



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

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 PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIÓLOGA

Mariana Herrera Ugarte

Profesor Guía: Raúl Atria Benapres

Santiago de Chile 2017

Resumen

Esta investigación busca, desde una perspectiva exploratoria, dar cuenta de las acciones y estrategias de retención de estudiantes llevadas a cabo por instituciones de educación superior no universitarias, en las carreras conducentes a títulos de técnico de nivel superior, y las características del contexto de política pública en que éstas se llevan a cabo. Se puso el énfasis en las acciones enfocadas en el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así mostrar una dimensión complementaria a las que han tenido mayores desarrollos desde la política pública y la investigación en educación superior, y aportar así a la comprensión del fenómeno en su multidimensionalidad. Para esto, se hace una presentación de los antecedentes nacionales con respecto al desarrollo y transformaciones del sistema de educación superior en las últimas décadas, con énfasis en las instituciones no universitarias (CFT e IP), y sobre el fenómeno de la deserción y retención de estudiantes. Luego se desarrolla el marco conceptual del estudio, en que se definen conceptos operativos y otras consideraciones teóricas transversales, que guían el análisis de la información. Como técnica de producción de información se utilizan entrevistas semi estructuradas a expertos vinculados al tema desde la política pública, y a instituciones no universitarias, las cuales fueron seleccionadas en base al desarrollo de una agrupación en conglomerados de todas las instituciones con matrícula de técnico de nivel superior para el año 2015. Luego de esto, se presenta el análisis de contenido realizado en base a las entrevistas, y la discusión de los resultados. Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación, incluyendo los principales nudos críticos identificados y las posibles líneas de profundización en investigación futuras.

Contenido

<u>1.</u>	<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>6</u>
<u>2.</u>	<u>ANTECEDENTES</u>	<u>11</u>
2.1.	EXPANSIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE, Y SUS CARACTERÍSTICAS ACTUALES	11
2.2.	EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN	24
2.3.	ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN	30
<u>3.</u>	<u>OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</u>	<u>41</u>
3.1.	OBJETIVO GENERAL	41
3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	41
<u>4.</u>	<u>MARCO CONCEPTUAL</u>	<u>43</u>
4.1.	CONSIDERACIONES GENERALES	43
4.2.	CONCEPTOS OPERATIVOS	47
4.3.	EN SÍNTESIS	63
<u>5.</u>	<u>HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN</u>	<u>65</u>
<u>6.</u>	<u>METODOLOGÍA</u>	<u>66</u>
<u>7.</u>	<u>AGRUPACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE INSTITUCIONES CON MATRÍCULA TNS</u>	<u>70</u>
<u>8.</u>	<u>RESULTADOS DEL ANÁLISIS</u>	<u>86</u>
<u>9.</u>	<u>DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</u>	<u>132</u>
<u>10.</u>	<u>CONCLUSIONES</u>	<u>148</u>
10.1.	PRINCIPALES NUDOS CRÍTICOS IDENTIFICADOS Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA	153
10.2.	POSIBLES LÍNEAS DE PROFUNDIZACIÓN EN INVESTIGACIÓN	159
<u>11.</u>	<u>REFERENCIAS</u>	<u>162</u>
<u>12.</u>	<u>ANEXOS</u>	<u>171</u>
	ANEXO I - DOCUMENTOS LEGALES REFERIDOS	172
	ANEXO II - BASES DE DATOS UTILIZADAS	173
	ANEXO III – AGRUPACIÓN DE INSTITUCIONES SEGÚN CONGLOMERADOS	174
	ANEXO IV - OPERACIONALIZACION DE VARIABLES PARA CONSTRUCCIÓN DE ENTREVISTAS	178
	ANEXO V – PAUTA PARA ENTREVISTAS A EXPERTOS	180
	ANEXO VI – PAUTA PARA ENTREVISTAS A INSTITUCIONES NO UNIVERSITARIAS	182
	ANEXO VII – CARACTERIZACIÓN ENTREVISTADOS	185

Índice de Tablas

Tabla 1 Títulos y Grados otorgables, por tipo de institución de Educación Superior _____	13
Tabla 2 Evolución Oferta* de pregrado por tipo de carrera (2010-2016) _____	13
Tabla 3 Evolución de la Matrícula Total de Pregrado por tipo de institución (2010-2016) _____	15
Tabla 4 Distribución de la población chilena por quintiles y situación educacional _____	16
Tabla 5 Estudiantes de pregrado por edad (tramos) y tipo de carrera _____	17
Tabla 6 Estudiantes de pregrado por horas de trabajo semanales y tipo de carrera _____	18
Tabla 7 Estudiantes jefes de hogar o de núcleo familiar por tipo de carrera _____	19
Tabla 8 Estudiantes de carreras técnicas en jornada vespertina _____	20
Tabla 9 Número de beneficiarios CAE de IP y CFT por quintil de ingreso _____	21
Tabla 10 Número de beneficiarios CAE de títulos Técnicos por tipo de institución _____	22
Tabla 11 Deserción de 1 ^{er} año por institución según presencia de ayudas estudiantiles (Cohorte 2012) _____	26
Tabla 12 Características de las instituciones por conjuntos generados _____	75
Tabla 13 Características de los estudiantes por conjuntos generados _____	76
Tabla 14 Grupos Seleccionados para la muestra de Instituciones _____	85

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Evolución N° de CFT e IP (1990-2016) _____	12
Gráfico 2 Evolución N° de Programas de Técnico de Nivel Superior* por tipo de institución _____	14
Gráfico 3 Evolución Deserción de 1er año por tipo de institución (2008-2015) _____	27
Gráfico 4 Evolución Deserción de 1er año por tipo de carrera (2008-2014) _____	28
Gráfico 5 Promedio de Retención y Deserción de primer año en IP y CFT con matrícula Técnico de Nivel Superior 2015, por años de acreditación _____	29
Gráfico 6 Financiamiento Fiscal a Estudiantes e Instituciones de Educación Superior 2015 (M\$) _____	44

1. Introducción

La deserción en la educación superior se muestra hoy como una de las preocupaciones prioritarias tanto para el Estado como para las instituciones de educación chilenas. Ésta representa costos económicos, vinculados a la eficiencia de las políticas estatales, generando así una disponibilidad menor de recursos por estudiante, y también con respecto al Estado, produce mayores costos a largo plazo, ya que las personas sin una certificación de educación superior presentan en general una mayor dependencia de servicios sociales. Para las instituciones de educación superior, conlleva la obtención de menores recursos para financiar sus costos operacionales los que muchas veces se cubren en proporción importante mediante el pago de aranceles. Para los estudiantes y sus familias, tiene un efecto negativo en factores psicosociales, como frustraciones y expectativas no cumplidas, así como también representa costos económicos por la inversión de recursos en educación superior.

Al afectar principalmente a los grupos socioeconómicos menos favorecidos, la deserción se presenta como un problema social pertinente de ser abordado por la política pública, que tiende a aumentar las brechas de desigualdad ya existentes. Así, se propone abordar los esfuerzos de retención como parte de lo que se considera un real acceso a la educación superior y los beneficios que implica para los sujetos y la sociedad, desde una noción de justicia como equidad. Es importante para esto ampliar la visión de lo que se entiende por acceso, considerando también en ello el apoyo para la permanencia y el éxito de los procesos formativos.

La educación técnica de nivel superior –en la que se focaliza este estudio–, es una buena herramienta para avanzar hacia una sociedad menos desigual y más justa, ya que tiene la potencialidad de desarrollar en los sujetos habilidades tanto para la vida en general como para el mundo del trabajo y para la continuidad de estudios, desde una plataforma sin barreras académicas de entrada. Aprovechar estas oportunidades implicaría considerar la educación técnica en una visión humanista del desarrollo, incorporando, por ejemplo, la necesidad que hoy en día tiene la educación de adaptarse a individuos y grupos, y ver la educación técnica como una forma de generar empoderamiento y agencia -y en base a ellos bienestar-, abriendo

un abanico más amplio que vea el trabajo no solo como instrumento de producción, sino también como una forma de asociación libre de sujetos en pos del desarrollo de su comunidad.

En el caso de esta investigación, se busca estudiar el desarrollo de acciones o estrategias institucionales de retención de estudiantes enfocadas al éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, en carreras de Técnico de Nivel Superior dictadas por instituciones no universitarias (Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales) en Chile. Para esto se plantea estudiar los marcos contextuales y de posibilidad en que estas se llevan a cabo, las acciones directas e indirectas que involucran, y los niveles de formalidad que tienen actualmente este tipo de iniciativas.

La focalización del estudio en carreras conducentes al título de Técnico de Nivel Superior se basa principalmente en que éstas concentran a estudiantes de perfiles no tradicionales, que en muchos casos reúnen características asociadas a riesgo de deserción, tales como una mayor edad -lo que a su vez conlleva muchas veces la existencia de responsabilidades laborales y familiares- su condición socioeconómica, deficiente formación secundaria, etc. Este tipo de carreras representa a cerca de un tercio de la matrícula de pregrado del sistema, con una marcada participación de estudiantes de los primeros quintiles de ingreso (45% de los estudiantes entre 18 y 24 años de este tipo de carreras pertenecen a los primeros dos quintiles, y 70% a los primeros tres), y presentan las tasas de deserción al primer año más altas del sistema (37% en promedio), según datos del SIES (2014a). Además, los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, instituciones que concentran a más del 90% de estudiantes de este tipo de carreras, tiene una gran dependencia de los aranceles de pregrado para su funcionamiento, por lo que la retención se muestra como una necesidad en diferentes niveles.

Por otra parte, se pone el foco principal en una dimensión específica de la retención de estudiantes: las acciones avocadas principalmente al éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se apunta con esto a estudiar acciones referidas centralmente a la forma en que lo que se enseña sea legible y asimilable desde la diversidad característica de los nuevos estudiantes, para así aportar a las posibilidades de éxito del proceso educativo. Los

estudiantes de carreras técnicas poseen en general perfiles no tradicionales, con una disposición limitada de tiempo para dedicar a su formación. Esto otorga relevancia a las instancias de aula como su principal (y a veces único) medio de vinculación con su institución educativa, por lo que es esencialmente en estos espacios donde éstas pueden realizar los mejores esfuerzos para mejorar sus posibilidades de éxito en los estudios.

Diferentes tipos de iniciativas en este ámbito han sido reconocidas por estudios recientes como influyentes en cuanto a la retención de estudiantes, puesto que apuntan al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a acercar lo que se estudia tanto a experiencias propias de los sujetos, como al mundo laboral al que buscan insertarse, lo que resulta particularmente relevante cuando se trata de un tipo de educación superior intrínsecamente vinculado al mundo del trabajo.

Las dimensiones en que se abarcan en este estudio sobre las iniciativas de retención son cuatro: en primer lugar, conocer las condiciones de posibilidad en que este tipo de programas puede desarrollarse, tanto por características del contexto institucional como del sistema y las señales de política pública; en segundo lugar la formalidad que poseen, en cuanto diagnóstico, diseño y evaluación; en tercer lugar las acciones indirectas vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, refiriendo con ello a aquellas que no se realizan directamente en aula, o en interacciones interpersonales; y en cuarto lugar las acciones directas de éstos, apuntando a aquellas que involucran interacciones entre docentes y estudiantes en el contexto de los programas de estudios.

Si bien se reconoce que la deserción y la retención, son fenómenos multicausales y multidimensionales, que deben ser tratados como tales para generar mejoras definitivas, se parte de la base de que los programas y estudios al respecto han tendido a enfocarse principalmente en factores económicos. Si bien se ve ésta probablemente como la dimensión más determinante a la hora de caracterizar la deserción, el buscar soluciones en este aspecto ha probado no ser suficiente por sí solo. Se propuso con esta investigación estudiar en profundidad específicamente el factor del éxito formativo para realizar un aporte complementario a las investigaciones existentes hasta la fecha, con el objetivo de avanzar hacia comprender y abarcar el fenómeno en su multidimensionalidad.

Para abordar estas dimensiones, se presenta una investigación de carácter exploratorio, desde un enfoque cualitativo. La principal técnica de producción de información empleada es la entrevista semi estructurada, en primera instancia con actores clave vinculados al subsistema de educación superior no universitario, y luego con actores relacionados con iniciativas de retención de estudiantes en diferentes instituciones del sistema de Educación Superior de Chile.

La selección de los tipos de instituciones a considerar se realizó en base a un ejercicio previo de agrupación de IP y CFT, según los siguientes criterios: Acreditación, Tamaño de matrícula, Especialización (según la cantidad de áreas del conocimiento en la que imparten programas), y Tipo de personalidad jurídica de la institución (con o sin fines de lucro). Se optó luego por seleccionar los cuatro grupos que muestran los mejores indicadores en cuanto a acreditación y retención de primer año, buscando incluir con esto las visiones de diferentes tipos de instituciones con buenos resultados en sus procesos formativos, tanto aquellas de tamaño mayor no especializadas, como pequeñas que apelan a nichos ocupacionales específicos.

Como uno de principales resultados que se desprende de la investigación, puede señalarse que se percibe que el contexto normativo generado por la política pública ha jugado un rol central en las posibilidades de acción que han tenido las instituciones para enfrentar el problema de la deserción, así como las características que ha adquirido el fenómeno. Si bien se destaca el hecho de haberse implementado medidas para aumentar las posibilidades de ingreso de grupos antes excluidos del sistema, se considera que no se han acompañado estas iniciativas con acciones que permitan un acceso efectivo. Así, la acción del Estado es caracterizada como poco sistemática y sin una visión de largo plazo, lo que habría dificultado el actuar de las instituciones y los propios estudiantes.

Por otra parte, las iniciativas actuales de las instituciones fueron consideradas en esta investigación muestran un desarrollo mayor al esperado, aunque aún con múltiples espacios para su mejora. Éstas han diseñado e implementado programas que, si bien son bastante recientes, han abordado la deserción multidimensionalmente, con una serie de acciones que buscan la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así mejorar las posibilidades

de éxito de sus estudiantes. Cabe sin embargo señalar que, ya que se trató de instituciones con buenos indicadores en cuanto a su calidad y resultados de retención, es esperable que esta no sea la realidad observable en el resto del sector no universitario.

2. Antecedentes

2.1. Expansión del Sistema de Educación Superior en Chile, y sus características actuales

Como respuesta categórica frente a las corrientes reformistas de las décadas anteriores, a comienzos del año 1981 fueron promulgados por la Junta de Gobierno una serie de Decretos con Fuerza de Ley, que se consagrarían en la llamada Ley General de Universidades, introduciendo cambios radicales a la geografía del sistema de Educación Superior en Chile. Si por una parte, las universidades previamente existentes sufrieron grandes modificaciones -como su división y la regionalización de sus sedes-, también se permitió con ésta la entrada de nuevos actores al sistema, consintiendo la creación de universidades privadas sin dependencia estatal, así como instituciones de educación superior no universitarias de estas mismas características¹, y modificando el sistema de financiamiento por parte del Estado a las instituciones, pasando de uno que hasta entonces operaba en función de criterios históricos, a uno obedeciendo progresivamente a criterios de competitividad, y basado principalmente en el autofinanciamiento (CRUCH, 1981).

Estas transformaciones conllevaron modificaciones en la cantidad -y tipo- de instituciones de educación superior, así como de sus programas y de la matrícula del sistema.

Como primer acercamiento al tema a estudiar conviene entonces tener una visión general de las características del sistema de educación superior chileno en la actualidad, con énfasis en los estudiantes de carreras técnicas y en el sector de instituciones no universitarias.

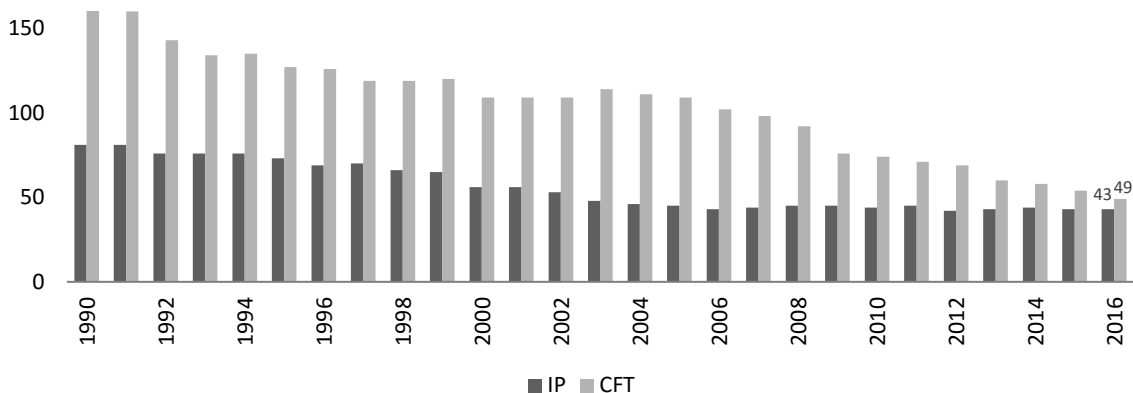
¹ Hasta el año 2016, toda la oferta del sector no universitario es de carácter privado. Con la promulgación de la ley 20.910 que crea quince Centros de Formación Técnica estatales se espera que el año 2017 comience a existir la oferta pública en este sector.

2.1.1. Instituciones

Si bien los cambios legislativos de la década de 1980 produjeron alteraciones a un sistema que tenía su base en ocho universidades con aportes estatales, puede decirse que la cantidad de instituciones que conforman el sistema ha visto hacia la fecha una tendencia a estabilizarse.

Gráfico 1 Evolución N° de CFT e IP (1990-2016)

Fuente: Elaboración Propia en base a SIES de Mineduc



Ya desde 1990 comenzó una declinación en las cifras. Las universidades muestran una mayor consolidación en el tiempo, variando sólo levemente por la creación o disolución de instituciones privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores, organismo que se ha mantenido estable en sus 25 integrantes². Por su parte, la cantidad de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica ha tenido una fuerte disminución durante este mismo periodo, que ha tendido a estabilizarse sólo durante los últimos quince años.

² El año 2015 se crean mediante la ley N°20.842 las universidades estatales de las regiones de O'Higgins y de Aysén, las cuales se integran al CRUCH (pasando éste a ser compuesto por 27 instituciones), y comienzan sus actividades docentes en marzo de 2017.

2.1.2. Programas

Según se encuentra consagrado en la Ley General de Educación N°20.370, tanto los Centros de Formación Técnica como los Institutos Profesionales y las Universidades, están facultados para impartir programas conducentes al título de Técnico de Nivel Superior.

Tabla 1 Títulos y Grados otorgables, por tipo de institución de Educación Superior

	CFT	IP	Universidad
Técnico de Nivel Superior			
Profesional sin Licenciatura			
Licenciatura no conducente a título			
Profesional con Licenciatura			

Fuente: Elaboración propia en base a Ley General de Educación N°20.370

A diferencia de lo sucedido con las instituciones, la cantidad de programas que año a año conforman la oferta del sistema tuvo un incremento sostenido hasta 2015, y un leve descenso en 2016. Esto se ve especialmente marcado en carreras dictadas por Centros de Formación Técnica. Si bien el número de instituciones vigentes de este tipo disminuyó de 73 a 54 entre 2010 y 2016, la oferta total de programas existente aumentó en un 36% durante el mismo periodo (de 2.630 en 2010 a 3.567 en 2016).

Tabla 2 Evolución Oferta* de pregrado por tipo de carrera (2010-2016)

Tipo de carrera	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Bachillerato, Plan Común o Ciclo Básico	114	127	146	129	132	108	102
Técnico de Nivel Superior	6.564	7.571	7.953	8.430	8.983	8.560	8.491
Profesional sin licenciatura	4.128	4.445	3.995	3.817	3.741	3.691	3.617
Licenciatura	126	119	119	139	149	171	174
Profesional con licenciatura	3.963	4.478	4.306	4.618	4.830	4.948	5.066
Total general	14.895	16.740	16.519	17.133	17.835	17.478	17.450

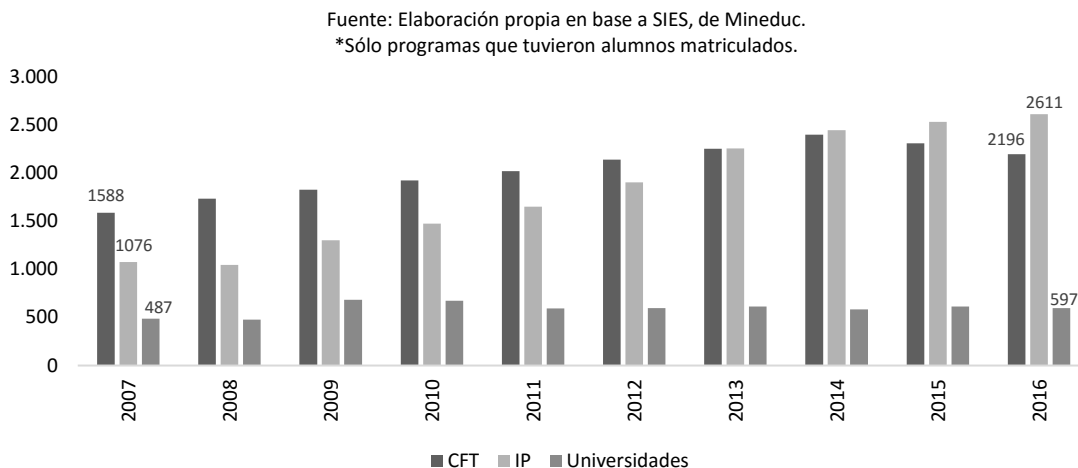
* Oferta de programas, incluye aquellos que no tuvieron estudiantes matriculados.

Fuente: Elaboración propia en base a Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc

También los programas técnicos ofrecidos, dictados en cualquiera de los tres tipos de instituciones, aumentaron de 6.564 a 8.491 entre 2010 y 2016. Si bien la variación fue grande en cantidad de carreras dictadas en Centros de Formación Técnica, al observar la evolución

del número de programas con estudiantes efectivamente matriculados, este incremento es aún mayor en carreras técnicas realizadas por Institutos Profesionales.

Gráfico 2 Evolución N° de Programas de Técnico de Nivel Superior* por tipo de institución (2007 - 2016)



Actualmente Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica dictan un número semejante de programas de ciclo corto –aunque desde 2013 es mayor en IP- y, como se detallará más adelante, cuentan con una cantidad similar de estudiantes en este tipo de carreras, lo que muestra parte de la importancia de considerar estos dos tipos de instituciones como actores centrales al estudiar temáticas vinculadas a programas Técnicos de Nivel Superior.

2.1.3. Matrícula

Desde las últimas décadas del siglo XX hasta la fecha, la matrícula en el sistema chileno de educación superior ha crecido enormemente. Esta tendencia se ha mantenido en el tiempo -

aunque con intensidad decreciente-, alcanzando en 2010 la cobertura neta³ del sistema a un 34% de la población de entre 18 y 24 años, con un 48% de cobertura bruta⁴, aumentando a 39% y 60% respectivamente en 2014 (SIES, 2014a).

Tabla 3 Evolución de la Matrícula Total de Pregrado por tipo de institución (2010-2016)

Tipo de institución	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Centro de Formación Técnica	128.566	138.574	140.031	144.365	148.010	146.540	141.711
Instituto Profesional	224.301	260.692	293.519	324.579	351.184	373.171	380.988
Universidades	585.273	615.835	631.245	645.333	645.367	646.195	655.738
Total general	938.140	1.015.101	1.064.795	1.114.277	1.144.561	1.165.906	1.178.437

Fuente: : Elaboración propia en base a Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc

En el año 2016, 1.178.437 estudiantes se encontraban matriculados en la educación superior de pregrado en Chile, más de 200.000 más que en 2010, aumento del cual casi la mitad corresponde a estudiantes de carreras de técnicos de nivel superior. Actualmente estos programas representan casi el 31% de la matrícula de pregrado del sistema, concentrándose principalmente en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, y sólo alrededor de un 8% en programas impartidos por universidades.

2.1.4. Caracterización Socioeconómica

Quintiles de Ingreso

El gran aumento que ha tenido la matrícula total del sistema ha traído consigo la incorporación a éste de estudiantes con perfiles culturales y socioeconómicos cada vez más

³ “Tasa de cobertura neta: Corresponde al porcentaje de personas matriculadas en educación superior que tienen entre 18 y 24 años, sobre el total de personas del mismo rango de edad.” (SIES, 2014a, pág. 109)

⁴ “Tasa de cobertura bruta: Corresponde al total de personas matriculadas en educación superior como porcentaje del total de personas entre 18 y 24 años de edad.” (SIES, 2014a, pág. 109)

heterogéneos. Este crecimiento se ha visto también altamente diferenciado en función de los quintiles de ingreso a los que pertenecen las familias de los nuevos incorporados al sistema: los quintiles con mayores ingresos corresponden en general a los estudiantes tradicionales, y alcanzan niveles de cobertura semejantes a los de países desarrollados. Al igual que en otros países de la región y el mundo, los incrementos en la cobertura corresponden principalmente a estudiantes provenientes de los primeros quintiles, y a aquellos que son primera generación de sus familias en la educación superior (CINDA, 2006). Algunos estudios muestran que la tendencia al crecimiento de matrícula adopta en Chile un desarrollo semejante a lo que ha sucedido en otras partes del mundo, con un crecimiento de tipo “mancha de aceite”: sólo cuando la cobertura alcanza niveles de saturación en los segmentos más acomodados, la expansión comienza a afectar al segmento inmediatamente adyacente (Orellana, 2011).

