educación Técnico Profesional al servicio de Chile Rol y responsabilidad social* (Pp. 9-21).
- Paredes, R. y Sevilla, M.P. (2015). Reforma de la educación técnico profesional. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación: reflexiones y propuestas desde la UC* (Pp. 317-345). Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Colección Estudios en Educación.
- Pascarella, E. (1985). College environmental influences on learning and development: A critical review and synthesis. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 1. Agathon.
- Pascarella, E. y P. Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Jossey-Bass Inc

- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1980). Predicting freshmen persistence and voluntary dropouts decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education* 51 (1), 60-75.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215-226.
- Pascarella, E., Terenzini, P., y Wolfe, L. (1986). Orientation to college and freshmen year persistence/withdrawal decisions. *Journal of Higher Education*, 57, 155- 175.
- Pascarella, E., Smart, J., & Ethington, C. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in higher education*, 24(1), 47-71.
- Paterson, T. (1996): *Speeche communication Education for adult learners: an experiential curriculum design*. Comunicación presentada al anual meeten de speeche communication asotiation, 82nd, San Diego, CA. November 23-26.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación*, 32(1), 123-146
- Peino Janeiro, V. G. (1984). La Formación Profesional de la empresa española. *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, 8, 77-80.
- Peña, A. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 108-115. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.996>
- Peña, C., Sola, T.; Lopez, J.A. (2017). Análisis de los factores de la deserción estudiantil en una facultad de las unidades tecnológicas de Santander, Bucaramanga, Colombia. *Notandum*, 30, 141. <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.12>
- Perazzo, D., Quintero, D. y Jiménez, L. (2020). Impacto de la retención estudiantil en el desarrollo institucional. *Revista Publicando*, 7(25), 193-201.
- Pereira Santana, A. y Vidal Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45 (1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>

## Referencias bibliográficas

---

- Pérez, A., Ramón, J. y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Universidad Pablo de Olavide.
- Pérez, E. R. y Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
- Pico de Rosales., N. y Salom de Bustamante., C. (2003). *Necesidad de Logro, Autoestima y Rendimiento Académico*. Laboratorio de Psicología (ULA), Mérida, Venezuela
- Pimentel, L. y Moreno, M. (2019). *La vocación como factor influyente en la elección de la carrera universitaria*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Especialidades Espíritu Santo UEES.
- Pluye, P., Nadeau, N. y Nadeau, L. (2000). Les contraintes imposées par le terrain sur la rigueur. *Recherches Qualitatives*, 21, 125-136.
- Polo, G. (2011). *La Andragogía en la enseñanza universitaria y la autogestión en el aprendizaje del derecho romano: experiencia docente con el alumno semipresencial*. <http://hdl.handle.net/10256/3619>
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2001). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista De Economía Y Estadística*, 42(1), 93-113. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3800>
- Posso, A., Gómez, J. y Uzuriaga, V. (2007). Dificultades que aparecen en el proceso enseñanza aprendizaje de la matemática al pasar del bachillerato a la universidad. Universidad Tecnológica de Pereira. *Scientia et Technica*, 13(34), 495- 500. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84934084>
- Prada-Núñez, R., Gamboa-Suárez, A. y Avendaño-Castro, W. Acompañamiento institucional para el éxito académico en pruebas de Estado en Colombia. *Espacios*, 41(46), 81-91. <https://dx.doi.org/10.48082/espacios-a20v41n46p08>
- Prado, P. (2016). Experiencia En Programas De Nivelación Académica Para Alumnos De Primer año De Enseñanza Superior: Enfrentando El Abandono En La Educación Superior Técnica Profesional. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1164>
- Price, E. (2010). Early alert at Sinclair Community College. <http://ccctitle3.files.wordpress.com/2009/05/earlyalernacada.ppt>
- Proyecto ALFA-GUIA (2013). *Marco Conceptual sobre el Abandono*. Grupo de análisis. [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco\\_Conceptual\\_sobre\\_el-Abandono.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf)

- Putwain, D., Sander, P., y Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.
- Questa Torterolo, M. E. (2018). *Colaboración docente y uso de las TIC en los centros educativos de Uruguay. Estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal*. [Tesis doctoral], Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramírez, C. (2014). Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 201-222. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2594/2434>
- Ramseyer, M. (2014). *Motivaciones que inducen a iniciar o retomar los estudios formales en personas adultas*. [Tesis de grado]. Universidad Abierta Interamericana. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC117456.pdf>
- Razeto-Pavez, A. (2018). De trabajadores sociales y visitas domiciliarias en el sistema escolar chileno. *Katálysis*, 21(2), 396-405
- Razeto-Pavez, A. (2020). Visita domiciliaria y participación de las familias en la educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.vdpf>
- Red de universidades del Estado de Chile (s.f.). *Red de fortalecimiento de vida estudiantil define agenda de trabajo*. <https://www.uestatales.cl/cue/?q=node/5954>
- Reguant, M., y Martínez-Olmo, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Reivich, K., y Gillham, J. (2003). Learned optimism: The measurement of explanatory style. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.) *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 57-74). American Psychological Association.
- Reschly, A.L. y Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. En S.L. Christenson, S.L., A. Reschly, y C. Wylie (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (Pp.3-20). Springer.
- Riccono, G. (2019) La gratuidad universitaria: componente central de la planificación universitaria. En M. Benente (comp.), *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años* (pp.43-70). 1a ed. José C. Paz: Edunpaz.

## Referencias bibliográficas

---

- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Rinesi, E. (2014). La universidad como derecho. *Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la Universidad*, 1(1), 8-13.
- Robson, C.; Aparicio, S.; Cavallo, M. y Vázquez, C. (2013). Aptitudes y actitudes del profesor. Un estudio teórico sobre los impactos de la docencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Actas 18º Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. Rosario*.
- Rocha, R., Mendonça, R. L. y Andrade, N. D. (2013). Entrevista fenomenológica: peculiaridades para la producción científica en enfermería. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 107-110.
- Rodríguez, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. *Ponencia en el Seminario Internacional: El proceso de investigación en educación, algunos elementos clave*. Santo Domingo, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, J. y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-30. <https://doi.org/10.15517/AIE.V8I1.9308>
- 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. 97-158). UOC.
- Rodríguez-Gómez, D. (2009). *La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores*. [Tesis doctoral], Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez-Gómez, D. (2018). *El projecte d'investigació*. UOC
- Rodríguez-Gómez, D. y Silva, P. (2012). Abandono y retención de estudiantes universitarios en Latinoamérica. En J. Gairín, D. Rodríguez, y D. Castro. (coords.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (Pp. 163-194). Editorial Wolters Kluwer.
- Rodríguez-Gómez, D. y Vallderiola- Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.

