

Abandono en carreras de la Educación Superior Técnico-Profesional: un análisis de la experiencia institucional y expectativas de sus estudiantes

Dropout in Technical-Vocational Higher Education programs: an analysis of institutional experience and student expectations

GONZALO FONSECA GRANDÓN

Universidad de Concepción, Chile

ANDREA PARRA VENEGAS

Fundación Instituto Profesional Duoc UC, Chile

BERNARDITA GARCÍA DE MAGALHAES-CALVET

Fundación Instituto Profesional Duoc UC, Chile

DIEGO OÑATE VARGAS

Servicio Local de Educación Pública - Andalién Sur, Chile

RESUMEN

Este artículo detalla los hallazgos de un estudio sobre las experiencias de estudiantes que abandonaron sus carreras en una institución de Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile. Se efectuó una investigación empírica, cualitativa, apoyada en la información recogida en 18 grupos focales que involucraron la participación de 78 estudiantes, todos los cuales cursaron carreras pertenecientes a seis áreas formativas, con distintos niveles de avance al momento del abandono (primer año, segundo, tercer año o más). El estudio creó un marco interpretativo para comprender las trayectorias académicas de estudiantes menos considerados en la literatura. Los resultados representan las vivencias del estudiantado desde que ingresa a su institución hasta que decide abandonarla y se enfrenta a las expectativas posteriores a dicha decisión. Para ello, se identifican y describen cuatro fases propuestas a partir de un análisis de contenido: ingreso y expectativa, experiencia institucional, abandono y expectativas ex post facto. Se concluye que los estudiantes de carreras de ESTP son especialmente frágiles ante eventos inesperados, como la pandemia de COVID-19 o los desafíos que impone la tríada familia, trabajo y estudio. Se subraya la importancia de cambiar la perspectiva que considera al abandono como un fracaso, y se sugiere que esa decisión puede generar nuevas oportunidades y perspectivas que permiten la realización de la persona en otros planos.

Palabras Claves: abandono, educación superior técnico-profesional, expectativas de estudiantes

ABSTRACT

This article presents the results of a study on the experiences of students who dropped out of technical-vocational programs within a higher education institution in Chile. An empirical, qualitative study was conducted, supported by information collected in 18 focus groups where 78 students participated. These students were enrolled in programs across six educational fields and were at various stages in their studies when dropping out (first, second, third year, or

AUTOR DE CORRESPONDENCIA

Gonzalo Fonseca Grandón

Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

Edmundo Larenas 335, Concepción, Chile

gfonseca@udec.cl

Fecha recepción: 28 de febrero de 2023

Fecha aceptación: 16 de enero de 2024

beyond). The study provides an interpretative framework that allows us to understand the academic trajectories of students, which are less considered in the literature. The findings depict the experiences of the student body from the moment they enter the institution until they decide to leave, along with the expectations that follow this decision. To this end, four phases are identified and described based on content analysis: entrance and expectations, institutional experience, dropout, and ex post facto expectations. The study concludes that students in technical-vocational higher education programs are particularly vulnerable to unexpected events such as the COVID-19 pandemic, which adds to the challenges that the triad of family, work and study brings. It emphasizes the importance of changing the perspective on dropping out from being seen as a failure, highlighting that this decision can open new opportunities and perspectives that allow individuals to fulfill themselves on other levels.

Keywords: dropout, technical-vocational higher education, student expectations

INTRODUCCIÓN

El abandono de estudios de educación superior constituye un fenómeno ampliamente abordado en la literatura debido a su relevancia e impacto (Acevedo Calamet, 2020; Unesco, 2022; Erdozaín, 2020), creando preocupaciones en los ámbitos académicos y de políticas públicas. En el contexto internacional, los indicadores de abandono preocupan a los estados alrededor del mundo. En España, Estados Unidos y Austria la tasa de abandono oscila entre 30 y 50% (Casanova Cardiel & García, 2021), mientras que en Chile existen áreas donde más de la mitad del estudiantado que ingresa a una carrera no se gradúa (Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2021).

Lo anterior plantea interrogantes sobre la efectividad de las instituciones de educación superior para evitar el abandono estudiantil e incentiva a profundizar en los motivos por los que se da este abandono, especialmente en el mundo técnico-profesional, donde existen menos evidencias. En Chile, los efectos de la pandemia sobre el abandono en educación superior son disímiles: mientras que las universidades disminuyeron sus indicadores de abandono, los institutos profesionales (IP) —que dictan carreras de hasta cuatro años, sin licenciatura— y los centros de formación técnica (CFT) —que dan formaciones de hasta dos años y medio, sin licenciatura— sufrieron un aumento del estudiantado que abandonó sus carreras (SIES, 2022). Esto podría estar relacionado con la reducida infraestructura tecnológica del estudiantado, la dificultad de los docentes para motivar a los estudiantes no familiarizados con la modalidad en línea, y las responsabilidades laborales adicionales (Álvarez et al., 2021).

El abandono durante el primer año en universidades alcanzó 14,9% para la cohorte 2020 y 17,2% para la de 2021, mientras que en el caso de los IP alcanzó 31,1% para la cohorte 2020 y 29,4% para 2021. En el caso de los CFT, los porcentajes fueron de 33,8% para 2020 y 31,1% para 2021 (SIES, 2022). Esta diferencia en las tasas de abandono podría asociarse con el perfil del estudiantado de los distintos tipos de instituciones. Aunque la matrícula total de pregrado 2022 se concentra principalmente en las universidades (56,4%), seguidas de los IP (32,7%) y los CFT (10,9%) (SIES, 2022), la misma fuente confirma la tendencia reflejada desde 2010 sobre una mayor matrícula de primer año en instituciones de Educación Superior Técnico-Profesional (en adelante ESTP) para referirse al caso de IP y CFT. Esto ha tenido como efecto una mayor representación de estudiantes de menores ingresos, históricamente excluidos de este nivel educativo (Erdozain, 2019), y estudiantes de mayor edad, quienes gracias a la pandemia y a la flexibilización de los sistemas educativos vieron una oportunidad para continuar con su formación profesional (SIES, 2021).

Si bien se ha observado que los indicadores de persistencia y abandono son difíciles de cambiar (Cabrera et al., 2014), la política de gratuidad en Chile y la pandemia mundial de COVID-19 han sido capaces de mostrar lo sensibles que pueden ser en contextos específicos. La gratuidad provocó una tendencia a la mejora de las tasas de permanencia de primer año (Erdozain, 2019), aunque el abandono continuó oscilando entre 15% y 35% tras su implementación. Por su parte, quienes cursan carreras de ESTP son usualmente padres, madres, responsables de hogar, trabajadores/as, cuidadores/as, entre otras características distintivas (Fonseca et. al, 2022), por lo que constituyen responsabilidades que eventualmente activan la decisión de abandono. Sin embargo, es poco lo que se conoce respecto a las experiencias de quienes ingresan

Abandono en carreras de la Educación Superior Técnico-Profesional

a estas carreras y las abandonan antes de finalizarlas, ya que las investigaciones precedentes en Chile y en la región de América Latina se han centrado en su mayoría en carreras universitarias tradicionales.