Tabla 4 Distribución de la población chilena por quintiles y situación educacional

Quintil autónomo nacional	Población Total		Estudiantes de Educación Superior		Estudiantes de Educación Superior Técnica	
	18 a 24	25 o más	18 a 24	25 o más	18 a 24	25 o más
I	20,7%	18,6%	15,5%	10,1%	19,1%	10,9%
II	23,9%	20,7%	19,9%	13,0%	25,9%	16,6%
III	21,8%	21,0%	21,0%	20,0%	24,9%	23,5%
IV	19,5%	20,6%	21,6%	25,7%	20,0%	27,1%
V	14,1%	19,0%	22,0%	31,3%	10,1%	21,8%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Según datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2013, los jóvenes de los dos primeros quintiles, compuestos por las familias con menores ingresos, representan cerca del 45% de la población de entre 18 y 24 años a nivel nacional, sin embargo, solamente componen el 35% del total de estudiantes del sistema de educación superior para este mismo rango etario. La cobertura de la educación superior en general es mucho mayor en los sectores más acomodados, lo que se ve reflejado en que aquellos pertenecientes a los quintiles IV y V muestran cifras prácticamente inversas: 34% de la población entre 18 y 24 años, y 44% de los estudiantes educación superior para ese rango.

Esta tendencia se revierte, sin embargo, al considerar solo a aquellos que estudian carreras de Técnico de Nivel Superior. Denotan claramente las cifras que este tipo de carreras concentra principalmente a estudiantes de los quintiles II y III, seguidos por aquellos del IV y I. Sólo un 10% de estos alumnos pertenece al quintil de mayores ingresos, mientras que los pertenecientes a la fracción de menores ingresos muestran una participación proporcionalmente mucho mayor en este tipo de programas que en el sistema en general. Las carreras técnicas han permitido en gran parte la inclusión de sectores no tradicionales a la educación superior, pues al no ser selectivas en su acceso, presentan barreras de entrada más sencillas de sortear.

Edad

La edad es también un factor importante de considerar, puesto que tanto estudios nacionales (SIES, 2012) como internacionales (Engle y Tinto, 2008; Tinto, 2014) han mostrado que las probabilidades de deserción –y de no reingresar al sistema en el corto plazo- aumentan en función de ésta. Así mismo cabe señalar que quienes desertan y luego vuelven a ingresar al sistema con mayor edad, en su mayoría lo hacen a programas técnicos. La explicación más probable de este fenómeno se relaciona con que los estudiantes de mayor edad tienden a acumular un mayor número de responsabilidades extra académicas, como trabajo o familia, lo que les lleva a optar por alternativas que requieran de un tiempo corto y los acerquen al mundo laboral, y que les hace progresivamente más difícil el retomar sus estudios una vez abandonados. El 32% de los estudiantes de educación superior técnica tiene 25 años o más (frente a un 27% en quienes estudian carreras profesionales).

Tabla 5 Estudiantes de pregrado por edad (tramos) y tipo de carrera

	Total pregrado	Carreras Técnicas	Carreras Profesionales
Jóvenes (18 a 24 años)	71,8%	67,7%	73,3%
Adultos (25 años o más)	28,2%	32,3%	26,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Responsabilidades Laborales

De forma semejante, la presencia de responsabilidades laborales ha sido estudiada como una de las principales causas de deserción de estudiantes en carreras de dos años, ya que esto conlleva limitaciones de tiempo para dedicar a los estudios, y muchas veces imposibilita tomar cursos por topes horarios (Zhai y Monzon, 2001; Center for Community College Student Engagement, 2010). Los estudiantes que trabajan son también una proporción considerable, y significativamente mayor en las carreras técnicas. Un 39% trabaja, y de ellos el 18% lo hace entre 1 y 20 horas semanales, mientras que el 82% restante lo hace por 21 horas o más, muchos de los cuales tienen jornada completa, habiendo así una disponibilidad horaria limitada para dedicar a sus estudios.

Tabla 6 Estudiantes de pregrado por horas de trabajo semanales y tipo de carrera

	Total pregrado	Carreras Técnicas	Carreras Profesionales
No trabaja	70,9%	61,4%	74,3%
1 a 20 horas	7,2%	6,7%	7,3%
21 horas o más	22,0%	31,9%	18,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Responsabilidades Familiares

El 15% de los estudiantes de carreras técnicas son jefes o jefas de hogar, o cónyuges de éste o ésta, porcentaje que sube a casi el 30% al considerar a quienes son jefes o jefas de un núcleo familiar y sus parejas. Un grupo significativo de estudiantes tiene entonces una importante carga de responsabilidades familiares, además de las responsabilidades académicas vinculadas a sus estudios, y muchas veces compromisos laborales.

Tabla 7 Estudiantes jefes de hogar o de núcleo familiar por tipo de carrera

	Carreras Técnicas	Carreras Profesionales	Total pregrado
Jefe(a) de hogar	8,4%	7,7%	7,9%
Espos(a) o pareja de jefe(a) de hogar	6,6%	4,5%	5,0%
Jefe(a) de núcleo	19,1%	14,6%	15,8%
Espos(a) o pareja de jefe(a) de núcleo	9,6%	6,0%	6,9%
Total	43,7%	32,8%	35,6%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Diferencias según Jornada de Estudio

El tipo de jornada en que se estudia merece mención aparte. Es un factor importante de considerar puesto que algunas diferencias son significativas entre quienes estudian en jornada completa, parcial o variable, y aquellos que cursan carreras vespertinas.

Según datos del SIES (2015), para el año 2014 casi la mitad de la oferta de carreras técnicas fue en jornada vespertina, y su matrícula creció en 133,5% en el periodo 2007-2014. Según la encuesta CASEN 2013, para ese año el 22,4% de los estudiantes técnicos cursaba sus carreras en jornada vespertina, mientras que sólo un 10,9% tenía este tipo de jornada en carreras profesionales.

Las características de este grupo de estudiantes muestran diferencias en múltiples aspectos. En primer lugar, tienen en general un promedio de edad superior al del resto del sistema, y también superior al de las carreras técnicas en general: para el total de estudiantes de educación superior de pregrado la media es de 23,55 años según la encuesta CASEN 2013, cifra semejante al promedio de estudiantes de carreras profesionales (23,41) y de carreras técnicas en general (23,92), sin embargo, para los estudiantes técnicos vespertinos es más de tres años más alta (26,63). Más de la mitad de los estudiantes de esta modalidad tiene 25 años o más.

Además de esto, la proporción de jefes o jefas de hogar o pareja de éste es más del doble que en el sistema en general (28%), mientras que casi la mitad de los estudiantes técnicos vespertinos se define como jefe o jefa de un núcleo familiar o pareja de éste.

Es significativa también la diferencia que se observa en cuanto a la carga laboral en este grupo. La mitad de ellos tiene empleos de jornada completa (45 horas semanales o más), mientras que casi el 15% trabaja en jornada parcial o media. Si el 71% de los estudiantes de pregrado no trabajan, en este grupo esa cifra es sólo del 30%.

Tabla 8 Estudiantes de carreras técnicas en jornada vespertina

Edad por grandes tramos	
Jóvenes (18 a 24 años)	47,1%
Adultos (25 años o más)	52,9%
Total	100%
Horas de trabajo semanales	
No trabaja	30,5%
1 a 20	5,3%
21 a 44	14,7%
45 o más	49,5%
Total	100%
Jefe(a) de hogar o pareja	
No	72,1%
Sí	27,9%
Total	100%
Jefe(a) de núcleo o pareja	
No	56,7%
Sí	43,3%
Total	100%

Fuente: : Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

2.1.5. Financiamiento de aranceles

Ya que quienes estudian en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica pertenecen mayoritariamente a sectores de ingresos medios y bajos, resulta de especial importancia el acceso que tienen a diferentes mecanismos de financiamiento de aranceles.

Ambos tipos de instituciones obtienen casi la totalidad de los ingresos requeridos para su funcionamiento de los aranceles pagados por los propios estudiantes de pregrado. Para los Institutos Profesionales, en promedio el 95,7% de sus ingresos operacionales proviene de esta fuente, mientras que para los Centros de Formación Técnica esta cifra es del 88,1% (SIES, 2014a).

Históricamente, la posibilidad de optar a becas y créditos se concentró en las universidades tradicionales del CRUCH (Vertebral, 2014), sin embargo factores como el crecimiento de la matrícula –en particular del sector no universitario- han llevado a los diseñadores de políticas públicas a desarrollar mecanismos de financiamiento accesibles a una mayor proporción de estudiantes.

Desde el año 2006, en base a la ley 20.027 de normas para el financiamiento de estudios de educación superior, los estudiantes de todo tipo de instituciones acreditadas que decidan participar de este sistema tienen la posibilidad de postular al Crédito con Garantía Estatal (CAE), mecanismo bancario que cubre hasta el 100% del arancel de referencia definido para cada carrera, por los años que esta dure. La asignación del CAE toma en consideración, entre otros factores, las características socioeconómicas del postulante.

Tabla 9 Número de beneficiarios CAE de IP y CFT por quintil de ingreso

Quintil	2006	2010	2015
I	1.771	24.352	18.210
II	1.275	10.346	12.542
III	991	6.026	9.194
IV	980	3.530	7.996
V	346	0	3.452
Total	5.363	44.254	51.394
% *	25,2%	48,5%	54,2%

*Porcentaje del total de beneficiarios del año respectivo

Fuente: Comisión Ingresos

Durante el tiempo de vigencia de este crédito, la proporción de estudiantes del sector no universitario que han sido beneficiados ha crecido progresivamente. Para el año académico 2016, el 54% de los beneficiarios CAE pertenecía a uno de estos dos tipos de instituciones, de los cuales más de la mitad pertenecía a los quintiles I y II.

Tabla 10 Número de beneficiarios CAE de títulos Técnico de Nivel Superior por tipo de institución

Tipo de Institución	2006	2010	2015
Universidades	152	1.044	704
Institutos Profesionales	1.286	11.460	18.366
Centros de Formación Técnica	1.579	13.938	15.993
Total	3.017	26.442	35.063
%*	14%	29%	37%

*Porcentaje del total de beneficiarios del año respectivo

Fuente: Comisión Ingresos

De forma coherente con lo anterior, los programas de estudios conducentes al título de Técnico de Nivel superior también han visto aumentar proporcionalmente su participación en la cantidad de beneficiarios del CAE. Más de 35.000 estudiantes de carreras técnicas financiaron sus estudios con este medio el año 2015, representando a un 37% del total de beneficiarios.

Además del CAE, existen dos tipos de becas estatales enfocadas al financiamiento de estudios superiores técnicos. En el año 2001 se crean las Becas Nuevo Milenio⁵, consistentes una cobertura de hasta \$600.000 del arancel de la carrera, a las que pueden postular estudiantes pertenecientes a los siete primeros deciles de ingresos a nivel nacional, matriculados en instituciones acreditadas o con exención especial, con promedio de notas de

⁵ Con motivo de la llamada Ley Corta de Gratuidad para el año 2016, de la que quedaron fuera todos los IP y CFT, se crearon transitoriamente otras dos versiones de esta misma beca. A las Becas Nuevo Milenio II pueden postular estudiantes de los cinco primeros deciles matriculados en IP o CFT sin fines de lucro o que hayan manifestado su voluntad de serlo, con una cobertura de hasta \$850.000, mientras que a las Becas Nuevo Milenio III pueden hacerlo estudiantes de los cinco primeros deciles matriculados en IP o CFT sin fines de lucro o que hayan manifestado su voluntad de serlo, y que además tengan 4 o más años de acreditación, con una cobertura de hasta \$900.000. Para 2017, el beneficio de Gratuidad fue ampliado a IP y CFT que cumplieren los requisitos de tener como mínimo 4 años de acreditación institucional y fuesen instituciones sin fines de lucro o comenzasen su proceso de transformación a serlo, manteniéndose igualmente las Becas Nuevo Milenio en sus tres modalidades.

educación media 5,0 o superior (Mineduc, 2017). Además, desde 2012 existen las Becas de Excelencia Técnica⁶, que financian hasta \$800.000 del arancel de la carrera, para las que son elegibles 4.000 estudiantes pertenecientes a los siete primeros deciles de ingresos, en función del ranking de Notas de Enseñanza Media por establecimiento y el puntaje por Notas de Enseñanza Media (NEM) (Mineduc, 2015). Para el año 2016, los beneficiarios de las Becas Nuevo Milenio, sumando nuevos beneficiarios y renovantes, alcanzaron los 182.059, mientras que las Becas de Excelencia Técnica llegaron a 6.885 (Mineduc, 2016b). Cabe destacar que los decreto N°116 del 2012 y N°97 del 2013, que regulan estos beneficios, estipulan también la posibilidad de ser otorgados a estudiantes de carreras profesionales sin licenciatura impartidas en Institutos Profesionales. Si para el año 2014 todas las becas Nuevo Milenio y Excelencia Técnica correspondiesen a estudiantes de carreras de técnico de nivel superior, la cobertura total entre estos dos tipos de ayudas estatales alcanzaría a 156.772, es decir al 48% de los 327.473 matriculados en programas técnicos para ese año lectivo. Cabe señalar también que en becas y créditos, el Estado entrega montos por estudiante muy inferiores a IP y CFT que a Universidades, especialmente aquellas del CRUCH, lo que no se condice con las características de vulnerabilidad de la matrícula en cada tipo de institución de educación superior (Vertebral, 2015).

⁶ Las Becas de Excelencia Técnica corresponden a cupos especiales de las Becas Nuevo Milenio.

2.2. El problema de la deserción

Como se ha mencionado anteriormente, la masificación de la educación terciaria ha traído consigo una gran diversificación de las características de los sujetos que ingresan al sistema: una proporción importante de estudiantes de sectores vulnerables, formación secundaria deficiente, necesidad de compatibilizar estudios con trabajo, entre otras. El porcentaje de estudiantes provenientes de hogares de los primeros tres quintiles de ingreso se triplicó entre 1990 y 2006, de los cuales dos tercios ingresó a un CFT (Canales y de los Ríos, 2009).

La inclusión de estos nuevos perfiles incorporó ciertos desafíos al sistema, siendo una de las principales preocupaciones actuales el fracaso o deserción, entendida a grandes rasgos como el abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante (CINDA, 2006). Ya desde la década de 1960, países como Estados Unidos y Canadá comenzaron a estudiar el tema, así como a diseñar iniciativas tendientes a retener a los estudiantes en las instituciones y en el sistema en general (Centro de Microdatos, 2008).

Hasta hace algunos años, sin embargo, en Chile la deserción no era considerada como un problema propio del sistema. El limitado número de instituciones existentes hasta la década de 1980 se encontraba consolidado en su funcionamiento, y sus mecanismos rígidos de selección contaban con un grado de legitimación que llevaba a considerar la deserción de un estudiante como producto únicamente de sus características personales. Además de esto, la demanda superaba con creces a la oferta, habiendo alrededor de cinco postulantes por cada vacante disponible (Donoso, Donoso, y Arias, 2010).

Con el cambio legislativo de 1981 y el consiguiente crecimiento en la cantidad de instituciones de educación superior, las proporciones entre oferta y demanda cambiaron abruptamente, y el paso de una educación terciaria de elite a una de masas, con menor selectividad, convirtió a la deserción en foco de preocupación de las instituciones y el sistema en general.

Existe ya cierto consenso en torno a las implicancias de este fenómeno, en términos de costos a distintos actores. Con respecto al Estado, ésta representa costos económicos en relación a

la eficiencia de las políticas estatales, disminuyendo la disponibilidad de recursos con los que se cuenta por estudiante (SIES, 2014b), y le genera mayores costos a largo plazo por la mayor dependencia de servicios sociales que presentan en general las personas sin una certificación de educación superior (Lumina Foundation, 2015). Para las instituciones de educación superior, conlleva la obtención de menores recursos para financiar sus costos operacionales los que, como se mencionó anteriormente, en el caso del sector no universitario, se cubren casi en su totalidad mediante el pago de aranceles. Para las familias y estudiantes, influye en factores psicosociales, en términos de frustraciones y expectativas no cumplidas, así como también representa costos económicos por la inversión de recursos en educación superior. Además de lo anterior, el financiamiento mediante CAE fija requisitos más estrictos a aquellos estudiantes que hayan desertado una vez⁷, y no permite postular a aquellos que lo hayan hecho en dos o más ocasiones; para quienes ya han sido beneficiados con este crédito, la deserción implica comenzar a pagar sin el periodo de gracia que se ofrece a aquellos que completan sus programas.

Se considera además el fracaso como una preocupación de la sociedad en su conjunto, ya que tiende a acentuar las desigualdades sociales, al estar especialmente marcado en los dos primeros quintiles de ingreso (Donoso et al., 2010).

Actualmente, según datos recopilados por el SIES (2014a) el promedio para la OCDE de estudiantes que se retiran sin el grado al que optaban, en cualquier momento de sus carreras, es del 30%. Para Chile, esta misma cifra representa la deserción sólo en el primer año, siendo la proporción aún mayor en estudiantes de Institutos profesionales (36%) y Centros de Formación Técnica (37%), así como en los programas conducentes a títulos de técnico superior (37%).

⁷ La ley 20.027 define la deserción académica como “cuando el alumno, sin justificación, abandona los estudios durante doce meses consecutivos”.

Tabla 11 Deserción de 1^{er} año por institución según presencia de ayudas estudiantiles (Cohorte 2012)

Tipo de Institución	Con Beneficios	Sin Beneficios
Universidad	17,62%	34,19%
Instituto Profesional	21,08%	46,21%
Centro de Formación Técnica	22,79%	49,08%
Total	19,7%	41,9%

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc

Las probabilidades de deserción se incrementan bastante cuando los sujetos no cuentan con ayudas estudiantiles (becas o créditos). Esta situación se ve especialmente marcada en Centros de Formación Técnica: para la cohorte 2012 un 49% de los estudiantes de primer año que no recibían beneficios, no se matriculó en para el segundo año de su carrera.

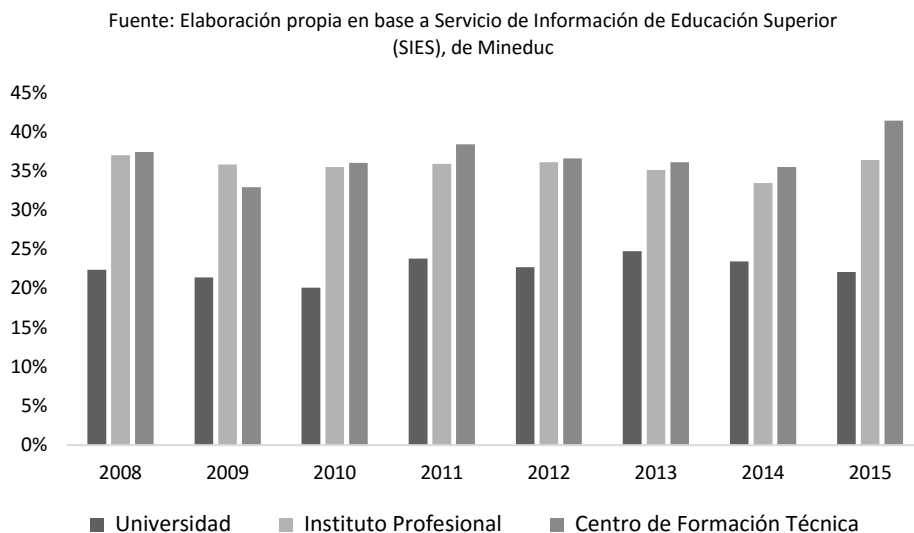
Los datos de esta misma cohorte muestran que características vinculadas al ámbito académico también marcaron diferencias en cuanto a porcentajes de deserción al primer año. El tipo de dependencia del establecimiento secundario de origen, las notas de enseñanza media y el ranking de notas por establecimiento son algunas de ellas.

Cabe destacar que un porcentaje significativo de los estudiantes que desertan al primer año reingresan al sistema en el corto plazo. Si bien este fenómeno puede verse como positivo para estudiantes y familias, igualmente implica costos económicos y sociales más elevados a todos los actores involucrados en la educación superior. Además de esto, un estudio exploratorio realizado por SIES de Mineduc (2012), en base a datos de la cohorte 2008 concluyó que, si bien 44% de los desertores de primer año reingresan al sistema, los mismos factores que influyen negativamente en la retención lo hacen también en el reingreso: sólo 32,3% de estudiantes de carreras técnicas, y 31,9% de los matriculados en Centros de Formación Técnica se reincorporan al sistema en el corto plazo. Uno de cada cuatro estudiantes de estas carreras deserta y no reingresa al sistema. El tipo de dependencia del establecimiento secundario de origen también es un factor influyente, siendo mucho menores las cifras de retorno en establecimientos municipales.

Las series disponibles de estadísticas de deserción de primer año (del periodo 2008-2015) muestran que esta se ha mantenido relativamente estable, sin variaciones significativas a

nivel de sistema ni por tipo de institución de educación superior, aunque para el año 2015 los CFT presentan el porcentaje más elevado del periodo considerado, así como el sistema en su conjunto.

Gráfico 3 Evolución Deserción de 1er año por tipo de institución (2008-2015)



Para este mismo periodo, observando la deserción por tipo de carrera, los resultados son similares. Las carreras técnicas y profesionales sin licenciatura se muestran permanentemente como las con mayores niveles de deserción, aunque en las primeras estos se mantienen relativamente estables, mientras que en las segundas han tendido a disminuir levemente. Por su parte los programas vespertinos, si bien han mejorado levemente sus tasas de retención, aún mantienen niveles de deserción de alrededor del 43% (SIES, 2014a).

Gráfico 4 Evolución Deserción de 1er año por tipo de carrera (2008-2014)

Fuente: Elaboración propia en base a Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc

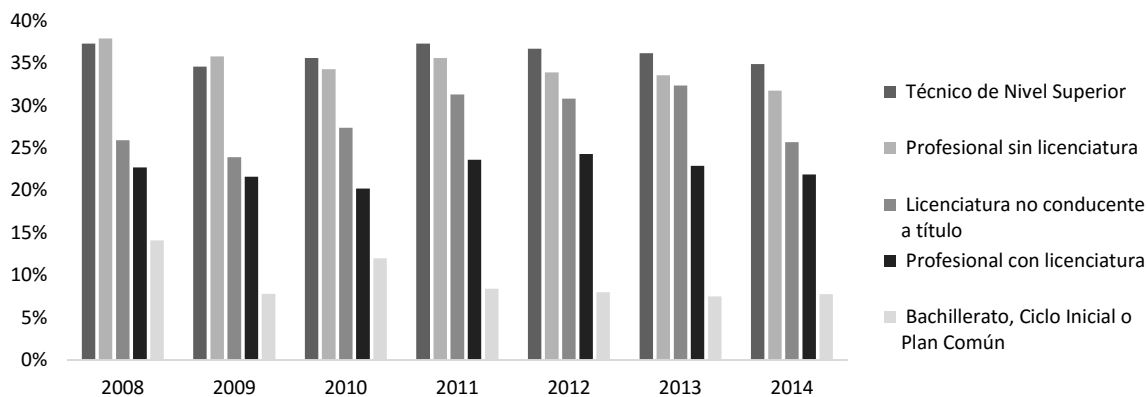


Tabla 12 Evolución Deserción de 1er año por tipo de carrera (2008-2014)

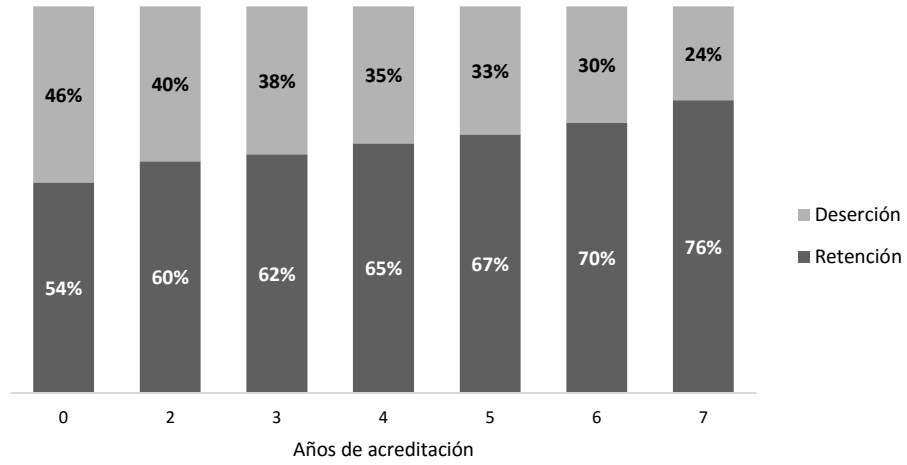
Tipo de carrera	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Técnico de Nivel Superior	37,30%	34,60%	35,60%	37,30%	36,70%	36,17%	34,90%
Profesional sin licenciatura	37,90%	35,80%	34,30%	35,60%	33,90%	33,59%	31,77%
Licenciatura no conducente a título	25,90%	23,90%	27,40%	31,30%	30,80%	32,38%	25,67%
Profesional con licenciatura	22,70%	21,60%	20,20%	23,60%	24,30%	22,91%	21,88%
Bachillerato, Ciclo Inicial o Plan Común	14,10%	7,80%	12,00%	8,40%	8,00%	7,51%	7,76%
Total general	30,90%	29,20%	29,00%	31,60%	31,30%	30,92%	29,73%

Fuente: Elaboración propia en base a Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc

Para el año 2015, 83 Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica reportaron tener matriculados en carreras técnicas. Dentro de este grupo, el promedio de retención de primer año está altamente diferenciado en función de los años de acreditación con los que cuenta cada institución, al igual que lo que sucede en las universidades (SIES, 2015b).