- Rodríguez-Pineda, M. y Zamora-Araya, J. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Uniciencia*, 35(1), 19-37. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.2>
- Rojas, M. y González, C. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, (9), 70-83
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98(5), S71-S102. <http://www.jstor.org/stable/2937632>
- Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model. *Sociology of Education*, 45(3), 258-270.
- Rosh, N. (2006) Tertiary education in the noughties: the student perspective. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 231-246.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94–104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Rueda, R. (2005). Making sense of what we know. En W. Tierney, Z. Corwin y J. Colyar (Eds.), *Preparing for College. Nine elements of effective outreach* (pp.173 -188). Albany: State University of New York Press.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. (2018). Factores que influyen en la deserción de los alumnos del primer ciclo de educación a distancia en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán. Períodos académicos 2011-1 al 2013-1: lineamientos para disminuir la deserción. *Educación*, 27(52), 161-173. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.009>
- Ruiz, Y. (2010). *Estrategia de preparación a Coordinadores y jefes de carreras de la Sede Universitaria Pedagógica para la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica*. Material Docente en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. Mención Educación Primaria. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí", Camagüey, Cuba.

## Referencias bibliográficas

---

- Ruiz-Tagle, C. y Paredes, R. (2019). Educación superior técnico profesional: ¿una alternativa a la universidad? *El Trimestre Económico*, 86(341), 31-63.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>
- Saavedra, E., Castro, A., Saavedra, P. (2012). *Autopercepción de los jóvenes universitarios y la resiliencia: construcción de sus particularidades*. <http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/katharsis/article/view/174/310>.
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 51 – 87). La Muralla.
- Sabtu, H. H., Noor, W. S., y Isa, M. F. (2016). Student Attrition at Technical and Vocational Educational Training (TVET) Institutions: The Case of XCel Technical College in Malaysia. *Asian Social Science*, 12(12), 197-204.
- Saint John, E., Cabrera, A., Nora, A. y Asker, E. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models. In J.M. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*, (1st ed.). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Salcedo, A. (2010). Deserción Universitaria en Colombia. *Revista Academia y Virtualidad*, 3(1), 50-60.
- Saldaña, J. (2016) *The coding manual for qualitative researchers* (3a ed.). Sage.
- Salmons, J. (2010). *Online interview in real time*. Sage
- Salva, F., Melia, A. y Nadal, J. (2013). Évaluation de projets d'orientation, de formation et d'insertion sociale et professionnelle pour jeunes de bas niveau scolaire. *XX Colóquio da AFIRSE 2013*. Instituto de Educação, Universidad de Lisboa.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sánchez-Gelabert y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre educación*, 32, 27-48. 10.15581/004.32.27-48

- Sánchez-Gómez, M. C. y Revuelta-Domínguez, F. I. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, (23), 367-386.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sanhuesa, J. M; Elgueta, M.F y Palma, E. (2018). Masificación, segmentación y satisfacción en estudiantes de educación superior en Chile: El caso de la carrera de Derecho. *Espacios*, 39(52), 27-46.
- Sanmartín Arce, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de antropología social*, (9), 105-126.
- Santelices, M. (2007). *Procesos de admisión a instituciones de educación superior en el mundo: antecedentes bibliográficos para la consideración de criterios complementarios en el proceso de admisión a la pontificia universidad católica de Chile*. <http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/evidencias1.pdf>.
- Santelices, M., Catalán, X., Horn, C. y Kruger, D. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-FInal-F611103-PUC-Ver%C3%B3nica-Santelices.pdf>
- Santelices, M., Catalán, X., Kruger, D. y Horn, C. (2015). 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>
- Sarason, I. G. (1972). *Abnormal Psychology: the problem of maladaptive behaviour*. Meredith.
- Sarrate, M. L. (1997). *Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias*. (Vol. 40). Narcea Ediciones.
- Saweczko, A. M. (2008). *A Web of Ways: Navigating the Myriad of Perspectives on Student Persistence and Institutional Retention in Postsecondary Education*. In Partial Fulfillment of the Degree Requirements for Education 6890, for the Degree of Master of Education. Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland St. John's, Newfoundland. [http://www.oura.ca/documents/Student\\_Persistence\\_and\\_Retention.pdf](http://www.oura.ca/documents/Student_Persistence_and_Retention.pdf)
- Schwandt, T.A. y Lichty, L. (2015). What problem are we trying to solve? Practical and innovative uses of multimethod and mixed methods research. En S. Hesse-Biber y



## Referencias bibliográficas

---

- R.B. Johnson (eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 587-593). Oxford University Press.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Sage
- Sebba, J. y Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, 26(1), 5-18.
- Seidman, A. (Ed) (2005). *College Student Retention: Formula for Student Success*. Westport, ct: ace/Praeger
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sepúlveda, L. (2013). *Más jóvenes en la educación superior, ¿mayores esperanzas de igualdad social?: una reflexión sobre las aspiraciones de futuro de los estudiantes secundarios chilenos*. Cuaderno de Educación N° 51. Universidad Alberto Hurtado.
- Sevilla, M.P (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Serie Políticas Sociales, N° 222 (LC/L.4287), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Sevilla, M.P. (2020). *Educación Superior Técnica Profesional y sus mecanismos de aseguramiento de calidad en América Latina*. IIPÉ-UNESCO.
- Shank, J. A. y McCracken, J. D. (1993). Dropout and completion in adult vocational job training programs: A prediction model for the adult vocational student, *Paper presented at the annual meeting of the American Vocational Association, Nashville, TN*.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *Review of General Psychology*, 9(4), 291-325.
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social*. Thomson.
- SIES (2019a). *Informe de matrícula 2019 en educación superior en Chile*. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>
- SIES (2019b). *Informe de retención de 1er año de pregrado cohortes 2014-2018*. <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/>