A fin de aminorar esta brecha de conocimiento, el presente artículo tiene como objetivo analizar los factores que influyen en la decisión de abandono de estudiantes de carreras técnico-profesionales, profundizando en los contextos, condiciones y experiencias a lo largo de su trayectoria educativa. Se quiere comprender el proceso que vive el estudiantado previo a la decisión de abandono de estudios. Para ello, se utiliza material cualitativo producido a través de un conjunto de grupos focales realizados a estudiantes de una de las instituciones de ESTP con mayor cobertura de matrícula en Chile (97.256 estudiantes en 2022, representando cerca del 20% de la matrícula total nacional de ESTP del mismo año). La institución cuenta con 20 sedes, distribuidas en cinco regiones de este país, e imparte 70 carreras clasificadas en nueve áreas de especialidad. Por lo tanto, se trata de una institución cuya población estudiantil es comparable con otras del contexto nacional donde se lleva a cabo este estudio.

REVISIÓN DE LITERATURA

En la literatura internacional sobre el abandono de estudios destacan investigaciones realizadas con estudiantes pertenecientes a los *community colleges*, instituciones de nivel superior –frecuentes en Estados Unidos– que dictan carreras de dos años orientadas a la formación técnica y a la nivelación, que contribuyen a la formación de jóvenes y adultos y favorecen el ingreso al mercado laboral en el corto plazo, equiparables a las instituciones técnico profesionales chilenas. Dichas instituciones son consideradas como el futuro económico de ese país, pues muchos estudiantes que finalizan la escuela secundaria, trabajadores y otros segmentos de la sociedad, se proyectan en ellas. No obstante, un estudio de Crosta (2013) estima que el abandono en esas instituciones ha generado un costo nacional de 4 mil millones de dólares: un número importante de estudiantes es beneficiario de subvenciones federales y estatales, así como de otras asignaciones gubernamentales, lo que genera una gran cantidad de impuestos desaprovechados, ya que se utilizan en la formación de estudiantes que no obtienen las habilidades, la capacitación y la educación necesarias para contribuir lo suficiente a la fuerza laboral y económica del país.

Existen múltiples factores que inciden en la decisión de matricularse en dichas instituciones: obtener un título preliminar para luego ingresar a una universidad, conseguir un empleo en el corto plazo, obtener certificaciones para la industria o cumplir metas profesionales. Sin embargo, el abandono de estudios significa un obstáculo en la conjugación de dichas aspiraciones (Pruett, 2015). Por ejemplo, 71% del estudiantado de dichas instituciones quiere avanzar a la universidad para completar una licenciatura; sin embargo, solo la mitad lo logra. En contraste con los estudiantes inscritos directamente en universidades de cuatro años, quienes asisten a los *community colleges* tienden a estar menos preparados para sus estudios superiores, tienen menor acceso a recursos financieros y sociales, factores de riesgo de abandono (Hlinka, 2017).

Antecedentes aportados por Crosta (2013) concluyen que la edad promedio de quienes abandonan este tipo de instituciones es de 27 años, lo que revela una característica distintiva respecto de otro tipo de estudiantes. Los estudiantes mayores, en comparación con los más jóvenes, probablemente viven en pareja, trabajan, tienen hijos y son responsables de hogar, con limitaciones financieras y de tiempo más complejas. Este perfil ha sido también definido en la literatura como no tradicional (Atherton, 2014; Bettinger et al., 2013), caracterizado por ser la primera generación de su familia en acceder a la educación superior y provenir de niveles socioeconómicos medios y bajos, lo que incide en la calidad de su formación inicial y secundaria y afecta su integración social y académica (Bailey et al., 2010; Dawson et al., 2013). En este sentido, enfrentan dificultades financieras y de compatibilización de responsabilidades que requieren apoyos focalizados, mayor flexibilidad y rutas formativas dinámicas y articulables entre distintos niveles (Unesco, 2022).

Respecto del costo financiero que deben asumir los estudiantes, Skinner y sus colegas (2022) concluyen que 53% de ellos abandona los *community colleges* debido a los altos costos de matrícula y arancel, sumado a la pérdida de ayudas

financieras por motivos académicos, gastos de manutención en los que incurren (arriendo, alimentación, atención médica, entre otros). Esto coincide con Mertes y Jankoviak (2016), quienes también consideran, desde el punto de vista institucional, que quienes abandonan se ven expuestos a horarios poco compatibles con sus tareas de padres o madres, el cuidado de los hijos y el trabajo, y concluyen que la asesoría institucional y el acompañamiento académico es limitado e impersonal, lo que puede deberse al escaso tiempo de contacto con la institución o a la falta de comunicación, sobre todo en grupos estigmatizados como hispanos, afrodescendientes, entre otros.

De acuerdo con Skinner y sus colegas (2022), la mayoría de los estudiantes de *community college* trabaja medio tiempo mientras estudia, lo que puede afectar su capacidad para asistir a la institución, más aún para quienes tienen un empleo de tiempo completo. Esto limita la generación de conexiones sólidas con la institución o su comunidad; en consecuencia, no se sienten integrados ni comprometidos con ella. En este sentido, Mertes y Jankoviak (2016) consideran que la integración social propuesta por Tinto (1975) ha sido difícil de generalizar a todo tipo de instituciones de educación superior, incluidos los *community college*, principalmente porque se basa en investigaciones realizadas con estudiantes pertenecientes a universidades residenciales de cuatro años. Los estudiantes de *community college* tienen objetivos diferentes de quienes estudian carreras universitarias tradicionales, cuyas instituciones son de naturaleza menos homogénea que las universidades.

En relación con lo anterior, DeNicco y sus colegas (2015) concluyen que el desempeño académico del primer año y el número de créditos aprobados son predictores relevantes. Su estudio considera que, para aumentar la probabilidad de permanencia del estudiantado, puede ser necesario cambiar el enfoque de preparación para la educación superior durante los años de escuela secundaria. Si bien esto sobrepasa el alcance de las Instituciones de dicho nivel, interpela a quienes formulan las políticas públicas que influyen en los planes de estudio de secundaria.

Por otro lado, Mahlberg (2015) desarrolló una intervención con estudiantes promoviendo la autoevaluación en las clases, lo que permitió desarrollar gradualmente la autorregulación de los estudiantes, con una correlación positiva y significativa con los buenos resultados del semestre. Lo anterior permitió al estudiantado desarrollar habilidades cognitivas/conductuales que mejoran su capacidad para participar en clases, modificar sus estrategias de estudio y enfocarse progresivamente en los objetivos de aprendizaje.