Gráfico 5 Promedio de Retención y Deserción de primer año en IP y CFT con matrícula Técnico de Nivel Superior 2015, por años de acreditación

Fuente: Elaboración propia en base a SIES, de Mineduc



2.3. Estrategias de retención

A nivel internacional, la respuesta a la lectura problemática de las altas tasas de deserción en la educación terciaria ha sido el estudio de sus causas y, en base a ello, la generación por parte de las instituciones o Estados, de programas enfocados a la retención de estudiantes, abarcando diferentes dimensiones que componen el problema.

Ya desde la década de 1970, numerosos estudios han intentado explicar las causas de la deserción, situándose desde diferentes perspectivas, tales como la psicología, la teoría económica o el enfoque de modelos organizacionales.

Según puede apreciarse en estudios internacionales y nacionales que buscan hacer lecturas comprensivas del fenómeno⁸, existe cierto consenso en cuanto a las principales dimensiones que influyen en la deserción, las que pueden dividirse en características socioculturales, económicas, personales (motivación, vocación), de rendimiento y características propias de cada institución.

Según muestran experiencias internacionales en cuanto a programas de retención, revisadas por el Centro de Microdatos (2008), las iniciativas con mayor éxito son aquellas que apuntan a variables cuyo control dependa, al menos en parte, de la institución. Además de las ayudas económicas, que apuntan a sortear esta suerte de barrera de entrada que presenta el sistema en muchos países, las prácticas de retención que muestran mayores impactos contienen iniciativas especialmente diseñadas para estudiantes de primer año, en cuanto a su proceso de adaptación a la educación superior, orientación académica y vocacional, y apoyos de aprendizaje para estudiantes, incluyendo estos la incorporación de diferentes métodos y técnicas, tales como aprendizaje comprensivo, aprendizaje activo, etc. (Donoso et al., 2010).

⁸ Para un mayor desarrollo, ver sección Marco Conceptual – Conceptos Operativos

2.3.1. Iniciativas de Política Pública

Ya hace algunos años, la deserción en la educación superior ha sido un foco de preocupación de la política pública. Las tasas de retención se consideran hoy en día un indicador de segunda generación –luego de indicadores tradicionales, como la cantidad de estudiantes-, en el proceso de caracterización del sistema y las instituciones de educación terciaria, y se les ha realizado un seguimiento sistemático por parte del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación. Este indicador, junto a otros como la duración real de las carreras, los ingresos y empleabilidad de éstas, permiten obtener información sobre la eficiencia del proceso formativo (SIES, 2014a).

Pueden diferenciarse principalmente dos focos en los cuales el sector público busca fomentar los procesos de retención de estudiantes en educación superior.

El primero de estos está centrado en la asignación directa de diferentes tipos de beneficios económicos para los estudiantes, como los mencionados con anterioridad, que apuntan a una de las mayores causas de deserción en nivel de educación terciaria: la falta de recursos para costear el valor de los aranceles y matrícula de las carreras.

El segundo foco es el fomento a la retención desde la perspectiva académica, mediante la entrega de recursos a las instituciones de educación superior para realizar mejoras en diferentes ámbitos. Desde el año 1998, y en base a préstamos acordados con el Banco Mundial, comienza a desarrollarse el Programa de Mejoramiento de la Educación Terciaria, MECESUP. Hoy en día este programa se encuentra ya en su tercera generación (MECESUP3), y se enfoca en mejorar la calidad y la relevancia de la educación superior, estableciendo como una de sus metas explícitas el mejorar las tasas de retención y graduación de estudiantes (MECESUP, 2013). El programa, a través de su Fondo de Innovación Académica (actualmente, FIAC2), utiliza Convenios de Desempeño –documentos firmados entre la institución de educación superior y el gobierno, en que se establecen los objetivos a alcanzar y los montos a transferir- como herramienta concursable de distribución de recursos, dirigidos a financiar Planes de Mejoramiento Institucional (PMI). Para 2015, en ámbitos como la Innovación Académica y la Formación Técnico-Profesional, el sector no

universitario recibió 13% y 75% de los recursos, respectivamente. Algunos de los objetivos directos de los Convenios de Desempeño apuntan al mejoramiento del currículo en carreras de pregrado, la incorporación de nuevas tecnologías de la información a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la experimentación e innovación docente, la nivelación de competencias básicas, entre otras.

2.3.2. Algunas iniciativas de retención exitosas en el mundo

En Chile, como se ha mencionado anteriormente, la preocupación por la deserción y retención de estudiantes en la educación superior es relativamente reciente. Diversos países, por el contrario, llevan varias décadas realizando diagnósticos al respecto y en base a ello han generado líneas de acción con una fuerte vinculación público-privada en el desarrollo de políticas.

Esta preocupación posee un gran peso en la educación técnica, ya que ésta es considerada un área prioritaria de desarrollo, puesto que permite una rápida inserción al mundo laboral, lo que la posiciona como una opción atractiva para quienes buscan capacitarse en un ámbito específico dedicando un tiempo limitado. Esto lleva a altas concentraciones de individuos que resultan ajenos a la concepción clásica un estudiante de educación superior, dominado por la cultura universitaria, ya que poseen factores de riesgo tales como una deficiente formación previa o un mayor promedio de edad, lo que conlleva dos elementos importantes: una distancia importante con la formación inicial -la cual pierde peso en los procesos de admisión-, y un alto costo de oportunidad respecto a trabajar y estudiar, lo que muchas veces se une a características de vulnerabilidad socioeconómica, entre otros elementos.

La importancia de asegurar el éxito de estos estudiantes en el sistema educativo tiene una serie de implicancias: para el Estado disminuye el costo de mantención de un sujeto vulnerable económicamente, para el estudiante mejora sus condiciones de vida, para el sector productivo y de servicios aporta en base a disponer de trabajadores altamente capacitados acorde a sus necesidades, para la economía apoya en mejorar la productividad, para la sociedad mejora la cohesión social en base a que las personas logran formarse como ciudadanos y participar activamente en el espacio social, y para el sistema educativo, implica

que es capaz de responder a sus demandas educativas en tanto formación para el trabajo y formación ciudadana.

El enfoque tradicional de retención que actualmente sigue nuestro sistema impide el desarrollo de políticas eficientes pues ya han sido superados hace varios años por sus contrapartes, principalmente del mundo anglosajón. A continuación, se busca presentar, a grandes rasgos, algunas experiencias exitosas de iniciativas pro retención en la educación superior técnica, en países que han conducido debates avanzados sobre ésta y su importancia para el desarrollo de la sociedad, la economía y las personas.

Estados Unidos. Énfasis en la información

Los estudiantes de educación superior en Estados Unidos comparten bastantes semejanzas con quienes estudian actualmente en Chile⁹. Del total de estudiantes, más de un tercio tiene 25 años o más, 75% tienen responsabilidades familiares y/o laborales -lo que conlleva una doble posibilidad de deserción en base al alto costo de oportunidad de estudiar-, y el 40% de los estudiantes de programas de dos años trabaja 20 o más horas semanalmente (Lumina Foundation, 2015). Las probabilidades de graduación, deserción y la elección del tipo de título o grado son dimensiones fuertemente influidas por características como el nivel de ingresos y el ser o no el primer miembro de su grupo familiar en acceder a la educación superior. En general los estudiantes beneficiarios de becas federales (cuya elegibilidad se define por características de vulnerabilidad), de primera generación en la educación superior y/o de bajos ingresos tienen mayores tasas de deserción y obtienen proporcionalmente menos certificación que sus pares con mayor capital social. Este tipo de estudiante se concentra en

⁹ Se debe considerar que parte importante de la orientación del sistema en EE.UU. se enmarca en la diversidad étnica asociada a contextos de vulnerabilidad, siendo los más importantes focos la población latina y afrodescendiente. En el contexto del trato a sus condiciones de vulnerabilidad, las herramientas son de gran utilidad para nuestro sistema, pese a las diferencias en este aspecto.

programas de ciclo corto en mayor proporción que cualquier otro segmento de la población (Pell Institute, 2011).

Pionera en estudio de la deserción en Estados Unidos es la universidad de Syracuse¹⁰, donde en la década de 1970 se comienza a trabajar con datos vinculados al éxito o fracaso de sus estudiantes, identificando las posibles causas de este fenómeno. Desde la década de 1980 se diseñan programas enfocados en la retención de sus alumnos. Una de las claves de su éxito está en la focalización empírica de estas iniciativas, ideadas en base a estudios de características específicas propias de su cuerpo estudiantil, y buscando a la vez detectar los grupos sobre los cuales se tiene poca información, con el objetivo de planear formas de obtenerla. Actualmente el foco del programa en marcha está puesto, por una parte, en trabajar con el entorno de los estudiantes –generando vinculación con escuelas, familias, e implementando apoyo vocacional-, y por otra en el ámbito académico –ofreciendo tutorías, clases de desarrollo de técnicas de estudio, grupos de trabajo, etc.- (Donoso et al., 2010).

La actual administración del gobierno ha destacado la necesidad de incrementar las capacitaciones en la población, para así aumentar la empleabilidad de los sujetos y a la vez aportar a la economía del país. Los *Community Colleges*, instituciones de educación terciaria que ofrecen programas de dos años técnico-profesionales, están en el centro de la respuesta a esta necesidad, además de cumplir la función de ser un mecanismo de acceso a la educación superior universitaria para aquellos estudiantes que no lograron ingresar mediante los mecanismos tradicionales (Taylor Smith, Miller, y Bermeo, 2009).

Numerosas iniciativas se llevan a cabo actualmente por organizaciones no gubernamentales, apuntando al éxito de los estudiantes en la educación superior mediante el aumento en las tasas de cobertura, retención y graduación, particularmente de estudiantes vulnerables y no

¹⁰ Parte importante del padrón estudiantil de esta institución es afrodescendiente, lo que en muchos casos trae consigo condiciones socioeconómicas vulnerables.

tradicionales, algunas de ellas centradas únicamente en *Community Colleges*. Su foco está principalmente en producir y difundir información, y generar redes de instituciones para retroalimentarse en base a experiencias exitosas y rediseñando la experiencia de los estudiantes. Algunas de esas instituciones son el *Center for Community College Student Engagement (CCCSE)*, vinculado a la universidad de Texas, el cual busca mejorar la calidad de este tipo de instituciones en base al aumento del compromiso y éxito de sus estudiantes; *Lumina Foundation*, institución privada cuyo objetivo es ser un apoyo al éxito en la educación superior, y así aumentar la proporción de personas con títulos y grados; *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*, institución de investigación para entregar datos que ayuden a mejorar oportunidades y resultados en estudiantes vulnerables, de primera generación, bajos ingresos, discapacitados, etc.

En general considerando la educación técnica de nivel superior, el diagnóstico del problema y los mecanismos que más ayudan a solucionarlo coincide en tres puntos:

En primer lugar, toda acción se sustenta en la disponibilidad de información institucional; esto incluye producirla y estar dispuestos a actuar en función de ella (Center for Community College Student Engagement, 2010), generando iniciativas “culturalmente sensibles”, es decir, que respondan a las características propias del alumnado e incluso de segmentos específicos de éste (Taylor Smith et al., 2009); ejemplo de esto son iniciativas como el modificar los sistemas de alerta temprana tradicionales para incluir características de riesgo propias de la institución y de cada carrera (Yeado, Haycock, Johnstone, y Chaplot, 2014).

Un segundo punto coincidente es la importancia del diseño curricular estructurado y coherente. Numerosas instituciones de educación superior técnica han implementado lo que denominan *pathways*, consistentes en trayectorias -series definidas de cursos en que se mezcla aprendizaje y apoyo formativo y vocacional-, intentando conectar la experiencia de

aula con aprendizajes aplicados, y generando alianzas con escuelas secundarias¹¹ – fomentando la obtención de créditos por adelantado- y con instituciones con programas de cuatro años, aspirando a la continuidad de estudios. Además, los cursos de introducción al Sistema son diseñados para responder a estas trayectorias y como iniciación para otros estudiantes con factores de riesgo (Taylor Smith et al., 2009; Center for Community College Student Engagement, 2014; Fain, 2014; Jaschik y Lederman, 2015).

Por último, el que los estudiantes actuales se caractericen principalmente por su limitada disponibilidad de tiempo hace necesario destinar esfuerzos hacia mejorar la experiencia en aula, entendida como cualquier actividad incluida en el programa de un curso, ya que ésta se percibe como la única instancia para generar compromiso y crear conexiones personales. Parte de lo que se muestra como positivo en este punto es utilizar técnicas de aprendizaje activo, integrar formas de apoyo a las experiencias de aprendizaje, e involucrar a los profesores en la meta de lograr el éxito de sus alumnos (Center for Community College Student Engagement, 2010).

Inglaterra. Implementación de pedagogías vocacionales

En el año 2002, la comunidad europea lanzó el denominado Proceso de Copenhague, consistente en un acuerdo de cooperación enfocado en mejorar los resultados, la calidad y el atractivo de la educación y formación técnico-profesional. Uno de los principales objetivos de esta iniciativa es mejorar la empleabilidad, frenando el creciente desempleo juvenil en la región (CEDEFOP, 2015a), y constituyéndose en una alternativa atractiva para aquellos estudiantes que han abandonado el sistema de educación y vuelven a ingresar, dos tercios de los cuales lo hacen a programas de formación técnico-profesional (CEDEFOP, 2015b). Apunta a generar referencias comunes entre países, mejorar la pertinencia de este tipo de formación con respecto a las necesidades de sus contextos, adaptarse a grupos

¹¹ Llamados cursos acelerados.

desfavorecidos, fomentar el desarrollo de docentes en el área y producir datos comparables, por medio del establecimiento de objetivos prioritarios definidos bianualmente (EUR-Lex, 2011).

Dentro del marco europeo, Inglaterra (junto a Dinamarca y los Países Bajos) es uno de los países con mayor formalidad en el establecimiento de políticas públicas con respecto a la formación técnico-profesional. En el centro de las preocupaciones está la consideración de que los programas de este tipo no pueden implementarse de la misma manera que los programas enfocados al ámbito académico, discusión que comienza a darse entre las décadas de 1960 y 1970, y que se traduce en políticas formales específicas a partir de la década de 1980 (CEDEFOP, 2015c).

Lo anterior trae consigo principalmente una fuerte preocupación por el cambio pedagógico en la formación técnica, dimensión en la que Inglaterra muestra un avance excepcional, puesto que en la mayoría de los países de la región se han realizado estudios destacando sus bondades, pero en muy pocos casos se ha convertido en acción concreta. Esto se ha traducido en el desarrollo de una pedagogía vocacional centrada en el estudiante, impulsada por la heterogeneidad de éstos, y resumida en una serie de dimensiones específicas. Algunas de éstas han resultado estar especialmente vinculadas a la retención de estudiantes -al aumentar la motivación y el compromiso- como el aprendizaje experiencial y experimental basado en ensayo y error, adaptado a los sujetos en cuanto a sus intereses, comprensión y capacidades, y con una alta identidad vocacional, expresada en la conexión de los aprendizajes con las prácticas propias de una ocupación. La relación y la comunicación entre estudiantes y docentes también juega un rol importante en este aspecto (CEDEFOP, 2015c).

La experiencia en el país ha llevado a la conclusión de que el desarrollo óptimo de este enfoque proviene de crear definiciones nacionales de política pública, pero dejando un espacio importante a la discreción local, permitiendo autonomía a las instituciones para reorganizar sus propios recursos, currículo y objetivos en función de las características de sus estudiantes.

Además de lo anterior, actualmente se está buscando generalizar la utilización del sistema nacional de cualificaciones y créditos transferibles (*Qualifications and Credits Framework* (QCF), que incluye a Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), ligado al *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET), que permita mejorar la articulación y movilidad entre niveles dentro del sistema de educación (Abusland, 2014).

Australia. Sistema Nacional de Cualificaciones

Si bien el desarrollo e implementación de modos de articulación en el sistema de educación en Inglaterra y Europa es una iniciativa relativamente nueva y aún en desarrollo para lograr su funcionamiento deseado, en el caso de Australia es un proceso consolidado.

Con base en estándares de cualificaciones anteriores, desde 1995 -en su fase inicial-, e implementado en su totalidad desde el año 2000, existe el *Australian Qualifications Framework* (AQF), instrumento que, en base a una progresión de dimensiones y criterios, facilita la generación de trayectorias sobre la base de un sistema de títulos y grados definidos. Este instrumento simplifica la articulación entre el mundo de los oficios, la educación secundaria y la educación terciaria, estableciendo las características de cada tipo de cualificación, sus diferencias y relaciones, permitiendo así una fácil movilidad entre niveles educacionales y entre instituciones, y dando consistencia, orden y coherencia al sistema educativo con respecto al contexto y las necesidades del país (Australian Qualifications Framework Council, 2013).

Este marco nacional incorpora igualmente el establecimiento de *pathways* o trayectorias, o modelos para pasar desde la escuela o la fuerza de trabajo, a la educación técnica, y conectando ésta con posibilidades de continuidad de estudios universitarios, todo con el objetivo de minimizar la redundancia y disminuir los tiempos de estudio.

Lo anterior se complementa con el reconocimiento de aprendizajes previos, en que cada institución evalúa caso a caso la posibilidad de otorgar créditos reconociendo habilidades y conocimientos obtenidos mediante experiencia laboral, en entrenamiento formal o mediante experiencias de vida en general. Iniciativas como ésta se enmarcan en uno de los principales objetivos de la educación técnica en Australia, que es mostrarse como una alternativa

atractiva para quienes no están estudiando actualmente. Los estudiantes de este tipo de programas son mayoritariamente mayores de 25 años (casi el 60%), lo que conlleva la necesidad de adaptar el sistema a las experiencias, motivaciones y recursos de sujetos con características diferentes a los estudiantes tradicionales de educación terciaria (Skills Australia, 2010).

La articulación del sistema australiano se afianza sobre la base de considerar las características de sus estudiantes y en el desarrollo de estrategias didácticas pertinentes. Como ejemplo, el Instituto Tecnológico de Camberra busca que sus alumnos estén insertos en el mercado laboral, para así fortalecer el componente vocacional, aunque no sea en la misma área de estudio, generando mallas flexibles, con estrategias de enseñanza-aprendizaje que consideran las características de sus alumnos, y con un alto componente en el saber hacer. Los resultados educativos son importantes, donde la certificación técnica puede ser considerada como una certificación terminal, pero que requiere actualizaciones constantes, por eso los currículos se perfeccionan cada tres años y sus egresados vuelven a capacitarse. A su vez el AQF permite que las trayectorias entre instituciones con relaciones estratégicas se desarrollen de manera fluida. Este espacio, de carácter sistémico, muestra una aproximación directa a las características psicosociales y materiales del estudiante, como una instancia que agrega valor a su vida y tiene un impacto directo en la retención de sus estudiantes. Considerar el tiempo para la formación y el reconocimiento de aprendizajes es fundamental para este sistema, donde existe una condición de alta valoración del técnico, tanto social como en términos de salario, lo que impacta a la retención de manera directa.

2.3.3. En Síntesis

Las estrategias de retención para la educación superior técnica tienen el potencial de ir más allá del apoyo para franquear barreras económicas, y países con debates avanzados en el tema han demostrado que los Estados y las instituciones de educación superior pueden jugar un rol relevante en lograr el éxito de sus estudiantes, al considerar los múltiples factores que influyen en el abandono y abordándolo como un fenómeno multidimensional.

En este sentido, las claves en los casos expuestos apuntan, en general, a la sinergia que genera la integración de múltiples iniciativas (Center for Community College Student Engagement, 2014). Se destaca la necesidad de conocer en profundidad las características de los estudiantes y sus contextos, para poder diseñar programas adaptables, así como a la vez se requiere conectar y organizar los diferentes niveles y tipos de estudios, sin con ello perder de vista la especificidad de cada uno de ellos, y la necesidad de valorizarlos por su aporte específico a la sociedad.

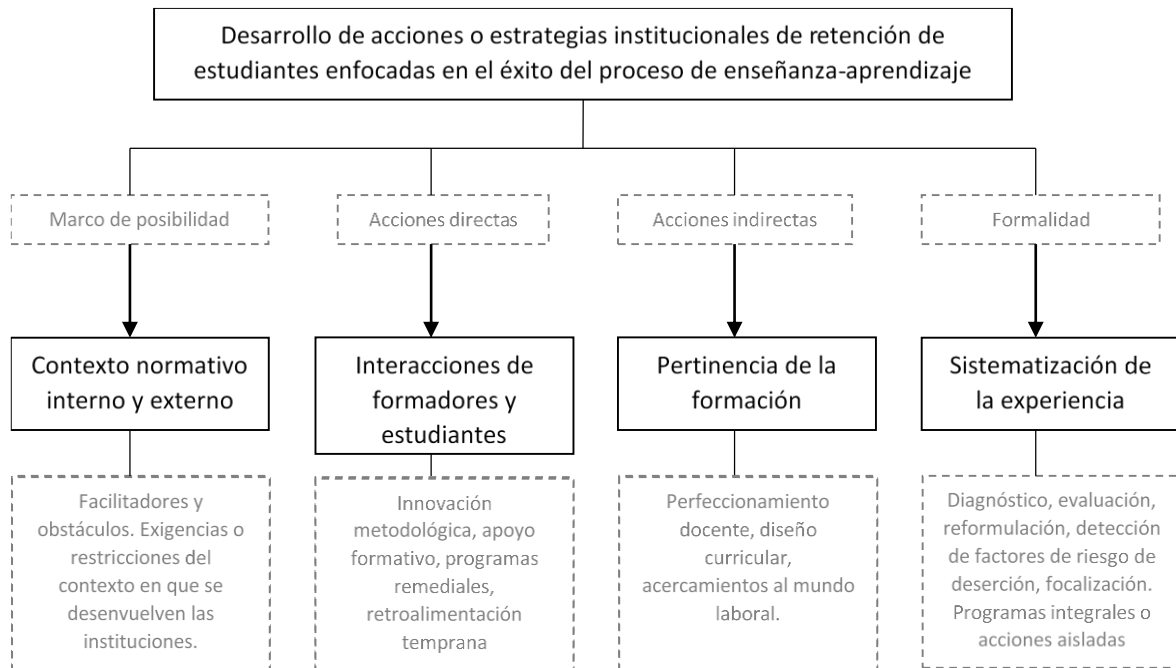
3. Objetivos de investigación

3.1. Objetivo General

Describir el desarrollo de acciones institucionales de retención de estudiantes, enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, llevadas a cabo en carreras conducentes al título de Técnico de Nivel Superior en el sector no universitario del sistema de educación superior chileno, con el propósito de aportar información relevante al diseño y evaluación de políticas públicas en el área.

3.2. Objetivos específicos

- Describir características facilitadoras y obstáculos del contexto normativo en que se desarrolla este tipo de iniciativas, a nivel del sistema educativo y la política pública.
- Caracterizar los tipos de acciones institucionales tendientes a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfocadas en las interacciones formador-estudiante o entre estudiantes en el contexto de su programa de estudios.
- Caracterizar los tipos de acciones institucionales enfocadas a asegurar la pertinencia del contenido curricular y su tratamiento, con respecto a las necesidades de los sujetos, la sociedad y el mundo del trabajo.
- Describir los procesos de sistematización de este tipo de experiencias, en cuanto a sus procesos de diseño, evaluación y rediseño.



4. Marco Conceptual

4.1. Consideraciones generales

En esta sección se buscará trabajar algunos conceptos que resultan claves para abordar la temática de la retención en la dimensión del éxito en los estudios en carreras técnicas superiores, así como explicitar qué se entenderá por cada uno de ellos, en función del contexto en que se desarrolla el fenómeno a tratar.

