



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Sotomayor Soloaga, Pedro; Rodríguez Gómez, David

Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de un centro de formación técnica

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 19, núm. 41, 2020, pp. 199-223
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941sotomayor11>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243165542012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de un centro de formación técnica

Pedro Sotomayor Soloaga^{*a} y David Rodríguez-Gómez^b

Universidad de Atacama, Sede Vallenar, Chile^a. Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Valles, España^b.

Recibido: 04 de diciembre 2018

Aceptado: 06 de abril 2020

RESUMEN. La Educación Superior Técnico Profesional representa en la actualidad uno de los grandes desafíos de la Educación en Chile, pues es considerada un área estratégica y prioritaria para el desarrollo del país. No obstante, el crecimiento que ha experimentado en su matrícula en la última década ha venido acompañado de preocupantes tasas de deserción con el consiguiente impacto en los estudiantes, sus familias y los recursos del estado. En este contexto, se presenta el estudio de caso de un centro de formación técnica chileno, cuyo objetivo fue analizar los factores explicativos de la deserción académica en el ámbito de la formación técnica. Bajo un enfoque cualitativo y por medio de entrevistas y focus group a directivos, académicos y estudiantes, los hallazgos del estudio identifican factores personales, familiares, socioeconómicos, académicos, organizativos y contextuales, ofreciendo directrices para la explicación del abandono, destacando entre ellos, los factores individuales, que sugieren un perfil de estudiante propio de este tipo de formación. Las conclusiones resaltan el carácter complejo y multidimensional de este fenómeno, cuya comprensión debe permitir, por una parte, avanzar en la generación de líneas de acción para revertir las altas tasas de deserción, y por otra, aportar al debate y discusión de políticas públicas y educativas para el cambio en aquellas áreas en donde la institución no puede intervenir de forma directa.

PALABRAS CLAVE. Deserción estudiantil; abandono de estudios; educación superior; educación técnica; educación superior técnico profesional.

Explanatory factors student drop-out in Higher Technical Professional Education: the case of a technical training center

ABSTRACT. Higher Technical Professional Education currently represents one of the great challenges of Education in Chile, as it is considered a strategic and priority area for the development of the country. However, the growth in enrollment in the last decade has been accompanied by worrying dropout rates with the consequent impact on students, their families and the State resources. In this context, the case study of a Chilean technical training center is presented, whose objective was to analyze the explanatory factors of academic desertion in the field of technical training. Under a qualitative approach and through interviews and focus groups to managers, academics and students, the study findings identify personal, family, socioeconomic, academic, organizational and contextual factors, offering guidelines for the explanation of dropout, highlighting among them the individual factors, which suggest a student profile of this type of training.

*Correspondencia: Pedro Sotomayor Soloaga. Dirección: Avenida Costanera N°105, Vallenar, Chile. Correos Electrónicos: pedro.sotomayor@uda.cl^a, david.rodriguez.gomez@uab.cat^b.

The conclusions highlight the complex and multidimensional nature of this phenomenon, whose understanding must allow, on the one hand, to advance in the generation of lines of action to reverse the high dropout rates, and on the other, to contribute to the debate and discussion of public policies and for change in those areas where the institution cannot intervene directly.

KEYWORDS. Student drop-out; school desertion; higher education; technical education; professional technical higher education.

1. INTRODUCCIÓN

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 casi una década atrás 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.

Por su parte, 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 sólo 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, comprender y revertir la deserción estudiantil toda vez que este fenómeno coadyuva a sustentar este déficit de técnicos profesionales.

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 (Servicio de Información de Educación Superior, 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 (Servicio de Información de Educación Superior, 2019b).

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, Veres y Aliaga, 2016).

Lamentablemente los estudios locales sobre deserción se han centrado en la educación superior universitaria (Arancibia y Trigueros, 2018; Centro de Microdatos, 2008; Díaz-Peralta, 2008, 2009; Santelices, Catalán, Horn y Kruger, 2013) quedando relegada a un segundo plano la ESTP, contexto en el que se hace necesario la comprensión de las causas del fenómeno 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 (Arias, Farías, González-Velosa, Huneeus y Rucci, 2015; Banco Mundial, 2015; Jiménez, 2015).

De esta forma, entendiendo como deserción el abandono de una carrera debido a circunstancias que pueden ser internas o externas al individuo (González y Uribe, 2002), esta investigación tuvo como objetivo analizar los factores explicativos de la deserción académica en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional.

Una revisión del concepto de deserción académica

El análisis de la deserción asoma como un factor clave en los procesos de evaluación de una institución, carrera y del sistema universitario en su conjunto. No obstante, el abordaje del concepto es altamente complejo toda vez que son distintos los factores que lo influyen y por ende requiere ser analizado desde una variedad de perspectivas y modelos (Losio y Macri, 2015). Entre otras características, la deserción en educación superior se ubica principalmente en los dos primeros años (Díaz-Peralta, 2008) y, además, se presenta preferentemente en estudiantes pertenecientes a familias ubicadas en los dos primeros quintiles de ingreso (OCDE, 2009), manteniendo con ellos la brecha social en el acceso y permanencia en Educación Superior.

Abandono de estudios o deserción académica 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 finalizarlos (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2004), clasifican la deserción en función de criterios de tiempo y espacio: con respecto al tiempo, la clasifican en deserción precoz, deserción temprana y deserción tardía; y con respecto al espacio, la dividen en deserción interna o del programa académico, deserción institucional, o total deserción del sistema educativo.

En tanto, Tinto (1982) define deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Si bien la mayoría de la literatura considera la deserción como una decisión permanente, en la mayoría de los casos, ésta es temporal (Johnson, 2006; Stratton, O'Toole y Wetzel, 2007), fenómeno denominado “stop-out”, cuando los estudiantes interrumpen temporalmente sus estudios, o “transfer –out”, cuando éstos abandonan su institución de origen para matricularse en otra (Porter, 2003).

Desde una mirada sistémica, la importancia del estudio de la deserción académica se justifica en términos del impacto que ésta tiene en diversos ámbitos. González (2005), indica que la deserción impacta principalmente en tres áreas: social, en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; emocional, por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros; y económica, con importantes consecuencias tanto para las personas como para el sistema en su conjunto. A esto, se puede agregar que quienes no concluyen sus estudios se encuentran en una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminan.

Siguiendo a Álvarez y López (2017), la deserción académica es un fenómeno en el que se conjugan diversos motivos y causas que determinan el abandono de los estudiantes. Por su parte, Pa-

tiño y Cardona (2012) ratifican que son diversos los factores, tanto personales como sociales los que intervienen en el abandono universitario, identificando entre los factores personales: escasa motivación, sensación de aislamiento social y académico, creencias negativas sobre sí mismo y falta de apoyos y ayudas para adaptarse al sistema formativo universitario; y entre los factores contextuales: falta de integración, falta de preparación previa, dificultades para socializarse y dificultades para afrontar la transición y la adaptación académica.

Asimismo, Íñiguez, Elboj y Valero (2016) investigan las causas del abandono de los estudios de grado, partiendo de la idea de multidimensionalidad del fenómeno de la deserción académica, dividiendo los factores entre causas fuera del ámbito universitario (personales y familiares, y socioeconómicas) y causas dentro del ámbito universitario (académicas y del contexto universitario), estructurando dicha causalidad de tal manera de facilitar la identificación por parte de las instituciones académicas para saber qué áreas quedan fuera de su ámbito competencial (primer grupo de factores) y en cuáles tiene la posibilidad de intervenir (segundo grupo de factores):

Por otra parte, distintos son los Modelos de análisis del fenómeno de la deserción académica, siendo ésta el resultado de diversos factores que afectan al estudiante. Siguiendo la estructura de Díaz-Peralta (2008), es posible explicar el fenómeno de la deserción con base en modelos psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales e interaccionales. En relación a los psicológicos, es posible citar la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1974), quienes analizan el comportamiento como actitudes en respuesta a objetos específicos, considerando normas subjetivas que guían el comportamiento hacia esos objetos y el control percibido sobre ese comportamiento. Por su parte, Ethington (1990) introduce una teoría más general sobre las conductas de logro, y con ello concluye que el rendimiento académico previo afecta el desempeño futuro al actuar sobre el autoconcepto del estudiante, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito. Finalmente, el modelo propuesto por Bean y Eaton (2001) aboga por los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social.