- SIES (2019c). *Informe de retención de primer año de pregrado | Cohortes 2014-2018*.  
[https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion\\_SIES\\_2019-octubre.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion_SIES_2019-octubre.pdf)
- SIES (2019c). *Instituciones de Educación Superior Vigentes 30 de junio de 2019*.  
<https://www.mifuturo.cl/instituciones-de-educacion-superior-en-chile/>
- SIES (2019d). *Deserción de primer año y Reingreso a la Educación Superior en Chile, análisis de la cohorte 2015*.  
[https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4599/Desercionreingreso\\_2015\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4599/Desercionreingreso_2015_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- SIES (2019d). *Deserción de primer año y Reingreso a la Educación Superior en Chile | Análisis de la cohorte 2015*. <https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/05/Desercion-y-reingreso-cohorte-2015-mayo-2019.pdf>
- Sinchi, E. y Gómez, G. (2018). Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento. *Alteridad*, 13(2), 274-287.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.10>
- Sjoberg Tapia, O., Oyarzún Lillo, F. y Ormeño Milla, F. (2018). Determinantes en la decisión de estudiar en un plan especial universitario para trabajadores. *Revista Chilena de Economía y Sociedad*, 12(1), 86-101
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249- 275
- Sociedad de Fomento Fabril (2016). *Chile necesita con urgencia formar 600.000 técnicos*. <http://web.sofofa.cl/noticia/chile-necesita-con-urgencia-formar-600-000-tecnicos/>
- Sojkin, B., Bartkowiak, B. y Skuz, A. (2012). Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland. *Higher Education*, 63(5), 565-581.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. Universitat de Valencia.
- Soria Trujano, R., Ávila Ramos, E. y Ramírez Ayala, J. I. (2014). Relaciones sociales y escolares de alumnos universitarios. Diferencias de género. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 881-904.
- Sotomayor, P. y Rodríguez, D. (2018). Educación Superior Técnico Profesional ¿Un Ámbito Olvidado En El Estudio De La Deserción Académica? *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2031>

## Referencias bibliográficas

---

- Southerland, J.N. (2006). Formulating a New Model of College Choice and Persistence. *Paper presented at the Association for the Study of Higher Education Annual Conference*, Anaheim, CA, November 2–4.
- Southgate, E. y Bennett, A. (2014) Excavating widening participation policy in Australian higher education. *Creative Approaches to Research*, 7(1), 21–45.
- Souza, M., Zea, A., Rodríguez, G. y Molina, A. (2017). Estilo de vida y factores socioeconómicos en estudiantes de electivas de actividad física y deporte de la Pontificia Universidad Javeriana. *Análisis*, 49(90), 229-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6140729>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Sripan, T. y Sujivorakul, C. (2020). Variables that Influence the Intention to Persist in Vocational Education. *International Journal of Instruction*, 13(2), 17-32.
- St. John, E., Cabrera, A. F, Nora, A., y Asker, E. (2000). Economic influences on persistence. En J. M. Braxton. *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on collegestudent retention* (Pp- 29-47). Vanderbilt University Press.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case Studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Edition) (pp. 273-285). Sage Publications.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Stiwne, E.E. y Jungert, T. (2010). Engineering Students' Experiences of Transition from Study to Work. *Journal of Education and Work*, 23 (5), 417-437. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515967>
- Stratton, L., Otoole, D., y Wetzal, J. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 27(3), 319-331.
- Streckfuss, P. y Waters, J. (1990). *Student attrition among part-time students attending a non-metropolitan College of TAFE*. Division of TAFE Counselling.
- Subsecretaría de Educación Superior (2019). *Resolución Exenta N° 5461 del 30 de octubre de 2019 que FIJA NÓMINA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ADSCRITAS AL FINANCIAMIENTO INSTITUCIONAL DE LA*

- GRATUIDAD PARA EL AÑO ACADÉMICO 2020. <http://www.gratuidad.cl/wp-content/uploads/2019/12/REX-5461-IES-en-gratuidad-2020.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior (s.f.). Gratuidad TP. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/gratuidad-3/>
- Subsecretaría de Educación Superior (s.f.). Servicio de Información de Educación Superior, Mineduc. <https://www.mifuturo.cl/sies/>
- 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 doctoral] George Washington University.
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education y Training*, 65(3), 422-439.
- Tas, A., Bora, V., Selvitopu, A. and Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school. *Educational Sciences: Theory y Practice*. 13(3), 1561-1565. <http://www.kuyeb.com/pdf/en/956c15c43a7a86264c692f91055cad84aseng.pdf>
- Tashakkori, A. y Teddlie, C.B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C.B. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp.671-701). Sage
- Terribili Filho, A., y Quaglio, P. (2016). Cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis? *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (31), 74-87.
- Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education*, 61(1), 117-141. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z>
- Tillman, C.A., (2002). *Barriers to Student Persistence in Higher Education*. <https://www.whdl.org/barriers-student-persistence-higher-education>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45, 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.

## Referencias bibliográficas

---

- Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. In: D. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research* (Vol. 2). Agathon Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Tinto, V. (1990). Principles of Effective Retention. *Journal of the Freshmen Year Experience*, 2 (1), 35-48.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student experience. *Journal of Higher Education* 68 (6), 599-623.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience. *Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Todd, Z., Nerlich, B., y McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Psychology Press.
- Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Relieve*, 2(6). [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm)
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Torres, L. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana <http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>
- Torres, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana
- Tusell, F. (2011). *Análisis de regresión. Introducción teórica y práctica basada en R*. Universidad del País Vasco
- UNESCO (2004). *Reunión internacional de la UNESCO sobre Educación Técnica y Profesional, Declaración de Bonn*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140586>