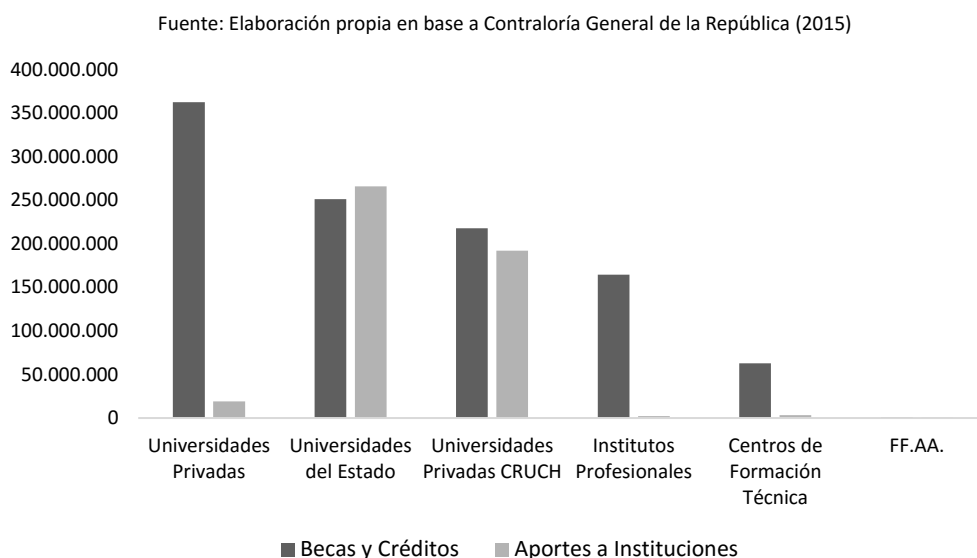
Este estudio se presenta como una exploración que busca constituirse en un aporte para la política pública relativa a la educación terciaria, especialmente aquella vinculada a las carreras técnicas de nivel superior. El término política pública, sin embargo, no es necesariamente unívoco, y diferentes autores han introducido matices en sus definiciones que tendrían implicancias relevantes para este caso en particular, por el escenario histórico en que se enmarca.

A grandes rasgos política pública refiere a un ejercicio de poder, generalmente por parte de un gobierno y sus agentes, en base a la identificación de un problema social, y apunta a generar beneficios para ciertos grupos, a veces imponiendo a la vez cargas a otros. Para esta investigación, se opta por la definición propuesta por Thomas Dye, que incluye una modificación sutil a lo anterior, apelando a que el término refiere a aquello que los gobiernos eligen hacer o no hacer (Birkland, 2005), proponiendo así que el hecho de no intervenir implica en si una toma de postura frente a un ámbito de la vida colectiva.

Esta definición es relevante pues en el caso de la educación superior en Chile, la posición de la política pública ha sido principalmente la de acción por omisión. El sistema de hoy en día no responde a un diseño de la dictadura militar ni de los gobiernos posteriores, opera sin una superestructura o una planificación central, pues la decisión de dejar un grado muy alto de influencia y libertad al mercado y la idea de la autorregulación ha llevado a la conformación de un espacio que ha generado sus propios sistemas de incentivos y oportunidades (Brunner J. J., 2008). Sin duda esto tiene matices, pues ciertas instituciones han mantenido históricamente algún nivel de vinculación con el Estado por medio de subsidios directos a

las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. Los estudiantes de carreras técnicas, sin embargo, en su enorme mayoría cursan sus estudios en instituciones privadas independientes, y 92% de ellos lo hace en el sector no universitario. Del total del financiamiento fiscal a la educación superior en 2015, un 15% fue destinado a CFT e IP. Del total del aporte a instituciones por parte de diferentes reparticiones del Estado, un 1,2% tuvo como destino el sector no universitario, mientras que del financiamiento a estudiantes por medio de becas y créditos la proporción fue de 21,5%, respondiendo a la política implementada en las últimas décadas de financiamiento a la demanda en desmedro del financiamiento a la oferta que era característico en épocas anteriores (Contraloría General de la República, 2014; 2015). El rol del Estado en la educación superior técnica, además de este financiamiento indirecto, se ha limitado al diseño e implementación de un marco regulatorio para certificación y acreditación, sin hacerse cargo de las especificidades y la complejidad que este tipo de educación implica (Banco Mundial, 2014).

Gráfico 6 Financiamiento Fiscal a Estudiantes e Instituciones de Educación Superior 2015 (M\$)



Las personas, así como la unión de actores sociales, pueden ejercer el rol de participantes no oficiales en la política pública, proponiendo o reaccionando con la intención de que el Gobierno actúe —o no— sobre ciertos temas, lo que puede venir acompañado de eventos que llaman la atención hacia aspectos específicos de la vida en sociedad, y generan presión para

que se realicen cambios en la forma de abordarlos. Pueden interpretarse en esta línea las movilizaciones del año 2011, en que un sector importante de la ciudadanía, liderado por los estudiantes de educación superior, comenzó a repensar y replantear lo que como sociedad era considerado justo, se unió bajo el diagnóstico compartido de que el sistema no responde a la consideración de la educación como un derecho, y bajo la consigna de una educación pública, gratuita y de calidad (Brunner J. J., 2014). La privatización de derechos sociales llevada a cabo desde la década de 1970 repercutiría hoy en día en una vida cotidiana más volátil, con menores certezas sobre las posibilidades de reproducción social de los individuos, ya que éstas dependen en gran medida de su capacidad de pago. Las movilizaciones de 2011 pueden leerse como una instancia en que sujetos que se veían cada vez más aislados encontraron un elemento aglutinante, demandando al gobierno tomar un rol más influyente en el funcionamiento de la educación en general. Los estudiantes del sector no universitario juegan un rol importante ya que de ellos –junto a estudiantes de universidades privadas no tradicionales- proviene en gran medida la masividad del movimiento, mostrando conflictos donde anteriormente no los hubo, en parte por causa del gran nivel de endeudamiento de los beneficiarios del CAE (Ruiz, 2013), mostrando en esto un tipo de acceso que finalmente no es suficiente y no se traduce en una mejora de las condiciones de vida de los sujetos, acentuando a su vez las desigualdades previamente existentes.

La identificación y análisis de un problema como éste implica la realización de un juicio normativo, por lo cual trae consigo una idea de lo deseable y justo en una sociedad determinada (Birkland, 2005). Para John Rawls (1991), el malestar y el conflicto en una sociedad ocurren cuando las prácticas establecidas no funcionan acorde a los principios de la justicia, que a grandes rasgos serían un sistema de reglas para las instituciones sociales, en que no existen las distinciones arbitrarias, la libertad es la base y las desigualdades son aceptables sólo si benefician a toda la sociedad.

Si bien una situación como la de la educación superior puede leerse en el código planteado por Rawls, la postura de este autor responde a una inquietud teórica de lo que constituiría la justicia perfecta en una sociedad ideal. En una perspectiva diferente, más allá del ámbito normativo, los planteamientos sobre la justicia de Amartya Sen apelan a incluir también la

vida cotidiana de los sujetos. En lugar de centrarse en la línea institucionalista trascendental de las teorías de la justicia, su enfoque -si bien comparte muchos elementos con el de Rawls-, está más bien en una preocupación ética nacida de la indignación (Migliore, 2011), que apela a la eliminación de las injusticias manifiestas en las sociedades reales (Sen, 2010). Además de esto, si bien también otorga gran relevancia a la idea de las libertades, pone por sobre éstas la redistribución para remediar situaciones injustas.

En base a esta última noción de justicia es que se propone enfocar el tema a tratar por esta investigación. El movimiento social puso la atención en grandes elementos en cuanto a la necesidad de mejoras en el acceso y calidad en la educación superior, y de una mayor presencia del Estado como proveedor o garante de ellas, sin embargo, el tema de la formación técnico-profesional y sus especificidades es aún incipiente en el discurso público. Desde este prisma se busca aquí estudiar cómo las instituciones de educación superior no universitarias se han hecho cargo –o no- de asumir esta responsabilidad, y las razones que las mueven a esto en función de las características que tiene el sistema actualmente. Esto porque se comprenden los esfuerzos de retención en educación superior técnica como parte substancial de lo que se considera un acceso igualitario a una educación superior de calidad. Es importante para esto ampliar la visión de lo que se entiende por acceso, dejando de percibirlo solamente en términos de sortear barreras de entrada –aunque sean estas las más grandes y evidentes-, sino considerando también la forma en que lo que se enseña sea legible y asimilable desde la diversidad característica de los nuevos estudiantes, para así aportar a las posibilidades de éxito del proceso educativo.

La educación técnica superior en particular es una herramienta privilegiada para avanzar hacia concepciones de una sociedad menos desigual y más justa, puesto que tiene la potencialidad de desarrollar en los sujetos habilidades tanto para la vida en general como para el mundo productivo y para la continuidad de estudios, desde una plataforma sin barreras académicas de entrada. Aprovechar estas potencialidades, sin embargo, viene de la mano de un cambio de visión del rol de la educación técnica en general, en cuanto a su espacio en el desarrollo nacional. La mirada predominante hoy en día apunta hacia la productividad del sistema y la empleabilidad de los sujetos, siendo una perspectiva centrada netamente en el

desarrollo económico, de corto plazo y que considera a los individuos instrumentalmente. Contrario a esto, se propone considerar la educación técnica en una visión más humanista del desarrollo. Esto implica incorporar, por ejemplo, la noción de la necesidad que hoy en día tiene la educación de adaptarse a individuos y grupos, y ver la educación técnica como una forma de generar empoderamiento y agencia -y en base a ellos bienestar-, abriendo un abanico más amplio que vea el trabajo no solo como instrumento de producción, sino también como una forma de asociación libre de sujetos en pos del desarrollo de su comunidad (McGrath, 2012).

4.2. Conceptos Operativos

A continuación, tomando como base las propuestas teóricas de diferentes autores en contextos nacionales e internacionales (la mayor parte de ellas consecuencia de un extenso trabajo empírico), se expondrá un desarrollo de los términos de deserción y retención, así como lo que se entenderá por acciones enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.1. Deserción

Ya en secciones anteriores se han mencionado al menos dos definiciones de lo que se entiende con el concepto de deserción en el contexto de la educación superior. El Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2006) propone la noción básica del abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, mientras que operativamente, la ley 20.027 define la deserción académica como cuando el alumno, sin justificación, abandona los estudios durante doce meses consecutivos.

Uno de los principales obstáculos que autores especialistas en el tema han identificado en los modelos, teorías y programas que tratan la temática de la deserción en educación superior ha sido el no hacer una clara distinción y definición de lo que constituye el fenómeno, y las diferentes formas en que este se manifiesta. Hay distintas deserciones que deben tratarse de diferentes formas, y la falta de claridad ha llevado muchas veces a que las políticas destinadas a tratarla tengan problemas en su diseño y focalización (Tinto, 1975).

Perspectivas

Tal como se mencionó al tratar el tipo de costos que puede llegar a implicar la deserción de un estudiante, al momento de definir lo que se considera por ésta, así como cuando puede ser catalogada como una acción no deseada y evitable, depende de la perspectiva de cada uno de los actores involucrados.

En su artículo titulado *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva* (1989), Vincent Tinto propone que el término refiere a diferentes situaciones dependiendo de si el punto de vista desde el que se observa corresponde al del estudiante, la institución o el Estado.

Para el estudiante, lo que se constituye como deserción -habitualmente interpretada en el código de fracaso-, dependería de las metas propias con las que ingresó al sistema de educación superior. La propia ilegibilidad de éste impide muchas veces que los estudiantes tengan desde el comienzo una noción clara de su objetivo final, la que puede obtenerse más adelante en el proceso y llevar a acciones que apunten a progresar en pos de ese objetivo. Éste no necesariamente es graduarse, sino que puede ser el desarrollar habilidades específicas, una transferencia a otro programa o institución, etc.

Una institución de educación superior, por su parte, debiese definir lo que constituye la deserción como fracaso, y no como mero resultado normal del funcionamiento institucional, en función de sus propias metas educativas. Ellas tienen la facultad de definir en qué casos la deserción puede considerarse como una preocupación, proviniendo de factores en los que la institución misma tiene capacidad de incidir directa o indirectamente.

Para el Estado la preocupación se centraría esencialmente en quienes abandonan definitivamente sus estudios, pues las “migraciones internas” entre instituciones no significan diferencias mayores desde su perspectiva. Un estudiante que completa su carrera, además de aprovechar eficientemente los recursos de políticas públicas enfocadas a ello, se constituye en un sujeto con una dependencia del Estado mucho menor en cuanto al sistema de servicios sociales, además de tener mucho mayores probabilidades de ser un ciudadano activo en cuanto a voto y participación política, e involucramiento en organizaciones de su comunidad (Lumina Foundation, 2015).

Al tratarse en esta investigación la perspectiva de las instituciones, será importante entonces mirar la deserción desde el prisma de éstas, buscando las situaciones en que podrían actuar de mejor manera para potenciar las posibilidades de éxito de sus estudiantes.

Ejes de definición

A rasgos generales, en base a los estudios sobre el tema, pueden proponerse tres ejes dicotómicos principales, que implican diferencias en cuanto a tipos de deserción.

Por una parte, ésta puede ser voluntaria o forzosa. Un sujeto, en base a diversos factores, puede tomar la decisión voluntaria de no continuar sus estudios, mientras que en otros casos es la institución educacional la que puede decidir eliminar a un estudiante de alguno de los programas que imparte.

En segundo lugar, puede considerarse la dimensión temporal, en cuanto a si a deserción es permanente o no. El Servicio de Información de Educación Superior (SIES) de Mineduc, en su estudio *Deserción y reingreso a la educación superior en Chile (2012)* distingue entre los estudiantes que desertan a quienes reingresan al sistema en el corto plazo y aquellos que no lo hacen, proponiendo al menos dos tipos de comportamiento a considerar.

Por último, existe la diferencia entre deserción institucional y la sistémica. Como se mencionaba anteriormente, un estudiante puede dejar sus estudios en una institución de educación superior con el objetivo de continuarlos en otra, o puede por otra parte abandonarlos y salir por completo del sistema para dedicar su tiempo a una actividad diferente. Ya que esta investigación se centra en la deserción (y la prevención de ésta) causada principalmente por el fracaso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que la perspectiva desde la que se trabaja es la de las instituciones y cómo éstas trabajan para evitar que sus estudiantes se retiren por estas causas, el foco está centrado en los sujetos que abandonan los estudios en una institución en particular, siendo este tercer eje el único que implica una diferenciación pertinente a este caso.

Enfoques teóricos

Ya desde la década de 1960, la deserción ha sido abordada desde disciplinas y enfoques teóricos que ponen énfasis en diferentes aspectos que constituyen el fenómeno. El estudio de Donoso et al., *Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior* (2010), basado en revisión documental, distingue principalmente tres líneas de propuestas teóricas para comprender la deserción, que se presentan a continuación.

Una amplia rama de estudio proviene del ámbito de la psicología, la cual ha tratado el fenómeno desde la premisa básica de que son ciertas características propias del sujeto –tales como valores, metas, expectativas, actitudes y creencias- lo más influyente en cuanto a su comportamiento, y por lo tanto las que deben abordarse para comprender la dicotomía retención-deserción.

Un segundo eje proviene de la interpretación desde la teoría económica mediante la lógica de un análisis racional de costos y beneficios. Un sujeto optaría por no continuar cuando el beneficio de estudiar y obtener un grado –en cuanto a dimensiones sociales, económicas, etc.- no logra contrapesar el costo de oportunidad que ello implica, al impedir realizar otras actividades que implican recompensas mayores.

La tercera de las líneas teóricas corresponde a la perspectiva organizacional, que pone en su centro a las instituciones de educación superior, considerando sus características y de qué forma éstas se ajustan a su vez las particularidades de sus estudiantes.

En 1964, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publicaban *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*, un trabajo teórico apoyado en datos empíricos que planteaba, entre otras cosas, que el tener éxito en la educación superior estaba vinculado fuertemente a la tenencia –o carencia- de diferentes tipos de capitales. Al eliminar la barrera del capital económico, garantizando el acceso a todos aquellos catalogados como académicamente competentes, no se resolvería más que una primera etapa, puesto que “las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los “dones” naturales [...] a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él” (Bourdieu y Passeron, 2006, pág. 38). Así, el funcionamiento del

sistema se basaría en los *habitus* de los sectores de alto capital cultural. Estudios nacionales han recogido estas ideas, planteando que la composición socioeconómica y cultural de los estudiantes afecta las prácticas de las instituciones educativas, sin embargo, cabe considerar que con la expansión de los límites del sistema y su actual masividad, han surgido en él unidades con configuraciones diferentes (Leyton, Vásquez, y Fuenzalida, 2012). A grandes rasgos, la educación superior en Chile operaría con un modelo de insumo-cliente, en que los estudiantes compran un servicio y a la vez proveen a la institución de “efecto par”, el que, al estar muy relacionado con el nivel socioeconómico, continuaría con la noción de la elección de “herederos”, y fomenta un mercado de prestigios institucionales jerarquizados (Brunner J. J., 2009).

Otro de los autores más destacados e influyentes hasta hoy que trata específicamente la temática de la deserción y que ha realizado sus investigaciones principalmente desde la perspectiva organizacional en base a estudios empíricos, es Vincent Tinto. Sus primeras propuestas teóricas datan del periodo entre las décadas de 1960 y 1970, y buscaban estudiar el rol del sistema de educación terciaria en mantener los patrones de desigualdad (Tinto, 2014). Sobre la base de un perfil relativamente homogéneo de estudiantes (de tiempo completo, que vivían en residencias universitarias y no tenían muchas responsabilidades externas a las vinculadas a la institución), proponía ver el fenómeno como un proceso de interacciones entre un sujeto y los sistemas académico y social de la institución, en que las experiencias continuamente llevarían a la modificación de las metas y el compromiso institucional del estudiante, llevando a la persistencia o a la deserción (Tinto, 1975).

Hasta comienzos de la década de 1990, esta teoría fue identificada como una de las más comprensivas, en conjunto con aquella propuesta desde una perspectiva más bien psicológica por John P. Bean. Ésta última postula que son las creencias de los sujetos las que modelan sus actitudes, lo que a su vez modela sus intenciones de comportamiento. Según resultados empíricos, ambas serían compatibles si se consideran las características de la institución como experiencias que afectan las creencias de los sujetos, en conjunto con sus experiencias externas al ámbito de sus estudios (Cabrera, Castañeda, Nora, y Hengstler, 1992).

En sus trabajos más recientes, Tinto reconoce como una limitación de sus propuestas iniciales el centrarse específicamente en un tipo tradicional de estudiantes. Sus nuevos trabajos ven el involucramiento con la institución más bien como una forma de mantener a los estudiantes vinculados a ella, cuando hay fuerzas externas que tratan de alejarlos (Tinto, 2014). Al tomar en cuenta la masificación de la educación terciaria, y con ello la heterogenización de la composición del alumnado, adquiere especial relevancia estudiar la deserción considerando que para muchos de los estudiantes actuales, por sus características -tales como trabajo, edad, responsabilidades familiares, entre otras-, es el aula la principal –si no única- instancia de vinculación con la institución, y por ende donde deben comenzar los esfuerzos por que los sujetos tengan éxito en sus procesos de formación (Tinto, 2003; 2013; 2013-2014).

Para efectos de esta investigación, al enfocarse en acciones provenientes de las instituciones para desde sus posibilidades, incrementar las probabilidades de éxito de sus estudiantes, se trabajará principalmente considerando la perspectiva centrada en las organizaciones. El énfasis estará en desarrollos de la línea de los trabajos recientes de Tinto, que ponen al trabajo en aula y la relación entre docente y estudiante en el centro del debate, entendiendo que en las carreras de ciclo corto la proporción de estudiantes que sólo se vincula con la institución de esta forma es muy alta.

Cabe destacar finalmente que, si bien cada perspectiva y disciplina potencia el estudio en profundidad de aspectos del fenómeno que le son afines, resulta necesario considerar que la deserción, al ser multidimensional, puede beneficiarse del abandono de los silos disciplinares desde los que frecuentemente se ha observado, para crear estrategias comprensivas desde la interdisciplinariedad (Tinto, 2014).

Principales dimensiones identificadas

Como se ha mencionado, por lo general es un grupo de factores el que se conjuga para resultar en que un sujeto abandone sus estudios sin conseguir el título o grado al que aspiraba. Las operacionalizaciones en las que concluyen diferentes estudios al respecto pueden resumirse en la identificación de algunas dimensiones principales. El número y denominación de éstas varía según cada autor, sin embargo, el contenido tiende a confluir. Se propone aquí la

caracterización de cinco dimensiones: económica, sociocultural, personal, institucional y de proceso formativo.

La dimensión económica, como me ha mencionado anteriormente, correspondería a la primera barrera de acceso –y permanencia- en el sistema. No sólo implica ésta lo que se debe pagar por estudiar y los costos anexos que esto implica, sino que involucra también lo que se deja de percibir por dedicar el tiempo a estudios en lugar de a alguna otra actividad remunerada, es decir, en términos económicos, el costo de oportunidad.

El aspecto sociocultural comprende principalmente el contexto familiar y las redes de apoyo de los sujetos. Las barreras son más duras de flanquear para estudiantes de primera generación en la educación superior, así como para estudiantes mayores, que tienen probabilidades más altas de estar casados, tener hijos o empleo (Zhai y Monzon, 2001; Center for Community College Student Engagement, 2010). En algunas ocasiones, estas dos primeras dimensiones son agrupadas, considerándoseles como factores externos de influencia.

El ámbito personal corresponde a características propias de cada sujeto, que llevarían a una mayor propensión a permanecer o desertar según sea el caso. Son aspectos tales como la personalidad, habilidades, expectativas, vocación, resiliencia, agencia y compromiso con sus metas.

Institucionalmente, se han concluido como influyentes para el fenómeno características como el tipo de institución, su calidad, tamaño y composición estudiantil, especialmente al considerar cómo estos factores se ajustan a cada sujeto (Tinto, 1975). La poca adecuación a la institución o a los cursos llevaría a una falta de compromiso con la institución, lazo débil que puede romperse fácilmente al actuar en combinación con otros factores (Crosling, Heagney, y Thomas, 2009). Juega en esto un rol importante el apoyo –o carencia de éste- que cada institución brinda a sus estudiantes.

La última dimensión identificada corresponde a factores vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en cuanto al grado de satisfacción con la experiencia como los resultados obtenidos. Estudios nacionales y de países de la región, como los realizados por CINDA

(2006) y el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008), apuntan a temas como la poca vinculación de los estudios con el mercado laboral, problemas en el diseño de planes de estudio y mallas curriculares, las metodologías empleadas y la escasa formación de los docentes para hacerse cargo de la heterogeneidad del cuerpo estudiantil. Este diagnóstico coincide con el realizado en estudios de diferentes partes del mundo.

Es la última dimensión –y secundariamente la dimensión institucional- el foco principal de este estudio, entendiéndose entonces como centro el tipo de deserción causada principalmente por factores académicos. Cabe señalar aquí que, si bien separar dimensiones sirve para abordar la deserción en mayor detalle y profundidad, el fenómeno rara vez responde a un solo tipo de causante, sino más bien estas actúan en conjunto y se influyen mutuamente.

4.2.2. Retención desde la dimensión del éxito en los procesos formativos

Desde las políticas públicas, muchas veces se ha considerado como sinónimo de inclusión el aspirar a la igualdad de oportunidades en el proceso de acceso a la educación superior (Román, 2013). Ha sido evidente, sin embargo, que esta medida no ha resultado suficiente para que los estudiantes tengan iguales oportunidades de éxito en cuanto a la finalización de sus programas de estudios, desarrollando las habilidades, conocimientos y competencias requeridas.

El estudio de la deserción y sus causas se ha desarrollado principalmente al alero de las propias instituciones de educación superior, y tiene como objetivo desde sus inicios el comprender el fenómeno y sus dimensiones para así desarrollar estrategias para prevenirlo. Paralelo directo entonces ha sido el estudio de la persistencia y, operacionalmente, de la retención de estudiantes en función del desarrollo de condiciones que le sean favorables. La premisa que se adopta es la de que el brindar posibilidades de acceso sin entender esto además como dar apoyo, no se constituye en una real oportunidad, y la institución al proporcionar acceso, debe adquirir un compromiso con el éxito final del estudiante (Tinto, 2014).

Si bien no se puede controlar cada faceta de lo que la experiencia en la educación superior implica, estudios han demostrado que los resultados son mucho mejores si los esfuerzos institucionales se enfocan en dar forma a aquellos aspectos en que la institución sí tiene algún grado de control y puede influir de forma directa (Centro de Microdatos, 2008; Crosling et al., 2009; Tinto, 2014).

Tres han sido las principales líneas de acción implementadas en esta dirección. Probablemente la más extendida y estudiada ha sido el apoyo económico que, en base a diferentes mecanismos como créditos y diferentes tipos de becas, ha buscado disminuir la carga monetaria que la educación terciaria supone a familias con ingresos reducidos. Una segunda línea la componen apoyos enfocados a características personales de los sujetos, que van desde la implementación de consejeros vocacionales hasta acompañamientos psicosociales para hacer más fluida la transición a la educación superior. Por último, la línea que se aborda con esta investigación es la que corresponde a acciones enfocadas al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando desde la promoción del éxito en éste, lograr que los estudiantes permanezcan vinculados a la institución hasta terminar su carrera.