Otro conjunto de modelos explicativos corresponde a los sociológicos, los cuales enfatizan la influencia de factores externos al individuo adicionales a los psicológicos mencionados anteriormente. Entre estos modelos, asoma el propuesto por Spady (1970), quien sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior, aduciendo que el entorno familiar es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las que a su vez afectan su nivel de integración social en la universidad. Por tanto, la integración plena al ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior (Himmel, 2002).

Por su parte, entre los modelos económicos se encuentra el de Costo/Beneficio, cuyos postulados señalan que cuando los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios en la educación superior son percibidos como mayores que los derivados por actividades alternas, el estudiante opta por permanecer en la Universidad. Una segunda perspectiva de los modelos económicos corresponde a los enfoques que examinan los subsidios focalizados de los estudiantes, en donde dichos subsidios constituyen una forma de influir sobre la deserción, cuando se dirigen hacia los grupos que presentan limitaciones reales para costear sus estudios (Díaz-Peralta, 2008; Himmel, 2002). Por tanto, las ayudas a las que puede optar un estudiante representan un factor relevante en la permanencia, encontrándose que las tasas de deserción varían en función de la cantidad y duración de la ayuda financiera e inclusive ante apuros económicos aumenta las probabilidades de un abandono temprano (Ishitani y DesJardins, 2002; Ozga y Sukhmandan, 1998).

Otro grupo de modelos corresponden a los organizacionales, que abordan la deserción desde las características del centro considerando los servicios que éstos ofrecen a los estudiantes. De esta forma, la deserción depende de las características organizacionales en la integración social, y más particularmente en el abandono de los estudiantes que ingresan a ella (Berger y Milem 2000; Berger 2002; Kuh, 2002). Desde la perspectiva de Braxton, Milem y Sullivan (2000) es altamente relevante la calidad de la docencia y de la experiencia de aprender en forma activa por parte de los estudiantes en las aulas, las cuales afectan positivamente en su integración social. Según Tillman (2002), estas variables se encuentran dentro del ámbito de operación y programación de los centros, pudiendo ser intervenidas por éstos. Entre estas variables es posible encontrar los beneficios de salud, actividades complementarias tales como deportes, actividades culturales y apoyos académicos proporcionado por la institución, además de otras variables como los recursos bibliográficos disponibles, laboratorios e indicadores como el número de alumnos por profesor.

Por otro lado, los modelos interaccionales, siguiendo a Tinto (1975), explican el proceso de permanencia en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales. Feixas, Muñoz, Gairín, Rodríguez-Gómez y Navarro (2015) coinciden con Díaz-Peralta (2008) al señalar que sólo el Modelo de Integración del Estudiante (Tinto, 1975) y el Modelo de Desgaste Estudiantil (Bean, 1980) han ofrecido una estructura consistente para entender los factores que afectan al abandono del estudiante. Por su parte, Bean (1980) incorpora al modelo de Tinto (1975) las características del modelo de productividad desarrollado en el contexto de las organizaciones laborales, sosteniendo que en la deserción inciden factores académicos (preuniversitarios, integración académica y desempeño académico); factores psicosociales (metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes); factores ambientales (financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas); y factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional. Finalmente, Díaz-Peralta (2008), propone un Modelo integrador en donde, en primer término, la deserción y permanencia es el resultado de variables psicológicas específicamente el grado de motivación que poseen los estudiantes; por otra lado, asume que distintas características – individuales, familiares, preuniversitarias, Institucionales y expectativas laborales- actúan en forma permanente sobre el estudiante durante sus años de estudio, por lo cual éste está sometido a una tensión continua entre estos factores, manteniendo así un equilibrio en la intención de permanecer en la carrera; cuando se rompe este equilibrio, el estudiante abandona la carrera o la universidad o la educación terciaria.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

En consonancia con el objetivo declarado, se propone un estudio de caso bajo un enfoque cuantitativo, diseño que siguiendo a Durán (2002) permite comprender el fenómeno que se estudia desde el punto de vista de las personas que lo protagonizan. Por otra parte, de acuerdo con la clasificación de Stake (2005), corresponde a un estudio instrumental de caso, pues se trata del examen de un caso particular con el objetivo de proporcionar más información sobre un tema, adoptando el caso un papel secundario ya que su utilidad está en la aportación de datos para la comprensión de otro fenómeno.

El estudio de caso si bien no busca la generalización de sus resultados, permite realizar una exploración inicial para el desarrollo de estudios más complejos y ambiciosos que contribuyan a la construcción de teorías (Denzin, 1989; Glaser y Strauss, 1967). De esta forma, su uso queda justificado en esta investigación toda vez que permite la indagación caracterizada por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

2.1 Definición de dimensiones del estudio

Previa revisión de distintos modelos teóricos y clasificaciones de los factores explicativos de la deserción académica (Cabrera et al., 2006; Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008; Díaz-Peralta, 2008; González, 2006; Páramo y Correa, 1999; Southerland, 2006), se definieron cuatro dimensiones que sirvieron de base en el diseño del estudio, específicamente en la elaboración de instrumentos de recogida de datos y la fase analítica, donde posteriormente permitieron la identificación de categorías y subcategorías. Estas dimensiones son las siguientes:

1. Dimensión Individual: Referido a todos aquellos rasgos, características o situaciones personales del estudiantado, que en su relación con el contexto social, condicionan las acciones, decisiones y resultados alcanzados en el contexto académico.
2. Dimensión Social: Se refiere a todos aquellos aspectos y situaciones relacionados con el entorno del estudiante y su contexto más cercano e íntimo, capaces de condicionar sus acciones, decisiones y resultados alcanzados en el plano académico.
3. Dimensión Académica: Referido a todos aquellos aspectos relacionados con el quehacer académico del centro y cómo el estudiante los valora y da respuesta a ello. 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.
4. Dimensión Institucional: Se refiere a aquellos aspectos relacionados con la organización del centro y su funcionamiento, y la visión de los informantes en tanto dichos aspectos actúan como facilitadores u obstaculizadores en la implementación de medidas para la prevención y disminución de la deserción académica.

2.2 Técnicas de recolección de datos

En función de los objetivos y el diseño metodológico propuesto, se consideraron dos técnicas de recogida de datos:

- Entrevistas en profundidad, basadas de un guion que predeterminó la información necesaria; en este caso las preguntas fueron abiertas, posibilitando una mayor flexibilidad y matices en las respuestas. El objetivo de las entrevistas fue recoger información de un participante sobre el objeto de estudio a partir de su interpretación de la realidad (Rodríguez-Gómez, 2016). Las entrevistas fueron validadas por medio de una aplicación piloto a dos sujetos de perfil similar al grupo de funcionarios y estudiantes. Este procedimiento permitió ajustar la extensión de la entrevista, mejorar la claridad de las preguntas y eliminar redundancias.
- Grupo de Discusión, definido como "una técnica de investigación cualitativa que adopta la forma de una discusión abierta basada en una guía de preguntas con el fin de obtener percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir de la comunicación entre los participantes" (Fàbregues y Paré, 2016, p. 162). En el contexto de esta investigación, el grupo de discusión fue llevado a cabo posterior a la realización de las entrevistas individuales y tuvo como objetivo contrastar y verificar las informaciones previamente recogidas.

2.3 Participantes

El caso objeto de este estudio corresponde a un Centro de Formación Técnica chileno, que imparte clases en modalidad presencial en régimen diurno y vespertino, accesible geográficamente y que expresó interés por participar en la investigación. Además, se consideró necesario que

estuviera acreditado, de tal forma de asegurar que el centro desarrollara un mínimo de procesos que pudieran ser referidos y observados por los participantes. En relación con estos últimos, se consideró una muestra intencional, tipo muestreo no probabilístico, seleccionando aquellos informantes clave que pudiesen aportar información relevante sobre el objeto de estudio (Latorre, Rincón, y Arnal, 2003; Sierra Bravo, 2003) y que manifestasen disposición al diálogo y a compartir sus experiencias. Por tanto, a fin de contar con una diversidad de perspectivas y miradas en torno a la temática, este estudio consideró una muestra heterogénea conformada por directivos, docentes y estudiantes, tal como se puede observar en la Tabla 1:

Tabla 1. Participantes del estudio y técnicas de recolección de datos.