- UNESCO (2015). *Propuesta de revisión de la recomendación de revisada de 2001 relativa a la enseñanza técnica y profesional*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234137_spa)
- Universidad de Atacama (2014). *Plan de Desarrollo Estratégico 2015-2019*.  
<https://uda.cl/images/PDE2015-2019.pdf>
- 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/BIE\\_1201.pdf](http://planea.utp.edu.co/PDI_2007-2019/Protocolos/BIE_1201.pdf)
- Universidades chilenas insisten en preocupación por recortes al presupuesto de Educación Superior (26 de noviembre de 2020). *Diario UChile*.  
<https://radio.uchile.cl/2020/11/26/universidades-chilenas-insisten-en-preocupacion-por-recortes-al-presupuesto-de-educacion-superior/>
- University of California, Office of President. (1994). *Undergraduate Persistence and Graduation at the University of California. Part III: A Review of the Literature on Undergraduate Persistence*. <http://www.ucop.edu/sas/publish/ugpgrad3.pdf>
- Ureña, G. y Rodríguez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa*, 17(74), 109-124.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&tlng=es).
- Vallejo, A. (2016). Campaña de comunicación para la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad*, 11(1), 110-120.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.09>
- Vallés, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Síntesis.
- Valles, M. (2001). Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (p.e. Atlas.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española. *Seminario sobre Investigación Avanzada Cualitativa Asistida por Ordenador* (pp. 1-26). Fundación de Centros de Estudios Andaluces.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológico N° 32*. CIS.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

## Referencias bibliográficas

---

- Vázquez, C.; Cavallo, M.; Aparicio, S.; Muñoz, B.; Robson, C.; Ruiz, L.; Secreto, M.F.; Sepliarsky, P.; Escobar, M.E. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística*. Noviembre de 2012.
- Vázquez, C.; Cavallo, M.; Muñoz, B.; Sepliarsky, P.; Escobar, M.E. (2011). Tipología de la evaluación y rendimiento académico. Un estudio en la facultad de ciencias económicas y estadística de la UNR. *Actas 16º Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística*. Rosario.
- Vázquez, C.; Cavallo, M.; Aparicio, S.; Muñoz, B.; Robson, C.; Ruiz, L.; Secreto, M.F.; Sepliarsky, P. y Escobar, M.E. (2014). La buena docencia desde la mirada de los estudiantes universitarios. *Actas 19º Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística*. Rosario.
- Velásquez-Albarracín, V. P. (2020). Análisis de la incidencia de las TIC en el aprendizaje adulto. *Polo del Conocimiento*, 5(1), 126-138.
- Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso uamm-uat. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vera, S. (2011). El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el movimiento estudiantil en Chile el 2011. *Anuari del conflicte social*, 1(1). <http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/6256/8001>
- Vera-Noriega, J. Á., Ramos-Estrada, D. Y., Sotelo-Castillo, M. A., Echeverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D. M., y Vales-García, J. J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 41-56.
- Vergara Morales, J. R., Boj del Val, E., Barriga, O. A., y Díaz Larenas, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 609-630. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.50009](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50009)
- VERTEBRAL (2019). *ESTP y mundo del trabajo desde una perspectiva comparada. Enfoque de Políticas ESTP N°5*. [http://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2019/12/ESTP\\_y\\_mundo\\_del\\_trabajo\\_desde\\_una\\_perspectiva\\_comparada.pdf](http://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2019/12/ESTP_y_mundo_del_trabajo_desde_una_perspectiva_comparada.pdf)

- VERTEBRAL (s.f.). *Su nombre es Vertebral: El mayor referente de la Educación Superior Técnico-Profesional*.  
[http://www.inacap.cl/portalvp/aplicaciones/noticias\\_movil/noticia.php?t=290&n=38503](http://www.inacap.cl/portalvp/aplicaciones/noticias_movil/noticia.php?t=290&n=38503)
- Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Vilalta Alonso, J.A, Becerra Alonso, M.J y Lau Fernández, R. (2020). El éxito académico en el primer año de la carrera de Ingeniería Industrial y su vínculo con factores académicos previos. *Páginas de Educación*, 13(1), 42-57. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i1.1918>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad y el ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Villamizar, G., y Romero, L. (2011), Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de Psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 41-54. <https://doi.org/10.18359/reds.891>
- Vivas, J. (2005). El abandono de estudiantes universitarios: análisis y reflexiones sobre la experiencia sobre la Universidad Autónoma de Barcelona. *Encuentro Internacional Deserción Estudiantil en Educación Superior. Experiencias Significativas*. Bogotá: Colombia.
- Viveros Arenas, G. M. (2011). *Efectos de Pares Heterogéneos y Rendimiento Académico*. [Tesis de grado]. Universidad de Chile.
- Walz, C. F., Strickland, O. y Lenz, E. (1991). *Measurement in nursing research* (2nd ed.). F. A. Davis.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: a conceptual approach. In: J. Smart (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5). Agathon.
- Weidman, J. C. (1985). Retention of nontraditional students in postsecondary education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*, Chicago, IL.
- Weidman, J. C. y White, R. N. (1985). Postsecondary "high-tech" training for women on welfare: Correlates of program completion. *Journal of Higher Education*, 56(5), 555-568.



## Referencias bibliográficas

---

- Weiss, R. (2002). Ausbildungsabbruch – Eine Herausforderung für die betriebliche Berufsausbildung. En S. Bohlinger y K. Jenewein (Eds.), *Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und –praxis* (pp. 5–16). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weitzman, E. y Miles, M. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Sage.
- Wiersma y Jurs (2008). *Ética de la investigación*. McGraw-Hill.
- Wilcoxon, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation. *Higher Education Research y Development*, 29(6), 623-639. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501071>
- Wilkinson, S. (1993). Focus groups in health research. Exploring the meanings of health and illness. *Journal of Health Psychology*, 3(3), 329-348. <https://doi.org/10.1177/135910539800300304>
- Wilms, W. W., y Hansell, S. (1982). The dubious promise of postsecondary vocational education: Its payoff to dropouts and graduates in the USA. *International Journal of Educational Development*, 2(1), 43-59. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(82\)90065-7](https://doi.org/10.1016/0738-0593(82)90065-7)
- Wolf, B., Knodel, J. y Sittitrai, W. (1993). Focus groups and surveys as complementary research methods: a case example, en D. L. Morgan (ed.), *Successful focus groups: advancing the state of the art*, (pp. 118-136). Newbury Park.
- Wylie, J. (2005). Non-traditional student attrition in higher education: a theoretical model of separation, disengagement then dropout. *Australian Association for research in education 2005, Conference papers*. <http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/44974>
- Yahuar, N., Otálora, L., Pulido, M., Sierra, H., Flórez, I., Gómez, J., León, K., Novoa, M., Huérfano, J., y Vargas, M. (coords.) (2019). *Libro de actas IX Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/122>
- Yi, H.; Zhang, L.; Yao, Y.; Wang, A.; Ma, Y.; Shi, Y.; James, C.; Loyalka, P. y Rozelle, S. (2015). Exploring the dropout rates and causes of dropout in upper-secondary technical and vocational education and training (TVET) schools in China. *International Journal of Educational Development*, 42, 115-123
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods (5th ed.)*. Sage.

- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and methods* (4th Edition). Sage.
- Yip, M.C. y Chung, O.L. (2005). Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education Hong Kong. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 61-70.
- Yonezawa, S., Jones, M. y H.Mehan (2002). Partners for preparation. Redistricting social and cultural capital. En W. Tierney y L. Serra (Eds.), *Increasing Access to College*. State University of New York Press.
- Yorke, M. (1998). Non-completion of undergraduate study: some implications for policy in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 189- 201.
- Yorke, M. y Longden, B. (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead (Regne Unit): Open University Press.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo profesional*. Narcea.
- .Zajacova, A., Lynch, S. M., y Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-706. <https://dx.doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 28
- 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. <https://dx.doi.org/10.24016/2018.v4n1.103>



# ANEXOS





## Anexo I

## Guiones de entrevista estudiantes y funcionarios

## FICHA DE ANTECEDENTES DEL ESTUDIANTE

<b>Nombre</b>	
<b>Género</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Estado civil</b>	
<b>Dedicación actual</b>	
<b>Situación laboral</b>	
<b>Con quien vive</b>	
<b>Entorno familiar</b>	
<b>Posición dentro de los hermanos</b>	

1. ¿Cuáles fueron tus motivaciones para entrar a estudiar esta carrera y en este centro? Cuéntame cómo tomaste esta decisión.
2. Cuéntame de tu familia, ¿cuántos integrantes son? ¿a qué se dedican?
3. ¿Algún integrante de tu familia ha realizado estudios superiores anteriormente? ¿Quiénes? ¿Qué carrera y dónde estudiaron? ¿crees que esto condicionó tu decisión?
4. ¿De qué forma te apoya tu familia y se involucra en tus estudios?
5. ¿Cómo financias tus estudios?
6. ¿Te has visto enfrentado a dificultades económicas y cómo has logrado superarlas?
7. ¿Qué tipo de beneficios ofrece este centro para apoyar a sus estudiantes, a cuáles de ellos has postulado? Cuéntame del proceso que seguiste.

8. Puedes contarme cómo fue tu formación de enseñanza media ¿sientes que esto ha condicionado tu desempeño actual?
9. Cuéntame de tu experiencia cuando llegaste al centro, cómo fue tu proceso de integración y adaptación al centro. ¿En qué medida sentiste que la institución, profesores, compañeros contribuyeron al proceso?
10. ¿Cómo ha sido la interacción que se da entre los distintos miembros del centro (directivos, profesores, alumnos, personal en general)? ¿Cómo ha sido tu experiencia?
11. Cuéntame acerca de la carrera que estudias. Cuál es el perfil de egreso, el campo ocupacional, etc. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con ella? ¿a qué se debe esa satisfacción (profesores, programa, compañeros, etc.)?
12. ¿Cómo ha sido, en general, tu rendimiento académico? Cuéntame acerca de las principales dificultades que has tenido y cómo las has enfrentado.
13. ¿Podrías describirme en términos generales el centro en el que estudias, cuáles son los elementos que consideras más positivos y cuáles cambiarías?
14. ¿De qué forma el centro se preocupa de dar seguimiento a los estudiantes que presentan alguna dificultad o problema? ¿Existe alguna unidad especializada para ello?
15. Cuéntame acerca de los apoyos que ofrece este centro a los estudiantes que presentan alguna dificultad. ¿Cuál de ellos has requerido tú y cómo han impactado en tu rendimiento?
16. Considerando tus necesidades y las de tus compañeros ¿Qué estrategias de apoyo es necesario que se implementen en este centro?

## FICHA DE ANTECEDENTES DEL FUNCIONARIO (ACADÉMICO-DIRECTIVO)

<b>Nombre</b>	
<b>Cargo y funciones asociadas a su rol</b>	
<b>Experiencia</b>	
<b>Trayectoria en el centro</b>	

## FICHA DE ANTECEDENTES DEL CENTRO

<b>Cómo se organiza y estructura</b>	
<b>Unidades con las que cuenta</b>	
<b>Cuánto personal trabaja aquí</b>	

1. En relación al perfil de ingreso de los estudiantes de la carrera. ¿Cuáles son las características de entrada de los estudiantes de la carrera?
2. ¿Cuáles de estas características guardan relación con el éxito académico o la decisión de abandono de un estudiante?
3. ¿La institución maneja antecedentes del entorno familiar del estudiante?
  - a. Si es así ¿En términos generales cómo caracterizaría las familias de los estudiantes de este centro?
  - b. Si no manejan esos datos ¿a qué se debe? ¿no creen que sea importante?
4. ¿Qué problemas que presentan los estudiantes considera usted que se relacionan con el ámbito familiar/social?
5. ¿Cuál es el perfil socioeconómico de los estudiantes? ¿De qué forma este factor se relaciona con el éxito académico de los estudiantes?
6. ¿A qué beneficios económicos (internos y externos) puede optar un estudiante de este centro? Puede contarme del proceso que se lleva a cabo.
7. ¿De qué forma las dificultades que presentan los estudiantes se relacionan con su experiencia académica anterior (enseñanza media)?