En este sentido, existen diferentes condiciones que promueven la persistencia -altas expectativas, apoyo, retroalimentación, involucramiento, aprendizaje, por nombrar algunas de ellas-, que son factibles de ser abordadas desde las instituciones y los educadores, en torno a la experiencia de enseñanza-aprendizaje, así como desde la organización y desarrollo pertinente del currículo. Abarcar la retención desde este enfoque toma en consideración que, especialmente en el sector no universitario, cada vez son más los estudiantes no tradicionales que, por causa de limitaciones de tiempo, experimentan el aula como única instancia de contacto con la institución y sus pares, y permite además incluir en los esfuerzos a todos sus estudiantes, y no solamente a aquellos previamente definidos como en riesgo (Crosling et al., 2009).

Acciones centradas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje

Hay distintos tipos de acciones que pueden agruparse como esfuerzos de retención enfocados en que la experiencia de los estudiantes sea exitosa, aunque no siempre sean explícitamente

definidos como tales. Esto implica por una parte que los sujetos adquieran y desarrollen efectivamente los conocimientos, habilidades y competencias requeridas, o en otras palabras, que completen un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, entendiendo por esto aquel en el cual el aprendiz se vuelve capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, aprehendido sus fundamentos (Freire, 2014); y por otro lado que aquellos conocimientos, habilidades y competencias se constituyan consecuentemente en herramientas útiles para el desenvolvimiento de los sujetos en la sociedad y en el campo laboral vinculado a su formación.

Considerando la forma en que estas acciones se vinculan al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, y a las relaciones que éste implica –entre docentes y estudiantes, y de los estudiantes entre si principalmente-, se propone una primera diferenciación entre aquellas acciones que son directas y las que se involucran indirectamente.

Acciones indirectas

Las acciones indirectas refieren a la adaptación del contenido curricular y su tratamiento, para dar sentido a su aplicación, es decir, apuntan a la pertinencia y relevancia de lo aprendido en función de la relación de esto con las necesidades reales del ejercicio de la profesión en cuestión. Se propone catalogarlas como indirectas con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no implican interacciones con los estudiantes o entre ellos, sin embargo, son un insumo importante para éstas. Dentro de esta categoría se agrupan dos tipos de acciones, las primeras relacionadas con la formación de docentes y las segundas con el desarrollo e implementación del currículo.

Tradicionalmente para las instituciones de educación superior, una forma de medir la calidad de su cuerpo docente ha sido mediante el perfeccionamiento académico de éste, expresado en grados académicos (esencialmente maestrías y doctorados). Si bien esto puede constituirse en un buen indicador del manejo de contenidos de una disciplina que posee el académico, muchas veces se descuida el considerar que quien enseña en la educación superior debe concebirse al menos como con dos profesiones: su disciplina de origen y la de educador (Montenegro y Fuentealba, 2010). Conclusión del foro internacional realizado por el Centro

Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profesional de la UNESCO (UNESCO-UNEVOC, 2014) con respecto a la pedagogía en educación vocacional fue que la calidad de la educación depende en gran medida de buenos profesores, lo que resulta aún más evidente en la educación técnica. Los profesores de calidad en esta área serían aquellos que tienen conocimiento experto de sus campos y además poseen la habilidad de transferirlo a sus estudiantes. Sucede con bastante frecuencia que los académicos en educación superior no están entrenados para transmitir estos conocimientos, para enseñar. Tener un doctorado no implica saber de métodos de enseñanza, desarrollo de currículo, teorías sobre tipos de aprendizaje, etc. (Tinto, 2014). Así mismo, saber dictar un curso en una perspectiva académica no necesariamente implica que este mismo sea exitoso en un enfoque técnico aplicado.

Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje implicaría reflexionar tanto de lo que se enseña como de cómo se enseña. Conceptos como el de *scholarship of teaching* se han acuñado en países anglosajones para referirse al conocimiento desarrollado mediante la práctica reflexiva sistemática de los docentes en torno a la forma de enseñar que es propia de su área disciplinar (Montenegro y Fuentealba, 2010), implicando con esto un proceso auto formativo, involucrando también aprendizaje entre pares. Además del conocimiento desarrollado mediante la práctica en sí, en la actualidad algunas universidades en países como Australia y el Reino Unido han comenzado a exigir programas de formación pedagógica de dos años a sus docentes (Tinto, 2014). Lo principal en este punto es que el mejoramiento del proceso pasa en parte por un cambio en las creencias de los docentes, pues son ellos quienes interpretan y adaptan las innovaciones pedagógicas, y finalmente promueven u obstaculizan el aprendizaje (Solar y Díaz, 2009), además de ser el rostro visible de la institución ante los estudiantes, por lo que su rol es crítico al momento de enfrentar los cambios en la conformación sociocultural de cuerpo estudiantil (Gallardo y Reyes, 2010).

El desarrollo e implementación del currículo también juega un rol relevante como acción indirecta vinculada a la retención desde ésta perspectiva. Es en su diseño donde se juega, por una parte, la vinculación efectiva que los contenidos de un programa de estudios tengan con la realidad del campo laboral y sus requerimientos, así como también el responder a las

necesidades y características de los propios estudiantes con actividades desafiantes y relevantes para sus vidas y sus contextos, generando así compromiso con aquello que se está estudiando. Este debe ser culturalmente relevante, ajustado a la sociedad real, y debe tener nexos con las experiencias y visiones de mundo de los sujetos (Crosling et al., 2009).

Otro papel fundamental que juega el diseño del currículo en la retención, según desarrolla Tinto en su artículo *Isaac Newton and student college completion* (2013-2014), es generar lo que en el estudio de la física se denomina como *momentum*. Si bien el éxito en la educación superior se construye en parte sobre el éxito en el aula, el éxito en el aula no garantizaría el completar un título o grado. Una cosa es finalizar un curso y otra un programa de estudios, y las estrategias para uno y otro caso no son iguales, por lo que la estructura curricular es un factor relevante. Aplicando las leyes de la física –y corroborándolo con investigación empírica-, el autor propone que los estudiantes en reposo tienden a permanecer en reposo, y aquellos en movimiento tienden a permanecer en movimiento. Cuando adquieren *momentum* en forma de créditos o cursos completados con éxito, tienen más probabilidad de permanecer en movimiento a menos que los frene una fuerza externa, y mientras mayor es el *momentum*, menor sería la posibilidad de que se detengan incluso bajo la acción de éstas. Existen bloqueos curriculares que hacen perder este impulso, y también influye la coherencia –o falta de ésta- en el ordenamiento de las mallas. Esto se condice con lo que señala CINDA (2006) al recalcar que la repitencia y la deserción son fenómenos concatenados, por lo que es relevante generar este tipo de impulso en los estudiantes, obteniendo así un progreso continuo hacia la consecución de su título o grado.

Acciones directas

Las formas directas de acción en pos del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje se constituyen en maneras de potenciar en los estudiantes la aprehensión de los contenidos disciplinares de su área de estudio, definidos previamente en el currículo, haciéndolos abarcables y legibles. Al ser directas, refieren a acciones basadas en las interacciones de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes, así como las que se dan entre pares en este mismo contexto. Es un tipo de interacción que influye fuertemente en la experiencia en la educación superior de los estudiantes, y que aquellos que concentran factores de riesgo de

deserción tienden a generar por cuenta propia en mucho menor medida (Engle y Tinto, 2008). Se propone, dentro de este grupo, diferenciar entre acciones tradicionales y no tradicionales.

Las acciones que pueden considerarse como tradicionales responden a una forma de concebir el soporte para el éxito en los estudios en función de la adaptación del estudiante a las características establecidas de la institución, en cuanto a sus exigencias en este aspecto. Algunos ejemplos de este tipo de acciones son los seminarios de primer año, reforzamientos, tutorías y programas propedéuticos o remediales.

Acciones de inducción como seminarios de primer año o programas de mentores corresponden generalmente a formas en que la institución se hace cargo de que los estudiantes nuevos se familiaricen con las características de ésta, ya sea mediante exposiciones o asignando a estudiantes de cursos superiores en una suerte de apadrinamiento, como guías en su integración. Reforzamientos y tutorías, por otra parte, corresponden a instancias de instrucción suplementaria, en que docentes o pares se hacen cargo de la revisión de los contenidos de un curso, generalmente con el objeto de resolver dudas, trabajar bibliografía o ejercicios aplicados. Si bien todo este tipo de iniciativas son útiles en aspectos específicos de la experiencia en la educación superior, hacen poco para alterar su esencia y por lo mismo, para abarcar las raíces de la deserción (Tinto, 2003).

Los programas remediales o propedéuticos, por su parte, corresponden generalmente a una serie de cursos de nivelación de contenidos, pensados para estudiantes con deficiencias en su formación previa. En algunos casos incluso han sido concebidos como formas alternativas de acceso a la educación superior, cuando los mismos estudiantes no calificarían en condiciones regulares, como en el caso de los *community colleges* en Estados Unidos y Canadá (Mikhail, 2008). Existen en la actualidad pocas investigaciones –algunas de ellas aún en curso- sobre el aporte de los programas propedéuticos al éxito final de los estudiantes y su desempeño. En general éstas señalan que la retención es menor entre quienes ingresan por esta vía, teniendo el éxito posterior más que ver con características personales como la motivación al logro (Román, 2013). Esto tiene relación con que los cursos remediales generalmente no cuentan en el progreso para la obtención de un título o grado, lo que hace más largo el proceso, y por lo tanto aumenta los costos de distinto tipo que éste implica,

hecho aún más grave al considerar que muchos de estos estudiantes pertenecen a programas de dos años que buscan finalizarlos en un tiempo restringido, y provienen de contextos familiares con recursos limitados (Crisp y Delgado, 2013). En los últimos años se han propuesto innovaciones en las formas en que estos programas son concebidos, puesto que aun sin hacer grandes cambios en los contenidos, éstos pueden adaptarse al tipo de alumno y a cada uno de ellos mediante diagnósticos más desagregados, focalizando para no usar más tiempo y aumentar el costo de oportunidad que implica (Tinto, 2013-2014).

Las acciones no tradicionales por otra parte, responden más bien a la lógica de adaptar progresivamente la institución a los nuevos requerimientos y características del tipo de alumnos actuales. Pasan por asumir que deben hacer más que establecer programas para ayudar a los estudiantes a adaptarse a la institución, sino que también deben iniciar cambios en sus propias estructuras y prácticas para abarcar mejor las necesidades de su cambiante alumnado, asumiendo que la deserción proviene en parte también de las características que se asumen como naturales en la educación superior, en las cuales se les pide a los alumnos que aprendan (Tinto, 2003). Algunos ejemplos de acciones directas no tradicionales son la implementación de sistemas de alerta temprana, el uso de nuevas metodologías de enseñanza y de tratamiento de contenidos.

Los sistemas de alerta temprana corresponden a diversos métodos de identificación de señales que las instituciones mismas definen como de riesgo de deserción. Algunas instituciones en el mundo han desarrollado sistemas computacionales que dan aviso a los docentes de cada curso cuando un estudiante cumple con ciertos criterios definidos como de riesgo en cuanto a su comportamiento en temas vinculados al aula (asistencia, cumplimiento de plazos de entregas, notas, etc.), con el objetivo de detectarlo a tiempo y lograr entregar el apoyo adecuado. Además de esto, hay métodos no individualizados que permiten detectar clase a clase, mediante ejercicios breves, los contenidos que no están claros, para así reforzarlos inmediatamente, y generando de paso que los estudiantes reflexionen y se hagan responsables de su aprendizaje y del de sus pares (Tinto, 2003).

Por otro lado, las instituciones de educación superior en diferentes lugares del mundo han adquirido una preocupación creciente por el desarrollo e implementación de metodologías

que permitan acercar los conocimientos, habilidades y competencias que se busca desarrollar en los estudiantes, a sus propias experiencias y formas de comprender su entorno. La masificación de la educación superior ha llevado a la predominancia de clases expositivas con muchos alumnos, y con poca interacción con profesores y sus pares, lo que hace menos probable que suceda el aprendizaje, al tratarse de un contexto impersonal y pasivo (Crosling et al., 2009). Estudios nacionales basados tanto en apreciaciones de los estudiantes (Gallardo y Reyes, 2010) como de las instituciones de educación superior (Centro de Microdatos, 2008) corroboran esta apreciación, señalando como ideales los ambientes de docencia innovadores y estimulantes, que incentivan el aprendizaje en que el docente logra hacer de las clases un proceso vivo y no mecánico, personalizando sus cursos para que no se dirijan a una audiencia anónima y pasiva, sino pensada en particular para un grupo de estudiantes y sus características.

El aprendizaje activo, perspectiva coherente para abordar la formación técnica, se asocia con ser experiencial, basado en problemas, en proyectos, u otras formas de aprendizaje colaborativo, vinculándose con conocimientos y habilidades obtenidas en experiencias propias, lo que produce a su vez una comprensión más completa del vínculo entre la teoría y la práctica (Crosling et al., 2009). El trabajo en proyectos estimula la vinculación entre aprendizajes teóricos y prácticos, e incluye en el proceso elementos de la vida más allá del aula, así como el trabajo en base a problemas apunta a generar sentido en lo aprendido e integrar conocimientos, enfocándose en objetivos determinados del currículo (Huber, 2008). El tratar los contenidos de una forma en que el educador lee la lectura que sus estudiantes hacen de sus propios contextos, y genera discusión entre ésta y los contenidos del curso, muestra respeto por ellos y por lo tanto, por sus diferencias. “No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela” (Freire, 2014, pág. 55).

Tratando el tema particular de las metodologías en la educación superior técnica, UNESCO-UNEVOC (2014) convocó un foro virtual con participantes de todo el mundo, incluyendo a estudiantes, docentes y diseñadores de políticas públicas. Este tipo de educación tiene

resultados muy variables, y una de las estrategias para mejorarlo es conociendo qué métodos de enseñanza-aprendizaje funcionan mejor. *Signature Pedagogies* es un concepto que utilizan para describir cómo diferentes profesiones tienen hábitos distintivos, que pueden ser activamente cultivados mediante métodos de enseñanza-aprendizaje que se adapten a ellos. Como una de sus conclusiones proponen la definición del aprendizaje en equipos como una *signature pedagogie* básica para toda la gama de la educación técnica. Efectivamente, esto se condice con los resultados de otros estudios que proponen que la efectividad de los métodos de enseñanza depende de los resultados esperados, que cada vez más responden a elementos que se obtienen eficientemente mediante discusión y trabajo en grupo en base a problemas reales (Colbeck, Cabrera, y Marine, 2002), dando así una nueva forma a las prácticas colaborativas de aula, que involucran más activamente e interactivamente a los estudiantes en su propio aprendizaje y el de sus pares (Tinto, 2003; Crosling et al., 2009); más que todo sería la aplicación de lo que se está aprendiendo la que mejora el aprendizaje (Tinto, 2014). Ejemplo de un tipo establecido de metodologías de aprendizaje en grupo son las *learning communities*, o comunidades de aprendizaje, que son sistemas en que las instituciones conforman grupos de estudiantes que tienen cursos juntos a lo largo de su carrera en la educación superior, generando así apoyo social y académico (Tinto, 2014)

Formalidad

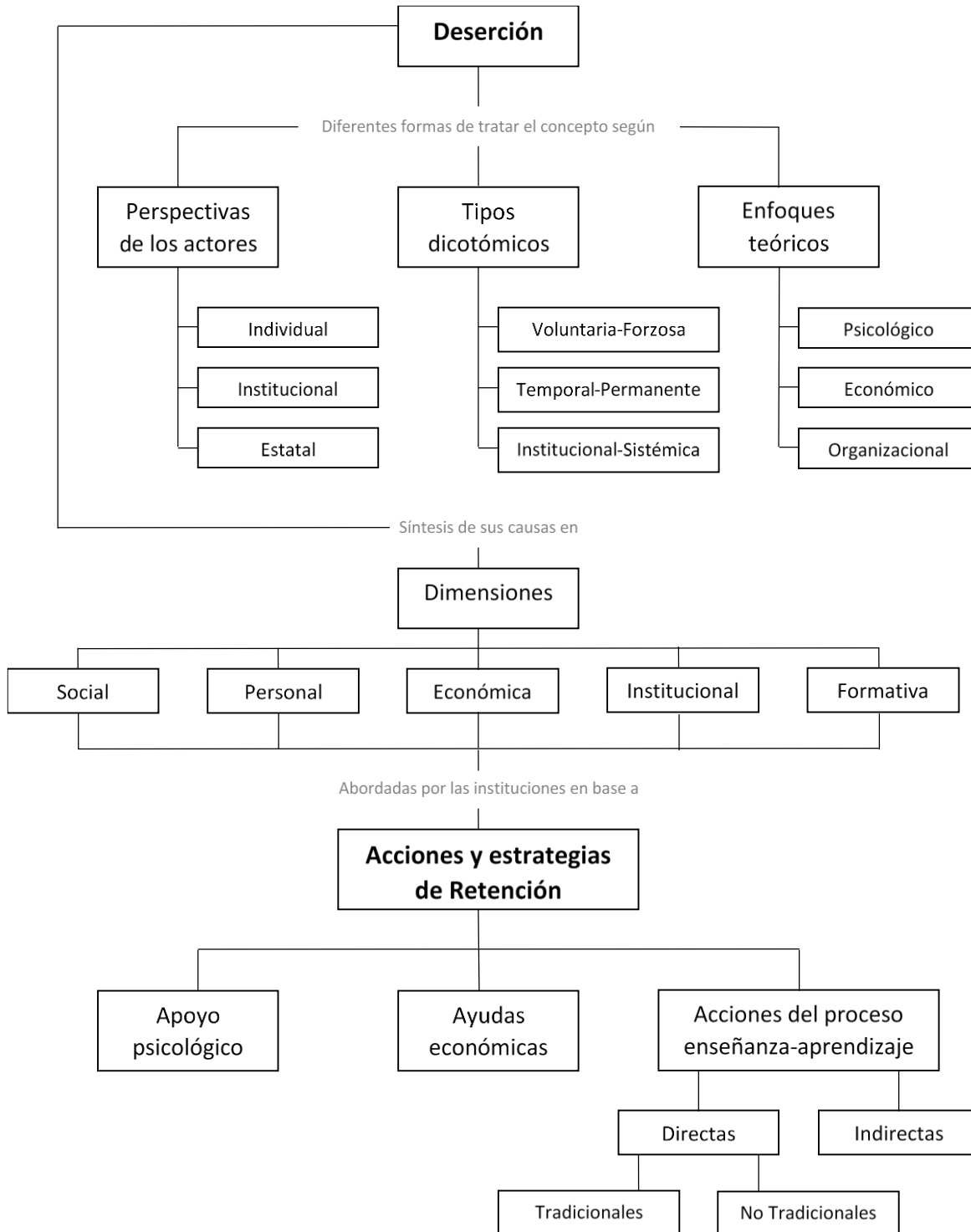
Finalmente, cabe señalar que para todo tipo de acciones centradas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje es importante considerar la teoría como base, pero de forma abierta, para dejar espacio a lo que indica la experiencia de cada caso en particular, idealmente generando políticas y acciones intencionadas, estructuradas y coherentes, con información previa para diseñar programas, y evaluaciones para mejorarlos en el tiempo (Tinto, 2014). Aunque la implementación de esfuerzos innovadores es necesaria para progresar en este aspecto, no se debe asumir qué acciones resultan beneficiosas o no sin evaluarlas adecuadamente (Crisp y Delgado, 2013), luego de haberles dado el tiempo suficiente para producir desarrollarse a cabalidad.

4.3. En síntesis

En base al contexto en que se desenvuelve la educación superior hoy en el país, se busca con esta investigación entregar información relevante para la política pública que apunte a aprovechar las potencialidades que la educación superior técnica tiene para el desarrollo humano, social y económico. Aspectos como el diseño en implementación de currículo, y los esfuerzos en cuanto a las interacciones de enseñanza-aprendizaje, influyen en entender este tipo de educación desde una perspectiva que no imponga limitaciones, sino cree capacidades que aporten tanto a la economía como al bienestar de los sujetos, de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto.

Lo que se busca con esta investigación es tratar la deserción y la retención desde la perspectiva de las instituciones de educación superior no universitaria, en sus diferentes formas. El foco principal se sitúa en las organizaciones, basado en los desarrollos teóricos de Vincent Tinto (con apertura a aportes desde otros campos), y específicamente abordando la dimensión de la retención que se avoca a lograr el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje (que inevitablemente se entrelaza en puntos con aspectos institucionales y socioculturales).

Esquema Conceptos Operativos



5. Hipótesis de Investigación

A tratarse en este caso de un estudio de carácter exploratorio, las hipótesis que se plantean con respecto a la pregunta de investigación sobre el desarrollo en el sector no universitario de acciones institucionales de retención de estudiantes, enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, son básicas y parciales, buscando con el avance del proceso dar luces sobre nuevas dimensiones del fenómeno que sean relevantes de abordar en investigaciones futuras.

Una primera noción apunta a que existiría una percepción de que el involucramiento del Estado en el problema de la retención/deserción ha sido débil, lo que sería más marcado aún al considerarse al sector no universitario, percibido como poco considerado en general por la política pública.

En segundo lugar, se esperaría que las instituciones del sector muestren carencias en cuanto a su capacidad institucional, en la posesión de conocimientos, experiencia y recursos, para diseñar y llevar a cabo acciones enfocadas en la retención de estudiantes, especialmente fuera de los enfoques tradicionales al respecto. Las instituciones con mayor matrícula son posiblemente también las que tienen programas más establecidos, por tener una mayor capacidad institucional de diseño, realización y seguimiento.

Por último, es esperable que el énfasis de las acciones y estrategias existentes esté en el apoyo económico a los estudiantes, considerando en mucho menor medida el resto de las dimensiones de la deserción abordables directamente por las instituciones y la política pública.

6. Metodología

La estrategia metodológica apunta a la forma en que se enfoca el problema de investigación planteado, buscando darle respuestas (Taylor y Bogdan, 1995). Para este caso, se aspira a realizar una aproximación exploratoria, para conocer las estrategias y acciones que las instituciones de educación superior no universitaria en Chile despliegan en sus programas técnicos, para promover la retención de sus estudiantes desde el enfoque del éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para este caso, las características del problema, conjugados con la escasa información que existe al respecto, llevaron a inclinarse por una estrategia de estudio de casos, principalmente mediante la utilización de métodos cualitativos. Los estudios de casos refieren a investigaciones empíricas de eventos contemporáneos, que buscan estudiar un fenómeno en su contexto, principalmente cuando los límites entre estos no están del todo definidos (Yin, 2003). El enfoque cualitativo se elige porque la producción de información cualitativa proviene de los discursos producidos por los sujetos (Beltrán, 1985), en este caso expertos o representantes de una institución, buscando comprender el tema desde la vara de medida de éstos (Canales M. , 2006). Esto es relevante principalmente en el caso de los representantes institucionales porque al mismo tiempo que se recoge información objetiva con respecto a acciones y programas de retención académica existentes, permite saber además de las motivaciones, convicciones y reflexiones dentro de la institución que están detrás de las decisiones adoptadas al respecto.

El tipo de diseño utilizado fue de carácter no experimental mediante una investigación transversal, abordando las perspectivas de diferentes instituciones en un mismo marco temporal. Se buscó con esto conocer el estado de los esfuerzos en retención desde la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad, para constituirse en un insumo sobre el cual construir a futuro.

Las fuentes de información utilizadas para este estudio fueron principalmente de carácter primario, es decir, se produjo la información específicamente enfocándose en los objetivos de la investigación, mediante técnicas que implican contacto directo. Para responder

principalmente al primer objetivo específico, particularmente el conocer las características del contexto normativo externo, se trabajó con informantes clave, expertos en la materia retención y del sistema de educación superior no universitario chileno. Para esta fase la selección de los entrevistados se realizó mediante la estrategia de “bola de nieve”, incluyendo al final de cada reunión una consulta sobre otros posibles expertos atingentes al tema de la investigación. El cierre del proceso se decidió por saturación teórica del contenido y de nuevos potenciales entrevistados con perfiles pertinentes a la temática del estudio. Dado que se trata de un tópico acotado y emergente, en que aún existe un número limitado de especialistas, el proceso de saturación sucedió con relativa rapidez.

Por otra parte, para abordar el contexto normativo interno, así como las características del accionar de las instituciones con respecto a la retención, se trabajó en una segunda fase en terreno, con representantes de cada una de las instituciones seleccionadas como muestra.