La literatura revisada sobre el abandono en los *community colleges* permite acceder a un panorama actualizado y bastante completo de esta problemática. Mejorar la permanencia en primer año es crítico; en consecuencia, desarrollar estrategias efectivas de prevención del abandono exige claridad respecto de quiénes abandonan. En este sentido, Skinner y sus colegas (2022) concluyen que si las instituciones de educación superior escuchan directamente de los estudiantes podrían ayudarlos con recursos específicos o, mejor aún, evitar que abandonen. Tinto (2012) señala que las prácticas de retención actuales son demasiado amplias, por lo tanto, serán más eficaces las que se adapten a cada institución, aspecto también compartido por González Catalán y Arismendi Vera (2018).

En el contexto chileno, la investigación de factores asociados con el abandono de la ESTP es escasa. Ciertos antecedentes indican que el estudiantado proveniente de establecimientos pagados tiende a asistir en su mayoría a universidades (88,17%), puesto que asistir a otro tipo de instituciones no se ajusta con sus expectativas (Bordón et al., 2018). Estos autores concluyen que quienes provienen de establecimientos particulares pagados y subvencionados¹ e ingresan a IP y

¹ En Chile existen establecimientos escolares privados que no reciben subvención del Estado (particulares pagados) y otros privados que reciben subvención estatal (particulares subvencionados).

Abandono en carreras de la Educación Superior Técnico-Profesional

CFT tienen menor permanencia, proporcionalmente, en segundo año de carrera en comparación con estudiantes de establecimientos municipales. En contraposición, Blanco y sus colegas (2018) muestran que las mayores tasas de abandono se vinculan con un bajo ranking escolar, bajo puntaje en la prueba de selección universitaria (evaluación estandarizada para ingresar a la educación universitaria en Chile), proveniencia de establecimientos municipales técnico-profesionales, ser hombre, y no contar con ayudas estudiantiles.

Otro estudio de Sotomayor Soloaga y Rodríguez-Gómez (2020) identificó factores relevantes asociados con el abandono, entre ellos, la escasa claridad de elección de la carrera y los intereses del estudiantado, en la medida en la que su elección se entiende más como una segunda opción al no haber resultado seleccionado/a para la universidad. Estos autores consideran que un bajo nivel académico de los estudiantes de CFT podría estar influenciado por su percepción inicial vinculada con una menor dificultad académica en dichas instituciones, contrariamente a lo vivido posteriormente en ellas, con un alto nivel de exigencia.

En la misma línea, Herrera Ugarte (2017) estima que el bajo rendimiento es una variable transversal en quienes abandonan, aunque escasas veces gatilla dicha decisión. Así, mejorar este aspecto influye en la permanencia, pero debe acompañarse con acciones relacionadas indirectamente con el proceso formativo. Lo anterior es reafirmado por Sotomayor (2021), quien estima que la ausencia de metas claras en el estudiantado se relaciona no solo con un deficiente proceso vocacional realizado por los establecimientos educacionales, sino también con la ausencia de la familia en los procesos formativos y redundando en falta de orientación, motivación y claridad en lo que el estudiante desea para su vida.

Si bien se valora el aporte de las investigaciones sobre el abandono en el área técnico-profesional, hay una escasez de marcos explicativos específicos para comprender la experiencia del estudiantado que decide abandonar. En este contexto, Coulon (2005) entrega importantes aportes para la comprensión del abandono con foco en la trayectoria estudiantil desde que el estudiante ingresa, específicamente a la universidad, hasta que decide abandonarla. Considera la entrada a la universidad como un proceso de tres etapas: tiempo de la extrañeza (quiebre con relación al estatus anterior), tiempo de aprendizaje, referido al acomodo, a una sensación ambigua entre las anteriores y nuevas reglas y, por último, la afiliación, entendida como un proceso complejo que permite el control y la conversión y, en consecuencia, la integración de las nuevas normas por parte del estudiantado.

Reconociendo que el modelo explicativo de Coulon (2005) considera estudiantes universitarios, pero considerando al mismo tiempo la amplitud del marco interpretativo propuesto en su trabajo, esta investigación se inspiró en dichos postulados para construir el esquema comprensivo presentado en sus resultados. El uso del marco explicativo propuesto por este autor se considera pertinente para la ESTP considerando que la selección, organización, interpretación y creación de sentido de la realidad de quienes abandonan se construyó mediante categorías emergentes provenientes de los relatos del estudiantado de la institución que participó en el estudio.

METODOLOGÍA

Esta investigación adoptó un diseño de investigación cualitativo de alcance descriptivo y transversal. La recolección de datos se efectuó a través de la técnica de grupos focales, que permite dirigir un debate en torno a variables centrales para la investigación. Su carácter dirigido y específico difiere de otras herramientas similares, como los grupos de discusión o las entrevistas grupales (Gutiérrez en Callejo, 2009). El foco estuvo puesto en las acciones y vivencias narradas desde la perspectiva de los actores (estudiantes que abandonaron), la comprensión del sujeto de lo que hace y de la situación o contexto específico en el que se envuelve (Canales, 2006).

En términos de la muestra, y según el esquema presentado por Barriga y Henríquez (2011), la definición de unidad de análisis (UA), unidad de observación (UO) y unidad de información (UI) fue la siguiente:

- UA: estudiantes de ESTP que abandonan sus estudios durante distintas etapas de su formación.
- UO: estudiantes registrados en la base de datos institucional y seleccionados según interés por participar, área de formación y momento del abandono.
- UI: estudiantes de seis áreas de formación pertenecientes a la institución de ESTP que constituye el caso de estudio y que abandonaron sus carreras en distintos niveles.

La estrategia utilizada fue el análisis de contenido, que buscó construir un sistema de categorías que contribuyeran al establecimiento de un marco temático (Gibbs, 2012) y aportar al entendimiento de los procesos y significados que otorgan los estudiantes al abandono de estudios mediante la codificación del corpus textual compuesto por las transcripciones de los grupos focales (en adelante GF) llevados a cabo, a través del software Atlas Ti. Esta codificación fue realizada primeramente de forma abierta, para extraer del corpus los elementos más significativos en términos de información, tratados luego mediante una codificación axial, que establece los tipos de relaciones entre estos elementos. Este proceso de pormenorización y análisis fundamenta la composición del modelo comprensivo de este artículo. Debido al uso de Atlas Ti y al trabajo permanente de contrastación y relacionamiento para descubrir conceptos subyacentes (San Martín, 2014), este estudio incorpora algunos elementos de la teoría fundamentada.

En términos procedimentales, la codificación fue realizada de manera centralizada por un miembro del equipo, en diálogo y supervisión con el equipo investigador. Esta retroalimentación buscó encuadrar las categorías emergentes, aparecidas desde el análisis de los corpus, con el marco conceptual considerado para el abordaje del estudio.