8. ¿Cómo afrontan los estudiantes la transición enseñanza media-educación superior?
9. ¿Cómo es el proceso de integración y adaptación de los estudiantes al centro? ¿qué estrategias se implementan para ello?
10. ¿En términos generales, considera que el rendimiento académico de los estudiantes es el esperado? ¿De qué forma el rendimiento académico se relaciona con la decisión de los estudiantes de hacer abandono de sus estudios?
11. ¿A través de la estructura organizacional de este centro es posible dar respuesta a las distintas problemáticas que presentan los estudiantes? ¿por qué?
12. ¿De qué forma el abandono o deserción académica se encuentra plasmado en los objetivos institucionales? ¿Existe algún documento formal (Por ejemplo Plan de Desarrollo Estratégico) que dé cuenta de ello?
13. ¿Cómo es la relación que se establece entre los estudiantes y otros miembros del centro (docentes, directivos, administrativos, auxiliares, etc.)?
14. ¿De qué forma o a través de qué mecanismos el centro da seguimiento a los estudiantes que presentan dificultades? ¿Existe alguna unidad especializada para ello?
15. ¿Qué apoyos demandan mayormente los estudiantes? ¿Cómo se canalizan estas demandas, cómo se diagnostican y se atienden?
16. ¿Puede contarme acerca de las estrategias de apoyo y/ acompañamiento al estudiante que se han implementado en este centro? ¿cómo se financian? ¿cuál ha sido su impacto?

## Anexo II

### Consentimiento informado

De manera voluntaria, y dentro del desarrollo de la investigación **Factores explicativos de la deserción académica en la educación superior técnico profesional en Chile**, el investigador y \_\_\_\_\_, el entrevistado/a, se comprometen al cumplimiento del presente CONSENTIMIENTO, el cual se registrará por las siguientes cláusulas:

**Primera.** El entrevistador se compromete a lo siguiente:

1. No compartir, de manera escrita ni verbal, el contenido de las entrevistas con terceras personas.
2. Garantizar el total anonimato de los datos para evitar la identificación del entrevistado.
3. Con el fin de dar cumplimiento a lo anterior, se usará un código numérico para identificar los materiales en función de cada entrevistado.
4. Los datos obtenidos serán usados única y exclusivamente para el desarrollo de la investigación y en comunicaciones científicas, garantizando en todo momento la absoluta confidencialidad de los mismos.
5. Ser la única persona que manejará y guardará las grabaciones y transcripciones de las entrevistas. Los ficheros de video y/o audio serán borrados de forma permanente una vez transcritos y anonimizados los datos personales.
6. Entregar a la Dirección del centro una copia electrónica de los resultados, hallazgos y conclusiones de la investigación.

**Segunda.** El entrevistado/a declara que se le indicó, antes de su participación que:

1. No está obligado a participar en la presente investigación.
2. Puede decidir dejar de participar en cualquier momento.
3. Puede abstenerse de responder las preguntas que considere.
4. Puede leer la transcripción de la entrevista y cambiar nombres de personas, lugares y entes, así como corregir datos erróneos o disimular acontecimientos con objeto de evitar su identificación.

**Tercera.** El entrevistado declara que:

- Ha leído la descripción de la investigación y decide voluntaria y libremente participar.
- Entiende que puede retirarse del estudio en cualquier momento y solicitar que sus datos personales sean retirados de la investigación sin necesidad de dar explicaciones.

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del entrevistado

Firma del Investigador

### Anexo III

#### Carta de invitación a Jueces Expertos

Apreciado/a \_\_\_\_\_:

Junto a un cordial saludo, mi nombre es Pedro Sotomayor, doctorando en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, y a través de la presente, junto con mi director de tesis Dr. David Rodríguez, solicitamos su colaboración en el proceso de validación del instrumento cuyo propósito es indagar en las causas de la deserción académica, en el contexto de la tesis doctoral denominada "Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional [ESTP] en Chile".

La etapa de recolección de datos contempló en primera instancia la realización de entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y estudiantes de cuatro centros de ESTP. A partir de esta información y considerando los objetivos planteados en la tesis, surgió la necesidad de complementar y contrastar dicha información mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes pertenecientes al curso con mayor deserción en cada uno de los cuatro centros.

La elaboración de este instrumento tuvo como base las dimensiones e indicadores planteados para este estudio, que se detallan en la siguiente matriz:

Dimensiones	Definición	Indicadores asociados a la dimensión
Factores Individuales	Se refiere a todos aquellos rasgos o características personales de los estudiantes que condicionan las acciones, decisiones y resultados alcanzados en el contexto académico	Causas personales
Factores Sociales	Se refiere a todos aquellos aspectos relacionados con el contexto más cercano e íntimo del estudiante y su capacidad de entregar apoyo desde un punto de vista emocional y económico.	Causas familiares
		Causas socioeconómicas
Factores Académicos	Referido a todos aquellos aspectos relacionados con el quehacer académico del centro y cómo el estudiante da respuesta a ello. De forma particular, se centra en elementos previos al ingreso del estudiante a la institución, los procesos de integración y adaptación y la experiencia académica actual del estudiante.	Experiencia Académica Previa
		Procesos de integración
		Experiencia académica en el centro
Factores Institucionales	Esta dimensión incluye aspectos relacionados con la organización del Centro y su funcionamiento, y la visión de los informantes en tanto dichos aspectos actúan como	Organización y funcionamiento del centro

	facilitadores u obstaculizadores en la implementación de medidas para la prevención y disminución de la deserción académica.	Interacciones
		Beneficios y ayudas
Estrategias de seguimiento y apoyo al estudiante	Esta dimensión se refiere a todas aquellas iniciativas impulsadas por los Centros de Educación Superior Técnico Profesional que apuntan a la prevención de la deserción, la mejora de los resultados académicos y la calidad de vida universitaria. Estas iniciativas pueden materializarse en programas institucionalizados o estrategias espontáneas que buscan hacer frente a problemas específicos concretos.	Sistemas de seguimiento al alumnado
		Estrategias implementadas

A continuación, solicitamos que en la matriz que se presenta a continuación, usted entregue su valoración respecto de cada uno de los ítems que contempla el instrumento, en función de los criterios de pertinencia, univocidad y relevancia.

Considerando la planificación realizada para el desarrollo de esta tesis doctoral, agradeceremos remitir el documento con sus apreciaciones y comentarios a [pedro.sotomayor@e-campus.uab.cat](mailto:pedro.sotomayor@e-campus.uab.cat) antes del día 04 de octubre de 2019.