Entrevistas en profundidad	Grupo de discusión
<ul style="list-style-type: none">- Rectora- Directora Académica- Jefe de Carrera con más alta tasa de deserción del centro- Jefe de Carrera con más baja tasa de deserción del centro- Directora de Asuntos Estudiantiles- Estudiante en riesgo de deserción¹ (bajo rendimiento y bajo porcentaje de asistencia a clases)- Estudiante sin riesgo de deserción (buen rendimiento y asistencia regular a clases)	<ul style="list-style-type: none">- Estudiante de la carrera con más alta tasa de deserción del centro- Estudiante de la carrera con más baja tasa de deserción de la institución- Dos docentes que realicen clases en distintas carreras del centro- Directivo del centro

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Procedimiento de análisis de datos

El análisis siguió una lógica mixta deductivo-inductiva, pues, inicialmente se definieron cinco categorías de análisis, en consonancia con las dimensiones del estudio, obtenidas de la revisión de distintos modelos teóricos explicativos de la deserción académica. Posteriormente, la fase inductiva se llevó cabo siguiendo el proceso general de análisis de datos cualitativos que propone Rodríguez et al. (1999), efectuando tres acciones fundamentales: reducción de datos; disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones.

3. RESULTADOS

A partir de las dimensiones iniciales planteadas, por medio del análisis fue posible identificar categorías y subcategorías más específicas, que se condicen con los factores y subfactores asociados a la deserción y evidenciados a partir de los hallazgos del estudio (véase Tabla 2). Además, ha emergido un sexto factor, que ha sido denominado contextual, y que no fue planteado inicialmente.

1. El concepto de riesgo académico está sustentado en la propuesta teórica de distintos autores que señalan que tanto el absentismo (Cox, 2016) como el bajo rendimiento académico (Tinto, 1975; Spady, 1970) son factores asociados a la deserción académica.

Tabla 2. Factores asociados a deserción académica identificados en el estudio.

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Individual	Factores personales	1. Embarazo 2. Paternidad durante los estudios 3. Cambio a otro tipo de intituciones 4. Problemas vocacionales 5. Adaptación fallida al sistema de educación superior 6. Falta de motivación 7. Problemas emocionales 8. Reingreso al sistema educativo después de largo tiempo 9. Ser estudiante de mayor edad 10. Doble rol estudiante-trabajador
Social	Factores familiares	11. Situaciones relacionadas con la salud de algún integrante del grupo familiar 12. Impacto de situaciones familiares en el desempeño académico del estudiante 13. Influencia de la familia en la decisión de estudiar 14. Problemáticas sociales al interior de la familia 15. Traslado por trabajo de integrante del grupo familiar
	Factores socioeconómicos	16. Alta vulnerabilidad socioeconómica 17. Dependencia de beneficios estatales para financiar los estudios 18. Realización de trabajos esporádicos para financiar gastos asociados a los estudios
Académica	Factores académicos	19. Bajo rendimiento académico del estudiante 20. Percepción de dificultad y alta exigencia 21. Déficit formativo en aprendizajes básicos 22. Bajo desarrollo de habilidades transversales para el estudio 23. Percepción del estudiante de falta de instancias prácticas en la carrera 24. Desconocimiento de la carrera
Institucional	Factores organizativos	25. Demandas de instalaciones y servicios 26. Condiciones insuficientes para el desarrollo de actividades prácticas 27. Débil respuesta institucional ante la inclusión educativa
Emergente	Factores de contexto	28. Deficiencia del sistema educativo chileno como condicionante del desempeño académico

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen las subcategorías identificadas, en términos de factores asociados a la deserción:

Factores personales. Este grupo de factores fue el más heterogéneo, vinculando diversos aspectos de la situación personal del sujeto en tanto estudiante. Entre ellos es posible encontrar subfactores relevantes como el *embarazo* y la *paternidad durante los estudios*, situaciones que dificultan no sólo la posibilidad de asistir de forma regular a las clases, sino que también llevan a que el estudiante priorice la manutención y/o cuidado de los hijos por sobre los estudios.

"[...] son chiquillas por ejemplo que se embarazaron estando acá y no tienen quien se quede con los hijos, tienen que irse porque no tienen que les cuide los hijos, y si es vespertino menos [...]" (Entrevista individual; Rectora).

"[...] 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 [...]" (Grupo Focal; Estudiante 1).

Otros elementos encontrados dicen relación con situaciones particulares tales como el *cambio a otro tipo de instituciones* que podría estar vinculado con *problemas vocacionales*, los cuales, teniendo como foco la poca claridad en torno en la elección de carrera en función de los intereses y capacidades del estudiante, se ve reflejado en un ingreso sin mayor meditación sino más bien como una segunda opción al no haber quedado en la universidad o luego de un receso cuyo fin precisamente habría sido la clarificación de sus intereses. Esto, a la larga, podría ser el comienzo de una decisión de abandono que posteriormente se justifica en una *adaptación fallida al sistema de educación superior*.

"Y también el hecho de que se vayan a otro tipo de instituciones, y ahí queda abierta como la posibilidad de que puedan haber accedido a otra instancia de educación superior probablemente" [...] es gente que no está estudiando, que además lleva a lo menos dos años fuera del sistema escolar, son aquellos chicos que dieron una PSU, no quedaron probablemente en la universidad y al siguiente entran a estudiar al Centro de Formación Técnica" (Entrevista individual; Directora Académica autoridad académica).

"También hay un tema vocacional, y pasa que de repente después de un semestre, tal como lo decía el compañero, llegan a la conclusión que no era lo que ellos se habían imaginado, que esperaban, y cambian de carrera o se retiran derechamente" (Focus Group, Profesora 1).

"[...] porque 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" (Focus Group; Profesor 2).

Otro grupo de factores está relacionado con condiciones particulares del estudiante asociadas a *problemas de salud* que hacen imposible la continuidad de los estudios, tanto por el menoscabo propio de la enfermedad como por la necesidad de trasladarse de ciudad en busca de un mejor tratamiento. Asimismo, el *consumo problemático de alcohol o drogas* también viene a ser una de las causas que se han identificado como gatillantes de deserción en tanto afectan el funcionamiento global del estudiante y los distintos ámbitos en los que participa.

"[...] pero la gente joven también se enferma y se enferma gravemente, nosotros hemos tenido situaciones de cáncer al cerebro y, este estudiante no puede estudiar nomás, lamentablemente ésta no es una ciudad donde se hagan tratamientos de alta complejidad y estos chicos se van de la ciudad, así de simple, y se tiene que hacer el retiro definitivo" (Entrevista individual; Directora de Asuntos Estudiantiles).

"[...] tenemos chiquillos con presencia de problemática de vulnerabilidad asociada al tema droga [...]" (Entrevista individual; Directora Académica).

Por su parte, la *falta de motivación* asoma como un subfactor que refleja el poco o nulo deseo por proseguir estudios superiores, lo cual, en el caso de algunos estudiantes que han salido recientemente de la enseñanza media no lo ven con una prioridad en lo inmediato. De igual forma, mucho estudiantes provenientes de la educación media técnico profesional manifiestan su conformidad con este título no visualizando la necesidad de continuar estudios.

"[Los estudiante dicen] ya, pero nunca tuve dentro de mi idea ir a estudiar, yo estoy acá en la casa no más" (Entrevista individual; Directora Académica).

"Todavía tengo tiempo, es otra cosa que también dicen muchas veces los jóvenes" (Entrevista individual; Estudiante 2).

"[...] y me sorprendió que haya abandonado, pero supongo que se conformó con su título en el liceo técnico, y con esto me alcanza, tengo el trabajo que necesito y para qué me voy a calentar la cabeza [...]" (Entrevista individual; Estudiante 1).