Se desarrollaron 18 GF, cada uno de los cuales contempló la participación de entre tres y seis exestudiantes, con un total de 78 estudiantes que habían abandonado la institución y aceptaron participar del estudio. Todos quienes participaron de los GF completaron un consentimiento informado a través de un formulario web alojado en la nube (Google Forms), el que les informaba de los alcances (posibles riesgos asociados, marco legal y responsable de la salvaguarda de la información), con la opción de aceptar o declinar de la invitación. Asimismo, al inicio de cada sesión, se reforzaron los contenidos del consentimiento, entregando la opción de abandonar la sala virtual antes de comenzar la grabación. Los GF se llevaron a cabo en seis áreas formativas y de acuerdo con el momento de la carrera en el que el estudiantado había abandonado, generando GF segmentados para quienes lo hicieron en primer año (seis GF), segundo (seis GF) y tercer año o más (seis GF). La tabla 1 especifica las áreas de estudio incluidas en la investigación, los niveles en los que se tomó la decisión de abandonar y el número de participantes en cada GF. Asimismo, se especifica el código (CÓD.) asociado con el relato de estudiantes que participaron en cada GF de acuerdo con el área y el nivel de abandono.

Tabla 1

Número de participantes en GF de acuerdo con área de formación y nivel de abandono

ÁREA DE ESTUDIOS	AÑO DE ABANDONO/CÓDIGO					
	1° AÑO	CÓD.	2° AÑO	CÓD.	3° AÑO Y MÁS	CÓD.
Administración e informática	6	(A11)	6	(A12)	5	(A13)

Abandono en carreras de la Educación Superior Técnico-Profesional

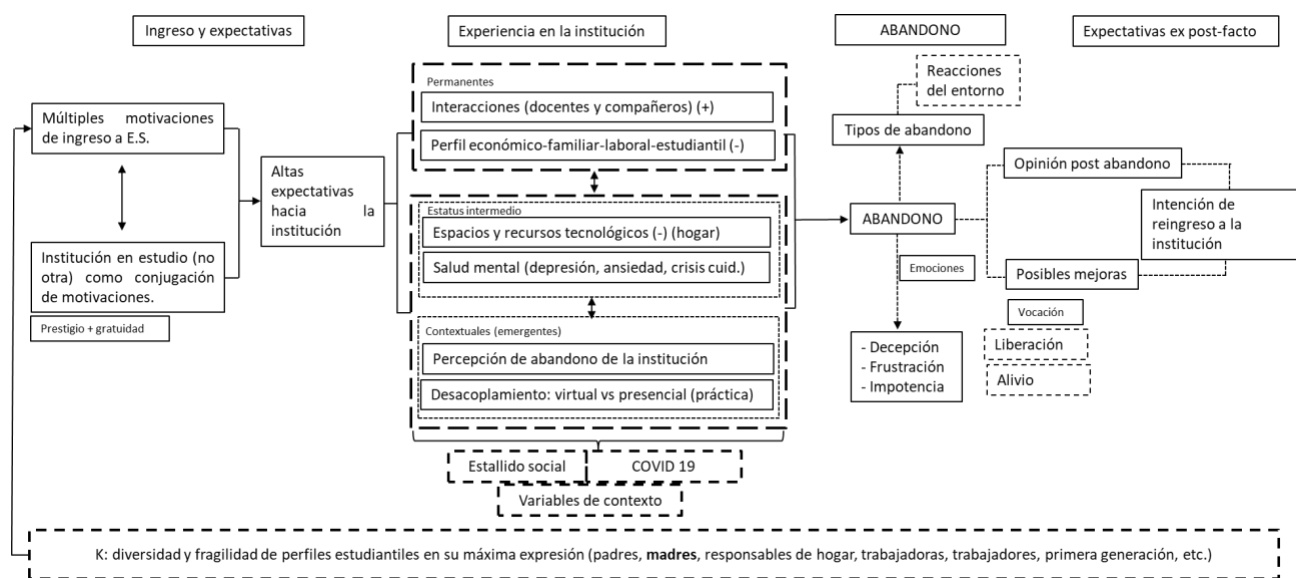
Comunicación y diseño	4	(CD1)	3	(CD2)	3	(CD3)
Construcción y recursos naturales	5	(CRN1)	5	(CRN2)	3	(CRN3)
Ingeniería	5	(I1)	4	(I2)	3	(I3)
Salud	6	(S1)	6	(S2)	3	(S3)
Turismo y gastronomía	4	(TG1)	4	(TG2)	3	(TG3)
TOTAL EXESTUDIANTES	30		28		20	

RESULTADOS

La figura 1 presenta los hallazgos de la investigación, a través de un modelo comprensivo que ilustra el abandono de estudios técnico-profesionales. El modelo describe, en cuatro fases, el proceso que vive un estudiante desde su ingreso a la carrera hasta el momento en el que decide abandonarla. Estas fases que se denominan ingreso y expectativas, experiencia institucional, abandono y expectativas ex post facto y, resultan de la adaptación de las categorías propuestas por Coulon (2005) y del análisis de la información recopilada a través de los grupos focales.

FIGURA 1

Modelo comprensivo del abandono



Los resultados de cada fase se presentan en matrices que ofrecen una descripción de los factores originados luego del análisis, acompañados de testimonios representativos de los participantes. Dada la extensión de los hallazgos comunicados en la fase de abandono, así como la profundidad de la descripción de sus factores, sus resultados se presentan sin el uso de matrices.

Fase ingreso y expectativas

Representa las expectativas iniciales del estudiantado que motivaron el ingreso a la Institución. Se presentan factores asociados a esta fase y testimonios recogidos en los grupos focales.

Tabla 2
Factores asociados a expectativas de estudiantes al ingreso a la ESTP

FACTORES	TESTIMONIOS
<i>Prestigio institucional:</i> la decisión de ingreso es dada por la valoración de la enseñanza, el profesorado, el sello institucional y la percepción de mayores posibilidades de emplearse oportunamente gracias a la marca institucional.	- “La institución es una marca fuerte dentro de lo que yo estudio, a pesar de que todavía no saco mi título, ya encontré trabajo” (A11). - “Entré porque me dijeron que en el área de diseño era súper bueno y lo comprobé” (CD1).
<i>Sugerido por el entorno:</i> referencias de profesionales, amistades, familiares o profesores de la educación media.	- “Por referencia de profesionales que conocía de esa carrera, me lo recomendaron” (CD23). - “Por afinidad familiar, mi hermano salió de allí” (CRN2).

Abandono en carreras de la Educación Superior Técnico-Profesional

Opción de gratuidad: la relación calidad-gratuidad constituye un motor de ingreso. Posibilita ser los primeros de la familia en ingresar a la educación superior y quizás la única opción para quienes poseen responsabilidades parentales o no pudieron hacerlo al finalizar la educación media.