Desde ya agradecemos su valiosa colaboración

Saludos cordiales,

Pedro Sotomayor Soloaga

Sin otro particular, saludamos atentamente

Anexo IV

Cuestionario original

Institución en la que estudias: _____	Carrera que estudias: _____
---------------------------------------	-----------------------------

Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Otro	Edad: _____	Estado Civil <input type="checkbox"/> Soltero <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/> Conviviente civil	¿Tiene hijos?  <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO ¿Cuántos? _____	¿Soy el primer miembro de mi familia que realiza estudios superiores?  <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Año de egreso de Enseñanza Media: _____	Liceo de Procedencia: <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Particular Subvencionado	Tipo de formación de Procedencia: <input type="checkbox"/> Científico – Humanista <input type="checkbox"/> Técnico Profesional	¿Antes de ingresar a este centro estudiaste alguna carrera técnica o profesional?  <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO ¿Cuál? _____	¿Trabajas actualmente?  <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO ¿Qué labor realizas? _____
¿Cómo financias tus estudios? (Marque el principal)  <input type="checkbox"/> Gratuidad <input type="checkbox"/> Becas estatales <input type="checkbox"/> Recursos Propios <input type="checkbox"/> Pagan los padres <input type="checkbox"/> Aportes del empleador			¿Pensaste alguna vez en abandonar tus estudios?  <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	¿Pensaste alguna vez en cambiarte de carrera?  <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que podrían ser las causas por las cuales los estudiantes abandonan sus estudios. Basándose en su propia experiencia y en el conocimiento que usted maneja respecto de las razones que han tenido compañeros de su curso para abandonar los estudios, valore el grado de influencia de cada uno de los factores que a continuación se presentan, marcando con una X en la opción que mejor representa su percepción:

Ítems	Altamente	Medianamente	Muy poco	Nada
Problemas de salud				
Embarazo (estar embarazada o ser futuro papá en el caso de los hombres)				
Falta de motivación				
Falta de madurez				
Consumo de drogas				
Haber realizado una mala elección de carrera				
Incompatibilidad entre estudios y trabajo				
Cambio de residencia				
Problemas familiares				
Falta de apoyo de la familia				
La decisión de estudiar esta carrera fue más bien de la familia y no una decisión personal				
Falta de recursos económicos para financiar los estudios				
No contar con beneficios como becas y otras ayudas				
A pesar de contar con alguna beca, no se dispone de recursos para costear transporte, materiales de enseñanza y otros gastos				
No contar con una buena base de aprendizajes debido a una mala formación de enseñanza media				
No recibir orientación en el liceo para escoger la carrera más adecuada a los intereses y habilidades del alumno				
La institución no ofrece instancias que faciliten la integración y adaptación del estudiante				
Dificultad para integrarse adecuadamente a la vida estudiantil				
Alta dificultad de las materias				
Mal rendimiento académico				
No le gustó la carrera				
Tener expectativas distintas de la carrera, es decir, se esperaba algo diferente de la carrera				
Baja calidad del soporte administrativo que ofrece la institución				
Baja calidad de la docencia de los profesores				
La institución no da solución a los problemas que presentan los estudiantes				
No estar satisfecho con esta institución				
Falta de infraestructura y recursos materiales para el desarrollo de clases y talleres				
La calidad de las relaciones entre los estudiantes				

La calidad de las relaciones entre los estudiantes y los distintos miembros de la institución (docentes, directivos y personal en general)				
Los beneficios y ayudas a los que se puede optar en esta institución, son insuficientes				
Insuficientes beneficios y ayudas propios de la institución				
Insuficientes mecanismos para detectar problemas que aquejan a los estudiantes				
Falta de orientación oportuna cuando el estudiante está pensando en abandonar sus estudios				
No se consideran mayormente las demandas de los estudiantes				
Los apoyos que entrega la institución no dan respuesta a las reales necesidades de los estudiantes				
Considerando la alta dificultad de las materias, no se ofrecen instancias de reforzamiento y apoyo académico				

**Anexo V**

**Planilla de validación**

Estimada Dr/a \_\_\_\_\_:

En el contexto de la tesis denominada "Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile" realizada por el doctorando Sr. Pedro Sotomayor Soloaga y que se enmarca en el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, el suscrito junto con su director de tesis Dr. David Rodríguez-Gómez, solicitan su colaboración en el proceso de validación del instrumento cuyo propósito es indagar en las causas de la deserción académica.

Para ello, en las siguientes tablas encontrará una serie de ítems con diferentes cuestiones. Por favor, léalas detenidamente y responda con sinceridad, marcando una cruz en el valor que le otorga a cada criterio dentro de cada ítem. El objetivo de este proceso es validar este cuestionario.

Valore cada afirmación indicando si la formulación del ítem le parece adecuada en función de los criterios de:

- **Pertinencia:** adecuación de la formulación del ítem.
- **Univocidad:** el ítem admite una lectura, solo tiene un significado.
- **Relevancia:** importancia de la cuestión.

Además, dispone de un apartado para realizar observaciones, en caso que lo estime necesario.

Finalmente, se adjunta el cuestionario en su formato original para una mayor orientación en la revisión del instrumento.

Gracias por su colaboración.



DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	PERTINENCIA		UNIVOCIDAD		RELEVANCIA				OBSERVACIONES	
			SI	NO	SI	NO	1	2	3	4		
<b>Antecedentes Generales</b>	Institución de procedencia	Institución en la que estudias										
	Carrera actual	Carrera que estudias										
	Género	Masculina, Femenino, Otro										
	Edad	Completar edad										
	Estado Civil	Soltero, Casado, Separado, Divorciado, Viudo, Conviviente Civil										
	Hijos	¿Tienes hijos? SI ¿Cuántos? - NO										
	Estudios superiores miembros de la familia	¿Soy el primer miembro de la familia que realiza estudios superiores? SI-NO										
	Año de egreso	Año de egreso de enseñanza media										
	Tipo de liceo de procedencia	Municipal, Particular, Particular Subvencionado										
	Tipo de formación de procedencia	Científico humanista, Técnico Profesional										
	Estudios previos	¿Antes de ingresar a este centro estudiaste alguna carrera técnica o profesional? SI ¿Cuál? - NO										
	Trabajo actual	¿Trabajas actualmente? SI ¿Qué labor realizas? - NO										
	Financiamiento estudios	¿Cómo financias tus estudios? (Marcar el principal): Gratuidad, Becas estatales, Recursos propios, Pagan los padres, Aportes del empleador.										
	Tendencia a abandonar estudios	¿Pensaste alguna vez en abandonar tus estudios? SI-NO										
Tendencia a cambiar carrera	¿Pensaste alguna vez en cambiarte de carrera? SI-NO											





## Anexo VI

## Instrumento versión final

<b>ENCUESTA DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL</b>
---

Estimados y estimadas estudiantes:

La presente encuesta tiene como objetivo indagar en las causas del abandono académico en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional. Esta encuesta es de carácter anónima, por lo cual se solicitan solo datos generales y no aquellos que permitan acceder a la identidad de los participantes. Los datos recabados a partir de este instrumento tendrán exclusivamente fines de investigación y serán manejados solamente por el equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Por lo cual, solicitamos que respondas con total honestidad.