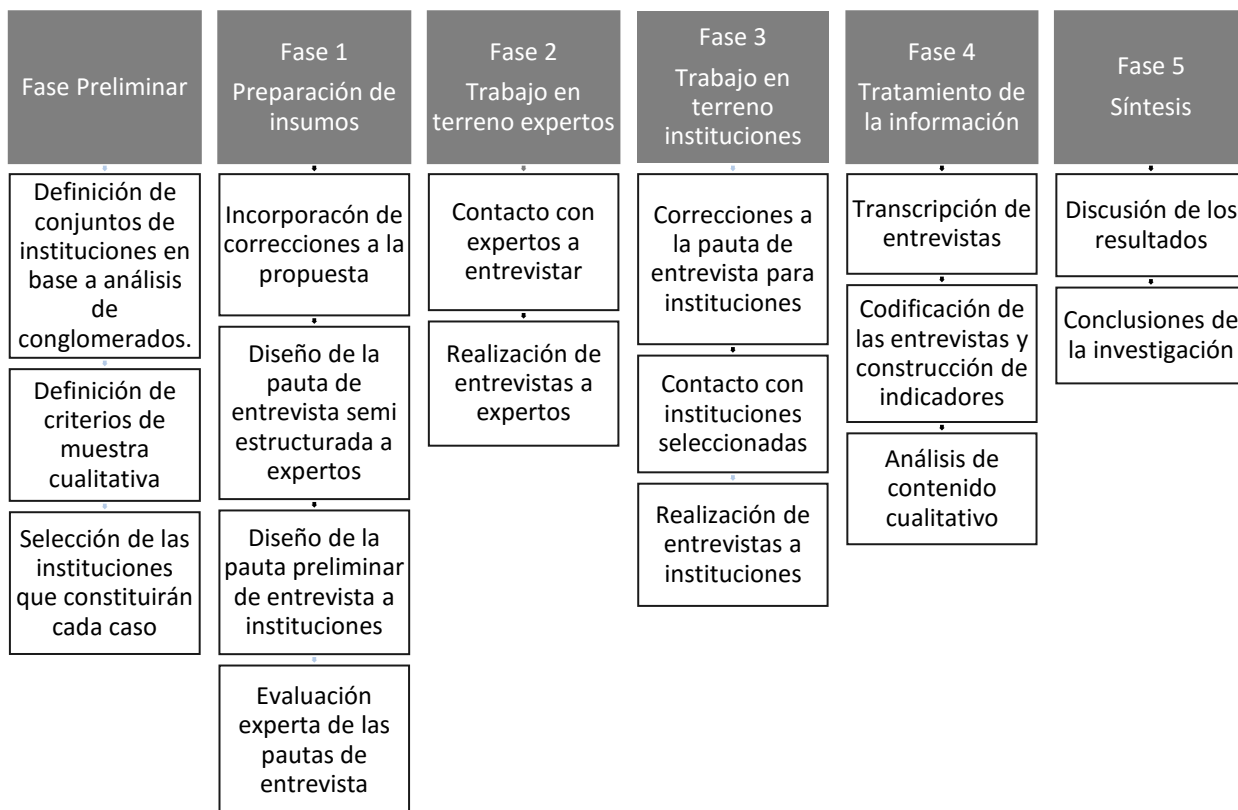
Es relevante destacar que los estudios de casos múltiples no siguen una lógica de muestreo como tal, sino la de replicación, con el objetivo de mostrar resultados semejantes, o un contraste causado por razones que se prevén (Yin, 2003). La estrategia de selección de casos para este estudio fue de carácter teórico, es decir, una selección intencionada en base a criterios establecidos con anterioridad. La base sobre la que se construye esta selección corresponde a una fase preliminar cuantitativa, en que se realizó un análisis de conglomerados, expuesto en el siguiente apartado, que tuvo como objetivo generar conjuntos de instituciones con características homogéneas entre sí, y diferentes entre grupos (Ferrán, 2001). En función de las agrupaciones resultantes, se optó por seleccionar seis casos, representantes de los dos tipos de instituciones que presentan buenos resultados en cuanto a la retención de sus estudiantes; por una parte, aquellas de tamaño mayor que concentran parte importante de la matrícula del sistema, y por otra las de tamaño medio o menor con especialización alta. Para cada tipo se decidió seleccionar instituciones con y sin fines de lucro, entendiendo que esto podría mostrar diferencias en cuanto a cómo las instituciones se entienden, organizan y manejan a sí mismas. El detalle de las características de las instituciones seleccionadas es expuesto en el siguiente apartado.

La técnica de producción de información, por su parte, fue la entrevista cualitativa semi estructurada. Los instrumentos diseñados para esto son pautas de entrevista basadas en las diferentes dimensiones que se busca abarcar en la investigación, con preguntas tipo para cada uno de los temas a tratar. La utilización de esta técnica permitió abordar percepciones contextualizadas de los entrevistados con respecto a fenómenos multidimensionales, aportando además flexibilidad en el orden de los temas y el contenido (Gaínza, 2006). Existen diferentes técnicas que pueden utilizarse con el objetivo de validar el instrumento a emplear, dependiendo del tipo del que se trate. En este caso, la pauta de entrevista se validó mediante la evaluación de expertos en el tema, con el objetivo de incorporar sus comentarios y sugerencias en la versión final a utilizar.

Para el tratamiento de la información cualitativa, producto de las entrevistas realizadas, se utilizó como estrategia de tratamiento de la información el análisis de contenido cualitativo, conjunto de técnicas que apunta a construir indicadores mediante procedimientos sistemáticos de descripción del contenido de los mensajes en relación al contexto observado de su producción y emisión (Andréu, 2001). Se considera ésta como una herramienta de análisis que entrega múltiples posibilidades al momento de analizar discursos, vinculándolos con su contexto observado y permitiendo la relación con conceptualizaciones teóricas. Este tipo de análisis permite realizar inferencias de contenidos latentes, al descomponer el texto en categorías y propiedades de éstas, llevando a un análisis sistemático de la información recogida.

La unidad de información y análisis, objeto al cual pertenecen las propiedades estudiadas empíricamente (Corbetta, 2007), fueron en este caso instituciones de educación superior no universitarias en Chile que impartan carreras conducentes al título de técnico de nivel superior. Puesto que esto refiere a unidades colectivas, las entrevistas se realizaron con sujetos involucrados en el ámbito académico y de retención desde el interior de las instituciones –principalmente de unidades de análisis institucional, rectorías y vicerrectorías académicas-, como representantes del discurso y la visión institucional de los institutos profesionales y centros de formación técnica comprendidos en la muestra.

Las etapas en que se realizó el trabajo de producción y análisis de la información, y las actividades que compusieron cada una de estas etapas, se re resumen en el siguiente esquema:



7. Agrupación y caracterización de instituciones con matrícula TNS

Para el año 2015 existían 114 instituciones en el sistema de educación terciaria con estudiantes matriculados en carreras conducentes al título de técnico de nivel superior. Estas corresponden a 54 centros de formación técnica, 28 institutos profesionales, 16 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y 13 universidades privadas no pertenecientes al CRUCH.

Al igual que el sistema en general, la rama de educación superior técnico profesional se caracteriza por su alto grado de heterogeneidad y muchas veces difícil legibilidad, por lo que se propone a continuación una clasificación en conglomerados de estas instituciones¹², buscando así generar conjuntos diferenciados entre sí y con similitudes internas en función de cuatro variables de selección. Este análisis se realiza con el objetivo de mostrar una aproximación básica con mayor detalle a la estructura del sistema, y se constituye posteriormente en un insumo para la selección de la muestra de instituciones a considerar para abordar la pregunta de investigación de este estudio.

En primera instancia se seleccionaron solamente las instituciones que tuvieron matrícula en carreras de técnico de nivel superior para el año 2015, en base a los datos de MINEDUC, Base Histórica 2007-2015¹³. En una segunda instancia, y en base al mismo procedimiento y variables, se realizó una clasificación de 82 de las instituciones, descontando a las 111 tanto las universidades privadas como las universidades del CRUCH. Esto se efectuó con el fin de

¹² El número final de instituciones con que se trabajó en esta etapa es de 111, puesto que para 3 (Instituto Internacional de Artes Culinarias y Servicios, Universidad Iberoamericana de ciencias y Tecnología, y Universidad SEK, la matrícula en carreras técnicas es muy reciente (2014 o 2015) y distorsionarían el análisis por falta de otros datos.

¹³ Disponible en <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados>

minimizar la distorsión que el incluir universidades conlleva en el análisis, puesto que el nivel de desagregación de los datos disponibles no permite centrarse sólo en su faceta técnica, que es una proporción minoritaria de su matrícula e implica teóricamente diferencias significativas en cuanto a las variables a analizar. Además, se busca con esto respetar el foco establecido para la investigación, que pretende conocer la forma en que se desenvuelven las instituciones en torno a la temática de la retención para carreras TNS, específicamente en el sector no universitario del sistema de educación superior chileno, con las particularidades que esto implica. Con esto se deja de incluir 29 instituciones y alrededor de 29.000 estudiantes, que representan el 8% de la matrícula de carreras de técnico de nivel superior para el año 2015.

Además, para las instituciones que figuran en las bases de datos como IP y también como CFT, con matrícula de TNS en ambos, se optó por combinar los datos, puesto que esta separación tiende a ser meramente administrativa y distorsiona la consideración de sus características institucionales. El total de casos que componen esta clasificación es, finalmente, de 79 instituciones¹⁴.

Mediante el método de análisis de conglomerados jerárquicos, se estableció una clasificación en base cuatro variables¹⁵:

1. **Tamaño**, expresado en el número de estudiantes matriculados en carreras técnicas para el año 2015, variable que muestra diferencias muy grandes entre instituciones. Se considera en base a que las políticas de retención tendrían un alcance proporcional

¹⁴ Las instituciones en las que se combinaron datos fueron: IP y CFT Duoc UC, IP y CFT Santo Tomás, IP y CFT Los Lagos, e IP y CFT Los Leones.

¹⁵ Se toma como base la clasificación realizada por Rodrigo Torres y María Elisa Zenteno (2011), principalmente en cuanto a la definición de rangos para la recodificación de las variables.

a la cantidad de estudiantes que pueden beneficiarse de ellas, y a que la masividad tiene influencia en el diseño.

Se establecen tres rangos:

- Menor (hasta 2.000 estudiantes)
- Medio (Entre 2.001 y 10.000 estudiantes)
- Mayor (10.001 estudiantes o más)

2. **Acreditación Institucional**, implicando la evaluación del cumplimiento de su proyecto institucional y de la existencia de mecanismos de autorregulación y aseguramiento de la calidad (definición CNA-Chile).

Se divide a las instituciones en:

- No Acreditada
- Acreditada

3. **Especialización**, en cuanto a la cantidad de áreas CINE UNESCO en que la institución tiene programas técnicos con matriculados para el año 2015. Se toma esta variable como una medida de la dispersión interna de la institución, en cuanto a focalización de esfuerzos.

Se establecen dos rangos¹⁶:

- Especializada o Semi-comprehensiva (3 áreas o menos)
- Especializada o Comprehensiva (4 áreas o más)

¹⁶ Esta clasificación como forma de definición de tipos institucionales se encuentra también en (Mikhail, 2008)

4. **Tipo de sociedad**, o de personalidad jurídica de la institución, buscando con esto establecer diferencias de modelo institucional.

Se establecen dos categorías:

- Con fines de lucro
- Sin fines de lucro

Se decidió considerar 9 grupos resultantes¹⁷ de este análisis, buscando representar así la diversidad de instituciones consideradas. Estos fueron son definidos como:

1. Instituciones de tamaño mayor y medio, acreditadas, no especializadas y con fines de lucro
2. Instituciones de tamaño mayor y medio, acreditadas, no especializadas y sin fines de lucro
3. Instituciones de tamaño medio, no acreditadas, no especializadas y sin fines de lucro
4. Instituciones de tamaño medio y menor, acreditadas, especializadas y con fines de lucro
5. Instituciones de tamaño medio y menor, acreditadas, especializadas y sin fines de lucro
6. Instituciones de tamaño medio y menor, no acreditadas, no especializadas y con fines de lucro
7. Instituciones de tamaño menor, acreditadas, no especializadas y con fines de lucro
8. Instituciones de tamaño menor, no acreditadas, especializadas y sin fines de lucro
9. Instituciones de tamaño menor, no acreditadas, especializadas y con fines de lucro

¹⁷ El detalle de las instituciones que constituyen cada conjunto puede encontrarse en el Anexo III

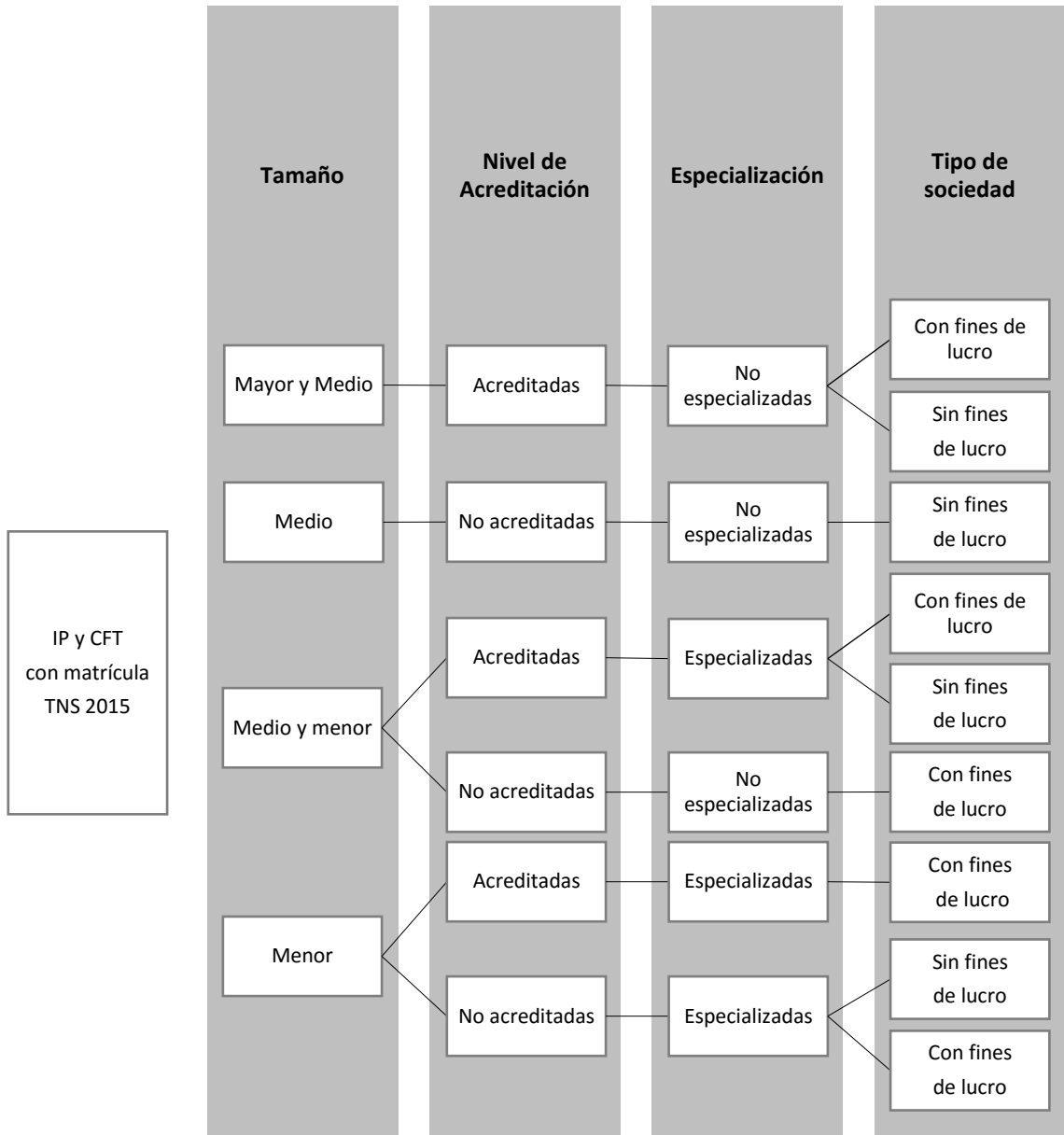


Tabla 13 Características de las instituciones por conjuntos generados

		Grupo									Total General
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Tamaño	Mayor-Medio	Mayor-Medio	Medio	Medio-Menor	Medio-Menor	Medio-Menor	Menor	Menor	Menor	-	
Acreditación	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	-	
Especialización	No	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	-	
Tipo de sociedad	Con fines de lucro	Sin fines de lucro	Sin fines de lucro	Con fines de lucro	Sin fines de lucro	Con fines de lucro	Con fines de lucro	Sin fines de lucro	Con fines de lucro	-	
Instituciones	N°	13	3	1	4	3	19	9	3	24	79
	%	16%	4%	1%	5%	4%	24%	11%	4%	30%	100%
	N° CFT	6	2	0	1	0	11	8	3	19	50
	N° IP	5	0	1	3	3	7	1	0	5	25
	N° Mixto	2	1	0	0	0	1	0	0	0	4
Matrícula TNS	Suma Cong.	222.133	59.804	5.956	5.120	3.112	20.247	11.669	200	4.533	332.774
	% del total	67%	18%	2%	2%	1%	6%	4%	0%	1%	100%
	Promedio	17.087	19.935	5.956	1.280	1.037	1.066	1.297	67	189	4.212
	Desvest.	20.516	24.252	0	808	1.162	1.220	525	37	275	11.770
Retención	Promedio	61,9%	69,5%	53,2%	64,7%	74,0%	52,6%	65,2%	54,5%	58,2%	59,8%
	Min.	44,4%	63,3%	53,2%	61,9%	67,0%	14,8%	60,0%	42,4%	38,3%	14,8%
	Max.	81,1%	76,2%	53,2%	69,7%	78,9%	73,0%	69,6%	66,7%	84,0%	84,0%
	Desvest.	10,2%	5,3%	0,0%	2,9%	5,1%	13,8%	3,7%	12,1%	12,5%	12,2%
Acreditación	Promedio	3,4	5,2	0,0	2,8	4,0	0,0	2,8	0,0	0,0	1,4
	Min.	1	4	0	2	3	0	2	0	0	0
	Max.	6	7	0	3	5	0	4	0	0	7
Áreas CINE UNESCO	Min.	5	5	9	1	1	4	4	1	1	1
	Max.	9	9	9	3	1	7	7	2	3	9
Aranceles	Promedio	\$ 1.104.994	\$ 1.274.995	\$ 873.460	\$ 1.064.707	\$ 1.308.333	\$ 898.505	\$ 1.119.046	\$ 1.235.267	\$ 1.215.382	\$ 1.101.487
	Min.	\$ 762.377	\$ 1.099.487	\$ 873.460	\$ 932.529	\$ 956.000	\$ 682.446	\$ 808.095	\$ 933.333	\$ 540.000	\$ 540.000
	Max.	\$ 1.483.941	\$ 1.430.514	\$ 873.460	\$ 1.146.300	\$ 1.625.000	\$ 1.251.269	\$ 1.589.400	\$ 1.537.200	\$ 4.000.000	\$ 4.000.000
	Desvest.	\$ 213.525	\$ 135.878	\$ -	\$ 87.333	\$ 274.280	\$ 163.275	\$ 224.376	\$ 301.933	\$ 691.561	\$ 433.082

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc

Tabla 14 Características de los estudiantes por conjuntos generados

		Grupo									Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	General
Edad	Promedio	26,0	24,7	29,8	26,4	24,1	29,2	26,4	25,7	26,9	27,0
	15 a 19	15,5%	22,2%	4,6%	9,5%	18,8%	6,2%	13,2%	15,9%	12,5%	12%
	20 a 24	41,3%	48,4%	31,1%	34,1%	42,7%	32,3%	41,2%	49,5%	40,7%	39%
	25 a 29	20,5%	15,9%	23,1%	26,9%	17,9%	23,2%	20,9%	11,8%	19,6%	21%
	30 a 34	10,8%	6,7%	15,4%	14,1%	10,4%	14,9%	11,0%	8,3%	10,6%	12%
	35 a 39	5,7%	3,3%	10,3%	7,3%	6,5%	9,8%	6,1%	6,1%	4,8%	7%
	40 y más	6,2%	3,5%	15,5%	8,1%	3,7%	13,5%	7,6%	8,4%	9,2%	9%
Tipo de enseñanza media	EMHC	42,3%	50,3%	36,6%	36,0%	40,4%	39,0%	45,7%	39,3%	47,1%	43%
	EMTP	37,3%	37,5%	26,8%	36,0%	40,5%	27,3%	34,0%	32,8%	26,4%	31%
Dependencia del establecimiento de origen	Municipal	37,7%	35,9%	38,1%	19,0%	27,0%	33,5%	38,2%	8,7%	24,0%	30%
	Part. Subv.	40,8%	49,9%	24,8%	49,8%	50,3%	31,1%	38,9%	37,6%	38,2%	38%
	Part. Pag.	1,2%	2,1%	0,5%	3,1%	3,6%	1,6%	2,7%	25,8%	11,3%	6%
Trabajo	No trabaja	61,4%	66,6%	65,4%	17,1%	54,7%	55,2%	68,7%	- ¹⁸	64,3%	
	Jornada Parcial	9,9%	6,8%	12,7%	26,2%	0,0%	7,5%	5,3%	-	12,3%	
	31 o más horas	28,7%	26,6%	21,9%	56,7%	45,3%	37,3%	26,0%	-	23,3%	
Jornada de estudios	Diurna	36,6%	54,8%	21,2%	54,7%	33,3%	37,9%	60,2%	20,5%	45,9%	43%
	Vespertina	60,8%	45,2%	12,5%	43,7%	48,3%	51,6%	37,3%	49,5%	50,0%	50%
	Otra	2,5%	0,0%	66,4%	1,6%	18,4%	10,5%	2,5%	30,1%	4,0%	7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc, y Encuesta CASEN 2013

¹⁸ No existen referencias para las instituciones que componen este conglomerado en la encuesta CASEN.

Grupo 1 – Instituciones de tamaño mayor y medio, acreditación alta, no especializadas y con fines de lucro

Este grupo está compuesto por trece instituciones –seis CFT, cinco IP y dos que combinan IP y CFT-, que concentran al 67% de la matrícula TNS 2015 para las 79 instituciones consideradas para el análisis.

La acreditación de éstas fluctúa entre los 2 y 6 años, con un promedio de 3,4, ubicándose por sobre el promedio en este aspecto. Son instituciones no especializadas, impartiendo programas en entre 5 y 9 áreas diferentes.

Presentan una retención, como grupo, de 62%, con una desviación estándar del 11%, ubicándose sobre la media, aunque con disimilitudes considerables dentro del conjunto.

Al ser éste el grupo mayoritario, y por ende influir en gran medida en lo que constituye la norma, no es de extrañar que en cuanto al tipo de establecimiento de origen de sus alumnos tienen la distribución más frecuente entre las instituciones estudiadas, con una mayoría de estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados (41%), una gran proporción que estudió en liceos municipales (38%) – por sobre el promedio-, y muy pocos provenientes de instituciones particulares pagadas (1%). Un 37% de sus estudiantes proviene de educación media en su modalidad técnico-profesional (EMTP).

En cuanto a la edad de los estudiantes, cerca del 60% tiene 24 años o menos, con un promedio de 26, lo que los ubica un año por debajo de la media de los estudiantes TNS de las instituciones analizadas. El tipo de jornada en la que realizan sus estudios (55% en jornada vespertina) tiene una distribución semejante a la del universo, y la proporción de estudiantes que trabajan (casi dos tercios no lo hace).

Los aranceles promedio en estas instituciones están en la media para las carreras TNS en el conjunto estudiado, con \$1.104.994 anuales. Cabe destacar sin embargo que existen diferencias significativas dentro del conglomerado en este aspecto, presentando una desviación estándar de \$213.525.

Grupo 2 – Instituciones de tamaño mayor y medio, acreditadas, no especializadas y sin fines de lucro

Este segundo grupo está compuesto por tres instituciones -dos CFT y una que combina CFT e IP-, que suman el 18% de la matrícula TNS del universo. Comparte numerosas características con el anterior, principalmente en cuanto a su bajo nivel de especialización, y la composición de su alumnado en cuanto a su establecimiento secundario de origen, aunque se ve en este grupo una tendencia hacia una mayor proporción de estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados. En este conjunto, al igual que en el anterior, una proporción considerable, y por sobre la media, de los estudiantes proviene de EMTP (38%).

Destacan en este conglomerado el presentar un promedio de acreditación y un nivel de retención muy por encima del promedio, de 5,2 años y 69,5% respectivamente. En general presentan estas una mayor proporción de lo que podría considerarse estudiantes de perfiles tradicionales, concentrándose en mayor medida en estudiantes de 24 años o menos (70%), que no trabajan o trabajan en jornada parcial (73%) y estudian en régimen diurno (75%).

Los aranceles para este subconjunto se encuentran 16% sobre la media, con \$1.274.995.

Grupo 3 – Instituciones de tamaño medio, no acreditadas, no especializadas y sin fines de lucro

Si bien solamente una institución cumple con las características que definen este grupo, y éstas se asemejan considerablemente a las del conglomerado 6, se optó por mantener la diferenciación con el fin de respetar la diferenciación del tipo de sociedad sin fines de lucro.

Su nivel de retención (53%) se encuentra por debajo de la media, y tiene una participación superior al promedio de estudiantes provenientes de establecimientos secundarios municipales (38%). Sólo un tercio de los estudiantes TNS de esta institución tiene 24 años o menos, con un promedio de edad de 30 años, y alrededor de la mitad realiza sus estudios en jornada diurna. Solo el 22% trabaja 31 o más horas semanales, sin embargo, otro 13% igualmente trabaja, pero en jornadas más reducidas.

En cuanto a aranceles, este grupo se ubica 21% por debajo del promedio del universo.