Expectativa de desarrollo laboral y personal: tener mejores y más oportunidades laborales es fundamental, así como mejorar su proyecto de vida. Existe aspiración de superación personal, sobre todo en quienes son primera generación.

Como parte de una trayectoria formativa o laboral: posibilidad de conectar la especialidad técnica secundaria con la carrera impartida por la institución. Posibilidad de mejorar las condiciones laborales de estudiantes trabajadores/as, nivelándolas con las de otros colegas y eventualmente accediendo a un ascenso.

- “Entré a estudiar por la gratuidad... Me dijeron: ‘mejor ándate a esa institución porque tiene gratuidad’” (A13).

- “Yo decidí estudiar porque me había salido la gratuidad y esa institución era la mejor opción dentro de los adscritos a gratuidad” (CRN3).

- “Para mejorar la calidad de vida. Al tener una carrera profesional se puede optar a mejor horario de trabajo, mejor rentabilidad, beneficios” (A12).

- “Mi familia nunca tuvo medios para tener un título profesional... Es la primera generación, con mis primos, en tener la carrera” (CRN2).

- “Mi trabajo está ligado a las telecomunicaciones, por ende, decidí estudiar Ingeniería informática para complementar mis estudios” (A12).

- “Para tener un mejor trabajo... Empecé a trabajar en construcción chico, así después tienes un trabajo más relajado” (CRN3).

- “Entré a estudiar porque tenía la carrera que estaba estudiando en el liceo” (A13).

Fase experiencia en la institución

La experiencia de estudios en Chile los últimos años está marcada inevitablemente por dos variables de contexto: estallido social (2019) y pandemia por COVID-19 (2020 a la actualidad). En consecuencia, los hitos que definen la experiencia se organizaron en torno a tres tipos de variables: permanentes (presentes con o sin contexto pandémico), de estatus intermedio (presentes habitualmente, pero agravadas por el contexto) y contextuales-emergentes (surgen debido al contexto pandémico):

Tabla 3

Variables permanentes asociadas a la experiencia institucional de estudiantes que abandonan la ESTP

VARIABLES PERMANENTES	TESTIMONIOS
<i>Interacciones docente-estudiante:</i> quienes abandonaron evalúan favorablemente sus interacciones con docentes (cercanía, calidad y claridad) y pares (cooperación, buen ambiente).	- “Fue muy buena experiencia, o sea yendo presencial nada que decir; con los profesores, todo bien” (A13).
<i>Perfiles de estudio:</i> existe diversidad en quienes abandonaron: recién egresados de enseñanza media, trabajadores, con responsabilidades parentales, etc. Conciliar esas dimensiones con el estudio se consigue de manera precaria y expuesta a adversidades, más aún ante la sucesión estallido social y pandemia.	- “Existe la percepción de que el alumno que está en diurno no hace nada más que ir a estudiar. Pero después uno se da cuenta que cuidan al hermano, o tienen que llegar rápido, o muchos trabajan, aunque tengan gratuidad, para ayudar a la familia (...)” (CD2-3).

Tabla 4

Variables de estatus intermedio asociadas a la experiencia institucional de estudiantes que abandonan la ESTP

VARIABLES DE ESTATUS INTERMEDIO	TESTIMONIOS
<p><i>Espacios y recursos tecnológicos:</i> la infraestructura institucional es bien evaluada previo al estallido-pandemia. Las dificultades en pandemia se asocian con el estudio telemático, problemas técnicos en el hogar (mala conexión, falta de espacios, de equipos, incompatibilidad horaria) o problemas con la plataforma (inestabilidad, saturación audio-video, desconocimiento)</p>	<p>- “No me podía meter y estuve con problemas de asistencia... En mi casa se usa mucha energía, hay cortes de luz y tenía que conectarme por el celular, no podía ver todo y se me cortaba” (CD1).</p> <p>- “A veces se le caía la página, no se le escuchaba al profesor...” (CRN1).</p>
<p><i>Salud mental:</i> desgaste producido por las alteraciones al equilibrio trabajo-familia-estudio, encierro prolongado, aislamiento social, falta de concentración y frustración por bajos resultados son elementos frecuentes en el relato estudiantil. Existen iniciativas institucionales para acompañarlos en situaciones relacionadas con salud mental, pero escasamente difundidas.</p>	<p>- “Fue súper triste, me dio depresión, me desmotivé, no quería trabajar, no quería nada, estaba súper enojada con la vida” (AI2).</p> <p>- “Entré en una depresión y empecé a faltar, empecé súper bien, motivada y de a poco con el encierro (...)” (AI3).</p> <p>“La salud mental no es un tema para la institución. Nadie de mi curso sabía que había psicólogos” (AI2).</p>

Tabla 5

Variables contextuales-emergentes asociadas a la experiencia institucional de estudiantes que abandonan la ESTP

VARIABLES CONTEXTUALES - EMERGENTES	TESTIMONIOS
<p><i>Percepción de abandono de la institución:</i> dificultades asociadas con el estudio virtual, dificultades con la plataforma, incompatibilidad entre jornada laboral y de estudios, problemas de comunicación Institución-estudiantes, generaron una sensación de abandono institucional.</p>	<p>- “Iba a entrar a trabajar y yo avise para que me cambiaran a vespertino. Me dijeron que tenía que esperar un correo, lo estoy esperando hasta la fecha y quedé fuera” (S2).</p> <p>- “Yo no sentí que yo los abandoné, sentí que la institución me abandonó” (TG3).</p>
<p><i>Desacoplamiento virtual vs. presencial:</i> entre disciplinas predominantemente prácticas (gastronomía, salud, construcción) y la metodología de enseñanza virtual. No fue posible trasladar actividades de manera adecuada hacia un contexto doméstico que carece de instalaciones y de las herramientas necesarias para su ejecución.</p>	<p>- “Nuestra carrera es técnica, es manual, es práctica (...) tengo que meter las manos en la masa” (AI2).</p> <p>- “Estaba estudiando gastronomía y los profesores decían ‘no le puedo enseñar a agarrar un cuchillo, a cortar vegetales’” (TG2).</p>

Fase abandono

Los datos recogidos revelaron distintos motivos de abandono, que interactúan y se concretan en la decisión final. Algunos están vinculados directamente con el contexto estallido-pandemia y otros son independientes de este.

Abandono por conciliación-cuidados: relacionado con el cuidado de hijas/os o familiares en situación de dependencia, agravado por el aislamiento derivado de la pandemia. Lo anterior desestructura rutinas familiares y estudiantiles, factor clave dentro del perfil frágil del estudiantado, representado en la base del modelo (ver figura 1), pues los alumnos estudian con la intención de entregar mejores condiciones de vida a sus hijas/os o familiares, pero frente a situaciones emergentes deben abandonar sus estudios paradójicamente, por ellos.