Otro subfactor identificado corresponde a *problemas emocionales* que quedan de manifiesto en expresiones emocionales de los estudiantes tales como la intolerancia a la frustración, retraimiento o el miedo, los cuales dan cuenta del daño emocional que algunos llevan consigo. Asimismo, este daño puede tener su base en vivencias asociadas a episodios de bullying durante sus estudios previos.

"Sí, hay muchos chicos acá que aparte del tema emocional que llevan en su familia o el entorno, o alguna experiencia de bullying, o algo así[...]" (Entrevista individual; Directora de Asuntos Estudiantiles).

"Sí, efectivamente, en mi experiencia, verdad, he tenido normalmente grupos cursos donde llega una persona o dos personas que superan los cincuenta años, llegan tímidos o como con miedo [...]" (Focus Group; Profesor 2).

Asociado a este subfactor emocional, un hallazgo de esta investigación se relaciona con la identificación de *elementos asociados al reingreso al sistema educativo después de largo tiempo*, referido a la situación de estudiantes que han estado alejados del sistema educativo desde un mínimo dos años hasta más de dos décadas, ya sea por una decisión personal o por falta de recursos económicos. En este contexto, es que emergen aprehensiones y el miedo a incorporarse a un sistema que ha ido evolucionando en el tiempo.

"[...] no tenía como para pagar la carrera, después me salió la gratuidad" (Entrevista individual; Estudiante 2).

"[...], o sea igual uno tiene sus aprehensiones, entrar a estudiar con tantos años de haber dejado de estudiar" (Focus Group; Estudiante 2).

"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" (Focus Group; Estudiante 1).

En este orden de ideas, es que surge una caracterización de *elementos asociados a ser estudiante de mayor edad*, que podrían influir en la decisión de abandono del estudiante. Estos factores están referidos más bien a personas cuyas edades superan los treinta años de edad y que se han incorporado al sistema educativo después de varios años. De esta forma, es posible identificar algunos elementos asociados al mayor esfuerzo que debe realizar un estudiante para poder adaptarse a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) o al mayor tiempo de estudio que requiere fuera de clases; a barreras personales y de conocimiento que se intensifican con la percepción de dificultad y de estar en desventaja en relación al resto de sus compañeros; y la aparición de emociones como el miedo o la frustración.

"[...] si bien es cierto sabía abrir el computador, entrar a facebook, mandar un whatsapp [...] aquí tuve ponerme tecnológica y meterme en el computador y empezar a ver programas [...], 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 [...]" (Focus Group; Estudiante 2).

"[...] 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" (Focus Group; Profesor 2).

Finalmente, existe otro subfactor de carácter individual denominado *problemas asociados al doble rol estudiante-trabajador*, referido a las dificultades a las que se enfrenta la persona en tanto de forma simultánea ejerce el rol de estudiante y jefe de hogar responsable del sustento familiar. Muchos de estos estudiantes ven complejizada su situación académica por la falta de tiempo y porque en ocasiones trabajan bajo un sistema de turnos que les impide asistir a clases en forma regular. Esta situación les lleva a muchos de ellos a optar por su trabajo, privilegiando su estabilidad laboral, o en su defecto, optan por hacer una pausa en los estudios para juntar dinero y luego reingresar.

"[...] aquí en esta zona 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 retomarlo, 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 [...]" (Entrevista individual; Profesor 2).

"[...] 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 [...]" (Entrevista Individual; Rectora).

Factores familiares. Este grupo de factores considera elementos relacionados con el contexto familiar del estudiante y cómo dicho contexto puede actuar como condicionante de la decisión de abandono. En primer término, asoman aquellas *situaciones relacionadas con la salud de algún integrante del grupo familiar, accidentes y/o muerte de algún familiar*, afectando la concentración del estudiante toda vez que se desestructura la dinámica familiar.

"[...] porque uno igual que en ese año mi hermano se había accidentado igual, estuvimos con él igual, después unos familiares se nos fallecieron igual, no estaba 100% mentalizado" (Entrevista individual; Estudiante 1).

"[...] uno fue porque falleció el papá, o sea el abuelo, pero era como papá, entonces tuvo que ir a ayudar a su familia" (Entrevista individual; 2).

En este orden de ideas, merece especial atención el *impacto de situaciones familiares en el desempeño académico del estudiante*, particularmente en tres aspectos relevantes y necesarios para el éxito académico: la concentración, la asistencia regular a clases y el rendimiento académico.

"[...] porque igual estaba metido con los asuntos familiares, problemas y no podía estar ahí como en clases, por eso dije denante que no era, no era al cien por ciento la atención" (Entrevista individual; Estudiante 2).

"Yo creo que el segundo semestre no me fue muy bien igual, quería, podía más pero no, como igual tenía problemas [familiares] ese año, yo creo que igual por eso me eché ese ramo" (Entrevista individual; Estudiante 2).

Otro hallazgo de esta investigación, dice relación con la *influencia de la familia en la decisión de estudiar*, en donde es posible evidenciar la presión que ejercen los padres para que sus hijos prosigan estudios influenciando inclusive en la elección de la carrera, presión a la cual los estudiantes ceden aun cuando al momento del trámite de matrícula se recibe orientación de parte del centro. En otros casos, los estudiantes se ven obligados por la familia a matricularse, de tal forma de aprovechar los beneficios económicos que muchas empresas entregan a los trabajadores cuyos hijos estudian en educación superior.

"[...] 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" (Focus Group; Estudiante 1).

"[...] derechamente no, 'mi papá quiere que estude esto, pero qué quieres tú, yo quiero estudiar esto, y por qué no estudias esto, porque mi papá me dijo que...', [...], algunos toman decisiones, otros sencillamente se dejan llevar por lo que dice la familia" (Focus Group; Directora de Asuntos Estudiantiles).

"[...] porque hay chiquillos que ingresan, se matriculan y nunca asisten, [...], han salido temas de que mi papá me obligó a matricularme [...] por la plata que le dan al papá en el lugar de trabajo, ya pero nunca tuve dentro de mi idea ir a estudiar [...]" (Entrevista Individual; Directora Académica).

Otro subfactor asociado al abandono estudiantil dice relación con *las problemáticas sociales al interior de la familia*. Entre éstas es posible enumerar situaciones en donde los estudiantes al no tener independencia económica, siguen perteneciendo a familias disfuncionales o extendidas. Otras situaciones se asocian a problemáticas específicas tales como el consumo de drogas por parte de miembros de la familia o la vivencia de situaciones violencia intrafamiliar.

"Había una joven que yo recuerde, que vivía con su abuelita porque su mamá tenía problemas entiendo con la droga, entonces vivía con su abuelita [...]. Después otra joven tenía una hijita y su pareja era mano larga, cosas así, dos jóvenes que yo supe" (Entrevista individual; Docente 2).

"Y también con la presencia de familia extendida, viven aún con familias, con padres, con abuelos, es gente que no ha logrado la independencia económica porque es gente joven también" (Entrevista Individual; Directora Académica).

"[...] familias disfuncionales, familias que los papás están en la cárcel, que son criados por la abuelita, que están solos en esta ciudad y sus familiares no están" (Entrevista individual; Directora Asuntos estudiantiles).

Finalmente, en este grupo de factores, se encuentran situaciones menos frecuentes pero igualmente importantes, como el *traslado por trabajo de integrante del grupo familiar*. En este caso, cuando el integrante que es trasladado corresponde al sustentador económico de la familia, el resto de los miembros también le sigue, siendo por tanto, una variable de difícil o nulo control de parte del centro.

"[...] pero aquí vivía mucho militar y siguen habiendo regimientos con alta población militar y las mujeres de los militares vienen a estudiar, pero resulta que al militar lo toman y lo cambian a otra región y se va, ¿y qué hacemos ahí? se van no más, entonces no son variables que nosotros podamos administrar" (Entrevista individual; Rectora).

Factores socioeconómicos. Desde la perspectiva de los participantes, este factor asoma como -si no la más- como una de las más importantes causas de abandono de los estudiantes. Esto, en primer término, debido a la *alta vulnerabilidad socioeconómica* que caracteriza al estudiantado y que les lleva a contar con recursos limitados para cubrir sus necesidades elementales -personales y familiares en el caso de los jefes de hogar- y los costos asociados a sus estudios.