Grupo 4 – Instituciones de tamaño medio y menor, acreditadas, especializadas y con fines de lucro

Conjunto de cuatro instituciones, tres Institutos Profesionales y un Centro de Formación Técnica, que tienen en promedio 1.280 estudiantes, y representan al 2% de los alumnos del universo.

Todas las instituciones de este conjunto tienen una retención de primer año sobre el promedio. Tienen una muy alta proporción de estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados (50%), y sólo uno de cada cinco proviene de instituciones municipales. Sólo 43% de sus estudiantes tiene 24 años o menos, con un promedio de

26,4, y el 70% estudia en jornada vespertina, siendo este el conjunto con mayor concentración en este segmento. A esto se suma el hecho de ser el conglomerado con mayor proporción de estudiantes que trabajan: 57% lo hace 31 o más horas por semana, y otro 26% lo hace por hasta 30 horas semanales. Incluso en el segmento de edad de 24 años o menos, sólo un 16% no trabaja.

Es un grupo con aranceles cercanos al promedio, ubicándose 3% por debajo de éste, con \$1.064.707.

Grupo 5 – Instituciones de tamaño medio y menor, acreditadas, especializadas y sin fines de lucro

Conglomerado compuesto por tres IP con alrededor de 1.000 estudiantes, que representan el 1% de la matrícula. Todas estas instituciones corresponden a institutos profesionales enfocados en nichos ocupacionales específicos. Es un grupo caracterizado por un alto promedio de años de acreditación (4), y por estar compuesto sólo por instituciones que se ubican bastante por sobre el promedio de retención de primer año, con un promedio del grupo de 74%.

Al igual que el conglomerado 4 (de similares características, pero con fines de lucro), la proporción de estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados es particularmente alta (50%), y es el conjunto con mayor participación de estudiantes cuya formación secundaria fue técnico-profesional (40%). Su promedio de edad es de 24, tres años por debajo de la media, y la jornada de estudios que predomina es la diurna, con 64%.

En cuanto a trabajo, es un grupo en el cual casi la mitad de los estudiantes (45%) lo hace durante al menos 31 horas semanales.

De igual forma que en el primer conglomerado, sus aranceles se encuentran sobre el promedio (en 19%), sin embargo, existen diferencias significativas dentro de este subconjunto en ese aspecto.

Grupo 6 – Instituciones de tamaño medio y menor, no acreditadas, no especializadas y con fines de lucro

Es uno de los grupos que congrega la mayor cantidad de instituciones (19), pero representando tan solo al 6% de los estudiantes.

Son instituciones cuyos alumnos provienen generalmente en proporciones similares de establecimientos secundarios municipales y particulares subvencionados (34% y 31% respectivamente). la mayor parte de sus estudiantes tiene 25 años o más (62%), y se ubica levemente bajo la media en cuanto a la participación de estudiantes en jornada vespertina (47%).

El promedio de retención del grupo es bajo (52,6%), con una desviación estándar de 13,8%, indicando que es un conjunto altamente heterogéneo en cuanto a sus niveles de este indicador. Si bien dos de las instituciones retiene alrededor del 70% de sus estudiantes, diez se ubican bajo el promedio y, de éstas, ocho retienen a menos de la mitad de sus matriculados.

Los aranceles están considerablemente bajo la media (18% en promedio), aunque dos instituciones salen de esa tendencia.

Grupo 7 – Instituciones de tamaño menor, acreditadas, no especializadas y con fines de lucro

Agrupación de 9 instituciones que representan al 4% de la matrícula, con una acreditación promedio de 2,8 años.

Es uno de los grupos en que el 54% de los estudiantes tiene 24 años o menos, mientras que el 46% tiene 25 años o más. La proporción de estudiantes en jornada vespertina está 13 puntos porcentuales sobre el promedio, con 63%. Un 69% de sus estudiantes no trabaja, siendo el grupo con mayor porcentaje en este aspecto. Es un conjunto relativamente homogéneo en cuanto a sus niveles de retención de primer año, con un promedio del conglomerado de 65,2% y una desviación estándar de 3,7%.

En cuanto a los aranceles, el grupo se ubica muy cercano al promedio del universo, con \$1.119.046.

Grupo 8 – Instituciones de tamaño menor, no acreditadas, especializadas y sin fines de lucro

Grupo conformado por tres CFT con un promedio de 67 estudiantes.

En cuanto a sus niveles de retención de primer año, si bien el promedio es bajo (54,5%), son instituciones altamente heterogéneas, con una desviación estándar de 12,1%.

En cuanto al establecimiento de origen de sus estudiantes, las diferencias son igualmente significativas; una de las instituciones tiene un 75% de estudiantes de colegios particulares pagados, mientras que las otras dos sólo tienen 1%, y su matrícula se compone en su mayoría por estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados.

Son en general estudiantes jóvenes -25,7 años en promedio, aunque con un 66% que tiene 24 años o menos-, y que estudian en régimen diurno.

Grupo 9 – Instituciones de tamaño menor, no acreditadas, especializadas y con fines de lucro

Este es el grupo compuesto por el mayor número de instituciones (24), pero representa tan solo al 1% de la matrícula.

Su retención de primer año es en promedio de 58,2%, con una desviación estándar de 12,5%. Si bien cuatro de las instituciones logran una retención de primer año sobre el 70%, la mitad del grupo se ubica bajo el promedio, y seis de ellas retienen a menos de la mitad de sus estudiantes. El 36% de sus estudiantes trabaja, y la mitad de sus alumnos estudian en régimen vespertino.

Los aranceles de estas instituciones se ubican 10% sobre el promedio, sin embargo, al ser un grupo tan grande, las diferencias son significativas, con una desviación estándar de \$691.561. Componen este conglomerado cuatro de las instituciones con promedios de aranceles más elevados, y las tres que tienen los más bajos.

7.1.1. En síntesis

Puede concluirse de esta sección que la educación superior técnica en Chile muestra hoy un sistema altamente concentrado, en que las 16 instituciones que conforman los primeros dos Grupos representan al 20% del total de instituciones consideradas, y al 85% de la matrícula de estudiantes de técnico de nivel superior para el año 2015.

En general, una mayor acreditación en años implica una mayor proporción de retención de primer año, sin embargo, no es una tendencia que se cumpla sin excepciones. Por otra

parte, no necesariamente una mayor acreditación implica aranceles más altos o viceversa, aunque todas las instituciones acreditadas por 5 o más años se encuentran sobre el promedio en este aspecto.

Parece evidenciarse que las instituciones que obtienen los mejores resultados, en cuanto a acreditación y retención de primer año, son las con matrícula más extensa, aunque esto se da también en algunos establecimientos pequeños en matrícula y que se avocan a nichos ocupacionales altamente especializados.

Por último, puede llamar la atención que el ser organizaciones con o sin fines de lucro no implique diferencias significativas en las características de los estudiantes, en los resultados obtenidos por las instituciones o en el costo de sus aranceles, y que sin embargo se opte por mantenerla en la clasificación. Esta decisión responde a que el tipo de sociedad puede hacer diferencias en cuanto a cómo las instituciones se entienden, organizan y manejan a sí mismas, influyendo por ejemplo en sus definiciones de conceptos claves para esta investigación, y principalmente implica una diferencia en la percepción y consideración que de ellas hace la política pública.

7.1.2. Casos seleccionados

Para esta investigación, que pretende describir el desarrollo de acciones o estrategias de retención, se toma la opción de seleccionar, en primera instancia, cuatro Grupos que muestran los mejores indicadores en acreditación y retención de primer año. En base a esto, se eligen los Grupos 1, 2, 4 y 5, buscando incluir tanto a instituciones de tamaño mayor no especializadas, y aquellas pequeñas que apelan a nichos ocupacionales específicos:

Tabla 15 Grupos Seleccionados para la muestra de Instituciones				
	1	2	4	5
Tamaño	Mayor-Medio	Mayor-Medio	Medio-Menor	Medio-Menor
Especializadas	No	No	Sí	Sí
Acreditación	Sí	Sí	Sí	Sí
Tipo de sociedad	Con fines de lucro	Sin fines de lucro	Con fines de lucro	Sin fines de lucro
N° de casos seleccionados	2	2	1	1

Dentro de cada una de estas agrupaciones, se seleccionó a una institución por criterios de factibilidad (localización geográfica, disposición a participar del estudio, etc.), y para el caso de los conglomerados 1 y 2, que representan en conjunto al 85% de la matrícula, se seleccionó además un segundo caso, obteniéndose un total de 6 instituciones de educación superior no universitarias como casos seleccionados.

8. Resultados del análisis

El proceso de análisis de la información producida mediante las entrevistas comenzó con la identificación de las diferentes unidades de contenido, en reiteradas revisiones del material. Luego de esto se sucedieron diferentes iteraciones en cuanto al ordenamiento de estas unidades en conjuntos de características semejantes. El resultado de este proceso fue la identificación de diferentes categorías y subcategorías de contenido¹⁹, divididas en base a tres unidades macro que ordenan el discurso de los entrevistados. Estas unidades macro identificadas responden a la pregunta *¿de quién se está hablando?*, y corresponden a los tres actores que se muestran como los más presentes en todos los discursos, y de mayor influencia, desde diferentes ámbitos, en el desarrollo de estrategias y acciones de retención enfocadas en el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos actores son los Estudiantes, el Estado, a través de la Política Pública, y las propias Instituciones de Educación Superior no universitarias. Metodológicamente, por el planteamiento del problema, las instituciones se han ubicado en el centro de esta investigación, y de los resultados del análisis se desprende que es efectivamente el lugar que ocupan actualmente en el fenómeno retención/deserción.

La estructura de ordenamiento y gran parte del contenido de los discursos no difiere al separar el relato de los dos tipos de hablantes considerados, es decir, de expertos o de los

¹⁹ Estas categorías pretendieron ser exhaustivas en cuanto a la consideración del contenido de las entrevistas realizadas, y no excluyentes entre sí, implicando con esto que cada unidad de contenido pudo ubicarse simultáneamente en más de una categoría.

representantes de instituciones, por lo que se ha optado por realizar un análisis conjunto, señalando las temáticas específicas en que se generan discordancias relevantes entre unos y otros²⁰. En términos generales, las opiniones de los expertos, en parte respondiendo a la intencionalidad de las entrevistas realizadas y los perfiles de experticia de cada uno, se centran en mayor medida en la Política Pública, y en deseables por parte de las IES, mientras que las instituciones representan parte importante del contenido de la categoría homónima.

1. (características de los) Estudiantes

Los estudiantes de carreras de Técnico de Nivel Superior se muestran evidentemente como un actor relevante, pues son los sujetos de las acciones enfocadas a la retención, y son además aquellos cuyas características y decisiones pueden ser influyentes en sus posibilidades de desertar o finalizar con éxito sus procesos formativos, afectando directamente los tipos y posibilidades de acción de las Instituciones en este ámbito.

Desde los entrevistados, es aquí donde comienza a desarrollarse el discurso que expresa la idea de una injusticia manifiesta, y la responsabilidad por avanzar hacia una situación justa en un problema real en particular²¹. Los estudiantes en carreras técnico profesionales

²⁰ En esta sección, se presentan citas textuales de las entrevistas realizadas, identificadas con el tipo de hablante (experto o institución) y un número, que representa el orden cronológico de realización de las entrevistas. La caracterización de los entrevistados puede consultarse en el Anexo VII.

²¹ Tal como fuese revisado en el planteamiento teórico, la idea de justicia desde la que se realiza el análisis corresponde a la propuesta en los trabajos de Amartya Sen, en que se ve a ésta como una necesidad de mayor

vienen de posiciones sociales vulnerables²², y con mayores dificultades de contexto para lograr el éxito formativo-laboral, por lo que éticamente sería deseable apoyar aquellos procesos que tienen el potencial de mejorar sus condiciones, como la educación. Desde la perspectiva del desarrollo humano, el desarrollo de empoderamiento y agencia de los sujetos, que viene con la educación, sería una base fundamental para mejorar el bienestar social de los individuos y de sus entornos.

Pueden identificarse dos tipos de características que los entrevistados atribuyen a los estudiantes:

a. Socioeconómicas

Son características que responden al contexto social, económico y cultural del que provienen y en el que se encuentran insertos los estudiantes, que se muestran como

equidad, en pos de la remediación de situaciones injustas en contextos cotidianos reales. En base a esto, se avanzaría hacia una mayor justicia por vía de la educación, por una parte, en la acción de inclusión de sectores postergados a la educación superior, mejorando así su posibilidad de acceder a iguales oportunidades en el desarrollo de sus trayectorias, y por otra –esta no relevada en los discursos–, mediante el desarrollo en los sujetos de empoderamiento y libertad de agencia, referido a su capacidad de actuar para producir los cambios a los que entregan valor en sus vidas y sus sociedades, y que apuntaría a la concepción de la formación técnico-profesional como mecanismo para el desarrollo humano (McGrath, 2012).

²² Para las instituciones no universitarias, el definir a un estudiante como vulnerable con respecto a sus posibilidades de deserción incluiría características como una débil formación secundaria y la presencia de trabajo en paralelo a los estudios. Diferente sería el caso de las universidades, en que tiende a asociarse más directamente a nivel socioeconómico (Aequalis, 2016).

influyentes en la decisión de optar por una carrera TNS y también en las probabilidades de no finalizarla con éxito.

En general el contenido referido a esta categoría se plantea desde una valoración negativa, puesto que los estudiantes tienden a provenir de sectores desfavorecidos de la sociedad, y por lo tanto sus características socioeconómicas se presentan como una posición de inicio perjudicada.

Cabe destacar, sin embargo, que en la posesión de estas características valoradas negativamente nunca se atribuye responsabilidad al estudiante, sino a condiciones sociales estructurales que serían imputables a la sociedad en su conjunto. El hecho de presentar una posición desfavorable implicaría la necesidad de acción por parte de los demás actores involucrados, para asegurar el incremento de sus posibilidades de éxito formativo.

En particular, se plantea que los estudiantes de carreras técnico profesionales provienen de contextos de bajos recursos, lo que además implicaría una baja posesión de capital social y cultural. Esto se expresa concretamente en una formación secundaria²³ deficiente, donde el perfil de egreso rara vez se cumple, y que se asocia muchas veces con el hecho

²³ Según puede verse en los resultados de la evaluación PIAAC, iniciativa realizada por la OCDE, en Chile existen graves carencias entre los adultos en cuanto a competencias de lectoescritura, razonamiento matemático y resolución de problemas en ambientes informáticos, que tendrán sus orígenes incluso en problemas de logro de la educación primaria. Además de esto, existe un desempeño considerablemente inferior al promedio de la OCDE al comparar a grupos con un nivel educativo equivalente (OECD, 2009; 2015; 2016).

de ser educación pública²⁴. Además de esto, los sujetos tendrían menores herramientas para afrontar una formación terciaria en cuanto a sus competencias transversales²⁵, por ser muchas veces la primera generación en sus familias, también de su entorno, en acceder a educación superior.

llegan con un montón de debilidades de la formación media o secundaria, y eso también hay que atenderlo [...] hay un déficit cultural en los estudiantes que es necesario subsanar. En ese sentido se deben acompañar quizás, estrategias o asignaturas que a los alumnos les fortalezcan algunas habilidades o competencias genéricas, porque tampoco

²⁴ El argumento referido a la existencia de posiciones de inicio desfavorables apunta en este caso directamente a responsabilidades atribuidas a la educación secundaria y al Estado como actor directamente involucrado. Este tipo de argumento, sin embargo, puede aplicarse anteriormente a los niveles educativos previos y finalmente recaería en las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, mostrándose desde la educación básica una “alta condicionalidad del NSE en el desempeño y un bajo nivel de movilidad ascendente de este desempeño” (Allende, Valenzuela, Sevilla, y Egaña, 2013, pág. 6). Cabe señalar que la atribución de malos resultados específicamente a la educación pública no es una correlación que se compruebe empíricamente, de hecho, al comparar resultados de las pruebas SIMCE, a igualdad de vulnerabilidad y nivel socioeconómico de los estudiantes, en algunos casos la educación pública obtiene en promedio mejores resultados que la particular subvencionada, y en general en base a la dependencia administrativa de los establecimientos no ha sido posible identificar patrones consistentes en cuanto a dirección de la asociación y su significancia estadística (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

²⁵ La UNESCO (2012) define por competencias transversales aquellas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, las aptitudes empresariales y la capacidad de adaptar los comportamientos, para así lograr aptitudes que permitan a los sujetos alcanzar condiciones de vida sostenibles.

*son abordadas en la educación media, como empatía, trabajo en equipo, liderazgo
(Experto 2)*

Esto demostraría una reproducción de las características de segregación del sistema educativo escolar, que a su vez es un reflejo de las desigualdades sociales existentes. Por otro lado, un bajo nivel socioeconómico y las características ya señaladas traerían consigo una desesperanza aprendida, expresada en una baja autopercepción de sus capacidades de éxito formativo, lo que impondría barreras de antemano²⁶.

El que es hijo de un obrero de la construcción se quedó en la mitad en algún lado y se va pa su casa diciendo que alguna vez estuvo en la universidad, entonces el círculo hacia adentro del sistema educativo es claramente sesgado socialmente (Experto 1)

Otro aspecto en que se refleja en esta categoría es el costo financiero de los estudios terciarios. Por una parte, esto impone una barrera de entrada, y una dificultad al momento

²⁶ La cultura actualmente imperante en educación se sustenta en la idea de la meritocracia, apuntando a que los talentos se encuentran igualmente distribuidos en la población, y es rol de cada uno desarrollarlos al máximo de sus potenciales (Fukushi, 2013), lo que tiende a poner una enorme carga de responsabilidad sobre los sujetos, individualizando los fracasos (McGrath, 2012), especialmente en tiempos en que el acceso a la Educación Superior es cada vez una posibilidad más alcanzable. Las autopercepciones mencionadas entonces, posiblemente provienen de las responsabilidades que Canales et al. (2016) grafican con la figura del “héroe individual” al momento de enfrentar una trayectoria en educación superior, que se vincula con una percepción de privilegio generacional para los estudiantes hoy en día. Ya que está la oportunidad – definida únicamente como posibilidad de ingreso-, cualquier tipo de fracaso se asocia con la idea de una responsabilidad propia, de no cumplir con lo que la sociedad y su entorno espera. El estudiante “ya no puede sino arriesgarse a la aventura de la que volverá como el único responsable” (p. 97).

de encontrar mecanismos que permitan costear los aranceles, lo que sin embargo puede sortearse en muchos casos mediante ayudas estudiantiles provenientes del Estado o de las propias instituciones²⁷.

la Beca Nuevo Milenio es fundamental para los CFT, que son alumnos que en general la mayoría deserta y no por una situación académica, sino por una condición económica desfavorable, y un costo de oportunidad de estudiar, no solo pagar el arancel de la institución, sino también aportar en la casa (Experto 2)

El aspecto económico que no se contempla en estos mecanismos, sin embargo, es lo que deja de percibir una persona por dedicar tiempo a estudiar, cuando requiere ser un aporte a los ingresos de su hogar, lo que actualmente sólo puede sortearse mediante las jornadas de estudios vespertinos²⁸.

Hay una cuestión que lo he visto en algunas partes, que lo hemos corroborado en los estudios que hemos hecho de trayectorias, es que, para un joven, por ejemplo, es muy

²⁷ Si bien la existencia de becas y créditos es reconocidamente un elemento esencial para el sector no universitario, teniendo efectos comprobables en acceso y retención, se puede constatar que las características que estas poseen evidencian un sesgo a favor del sector universitario, en cuanto a sus criterios de elegibilidad y los montos de cobertura (Flores, Meneses, y Paredes, 2015).

²⁸ Efectivamente, los estudiantes de carreras técnicas en jornada vespertina son en una gran proporción trabajadores, como fue desarrollado en el apartado de caracterización, sin embargo, existen tipos de carreras con incompatibilidades para su realización completamente en este tipo de jornada, y muchos de los que estudian en el día igualmente tienen responsabilidades laborales. Esto se señala para implicar que no sería suficiente aspirar solamente a una mejora en las condiciones de los estudiantes de jornada vespertina para hacerse cargo de los problemas que enfrentan los estudiantes que trabajan.

difícil cuando entra a la educación superior, es poder articular educación y trabajo al mismo tiempo, y eso porque las carreras son largas y son muy densas [...] en educación técnica superior es más evidente, justamente por el hecho de que la única forma de resolverlo es con la oferta vespertina, pero la oferta vespertina te exige un particular esfuerzo desde ese punto de vista, de trabajar todo el día, y son horarios complejos, y es limitado por ejemplo frente a carreras que por ejemplo demandan mucha práctica (Experto 5)

Por otra parte, la elección de una carrera técnica para personas provenientes de contextos vulnerables se plantea más como una necesidad que como una opción. La percepción de los entrevistados es que las deficiencias en la formación secundaria llevarían a optar por este tipo de carreras, ya que por definición no son selectivas académicamente²⁹, y el hecho de ser de ciclo corto³⁰ permite una inserción laboral en el corto plazo, lo que minimiza el costo de oportunidad. Se plantea entonces que aquella minoría que opta por una formación técnico profesional sin necesitarlo, es decir, aquellos que provienen de contextos menos vulnerables, son los únicos que realmente tienen una mayor probabilidad de poder elegir, y esto acarrearía sus problemas propios, ya que muchas veces quienes tienen una buena

²⁹ El requisito de ingreso que tienen como base todas las carreras de técnico de nivel superior es la licencia de educación media o su equivalente.

³⁰ En Chile, la formación técnico-profesional de nivel superior incluye lo que se considera como carreras de ciclo corto y semi corto, correspondientes a los títulos de técnico de nivel superior y profesional sin licenciatura, teniendo las carreras en general una duración de entre 2 y 4 años y correspondiendo a los niveles 5 y 6 de la clasificación internacional CINE 2011 de la UNESCO (Aequalis, 2016). En muchos casos en los Institutos Profesionales, el título de técnico de nivel superior está integrado como una salida intermedia de la carrera profesional sin licenciatura, en una misma línea formativa.

formación secundaria enfrentan una importante redundancia en los contenidos entre la educación media y a superior, sin mecanismos establecidos que permitan reconocer sus conocimientos, habilidades y/o competencias previas.

los alumnos que ingresan [...] generalmente provienen de colegios municipales, subvencionados, de segmentos socioeconómicos más bajos digamos, entra también un segmento que es un poco más alto, pero que tiene un tema más vocacional de por medio, tiene malas notas en la educación media, vienen con una formación deficiente (Institución 1)

b. Demográficas

En esta categoría se agrupan características de los estudiantes, referidos a aspectos propios de su situación actual, tales como su edad, condición laboral y características de estructura familiar³¹.

En el contenido del discurso, este tipo de características se plantea en un tono de valoración positiva, puesto que si bien en muchos casos representan dificultades externas

³¹ Es importante destacar que este tipo de características aparece con fuerza en el discurso de las instituciones, pero es virtualmente inexistente en el de los expertos. Cabe cuestionarse con esto el nivel de profundidad del conocimiento que se tiene desde fuera de las instituciones con respecto a las dificultades que enfrentan los estudiantes no tradicionales en la educación superior, o de la centralidad que se les otorga a ciertas dimensiones que son señaladas como altamente influyentes en el éxito formativo. Parecería necesario entonces repensar las iniciativas existentes y su focalización, en función de las nuevas realidades del sistema de educación superior.

que influyen en los procesos formativos, se valora de gran manera el esfuerzo de los estudiantes por sobreponerse a esto y a todas las trabas sociales y del sistema educativo.

cuando entran personas que comparte con hijos, que les ayuda a hacer las tareas, con su trabajo, con los problemas que debe tener, con el sustento que le da a su familia, y además avanzar en sus estudios, es complicado de poder exigirle más, porque te vas dando cuenta que la persona tiene un límite (Institución 3)

Este tipo de características implica una mayor responsabilidad de cubrir necesidades tanto propias como de quienes dependen económicamente de ellos, lo que hace crecer el costo de oportunidad. Esto lleva a muchos, como se mencionó anteriormente, a optar por estudios en jornada vespertina, puesto que la falta de flexibilidad en los diseños curriculares impide la compatibilización de trabajo y estudio en otros tipos de jornadas.

los vespertinos claramente son personas, son verdaderos héroes, de verdad, porque imagínate después de su trabajo vienen a estudiar, a escuchar un profesor, tienen familia, tienen trabajo, tienen un montón de condiciones que son súper duras, y en las cuales en todas tienes que sacarte buena nota, en todas tienes que sacarte sobre un 4 (Institución 5)

Además de las dificultades económicas que esto implica, el tener mayores responsabilidades paralelas implica una gran vulnerabilidad a factores externos que pueden influir en los resultados formativos, y un menor tiempo para dedicar a estudiar. A esto se suma que una mayor edad conlleva generalmente más tiempo fuera del sistema educativo formal, por lo que las necesidades de nivelación aumentan.