En diciembre tenía que ir a clases presenciales y no pude asistir porque no tenía con quien dejar a mis hijos. Mi pareja había quedado sin pega² y no estaba acá (TG2).

Mi prioridad eran mis hijos, mis hijos también estudiaban online, así [es] que entre yo meterme a mis clases y ellos, eran ellos” (AI2).

Abandono por dificultades COVID: la modalidad telemática generó desmotivación, sensación de no estar aprendiendo, falta de condiciones materiales para estudiar. La desmotivación se concentra en quienes abandonaron después de haber vivido la experiencia presencial y luego se trasladaron a la modalidad virtual, donde aparece la escasa posibilidad de interactuar con docentes de manera simultánea y resolver dudas oportunamente. El abandono por motivos económicos asociados con la pandemia se explica por la pérdida o cambio de trabajo o la aparición de situaciones emergentes dentro de la familia o en redes cercanas que merecen priorizarse frente a los estudios. El abandono por incompatibilidad con el trabajo tiene relación, por un lado, con rubros sobre demandados en pandemia (salud, informática, cocina) o por la necesidad de complementar los trabajos establecidos con otras actividades laborales. Finalmente, el deterioro de la salud mental podría ser considerado un tipo de abandono en sí mismo, que aparece vinculado con la pandemia.

En el momento en [el] que decidí abandonar fue en pandemia... porque si sentíamos en presencial que los profes ya como que no nos pescaban³, en las clases virtuales eso era mucho más difícil, y creo que la mitad decidió abandonar, nosotros no estábamos aprendiendo (CRN2).

Partimos mal, o sea, yo con todas las ganas, motivadísimo, y estuve más de una semana sin poder entrar a clases apenas comenzamos recién el año. Problemas en plataforma, problemas de usuarios, se saturó el sistema, miles de problemas, ninguna solución (I3).

Abandono por dificultades administrativas o personales: si bien están enmarcadas en el contexto COVID, pueden presentarse en un año regular. Es el caso de las dificultades administrativas, abandono por motivos vocacionales (la carrera no es viable dentro de su proyecto de vida), abandono por motivos personales (accidentes, situaciones familiares, salud mental) y abandono por mal desempeño académico.

Tenía horario de mañana y se me facilitaba mucho, ya que mis hijas tuvieron que estar online, ellas estudiaban en la tarde y yo en la mañana, yo podía conectarme tranquilamente. El segundo semestre tuve la gran suerte de encontrar trabajo en pandemia y se me sumó una carga más, pero la podía llevar porque mis estudios eran en la mañana, luego este año se me complicó más porque pasé a estar a horario de tarde. Se retiraron más de 10 personas este año (AI2).

² Chilenismo empleado para referirse al trabajo remunerado desarrollado por una persona.

³ Chilenismo empleado para referirse a que “no nos tomaban en cuenta”.

Abandono en contexto de práctica profesional: especialmente problemática es la decisión de abandono en quienes están iniciando sus prácticas profesionales, ya sea por descoordinación entre la institución y los centros de práctica, por desconocimiento administrativo, incompatibilidad horaria o dificultades geográficas (estudiantes de regiones distintas a las de su sede). Esta situación genera impactos tanto en las trayectorias formativas (que están consolidadas y a punto de completarse) como en los índices de abandono-finalización. El abandono en esta etapa del ciclo formativo se reconoce como un cuello de botella.

Abandono como aprendizaje: no siempre debe entenderse como un fracaso. En muchos casos, genera aprendizaje, permitiendo tomar un camino que anteriormente no era evidente y que, gracias a la situación de abandono, se visualiza. Esta perspectiva favorable del abandono implica que muchos estudiantes optan por dicha decisión motivados por la inserción en un nuevo proyecto de vida (académico, laboral, familiar, etc.), lo que favorece la realización de la persona en otro escenario. Lo anterior se acompaña de una sensación de alivio y liberación del agobio sufrido durante el proceso que lleva a abandonar.

REACCIONES DEL ENTORNO

Dentro de las reacciones favorables del entorno, generalmente son las/os hijas/os, parejas y amistades por sobre los padres/hermanas/hermanos quienes apoyan esta decisión. Esto puede comprenderse debido a los esfuerzos que hacen las familias por apoyar a quienes ingresan a estudiar, pues, en las personas económicamente independientes, las familias no demuestran estas reacciones. En los casos en los que el estudio genera experiencias negativas como agobio o malestar en quien abandona, las familias apoyan la decisión de manera más sólida.

Por otra parte, las reacciones negativas están relacionadas con la pérdida de oportunidades, como la gratuidad en familias marcadas por contextos adversos, potenciar emprendimientos familiares a través de los conocimientos profesionales, posibilidad de ser la primera generación profesional de una familia, o mejorar las condiciones de vida en familias monoparentales. En generaciones más jóvenes, está el temor de los padres y madres estudiantes por dejar a sus hijas/os a la deriva, sin proyecto de vida.

A nivel personal se distinguen emociones negativas desde dos perspectivas: problemas de salud mental generados antes de la decisión de abandonar y como consecuencia inmediata de dicha decisión. En el primer grupo están los efectos de haber cursado uno o más semestres bajo una modalidad donde el desempeño fue menos adecuado: bajo rendimiento, disminución del autoconcepto, desmotivación frente a los resultados, presión del entorno y miedo al fracaso personal. En el segundo, están la tristeza por la pérdida económica y de tiempo, pérdida o pausa del proyecto de vida, desilusión por no alcanzar las metas, angustia por la pérdida de gratuidad como oportunidad única de estudiar, decepción frente a hijas/os y desmotivación por la percepción de escasa preocupación de la institución.

Las emociones positivas, menos extendidas, están vinculadas con el alivio frente a la presión generada por la mantención del equilibrio trabajo-estudio-familia en el contexto pandémico.

A la vez fue como un alivio, personalmente, física y psicológicamente, porque ya era tanto el estrés que tenía por lo mismo del pago, si uno se atrasaba un mes ya lo empezaban a llamar de por qué no pagaba y esas cosas. Así que yo tengo en la balanza como 50-50. Fue tristeza y a la vez alivio (A12).

Este alivio se concreta en el ámbito económico por la presión presupuestaria que implica un año de estudios y la posibilidad de dedicarse de mejor forma al trabajo, alivio psicológico al no tener la presión de cumplir en todos los ámbitos o de asistir a clases que no se disfrutaban, alivio emocional al compartir más espacios y horarios con hijas/os y

Abandono en carreras de la Educación Superior Técnico-Profesional

priorizar su bienestar, alivio físico por la presión y problemas de salud que aparecieron, y alivio personal al tener la oportunidad de mirar el futuro en perspectiva y elegir mejor el camino a seguir.