"Vulnerabilidad altísima, socioeconómica, eso nos regimos por el registro social de hogares que nosotros les solicitamos al ingreso" (Entrevista individual; Directora de Asuntos Estudiantiles).

"En términos de registro social de hogares y en términos de condición socioeconómica, es gente que está en los deciles mucho más bajo que un estudiante universitario, o sea, ingresa gente con necesidades socioeconómicas importantes" (Entrevista individual; Directora Académica).

"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, a veces hasta he tenido que sacar plata para darle a los chiquillos, porque ya es tarde, y uno los ve que son familias que hay detrás" (Entrevista individual; Directora de Asuntos Estudiantiles).

Esta vulnerabilidad socioeconómica, genera una alta *dependencia de beneficios estatales para financiar los estudios*, evidenciándose que un estudiante bajo esta condicionante no podría estudiar de no contar con algún beneficio económico, siendo por tanto, las ayudas económicas una necesidad permanente del estudiantado.

"[...] por lo tanto nuestros estudiantes ingresan con un beneficio estatal, [...] el 98% ingresa con beneficios, eso implica tener promedio de enseñanza media de un 5 para arriba [...]" (Entrevista individual; Directora Académica).

"Bueno, como comentaba hace un momento, el nivel socioeconómico es medio bajo, ya, siempre andan buscando becas, ese tipo de cosas [...]" (Entrevista individual; Docente 2).

En este orden de ideas, el beneficio de la gratuidad es altamente valorado por los estudiantes toda vez que les ha permitido el ingreso a la educación superior, situación que no habría sido posible -o al menos hubiera sido más compleja- de no existir dicho beneficio. No obstante, dado que la gratuidad -al igual que otros beneficios estatales- financia sólo el tiempo de duración de la carrera, cuando un estudiante pierde la gratuidad u otro beneficio por exceder el tiempo de finalización de los estudios -normalmente por reprobación de asignaturas- opta por congelar su carrera de forma indefinida y/o comenzar a trabajar para juntar dinero y posteriormente reincorporarse a la carrera.

"[...] entonces mucha gente se entusiasmó y de hecho creo que yo hace varios años dije cuando haya gratuidad voy a estudiar, [...], entonces yo creo que ese fue un punto fundamental, porque los dos compañeros o tres compañeros que se fueron, fue por eso, porque no tenían la gratuidad y no podían pagar [...]" (Focus Group; Estudiante 2).

"Creo que igual se podía, se puede poner como la carrera en pausa [...] después a lo que vuelva, no sé, que tenga ya un poco de plata para poder financiar ya la carrera [...]" (Entrevista individual; Estudiante 2).

Finalmente, es interesante hacer notar que algunos estudiantes, aun cuando cuentan con algún beneficio estatal que les permita cubrir el arancel de la carrera, se ven en la *necesidad de realizar trabajos esporádicos para financiar gastos asociados a los estudios* tales como traslado, compra de materiales, fotocopias, etc., no teniendo, por tanto, una dedicación exclusiva a sus estudios.

(Entrevistador pregunta cómo financia otros gastos asociados a estudios) "[...] con los trabajos que hago, y ahora más que están pidiendo máscaras, esas cosas como para soldar, para las prácticas igual que se van a hacer" (Entrevista individual, Estudiante 2).

Factores académicos. Este conjunto de factores está asociado a la experiencia académica del estudiante y las distintas condicionantes tanto personales como externas a él, que de alguna forma condicionan su desempeño y, directamente o no, influyen en la decisión de abandono. En primer lugar, aparece el factor *bajo rendimiento académico del estudiante*, manifestado principalmente en bajas calificaciones y asociado a problemas personales del estudiante o la imposibilidad de asistir de forma regular a clases.

"Sí, unos se fueron, otros se fueron porque ya tenían ya muchos rojos" (Entrevista individual, Estudiante 2).

"[...] una, me quedaba atrás y la otra que cuando no sé, cuando pasaban a otra materia yo estaba estancado ahí" (Entrevista individual, Estudiante 2).

Este bajo rendimiento académico, podría estar influido por la *percepción de dificultad y alta exigencia* en relación con los contenidos de las asignaturas, percepción que se ve intensificada toda vez que dicha exigencia dista de la expectativa que trae el estudiante en torno a la formación superior de nivel técnico profesional, la cual es valorado a priori como de menor dificultad, situación que de alguna manera les genera resistencia.

"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" (Entrevista individual, Estudiante 1).

"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" (Entrevista individual; Directora Académica).

Los factores mencionados anteriormente, se relacionan con un *déficit formativo en aprendizajes básicos*, que corresponden a aquellos saberes que son la base de muchos de los nuevos contenidos que se abordan en la educación superior. En este sentido, queda de manifiesto una mala base generalizada de aprendizajes elementales, pero que se tornan aun más críticos en el área de comprensión lectora y matemática. Asimismo, una mayoría de los estudiantes que ingresan a este centro tienen un promedio de notas de enseñanza media regular (5 a 5,9) que de alguna manera explica este déficit formativo.

"[...] y 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" (Entrevista individual; Rectora).

"son chiquillos que en su mayoría bordean entre el 5 y el 5.9, tenemos pocos alumnos de promedio 6 para arriba, entonces tú puedes hacer una mirada de que son alumnos de rendimiento académico regular no destacado [...] y donde las mayores dificultades académicas las presentan en estas asignaturas más complejas" (Entrevista individual; Directora Académica).

" [...] nosotros tenemos, hacemos una evaluación diagnóstica y vemos que los chicos no tienen nada de comprensión lectora, no saben escribir" (Entrevista individual; Rectora).

"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 [...]" (Entrevista individual; Directora Académica).

Asociado a lo anterior, se evidencia además un *bajo desarrollo de habilidades transversales para el estudio*, entre las cuales se pueden mencionar la dificultad para escribir un informe y no saber tomar apuntes, competencias no desarrolladas que dificultan el logro de aprendizajes. Asimismo, un elemento no menos interesante reportado por los docentes participantes de este estudio está relacionado con un déficit en el desarrollo de competencias "blandas", referidas a habilidades transversales que incluyen desde aspectos como el lenguaje corporal y la exposición oral hasta otros de corte más valórico como el respeto y saber dirigirse a las personas.

"La otra dificultad como de habilidades blandas también es una cosa que ha ido, pienso yo, aumentando en la medida que ha pasado el tiempo [...], y en esta línea de trabajo que ellos pretenden seguir es muy importante, o sea es un trabajo que trata siempre con personas, el no tener ese manejo de habilidades blandas es complicado [...]" (Focus Group; Profesor 2).

"[...] 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, [...], algunas compañeras [...], llegaban con unas vestimentas que tú dices, no puedes venir a estudiar así [...]" (Focus Group, Estudiante 2).

Otro subfactor evidenciado en este estudio es la *percepción del estudiante de falta de instancias prácticas en la carrera*, factor que dice relación principalmente con la expectativa de encontrarse con menos teoría en sus asignaturas, privilegiando el aspecto práctico. Desde este punto de vista, los estudiantes manifiestan el deseo de aumentar el número de actividades prácticas desde el comienzo de los estudios, de tal forma que el aspecto técnico-práctico sea el centro de la formación.

"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 [...]" (Entrevista individual; Estudiante 1).

"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" (Focus Group; Estudiante 1).

"Que hayan más, como más prácticas, clases más prácticas, porque tenemos hertas teóricas y no tuvimos muchas prácticas el primer año" (Entrevista individual; Estudiante 2).

Finalmente, cabe mencionar aquellos elementos asociados al *desconocimiento de la carrera*, lo cual implica un conocimiento limitado del estudiante respecto de la carrera y su perfil de egreso, lo cual le imposibilita encontrar sentido a ciertos aprendizajes valorándolos como innecesarios. De igual forma, muchos de ellos se matriculan asociando la carrera a un estereotipo de trabajador del área, lo cual redunda en que su mirada sea muy general y se produzca, por tanto, un choque de expectativas durante su estadía en la carrera.