Por favor, a continuación, completa los siguientes datos:

Institución en la que estudias: _____		¿Qué carrera estudias? _____ Indica el año de ingreso a la carrera: _____		
<b>Género</b> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Otro	<b>Edad</b> (Años cumplidos) _____	<b>Estado Civil:</b> <input type="checkbox"/> Soltero <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/> Conviviente civil	<b>¿Tienes hijos?</b> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO ¿Cuántos? _____ ¿Viven contigo? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> No tengo hijos	<b>Número de miembros del grupo familiar que han realizado estudios superiores en alguna universidad, instituto o centro de formación técnica</b> __ 1 __ 2 __ 3 __ más de 3 __ Soy el primero de mi familia que realiza estudios superiores
<b>Año que terminaste la Enseñanza Media</b> _____	<b>Dependencia administrativa del liceo donde estudiaste en enseñanza media</b> <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Particular-Subvencionado	<b>Modalidad de estudios que seguiste en enseñanza media</b> <input type="checkbox"/> Científico-Humanista <input type="checkbox"/> Técnico Profesional	<b>¿Antes de ingresar a este centro estudiaste alguna carrera en un centro de formación técnica, instituto o universidad?</b> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO ¿Qué carrera? _____ <b>¿La terminaste?</b> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> No estudié antes	<b>¿Trabajas actualmente?</b> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO ¿Tu trabajo está relacionado con tu área de estudios? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> No trabajo
<b>¿Cómo financias tus estudios? (Marque el principal)</b> <input type="checkbox"/> Gratuidad <input type="checkbox"/> Becas estatales <input type="checkbox"/> Recursos Propios <input type="checkbox"/> Pagan los padres <input type="checkbox"/> Trabajo para financiar mis estudios <input type="checkbox"/> Aportes del empleador	<b>¿Te has planteado alguna vez abandonar tus estudios?</b> <input type="checkbox"/> SI Indica brevemente el motivo _____ <input type="checkbox"/> No me lo he planteado		<b>¿Te has planteado alguna vez abandonar tu carrera?</b> <input type="checkbox"/> SI Indica brevemente el motivo _____ <input type="checkbox"/> No me lo he planteado	

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que podrían ser las causas por las cuales los estudiantes abandonan sus estudios. Basándote en tu propia experiencia y en el conocimiento que tienes de las razones que han llevado a tus compañeros o compañeras de curso a abandonar sus estudios, te solicitamos que valores el grado de influencia de cada uno de los factores que a continuación se presentan, marcando con una X en la opción que mejor representa tu percepción:

<b>Importante: Al responder, no olvides pensar en tu experiencia personal y en la experiencia de tus compañeros o compañeras de curso que han abandonado sus estudios.</b>					
<b>ÍTEMS</b>	<b>GRADO DE INFLUENCIA EN EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS</b>				
	<b>MUY ALTO</b>	<b>ALTO</b>	<b>REGULAR</b>	<b>MUY POCO</b>	<b>NADA</b>
1. Problemas de salud					
2. Embarazo (estar embarazada o ser futuro papá en el caso de los hombres)					
3. Tener alguna Necesidad Educativa Especial (NEE)					
4. Falta de motivación					
5. Consumo problemático de alcohol u otras sustancias que pueden dañar la salud y afectar el funcionamiento cotidiano					
6. Haber realizado una incorrecta elección de carrera					
7. Incompatibilidad entre estudios y trabajo					
8. Cambio de residencia					
9. Problemas familiares					
10. Falta de apoyo de la familia					
11. Estudiar esta carrera fue una decisión de la familia y no del propio estudiante					
12. Falta de recursos económicos para financiar los estudios					
13. No contar con beneficios como becas y otras ayudas					
14. A pesar de contar con alguna beca, no se dispone de recursos para costear transporte, alimentación, materiales de estudio u otros gastos					
15. No contar con una sólida base de aprendizajes debido a una formación de enseñanza media deficiente					
16. Durante la enseñanza media, no haber recibido orientación para escoger una carrera acorde a los intereses y habilidades del alumno					
17. Este centro no desarrolla acciones para facilitar la integración y adaptación del estudiante a la educación superior					
18. Dificultad para integrarse a la vida estudiantil					
19. Alta dificultad de las materias					

20. Mal rendimiento académico					
21. No le gustó la carrera					
22. La carrera no satisface las expectativas del estudiante					
23. Baja calidad del soporte administrativo que ofrece la institución					
24. Baja calidad de la docencia de los profesores					
25. La institución no da solución oportuna a los problemas que presentan los estudiantes					
26. Falta de infraestructura y recursos materiales para el desarrollo de clases, laboratorios y talleres					
27. Relaciones poco colaborativas entre los estudiantes					
28. Escasa vinculación y cercanía entre estudiantes y los distintos miembros de la institución (docentes, directivos y personal en general)					
29. Los beneficios y ayudas externos (gratuidad, becas u otros) a los que se puede optar en esta institución, son insuficientes					
30. Insuficientes beneficios y ayudas de parte (propios) de la institución					
31. Insuficientes mecanismos para detectar problemas que aquejan a los estudiantes					
32. Falta de orientación oportuna cuando el estudiante está planteándose abandonar sus estudios					
33. Las necesidades y problemas que presentan los estudiantes no son tomados en cuenta por la institución					
34. Los apoyos que entrega la institución no dan respuesta a las reales necesidades de los estudiantes					
35. Considerando la alta dificultad de las materias, no se ofrecen instancias de reforzamiento y apoyo académico					

Agradecemos tu participación, muchas gracias.