Fase expectativas ex post facto

Constituyen percepciones de quienes abandonaron respecto de su futuro.

Tabla 6

Expectativas posteriores al abandono en estudiantes de ESTP

FACTORES	TESTIMONIOS
<i>Opinión de la institución post abandono:</i> pese al abandono, las visiones y opiniones sobre la institución son favorables: prestigio, formación, ambiente, calidad docente, infraestructura, interacciones sociales. Las percepciones menos favorables son marginales.	“Y dentro de volver a estudiar, yo creo que sí volvería, sobre todo a la institución, si tampoco es que me vaya a cualquier otra” (CD1). “En lo docente nada que decir, pero la gestión y la institución es pura plata” (AI2).
<i>Volver a estudiar:</i> en la misma institución dada la experiencia previa favorable, aunque en ciertos casos, una carrera distinta. Regresarían quienes abandonaron por dificultades asociadas con la pandemia (modalidad en línea) y esperan volver a la modalidad presencial. No volverían quienes optarán por una carrera universitaria, quienes iniciaron emprendimientos o los activos laboralmente.	“La decisión la tengo tomada... retomar el próximo año en la institución, pero en una carrera distinta” (CRN1). “Muy agradable todo. Pretendo volver a estudiar en la institución” (CRN2). “Ya se me ocurrió otra cosa, una PYME, entonces ya tomé otro rumbo” (S1). “Estoy trabajando (...) No me conviene retomar la carrera por ahora” (S2).

CONCLUSIONES

Antes de exponer las conclusiones, cabe mencionar algunas limitaciones del estudio, condicionadas principalmente por la ausencia de marcos explicativos específicos sobre el abandono de estudios en ESTP. Si bien la adaptación de las categorías generales de Coulon (2005) brindó un encuadre conceptual al estudio, cabe recordar que esas categorías provienen de investigaciones con estudiantes universitarios, por lo tanto, no se ajustan necesariamente al perfil de estudiantes de ESTP. En consecuencia, el carácter exploratorio del estudio exigió levantar categorías emergentes provenientes de los relatos del estudiantado y ajustarlas al modelo de este autor, lo que podría crear ciertos desajustes. Al margen de ello, se espera que los resultados de este estudio contribuyan a avanzar en la búsqueda de marcos explicativos para esta problemática.

La investigación permitió extraer cinco grandes conclusiones: en primer lugar, conviene subrayar el perfil frágil evidenciado por el estudiantado de carreras de ESTP, asociado mayoritariamente con los desafíos que impone la relación familia-trabajo-estudio que enfrentan recurrentemente. Dicha triada, sumada a un contexto de vulnerabilidad, genera equilibrios precarios, con insuficiente capacidad de soportar presiones emergentes. Este efecto hace evidente que, frente a eventos inesperados, como el estallido social vivido en Chile a fines de 2019 y la pandemia por COVID-19 durante los años 2020 y 2021, la probabilidad de abandonar los estudios aumente (Álvarez et al., 2021). Esto, porque son situaciones que impactan en las condiciones con las que llevan a cabo sus estudios superiores debido a que poseen menor acceso a recursos financieros, menor disponibilidad de habilidades sociales, mayores responsabilidades

parentales, de pareja, y de vivienda, entre otros. Dicho perfil aparece también reflejado en los estudios de Hlinka (2017) y Crosta (2013) generando un contexto en donde cualquier variable, por mínima que sea, desestabiliza al estudiantado.

En segundo lugar, la combinación más frecuente de abandono es la crisis de cuidados –complicaciones con el sistema virtual– y su incompatibilidad con el trabajo. Definitivamente, la modalidad en línea generó más abandonos que la presencial (SIES, 2022), sobre todo en aquellos perfiles que concilian dos o más factores vinculados con la relación familia-trabajo-estudio. Las trayectorias estudiantiles están asociadas con un discurso fuertemente meritocrático, de superación personal a través del desarrollo profesional. En ese sentido, la crisis de los cuidados que la pandemia agudizó es el principal motivo de abandono en mujeres, de entre 25-35 años, de roles monoparentales o compartidos y de primera generación de profesionales, coincidiendo con Crosta (2013). Este último caso se vio agravado por el cierre de instituciones como jardines o salas cuna que permiten al estudiantado compatibilizar el cuidado de los hijos con los estudios.

En tercer lugar, el efecto pandemia constituyó un factor relevante en las decisiones de abandono, más aún en quienes lo hicieron en primer año debido a complicaciones formativas o motivos de fuerza mayor. Quienes abandonaron en segundo y tercer año lo hicieron principalmente por problemas administrativos vinculados o no con la pandemia. Inquieta el caso de estudiantes que perdieron sus beneficios por no desarrollar prácticas en el contexto de COVID-19 y la escasa capacidad institucional para resolver esa situación, lo que coincide con Mertes y Jankoviak (2016) en el caso del contexto prepandemia.

Respecto del abandono por motivos vocacionales, definitivamente la carrera puede no estar alineada con el proyecto de vida de algunos estudiantes, lo que ha sido también advertido por Sotomayor Soloaga y Rodríguez-Gómez (2020), quienes destacan la escasa claridad en la elección de la carrera e interés en el área de desempeño. Resulta fundamental fortalecer procesos de búsqueda vocacional que impliquen metas claras previas al ingreso a la carrera. Asimismo, la ausencia de referentes en la etapa previa al ingreso a la educación superior (Herrera, 2017) muestra la importancia de potenciar el apoyo y asesoría vocacional durante la educación secundaria. En ese sentido, se podrían fortalecer los portales gubernamentales actuales para que no solo entreguen información sobre rentas, ocupación y datos de contexto, sino que también dispongan de información clave respecto de las áreas formativas y campos laborales con material didáctico e interactivo basado en casos reales.

En cuarto lugar, hay un déficit en el diálogo entre estudiantes y representantes institucionales, lo que genera que el estudiantado sienta que sus problemas, por pequeños que sean, no tienen solución y terminan abandonando. La comunicación institucional debe ser eficiente (llegar a todos y comunicar bien) y oportuna (comunicar en el momento, no tiempo después). Asimismo, se deben atender problemas administrativos para reducir la sensación de distancia e invisibilidad que sienten algunos estudiantes. La imagen institucional se transforma en estudiantes que tienen una buena experiencia de estudios, con buenas calificaciones y relaciones interpersonales, y que se vieron forzados a abandonar por motivos de fuerza mayor, y al momento de concretar su decisión accedieron a una faceta institucional menos favorable. Los horarios propuestos por la institución parecieran considerar insuficientemente el perfil del estudiantado, situación alertada por Mertes y Jankoviak (2016) y Skinner y sus colegas (2022).