"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" (Focus Group; Estudiante 1).

"[...] no esperaban el nivel de exigencia, esperaban algo más fácil y es entendible, porque es la imagen que uno ve de un maestro (soldador), 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" (Entrevista individual; Estudiante 2).

"Yo cuando ingresé, lo que pensaba cuando entré, me matriculé, igual fue que íbamos a estar en taller, que era puro soldar nomás, y no, cuando llegué, cuando vi la malla curricular no es así [...]" (Focus Group; Estudiante 1).

Factores institucionales. Este grupo de factores incluye aspectos relacionados con la organización del centro y su funcionamiento, y la visión de los informantes en tanto dichos aspectos generan condiciones que influyen en la decisión del estudiante de abandonar sus estudios. En primer lugar, asoman ciertas *demandas de instalaciones y servicios* por parte del estudiantado, en donde si bien el Centro de Formación Técnica ha generado diversos convenios con distintas instituciones pues está dentro de sus objetivos el establecimiento de redes, los estudiantes perciben la ausencia de algunos servicios, entre éstos la posibilidad de tener atención de salud, atención psicológica y contar con un casino propio. Asimismo, se valora la necesidad de contar con áreas verdes en uno de sus campus.

"[...] atención psicológica, atención de salud, a ellos les gustaría tener un centro de salud aquí en el propio [...], eso es lo que piden" (Entrevista individual; Directora de Asuntos Estudiantiles).

"Los baños, son amplios, le falta un casino propio pero echaría a perder el negocio de la gente que tiene su negocio en torno al CFT. [...] Pero éste tiene más áreas verdes, es más bonito, tiene más, eso es lo que le falta, lo que tiene acá le falta allá. Allá es como una clínica, un hospital, así, edificio, harto cemento, harto concreto" (Entrevista individual; Estudiante 1).

Por otra parte, existe otro subfactor relacionado con el área académica y que se refiere específicamente a *condiciones insuficientes para el desarrollo de actividades prácticas*, en donde si bien desde la mirada de los docentes y directivos del centro se ha avanzado significativamente en solucionar la falta de insumos y maquinarias para el desarrollo de talleres y laboratorios, desde la perspectiva del alumnado éstos junto con los espacios físicos para tales fines, aun son insuficientes. Este factor podría explicar la percepción de falta de actividades prácticas que tiene el alumnado, por la carencia de condiciones suficientes para ello.

"[...] máscaras, teníamos que esperar a uno, había entre 6 o 7 compañeros para poder soldar, en las máquinas igual, 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" (Entrevista individual; Estudiante 2).

"No sé si hay deficiencia, pero sí me han dicho alguna vez sabes que no tengo disco de corte, ahora, no creo que la institución no tenga para adquirir disco corte porque no es tan caro [...]" (Entrevista individual; Estudiante 1).

Finalmente, asoma como subfactor la *débil respuesta institucional ante la inclusión educativa*, en un contexto en donde se matricula un alto porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), de carácter intelectual, física u otros diagnósticos, en primera instancia se hace difícil la identificación de estas NEE pues el estudiante no transparenta su diagnóstico al momento de la matrícula y el centro no cuenta con protocolos claros para ello. En este orden de ideas, se limita el concepto de NEE a discapacidad intelectual implementando apoyos desde la docencia a través de adecuaciones curriculares. No obstante, el centro asume que la inclusión educativa es un desafío que se complejiza al no disponer de los recursos suficientes para garantizar el éxito de estos estudiantes.

"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" (Entrevista individual, Directora de Asuntos Estudiantiles).

"[...] lo vivencé con respecto a mi hijo Matías, él sí ha recibido tutorías y ayudas técnicas por su condición de Asperger, [...] doy fe de eso, que hay adaptaciones curriculares que [...] se les hacen a los alumnos que tienen más necesidades [...]" (Focus Group; Estudiante 2).

"[...] 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 haber una problemática que se va a generar [...]" (Entrevista individual, Directora de Asuntos Estudiantiles).

Factores contextuales. Este factor particularmente aduce a las *deficiencias del sistema educativo chileno como condicionante del desempeño académico* que son identificadas por los participantes de este estudio desde su experiencia personal. Estas deficiencias se evidencian entre otras cosas en la cobertura curricular y el sistema evaluativo (en donde el sistema permite que un estudiante sea promovido aun cuando tenga una asignatura reprobada), redundando en una mala base de aprendizajes mínimos para afrontar la educación superior, brecha que se hace aún más crítica cuando se habla de establecimientos municipales y en donde la jornada escolar completa no es garantía de calidad de la educación.

"[...] entonces había que hacerse cargo como de un aprendizaje base, que ese aprendizaje, esa brecha que se da de enseñanza media a la técnica, hay una brecha y esa brecha es la que dificulta el primer semestre" (Entrevista individual; Directora de Asuntos Estudiantiles).

"Me parece que ahora hay un déficit que yo creo que es transversal, yo creo que no tiene que ver con un alumno específico, sino con que no los están preparando desde en la educación media para eso, tienen un déficit importante en eso" (Focus Group; Profesor 1).

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación son concordantes con los planteamientos de Íñiguez et al. (2016) en el sentido de la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno de la deserción académica, siendo prueba de ello el amplio número de factores que es posible evidenciar a partir de este estudio, ámbitos algunos de los cuales es posible intervenir desde la institución (factores organizativos), otros en los que dicha tarea es al menos compleja (personales, familiares y socio-económicos) y otros, como los factores contextuales, en donde se hace imposible intervenir toda vez que dicho factor alude a deficiencias del sistema educativo en su conjunto cuyas problemáticas tienen su génesis en niveles iniciales y en la forma en que el sistema se estructura y opera.

En este orden de ideas, en términos generales pareciera haber coincidencia con los estudios referidos y que sirvieron de base para el planteamiento de las dimensiones y categorías teóricas (Cabrera et al., 2006; Castaño et al., 2008; Díaz-Peralta, 2008; González, 2006; Páramo y Correa, 1999; Southerland, 2006). Estas coincidencias se dan en cuanto a la presencia de factores socioeconómicos, académicos e institucionales, como explicativos de la deserción académica. No obstante, las diferencias aparecen en relación a los factores individuales, específicamente en lo referido a los problemas de adaptación al sistema, el reingreso después de largo tiempo sin estudiar, la condición de ser estudiante de mayor edad y el doble rol trabajador-estudiante.

Al respecto, estas características distintivas sugieren un perfil de estudiante propio de este tipo de formación, muy ligado a lo que algunos autores (Arancibia y Trigueros, 2018; Bowl, 2003; Gilardi y Guglielmetti, 2011; Sánchez-Gelabert y Elias, 2017; Southgate y Bennett, 2014; Yonezawa, Jones y Mehan, 2002), han venido a llamar alumnos no tradicionales, es decir, aquellos que no calzan con el perfil típico de estudiantes de educación superior: mayores de 24 años, que no son solteros, tienen hijos, ingresan a la educación superior luego de un largo tiempo de graduarse de secundaria, no necesariamente estudian a tiempo completo, dependen financieramente de sí mismos, y no permanecen mucho tiempo en el campus mientras cursan sus estudios (Cabrera, Pérez y López, 2014).

De esta forma, *ser un estudiante de mayor edad* y llevar consigo la responsabilidad del doble rol que cumplen (estudiante-trabajador), conlleva la necesidad de lograr la integración de las diferentes dimensiones de su vida adulta con los estudios, lo cual supone la adopción de estrategias de acomodación y priorización para reducir el efecto negativo que pueden tener la integración académica y social de la institución (Kember, 1999). Así también lo expresa García Areito (2019), quien señala que factores como la falta de tiempo estarían asociados a una dificultad para equilibrar la necesaria dedicación al estudio y las demás obligaciones o a una deficiente capacidad para planificar y organizar bien los tiempos y autorregular el aprendizaje.

En este orden de ideas, los canales de apoyo y los soportes institucionales resultan fundamentales. Al respecto, Cabrera et al. (2014) tomando el modelo de estudiantes no tradicionales de Bean y Metzner (1985) señalan que la deserción toma lugar cuando los efectos negativos del ambiente externo a la universidad (ej., 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 (ej. flexibilidad en los horarios académicos o jardín de infantes), pudiendo tener como efecto la transferencia a otra institución que ofrezca soportes más efectivos para satisfacer las necesidades externas a sus estudios universitarios.

Por otra parte, entre los aspectos que resultan novedosos en cuanto no aparecen en otros modelos teóricos referidos en esta investigación, es la débil respuesta institucional ante la inclusión educativa. Si bien el centro realiza algunas acciones de apoyo académico, Salinas, Lissi, Medrano,

Zuzulich y Hojas (2013), señalan que estas iniciativas muchas veces se implementan sin los conocimientos ni el respaldo oficial necesario, puesto que a nivel institucional no existen programas de capacitación que apoyen a los docentes en el trabajo con personas con discapacidad. En este sentido, si bien se reconoce la inclusión educativa como un desafío contingente, claramente es un ámbito que requiere ser abordado con mayor profundidad, especialmente por el hecho que podría existir un fenómeno de deserción encubierta de personas con discapacidad, en la medida que no existen registros que indiquen esta condición en aquellos que abandonan sus estudios (Villafañe, Corrales y Soto, 2016).

En otra arista, el déficit formativo de habilidades básicas, específicamente las competencias de entrada en el área de matemática y comprensión lectora, se relacionaría con una mayor dificultad para el logro de aprendizajes significativos, redundando en bajas calificaciones. Así lo ratifican Cerdà-Navarro, Sureda-García y Salvà-Mut (2020) quienes argumentan que los antecedentes académicos del estudiante como la repetición o el bajo rendimiento anteriores, se relacionan con trayectorias académicas poco exitosas y, en consecuencia, una mayor probabilidad de abandono. Por su parte, Ethington (1990), señala que las consecuencias de este déficit formativo previo tiene aún mayores consecuencias, en la medida que impacta, su autoconcepto, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito.

Si bien los factores académicos identificados en este estudio, están planteados desde la perspectiva del alumnado, éstos no son considerados como fuera del ámbito competencial de la institución, sino como lo plantea Tillman (2002) desde una mirada organizacional, como variables que se relacionan con el ámbito de operación de las instituciones y que se materializan en el despliegue de diversas estrategias de intervención y apoyo hacia los estudiantes. Esta responsabilidad que asumen los centros, no siempre se traduce en condiciones y soportes académicos valorados positivamente por el estudiantado y que permitan avanzar hacia el perfil de egreso de la carrera. Es así como en este estudio, asoma la necesidad de mejores instalaciones y servicios, y la mejora de condiciones que permitan la incorporación de mayores instancias prácticas a los espacios de aprendizaje que sean coherentes con la impronta técnico-práctica de este tipo de formación.

La deserción tiene impacto en diversos ámbitos, por lo cual, se hace necesario ampliar la mirada de este fenómeno, más allá de la edad y la situación de vida del estudiante. De esta forma, considerando las áreas social, emocional y económica identificadas por González (2005), es probable que un estudiante-trabajador, vea más resentida el área social, puesto que las expectativas familiares bien podrían operar como un sustento emocional como también significar una fuerte presión para el estudiante quien tiene que responder positivamente a dichas expectativas. Este planteamiento es coincidente con las ideas de Spady (1970) quien aduce que el entorno familiar es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas. A esto se puede agregar el hecho que muchos de estos estudiantes de mayor edad valoran su ingreso o reingreso al sistema educativo como una "última oportunidad" que no se permite margen de error.

Siguiendo con el planteamiento de González (2005), el factor económico ha sido considerado como uno de los factores de mayor influencia en la explicación de la deserción en la Educación Superior (Bean, 1980, 1982; Ethington, 1990; Gaviria, 2002; Pascarella y Terenzini, 1980; Tinto, 1975). En el contexto de la ESTP, dada la alta vulnerabilidad socioeconómica del alumnado que ingresa a este tipo de formación, se genera una alta dependencia de los beneficios a los cuales se puede optar, y sin los cuales no sería posible ingresar y llevar a cabo los estudios (Ishitani y Des-Jardins, 2002; Ozga y Sukhmandan, 1998).

Al respecto, como consecuencia de la alta vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado, es interesante mencionar que un alto porcentaje de ellos cuenta con algún beneficio económico, ya sea becas o gratuidad, debiendo sólo cubrir otros gastos como materiales de estudio, locomoción, etc. Para ello, un porcentaje de estudiantes que no realizan trabajos remunerados de forma regular, deben realizar trabajos de forma esporádica para costear dichos requerimientos.

Finalmente, si bien la gratuidad ha significado para muchos estudiantes la posibilidad real de acceder a la educación superior técnico profesional, y sumado al hecho que los centros que imparten este tipo de formación no realizan un proceso de postulación-selección previo a la matrícula, ha significado el ingreso de estudiantes desmotivados y sin claridad en su vocación, -factores personales asociados a deserción identificados por Patiño y Cardona (2012), que han debido ceder a influencias familiares en la decisión de estudiar, ingresando a la educación superior a "probar suerte", no logrando adaptarse al sistema y abandonando sin realizar procesos formales de suspensión o retiro de la carrera.

5. CONCLUSIÓN

La deserción estudiantil es un fenómeno altamente complejo y que afecta a todos los sistemas educativos a nivel mundial. En el contexto chileno, el incremento sistemático de la matrícula en educación superior y particularmente en la educación superior técnico profesional, ha devenido en altas tasas de deserción estudiantil, con el consiguiente impacto en los estudiantes, sus familias y los recursos del Estado, demandando con urgencia la toma de decisiones no sólo de las instituciones educativas sino sobre todo a nivel de las políticas de Estado, entendiendo que la deserción en tanto fenómeno complejo se ve influenciada por distintas variables, muchas de ellas asociadas al sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

Lamentablemente, la investigación en deserción académica en el ámbito de la educación superior técnico profesional es incipiente, situación que preocupa no sólo por las altas tasas de abandono, sino que principalmente por el déficit de técnicos profesionales y por ser considerada en la actualidad un área estratégica y prioritaria para el desarrollo del país.

En este orden de ideas, esta investigación destaca el carácter multidimensional del fenómeno de la deserción, pues tomar la decisión de abandonar los estudios está influenciada por factores de diversa naturaleza, algunos de ellos situados dentro del ámbito competencial de las instituciones de educación superior (académicos y organizativos), otros de los cuales el centro no puede hacerse cargo (personales y familiares) y otros en los cuales pudiera tener alguna injerencia (socioeconómicos), situación que obliga a mirar holísticamente este fenómeno de tal forma de planificar, implementar y/u optimizar las estrategias que tienen como objetivo revertir las tasas de abandono, y por otra parte, aportar al debate y discusión de políticas públicas y educativas para el cambio en aquellas áreas en donde la institución no puede intervenir de forma directa, variables que seguramente representan la génesis de esta problemática.

Por otra parte, considerando que la formación técnica de nivel superior no sólo es impartida en centros de formación técnica sino también en institutos profesionales y universidades, resulta pertinente que estudios posteriores aborden la totalidad de estas tipologías de centros, toda vez que la manifestación del fenómeno podría ser diferente considerando las dinámicas organizativas y de funcionamiento de cada uno de ellos. Asimismo, en nuestro contexto nacional este tipo de formación es ofertada en diferentes modalidades (presencial, semi-presencial u online) y en distintos regímenes (diurno o vespertino), por lo cual, el perfil de estudiantes se torna aún más heterogéneo, sugiriendo que los factores identificados en esta investigación podrían no ser suficientes para explicar el fenómeno.

Es necesario destacar que si bien un porcentaje importante de estudiantes autofinancia sus estudios o éstos son costeados por las familias o empresas donde trabajan sus padres, 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, la pérdida de éste u otros beneficios estatales podría significar la no culminación de los estudios, por lo cual, parte de la responsabilidad que asumen las Instituciones de Educación Superior, está ligada al desarrollo de 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.