La última conclusión añade una visión que entiende el abandono alejado de la perspectiva del fracaso presente en la teoría clásica del abandono. Dejar la institución puede constituir un aprendizaje y poseer un significado favorable dentro de la trayectoria de quien lo realiza. Este se entiende como el abandono que orienta a la persona a tomar un camino que anteriormente no era evidente y que, gracias a la perspectiva entregada por una experiencia frustrada, se visualiza. Es el caso de quienes abandonan la idea originalmente trazada para tomar una salida intermedia (como técnico), estudiar una carrera profesional (en otra institución), desarrollarse en el rubro sin la obligación de obtener un título o asumir que no se pudo concretar el proceso por factores externos y salir fortalecido en la dimensión personal.

REFERENCIAS

- Acevedo Calamet, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista española de pedagogía*, 78(276), 253-270. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>
- 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/rep2021.6.1.001>
- Atherton, M.C. (2014). Academic Preparedness of First-Generation College Students: Different Perspectives. *Journal of College Student Development* 55(8), 824-829. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0081>
- Bailey, T., Jeong, D. W., Cho, S. (2010). Referral, enrollment, and completion in developmental education sequences in community colleges. *Economics of Educational Review*, 29(2), 255– 270. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.002>
- Barriga, O. A., & Henríquez, G. (2011). La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación-Unidad de Información: Una ampliación de la noción de la Matriz de Datos propuesta por Samaja. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS*, (1), 61-69. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/45>
- Bettinger, E., Brent J., & Devin G. (2013). Improving College Performance and Retention the Easy Way: Unpacking the ACT Exam. *American Economic Journal: Economic Policy*, 5(2), 26-52. <https://doi.org/10.1257/pol.5.2.26>
- Blanco, C., Meneses, F., & Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (49), 137-187. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Bordón, P., Canals, C., & Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior. *Nueva evidencia para Chile*. Ministerio de Educación.
- Cabrera, A., Pérez, P., & 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 Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15-40). Laertes.
- Canales, M. (2006). *Metodología de la Investigación Social*. LOM.
- Callejo, J. (2009). *Introducción a las Técnicas de Investigación Social. Curso Primero de Sociología*. Universitaria Ramon Areces.
- Casanova Cardiel, H., & García, P. D. (2021). Presentación Dossier Temático: Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 21-30. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.587>
- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. ECONOMICA.
- Crosta, P. M. (2013). *Characteristics of Early Community College Dropouts*. CCRC Analytics. Community College Research Center, Columbia University. <https://doi.org/10.7916/D8TT4NZP>
- Dawson, P., Charman, K., & Kilpatrick, S. (2013). The new higher education reality: What is an appropriate model to address the widening participation agenda? *Higher Education Research & Development*, 32(5), 706–721. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.776520>
- DeNicco, J., Harrington, P., & Fogg, N. (2015). Factors of One-Year College Retention in a Public State College System. *Research in Higher Education Journal*, 27.
- Erdozain, 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 de magíster, Universidad del Desarrollo].
- Erdozain, J. C. (2020). *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 doctoral, Universidad del Desarrollo]. <http://hdl.handle.net/11447/3455>
- Fonseca, G., Chassin-Trubert, I., Pérez, M., Inostroza, S. y Oñate, D. (2022). *Permanencia y Abandono de Estudios en Educación Superior Técnico Profesional: aproximación metodológica mixta desde el currículo*. En: *Investigación en Educación Superior: hallazgos en Aseguramiento de la Calidad, Éxito Estudiantil y Transición Entre Educación Media y Superior*. Universidad de Concepción, Chile.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González Catalán, F. I., & Arismendi Vera, 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>
- Herrera Ugarte, M. (2017). Estrategias institucionales de retención de estudiantes en carreras técnicas del sector no universitario en el sistema de educación superior chileno. Acciones enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje [tesis, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175134>
- Hlinka, K. R. (2017). Tailoring retention theories to meet the needs of rural Appalachian community college students. *Community College Review*, 45(2), 144-164. <https://doi.org/10.1177/0091552116686403>
- Mahlberg, J. (2015). Formative Self-Assessment College Classes Improves Self-Regulation and Retention in First/Second Year Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(8), 772-783. <https://doi.org/10.1080/10668926.2014.922134>
- Mertes, S. J., & Jankoviak, M. W. (2016). Creating a college-wide retention program: A mixed methods approach. *Community College Enterprise*, 22(1), 9-27.
- Pruett, P. S. (2015). *Factors influencing the retention of developmental students in community colleges*. Union University.
- 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>
- Servicio de Información de Educación Superior [SIES]. (2021). Informe 2021 Matrícula en Educación Superior en Chile. <https://www.mifuturo.cl/sies/>
- Servicio de Información de Educación Superior [SIES]. (2022). Informe Matrícula en Educación Superior en Chile. <https://www.mifuturo.cl/sies/>
- Skinner, B., Ortugas, J., & Tanner, M. (2022). Why community college students quit despite being almost finished. *The Conversation*. <http://theconversation.com/why-community-college-students-quit-despite-being-almost-finished-175420>
- Sotomayor Soloaga, P., & Rodríguez-Gómez, D. (2020). 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*, 19(41), 199-223. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941sotomayor11>
- Sotomayor, P. (2021). *Factores explicativos de la deserción académica en la educación superior técnico profesional* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/673211>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Unesco. (2022). Enabling Flexible Learning Pathways through Supportive Governance. *IIEP Policy Brief/Flexible Learning Pathways in Higher Education*, 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381546>

Declaración de conflicto de interés

Los autores desean declarar un potencial conflicto de intereses vinculado a la presente investigación. El estudio que se expone en este artículo ha sido financiado por la misma organización que proporcionó los datos analizados, surgiendo así de una colaboración entre los especialistas de la organización financiadora y expertos independientes. Sin embargo, es esencial subrayar que los autores han implementado con rigor los protocolos metodológicos estipulados para asegurar la integridad y objetividad de la investigación en cada fase. Se ha preservado una perspectiva neutral y fundamentada en la evidencia a lo largo de todo el proceso investigativo y en la elaboración del manuscrito.

Fuentes de financiamiento

Este trabajo fue financiado por la Dirección de Estudios y Progresión Estudiantil de la Fundación Instituto Profesional Duoc UC.

AUTORES

Gonzalo Fonseca Grandón

gfonseca@udec.cl Edmundo Larenas 335, Concepción, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1063-1319>

Andrea Parra Venegas

aparrav@duoc.cl Eliodoro Yáñez 1595, Providencia, Santiago, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4103-4098>

Bernardita García De Magalhaes-Calvet

bgarciam@duoc.cl Eliodoro Yáñez 1595, Providencia, Santiago, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4046-6427>

Diego Oñate Vargas

diegonatevargas@gmail.com Caupolicán 518, 4to piso, Concepción, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-7275>