Finalmente, considerando que esta investigación corresponde a un estudio de caso único, de enfoque cualitativo y con una muestra intencionada elegida por su relevancia, no es posible asegurar la transferibilidad de sus resultados a otros contextos con similares características. Si bien la metodología permite alcanzar el objetivo planteado, es deseable que los hallazgos y resultados de este estudio sean abordados con un mayor nivel de profundidad y detalle en futuras investigaciones.

Además, el estudio plantea el concepto de deserción de forma genérica, resultando necesario en futuras investigaciones de esta temática, especificar el tipo de deserción según criterios de tiempo y espacio (Castaño et al., 2004), pues en función de dichos criterios la deserción podría tener factores explicativos diferentes. Por mencionar algunos criterios, debido a la corta duración de las carreras de nivel técnico superior, es probable que este fenómeno se manifieste de manera diferente que en la educación superior de nivel universitaria cuyas carreras tienen una duración mínima de cuatro años; asimismo, considerando la heterogeneidad del estudiantado de este nivel formativo, aquellos de mayor edad que ya trabajan en el área disciplinar, es probable que no abandonen temporalmente un programa con miras a cambiarse de carrera (stop-out) o centro (transfer-out), sino más bien abandonen el sistema educativo de forma total y definitiva (Porter, 2003).

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue financiado por CONICYT/PFCHA/Beca doctorado en el extranjero, becas Chile 72190198 y desarrollado en el marco de un perfeccionamiento académico patrocinado por la Universidad de Atacama.

REFERENCIAS

- 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.
- Arancibia, R., y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e165743. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201708165743>.
- Arias, E., Fariñas, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., y Rucci, G. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banco Mundial (2015). *Análisis de Modelos de Educación Superior Técnica Profesional para Chile*. Santiago, Chile: Banco Mundial.

- Barahona, P., Veres, E., y Aliaga, V. (2016). Deserción académica de la Universidad de Atacama, Chile. *Comuni@cción*, 7(2), 27-37. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200003&lng=es&tlang=es.
- Bean, J. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education*, 17 (4), 291-320.
- Bean, J. P. (1982). Conceptual Models of Student Attrition. In: E. T. Pascarella (Ed.). *New Directions for Institutional Research: Studying Student Attrition* (pp. 17-28). San Francisco USA: Jossey-Bass.
- Bean, J., y Eaton, S. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention, Theory y Practice*, 3 (1), 73-89.
- 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. doi:10.3102/00346543055004485.
- Berger, J., y Milem, J. (2000). Organizational Behavior in Higher Education and Student Outcomes. In: J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, 15, 268-338.
- Berger, J. (2002). Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empirically based Recommendations for Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3 (1), 3-21.
- Bowl, M. (2003). *Non-traditional Entrants to Higher Education: They Talk Like Me* (Trentham Books, Stoke-on-Trent, Staffs).
- Braxton, J. M., Milem, J. F., y Sullivan, A. S. (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.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 171-203.
- 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 FIGUERA, P. (ed.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60, 39-65.
- 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.
- Centro de Microdatos (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Departamento de economía Universidad de Chile.
- Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I., y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante ("student engagement"). *Estudios sobre Educación*, 39, 33-57.
- Cox, L. (2016). Absentismo en las aulas universitarias. *Contextos*, 35, 69-80.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

- Díaz-Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Díaz-Peralta, C. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de Modelos de Duración. *Información Tecnológica*, 20(5), 129-145.
- Durán, M. M. (2002). *Auditòria general d'una empresa d'alta tecnologia com procediment inicial en la implementació d'una estratègia de formació continuada: la gestió del coneixement* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/5012>.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31 (3), 279-293.
- Fàbregues, S., y Paré, M. H. (2016). El grupo de discusión. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, y M. H. Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 159-192). Barcelona: Editorial UOC.
- Feixas, M., Muñoz, J. L., Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., y Navarro, M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autónoma de Barcelona. *Estudios sobre Educación*, 28, 117-138.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81(1), 59-74.
- 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), 245-270. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>.
- Gaviria, A. (2002). *Los que suben y los que bajan: educación y movilidad social en Colombia*. Fede-sarrollo, Alfaomega:, Santa Fé de Bogotá.
- 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.
- Glaser, B. B., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies form qualitative research*. Chicago: Aldine.
- González, L., y Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la repitenza y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Revista de la Calidad de la Educación*, (17) 75-90.
- González, L. E. (2005). *Estudio sobre la repitenza y deserción en la educación superior chilena. Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*. IESALCUNESCO.
- González, E.L. (2006). *Repitencia y deserción en América Latina*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile*, 17, 91-108.
- Íñiguez, T., Elboj, C., y Valero, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de preventión. *EDUCAR*, 52 (2), 285-313.
- Ishitani, T., y DesJardins, S. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention*, 4 (2), 173-201.

- Jiménez, H. (2015). *Caracterización de la educación técnica de nivel superior en Chile*. [Tesis de grado inédita]. Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios, Chile.
- Johnson, I.Y. (2006). Analysis of stopout behaviour at a public research university: The multi-spell discrete-time approach. *Research in Higher Education*, 47(8), 905–934.
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in higher education*, 24(1), 109-124.
- Kuh, G. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3 (1), 23-39.
- Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Losio, M. S., y Macri, A. (2015). Deserción y Rezago en la Universidad. Indicadores para la Auto-evaluación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (3), 114-126.
- Ministerio de Educación (2010). *Desafíos al Sistema Educacional Chileno*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001903/190330s.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *La Educación Superior en Chile*. OCDE, Paris y el BIRD/Banco Mundial. Recuperado de http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf.
- Ozga, J., y Sukhmanian, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52 (3), 316-333.
- Páramo, G., y Correa, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>.
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51 (1), 60-75.
- Patiño, L., y Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21 (1), 9-20.
- Porter, S.R. (2003). Understanding retention outcomes: Using multiple data sources to distinguish between dropouts, stopouts, and transfer-outs. *Journal of College Student Retention*, 5(1), 53–70.
- 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). Barcelona: UOC.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M., y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista ibero-americana de educación*, 63, 77-98.
- Sánchez-Gelabert, A., y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre educación*, 32, 27-48. doi: 10.15581/004.32.27-48.

- Santelices, V., Catalán, X., Horn, C., y Kruger, D. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos*. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-F611103-PUC-Ver%C3%B3nica-Santelices.pdf>.
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y Ejercicios* (14.^a Ed.). Madrid: Thomson.
- Servicio de Información de Educación Superior (2019a). *Informe de matrícula 2019 en educación superior en Chile*. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>.
- Servicio de Información de Educación Superior (2019b). *Informe de retención de 1er año de pregrado cohortes 2014-2018*. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/>.
- Sociedad de Fomento Fabril (2016). *Chile necesita con urgencia formar 600.000 técnicos*. Recuperado de <http://web.sofafa.cl/noticia/chile-necesita-con-urgencia-formar-600-000-tecnicos/>.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19 (1), 109-121.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative Case Studies*. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research* (3.^a Ed., 273-285). Londres: Sage Publications.
- Stratton, L.S., O'Toole, D.M., y Wetzel, J.N. (2007). Are the factors affecting dropout behavior related to initial enrollment intensity for college undergraduates? *Research in Higher Education*, 48(4), 453-485.
- Southerland, J. N. (2006). *Formulating a New Model of College Choice and Persistence*. Ponència presentada a l'ASHE Annual Conference (3 novembre 2006).
- Southgate, E., y Bennett, A. (2014). Excavating widening participation policy in Australian higher education: Subject positions, representational effects, emotion. *Creative Approaches to Research*, 7(1), 21-45.
- Tillman, C.A. (2002). *Barriers to student persistence in higher education*. Recuperado de https://www.whdl.org/sites/default/files/v2n1_Tillman.pdf.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Journal of Higher Education*, 45 (1) 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 3 (6), 687-700.
- Villafaña, G., Corrales, A., y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.
- Yonezawa, S., Jones, M., y Mehan, H. (2002). Partners for preparation. Redistricting social and cultural capital. En W. Tierney y L. Serra (Eds.), *Increasing Access to College*. Albany: State University of New York Press.