[las nivelaciones] son mucho más útiles en el vespertino que en el diurno porque los del vespertino hace 10 años que salieron del colegio y no se acuerdan de nada (Experto 4)

2. (señales de) Política Pública

Como fuera señalado en apartados anteriores, en la construcción teórica de esta investigación se planteó a la Política Pública como todo aquello que sea materia del colectivo, en que el Estado actúe o decida no actuar, por lo tanto, bajo esta conceptualización, la omisión forma parte de las señales propias de la política pública³². Esta recapitulación resulta relevante puesto que se constata en los discursos que la mayor parte de las alusiones al actuar del Estado refieren a aspectos en los que éste no ha intervenido, desprendiéndose que en muchos de aquellos aspectos sí es -y hubiese sido- deseable contar con acciones más claras desde la política pública. Si bien el Estado, en base a las demandas de la ciudadanía, debiese ejercer el rol de garante de derechos como el de acceso, permanencia y éxito en la educación superior técnico profesional, y que esta sea de calidad, la percepción general es que su actuar en el tema ha sido muy limitado.

Las señales identificadas pueden clasificarse en tres tipos:

³² Es importante en este punto hacer una distinción entre la omisión como acción racional, o como consecuencia del desconocimiento de ciertas situaciones. Para el caso estudiado, la impresión es que si bien ciertas omisiones son racionalmente mentadas –como las limitaciones al campo de acción del Estado para dar espacio a la autorregulación-, en la mayor parte de los casos se trataría de omisiones causadas por desconocimiento de situaciones y especificidades de la formación técnico-profesional, por parte de los encargados de diseño de políticas públicas.

a. Discurso

Refiere al discurso público que el Estado y sus representantes han tenido a lo largo de los años en torno a la formación técnico profesional, la valoración que se ha hecho de ésta y las formas en que se ha dado relevancia al éxito de los estudiantes de este subsistema educativo.

La lectura general es más bien negativa, ya que, al igual que sucede en la mayor parte de los países, al hablar de educación superior las universidades han copado el discurso, y la formación no universitaria pasa a segundo plano o queda fuera de consideración³³.

en general en todas partes, la educación superior en general siempre ha estado concentrada en la educación universitaria, si uno ve las políticas, la investigación, normalmente se orientan más hacia la educación universitaria (Experto 4)

es un sesgo que está en nuestra cultura, cuando se habla de educación superior, al poco andar [...] te vas a dar cuenta que se habla de puras universidades (Institución 3)

El gran crecimiento del sector en el último tiempo ha ejercido una presión desde la demanda por una mayor atención a este tipo de formación, lo que ha llevado a que comience en el discurso a percibirse una injusticia desde la acción del Estado con este sector y quienes lo conforman, principalmente al ser comparado con las universidades y

³³ Ver Aequalis (2016). Marcelo von Christmar (2008) plantea que esta diferencia de estatus social provendría desde la Edad Media, en que la academia universitaria tradicional toma un lugar predominante en su valoración, relegando a un segundo plano al sistema de aprender haciendo desarrollado en los talleres por maestros, oficiales y aprendices.

considerando los perfiles de los estudiantes que integran uno y otro subsistema, pero todo esto aún no se ha logrado materializar necesariamente en acción.

los discursos de política y académicos tienden a relevar que Chile necesita más y mejores técnicos, que es necesario fortalecer esa modalidad educativa, pero en definitiva cuando se deciden las grandes políticas de educación en este país el gran ausente es la formación técnica (Experto 3)

las universidades son siempre favorecidas, el sector nuestro como que está invisibilidad para efectos de las políticas, es visible para el discurso, pero para la acción es bien invisible, siendo que es el sector que más atiende al área vulnerable de nuestro país (Institución 5)

b. Objetivos

Como objetivos se agrupan las declaraciones manifiestas o latentes de la política pública con respecto al rol que cumple y ha cumplido la educación técnica para la sociedad y el desarrollo del país en general. Puede observarse una distinción temporal fuertemente marcada entre los objetivos pasados, y los presentes -y a futuro-, valorándose positivamente los primeros, y negativamente o con una mayor incertidumbre los segundos.

Principalmente en el discurso de los expertos, puede encontrarse la noción de que en el pasado, específicamente en la época de industrialización y luego de la Unidad Popular, la formación técnico profesional tuvo objetivos claramente definidos, vinculados a la

estrategia de desarrollo social y económico del país, lo que llevaba a una articulación permanente del sector con el mundo productivo³⁴.

la formación técnica asumió una relación más bien funcional con la estrategia de desarrollo prevaleciente en el contexto del modelo industrializador, ocupaba un lugar relevante en los proyectos de gobierno, fue, aunque con sus vicisitudes, potenciada de manera fuerte, tratando de vincularla con la estrategia de desarrollo predominante, cumpliendo una función súper clara al alero de un modelo de sociedad que impulsaba la industrialización chilena (Experto 3)

Luego, con la instalación del modelo neoliberal, los objetivos de la formación técnico profesional pasan a ser indeterminados, residuales a la estrategia de desarrollo, por lo que sus definiciones dejaron de ser materia de política pública y quedaron en manos de las propias instituciones, que tienden a responder a la demanda más que a objetivos macro de sociedad, situación que se mantuvo luego de la transición democrática.

La situación de los objetivos de política pública actualmente y a futuro denotaría la ausencia de un plan macro de desarrollo para –y desde– la educación superior, y en el área técnico profesional en particular, ya que no se observan objetivos claros a largo plazo, no

³⁴ La Industrialización por Sustitución de Importaciones, implementada en América Latina como modelo de desarrollo imperante cerca de mediados del siglo XX, implica claramente una visión definida del rol de los técnicos de esa área en la sociedad. Este tipo de nociones, sin embargo, tendría sus problemas particulares, ya que, si bien existiría una consideración mayor de la importancia del desarrollo del sector, implica también una visión instrumental de la formación como vía a una mayor productividad y desarrollo económico (McGrath, 2012), perspectiva que invisibiliza todas las potencialidades de la formación para el trabajo para el desarrollo social y humano.

se ha definido cuál debe ser su aporte para las estrategias de desarrollo del país, y no hay un concepto único que vincule las políticas públicas en el tema.

Es uno de los problemas que tenemos en educación, el desastre de la reforma educacional, que es un tema en el que todos estábamos detrás empujando, pero que ha sido tan improvisado porque en verdad quizás no se ha pensado donde queremos estar en 20 años más (Entrevista Expertos N°2)

Yo creo que a las políticas públicas les ha faltado eso, una mirada más de ideal o de meta más clara (Institución 5)

Lo poco que puede sacarse en limpio al respecto se centra en la dimensión de inserción y movilidad social de los sujetos, aunque tampoco es este un aspecto que se releve mucho, y no existen, por ejemplo, objetivos de reinserción de trabajadores al mundo educativo, que es una de las ventajas de la formación para el trabajo.

dados los guetos culturales que se producen, muchas veces hay un rol social en la educación superior, sobre todo en la educación técnica, y ese rol social, de movilidad social, de levantar a la persona, al ser humano digamos, de tironearlo hacia arriba, de mostrarle un mundo distinto, de mostrarle nuevas oportunidades, no se aprovecha tampoco (Experto 4)

c. Acciones

Dentro de la categoría de acciones de la política pública, la percepción en general es que la participación del Estado en el subsistema técnico profesional, y en particular en la retención de estudiantes, ha sido muy menor y en aspectos inexistente, delegando en otros actores ciertas responsabilidades que le corresponden. La visión dominante es que el Estado en general en educación superior ha basado su política pública principalmente en una decisión de no actuar, y en particular en lo que se refiere a formación técnico profesional, en las pocas esferas en que el Estado sí actúa directamente –como

regulaciones y financiamiento, principalmente mediante la instalación de incentivos para la realización de ciertas acciones por parte de las instituciones³⁵, ha carecido de visión sobre las particularidades de este tipo de educación y sus diferencias con la formación académica, ya que la tendencia, como en el mundo, ha sido a centrar la atención en el desarrollo del sector universitario.

el Estado se ha involucrado poco en el desarrollo de los CFT e IP, y eso es un tema reconocido por las mismas autoridades (Experto 2)

¿se ocupa el Estado de la formación técnica? Yo creo que poco y nada [...] el rol del Estado es incierto, ausente (Experto 3)

[el rol del Estado] Ha sido muy débil, muy frágil, muy débil, entre otras cosas porque, no solamente en educación técnica superior, en educación superior en general, porque efectivamente un sistema entregado a la lógica del mercado (Experto 5)

i. Por omisión

Dentro de lo que se consideran acciones por omisión pueden distinguirse dos variantes, aunque las líneas divisorias generalmente son difusas. Un tipo de acción por omisión correspondería a aquello en lo que el Estado no ha hecho esfuerzos vinculados al tema, por lo que sus características actualmente dependen de la influencia y acciones de otros

³⁵ Si bien con esto se reconoce cierto espacio de acción del Estado, ninguno de estos elementos es específicamente enfocado al sector técnico profesional no universitario, y generalmente no han abarcado a este segmento desde sus inicios, por lo que en muchos casos se presentan problemas de ajuste por falta de contextualización.

actores, mientras que otro tipo sería cuando, si bien se han emprendido acciones por parte de la política pública, hay matices o criterios vinculados a las particularidades de la formación técnico profesional que no se han incorporado, causando espacios de desajuste para este subsistema.

En torno al aseguramiento de la articulación y pertinencia de la formación con respecto a las necesidades de la sociedad y el mercado laboral, se señala como omisión la falta de orientaciones de sistema y políticas enfocadas a su consolidación, relacionado con la carencia de objetivos claros para el subsistema técnico profesional.

ha habido una degeneración del sistema, una dispersión, no hay como una política grande de apoyo y de consolidación del sistema técnico en serio (Experto 1)

creo que las políticas públicas están desvinculadas, o sea no son políticas públicas que estén pensadas de una manera armónica [...] aparecen aisladas, que no tiene una idea común, un concepto único (Institución 5)

Con lo anterior, se implica que actualmente no existe definición de formas de vinculación entre sus diferentes niveles y con el mundo del trabajo, tampoco se han definido áreas prioritarias de desarrollo, ni mecanismos que permitan el reconocimiento de los aprendizajes desarrollados previamente por los estudiantes o trabajadores que buscan perfeccionamiento.

curricularmente nada, o lo que se ha hecho es muy débil, una cuestión que es clave, que es la articulación de la educación media con la educación superior, nada (Experto 5)

En cuanto al apoyo a las transiciones educativo-laborales, una omisión de la política pública tendría que ver con la inexistencia de políticas de acceso a la educación superior técnico profesional, que incluyan acciones que tributan a la retención desarrolladas desde

la educación secundaria, como el aseguramiento del cumplimiento de currículo, y la implementación de buenos sistemas de orientación vocacional.

si yo tuviera la garantía de que los chiquillos de cuarto medio salen como tienen que salir yo tendría la mitad de los problemas de deserción que tengo (Institución 4)

la política de retención no es solo una acción que se desarrolla en la educación superior, sino que tiene que desarrollarse en la educación, muchas veces en la secundaria, y eso no existe casi [...] hay muchos temas de retención que no tienen nada que ver con el tema financiero, que tienen más que ver con temas psicológicos, con temas culturales, con temas de claridad vocacional (Experto 4)

Por otro lado, se plantea que hace falta desde la política pública una definición que permita la compatibilidad entre educación y trabajo, lo que implicaría necesariamente abrir la posibilidad de flexibilizar los itinerarios formativos, permitiendo la incorporación de mecanismos de prosecución de estudios, de sistemas de reconocimiento de aprendizajes realizados en contextos no formales o informales³⁶, el reconocimiento de certificaciones intermedias, que se sitúen entre las actualmente consagradas en la legislación, entre otros.

³⁶ “La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación [...] La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona.” Ley General de Educación (N°20.370, Art.3°)

¿por qué tú no puedes hacer por ejemplo dos cursos al año o al semestre, por qué tienes que tomar toda la carga que está estipulada, por qué no puedes hacer eso?, esa es una restricción que también hay que cambiar [...] flexibilizar la forma en que tú tomas tu carrera, a tu propio ritmo (Institución 5)

El problema de los jóvenes actualmente, y en TP es mucho más fuerte, es que están un poco limitados y condicionados por sus posibilidades formativas (Experto 5)

Otro de los aspectos referido por los entrevistados tiene relación con a la generación y disponibilidad de información relevante y pertinente para la retención y éxito formativo de los estudiantes, incluyendo en esto la carencia de acciones como potenciar el conocimiento de los nuevos desarrollos conceptuales que van surgiendo en otros países, la generación de información fina sobre el fenómeno, que contemple las trayectorias de los sujetos en sus múltiples dimensiones, y la realización por parte del Estado de estudios serios y sistemáticos de demanda laboral, que se utilicen como insumo para la generación de oferta de carreras³⁷.

³⁷ Esta parece ser una preocupación transversal tanto en la conversación nacional como internacional sobre las necesidades de mejoramiento de los sistemas de formación técnica y vocacional, ya que uno de los principales problemas que la política pública ha tenido para el diseño de planes de fortalecimiento ha sido la debilidad de la información disponible (McGrath y Lugg, 2012; Eichhorst, Rodríguez-Planas, Schmidl, y Zimmermann, 2012; Palmer, 2014). Para Chile, numerosos autores y organizaciones han manifestado como una de las necesidades principales para el desarrollo del sector una mayor disponibilidad de información para todas las partes involucradas, proponiéndose por ejemplo el mejoramiento de los sistemas de información (DIPRES, 2009; Bucarey y Urzúa, 2013; CIDE, 2015; OECD, 2016; Mejora la Técnica, 2016;

Ese tipo de instrumentos [de generación de información del sistema] yo creo que hace falta, porque si no estamos todavía improvisando en la primera línea, qué hace la tutoría, haciendo la cosa higiénica básica [...] medir un rut en abril y ver si no está matriculado al año siguiente esconde bastante información, entonces en ese sentido estamos bien en pañales todavía, se requeriría hacer esos análisis más profundos para hacer instrumentos cada vez más precisos [...] Yo te diría que si hay un espacio de política pública es empezar a mirar la deserción en la trayectoria académica de los alumnos (Institución 2)

Por último, con respecto a las instituciones y procesos formativos, la política pública denotaría falta de apoyo al desarrollo institucional del sector, por ejemplo, mediante la creación de capacidades internas en éstas, definiciones y orientaciones curriculares, e implementación desde el Estado de planes y estrategias concretas de retención para todas las instituciones.

echo de menos un estándar más estatal, que digamos, de parte de ministerio, comprendiendo que ciertos tipos de alumnos de ciertos tipos de colegios con algunas características, de fijar un estándar compartir la nivelación en los dos lugares (Institución 3)

Además de esto, la no adecuación de criterios e instrumentos de medición y de financiamiento –causada por la falta de conciencia de las diferencias con formación académica, y del tipo de estudiantes-, es uno de los aspectos más mencionados,

Vertebral, 2016) y para ello, el desarrollo de una mayor capacidad de investigación y autoinvestigación (Sevilla, Farías, y Weintraub, 2014; Conifos, 2015; BID, 2015; Consejo CFT CRUCH, 2015).

evidenciándose indicadores de deserción que tienden a castigar a las instituciones y ocultan información relevante sobre las trayectorias de los sujetos.

el gallo que entra aquí tiene exactamente 58 posibilidades, que las calculamos el otro día, de salir, como árbol de decisión, y tú dices bueno, si el tipo se pasó para acá y después se pasó para acá, tengo un desertor aquí, tengo un desertor aquí, y resulta que el tipo se tituló de ingeniero [...] el sistema no reconoce el itinerario flexible, entonces cuando tú tienes números de deserción en primer lugar no sabemos si el tipo es un caso dramático porque se fue para su casa y no hizo nunca más nada, o recorrió uno de estos otros itinerarios, o si el tipo se salió un año para juntar plata porque no tenía o tuvo guagua la niñita no cierto, a los 18 años, y volvió al otro (Institución 4)

Se suma a lo anterior la percepción de la existencia de criterios de acreditación que no consideran diferentes modalidades de estudio, mecanismos inadecuados de control de la gestión institucional, falta de políticas que consideren particularidades de jornada vespertina, trabas a la flexibilización de mallas, y en general a la adecuación de los procesos formativos a las realidades no universitarias y a estudiantes no tradicionales.

por ejemplo que la BNA [Beca de Nivelación Académica] comete una quizás un error a orientarlo solamente a los recién egresados de cuarto medio porque en realidad la nivelación es necesaria para todos los segmentos [...] este fondo es que es solamente para alumnos que el año pasado egresaron de la educación media, cuando el 80 o 90% de los alumnos no viene de ahí, viene de otros lados, e igual tienen problemas de deserción, tienen problemas de base, llevan más tiempo que los que recién vienen saliendo del colegio sin haber visto, sin haber tenido técnicas de estudio, por lo tanto son los que más necesitarían eso [...] hay distintas líneas que están más enfocadas en un perfil que no es el nuestro, que no es al perfil no universitario, creo que ahí todos los instrumentos y los mecanismos que tiene el ministerio debiesen abrirse a analizar más en profundidad el segmento de los estudiantes y a quienes está disponible y a quienes está interesado en disponer medios para mejorar eso (Institución 6)

Existe una serie de acciones señaladas por los entrevistados que corresponden a incentivos puestos por el Estado, que repercuten negativamente en el subsistema técnico profesional. Destaca la existencia de incentivos estatales que promueven en los estudiantes la elección de universidades, incluso en desmedro de indicadores de calidad, pues son definidos sólo sobre la institucionalidad.

hay un segmento de alumnos que toma una decisión bien de border, qué es dónde es mejor para mi estudiar, en la universidad "x" o en el IP de esa misma universidad, y hoy día el instrumento financiero le dice mire, si usted en un papelito pone universidad "x", y yo te atiendo en el mismo edificio, va a tener clases en la misma sala, mismo edificio, mismos profes, mismo sistema de alumnos, una serie de cosas iguales, pero si usted elige universidad la beca es \$1.600.000, en cambio si usted escoge instituto la beca va a ser \$800.000 (Institución 2)

hay universidades, no te voy a decir el nombre porque me estas grabando, que tienen un tiempo de acreditación menor, mucho menor que le nuestro, y que imparten las mismas carreras que impartimos nosotros, y que además nosotros tenemos las carreras acreditadas, nuestro promedio de acreditación en carreras es muy alto, y resulta que esa universidad está en gratuidad y nosotros no, o sea estudiantes que podrían, que permutan la calidad por que salen de una institución de menor calidad pero que es gratis, eso es una distorsión enorme, y eso está avalado por el Estado (Institución 5)

También se menciona la inconsistencia que muchas veces presentan los incentivos, pues promueve en las instituciones desarrollar elementos que necesariamente tienen resultados que se castigan -por ejemplo, al considerarse la promoción de flexibilidad en las entradas y salidas intermedias de los programas- y la discontinuidad de líneas de financiamiento enfocadas al fortalecimiento de áreas específicas, denotando una falta de definición de objetivos a largo plazo. Además, se expresa un fuerte sesgo en el financiamiento del Estado que beneficiaría específicamente a las universidades del Consejo de Rectores.

los incentivos que puso el Estado para el desarrollo de la formación técnica siempre fueron menores respecto de la formación universitaria. Si bien la meta al 2020 del Ministerio de Educación es que el 60% de los titulados sean técnicos, hoy solo uno de cada tres estudiantes de educación superior recibe apoyo financiero, en circunstancias que dos de cada tres universitarios reciben este apoyo, entonces hay un tema también que es cultural, que se mira en menos (Experto 2)

que el acceso a esos recursos los concentra las universidades, y tampoco ha habido líneas claras, los proyectos Mecesus han sido discontinuos (Experto 2)

i. Efectivas

Dentro de las acciones efectivamente emprendidas por el Estado, la que es mencionada transversalmente como un real y necesario aporte para el acceso y permanencia de los estudiantes a la educación superior es la creación de becas y créditos destinados al financiamiento de aranceles. Este tipo de acciones han llevado a aumentar la matrícula, permitiendo el acceso de sectores que de otra forma continuarían marginados de la posibilidad de realizar estudios terciarios³⁸.

³⁸ Cabe destacar que, si bien becas y créditos son un elemento central en los discursos, se otorga poco peso a otro tipo de iniciativas de financiamiento más vinculadas a la mantención. Si bien el cubrir los aranceles (o parte de ellos) permite sortear una barrera básica, si se quiere apoyar a los estudiantes para mejorar sus condiciones de éxito, se requeriría considerar mecanismos que apunten progresivamente a disminuir los costos integralmente, tanto efectivos como de oportunidad.

En el momento que el Estado dio becas se fue para arriba la matrícula. Entonces claramente hay una intervención nefasta del Estado en eso, y hay una buena intervención en los últimos años (Experto 1)

Yo lo tengo estudiado no solo para nosotros, sino que para la industria eso [el financiamiento al estudiante] es clave, o sea eso está híper comprobado que aumenta la retención ampliamente entonces ahí yo no tengo ninguna duda (Institución 2)

Una segunda línea de acción efectiva y valorada positivamente por su aporte a la retención refiere al Financiamiento Institucional mediante planes de mejoramiento, que permiten generar capacidades internas en el ámbito de la retención de estudiantes dentro de las mismas instituciones. Los instrumentos más mencionados en este aspecto son las becas de nivelación académica, como las más directamente vinculadas a las estrategias de retención, y transversalmente los fondos asociados al desarrollo de Planes de Mejoramiento Institucional.

PMI, sí, absolutamente nos sirve, porque además hay un financiamiento, se genera una cultura de revisar lo que estamos haciendo, de mirar lo que estamos haciendo y de mirar hacia afuera también (Institución 1)

Por último, como acción destacable se menciona el establecimiento del sistema de Acreditación, como un mecanismo de resguardo de la calidad de las instituciones y sus procesos. Específicamente, se señala que los indicadores que se definen para la acreditación institucional han sido una señal directa sobre el tipo de factores que debiesen tener lugares centrales en los proyectos de las instituciones, entre ellos la retención de estudiantes y la culminación exitosa de los procesos formativos.

sobre todo a partir de una demanda de los jóvenes de sectores más pobres, que demandaban más educación superior, con mayores aspiraciones de poder cursar una carrera de ese tipo, pero con dificultad de financiamiento de las mismas, entonces ante

eso fue evidente para las políticas públicas, para el Estado, que debía hacer algo frente a eso, que debían crearse becas y mecanismos de financiamiento para os jóvenes pobres que estudiaban en estos centros, pero para hacerlo necesitaba crear espacios institucionales de legitimación [...] en la medida en que lo que tiene que hacerse cargo el Estado es la necesidad de apoyo a un número creciente de jóvenes pobres que estudian en el sistema, tiene que crear un marco institucional para que esos recursos efectivamente se destinen a centros que cumplan con ciertas exigencias mínimas (Experto 5)

Cabe destacar que, si bien estas acciones se mencionan positivamente, en general van acompañadas de matices que llaman a la cautela. Un ejemplo recurrente es que, si bien se hace una valoración muy positiva de la existencia de becas y créditos disponibles para los estudiantes, el excesivo énfasis que se ha puesto en ello mostraría una visión sesgada del problema mayor que es el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la pertinencia de a formación, por lo que este “instrumento grueso” sería sólo una solución parcial a un problema de fondo.

Yo creo que sin duda todo sirve, pero en cierta medida, si no hay respuestas a estos cuestionamientos que son mayores, yo creo que [las políticas de financiamiento] son igual medidas parche, y no es tomarse en serio el tema de la formación técnica (Experto 3)

Además de esto, este tipo de acciones se remarcan como más enfocadas al acceso que al éxito total del proceso formativo. En cuanto al financiamiento institucional, su inconveniente sería la ineficiencia, ya que se entregan fondos para que cada uno diseñe y ejecute mecanismos de retención propios, pero no se fomenta luego la reproducción y escalamiento de buenas prácticas.

Hay ineficiencia ahí, hay harta ineficiencia, a cada uno le pasan la plata para que invente la rueda, entonces inventamos diez veces la misma rueda, o ruedas distintas (Institución 2)

ii. Deseables

En base a lo que los hablantes perciben como necesidades en pos de un desarrollo más justo del subsistema, y fuertemente vinculado a lo que anteriormente fue definido como omisiones del Estado, se puede distinguir una serie de acciones que son manifestadas como deseables de emprender por parte de la política pública. Principalmente se aspira a:

- Implementación de una política de formación técnico profesional, que considere la articulación de un sistema, implicando la existencia de puentes claros entre diferentes niveles de educación media y superior, coherencia entre propuestas curriculares, reconocimiento de aprendizajes, y el establecimiento de mecanismos de vinculación de las instituciones no universitarias con su entorno productivo, generando una oferta vinculada a las necesidades del mundo laboral.

si tú a un obrero de la construcción le dices usted es albañil, y le vamos a reconocer que usted es técnico en albañilería y que el 80% de las cosas ya las sabe hacer, haga el 20% no el 100%, entonces es armonización, una concepción sistémica de la formación (Experto 1)

- Fomento a áreas estratégicas de desarrollo productivo, apoyando la diversificación de matrícula en distintas áreas educación superior técnico-profesional.

hay carreras que son súper necesarias para el desarrollo productivo nacional y que no logran llenar vacantes, no son de interés de los estudiantes, pero hay otras carreras que no son tan necesarias pero que sí son más atractivas desde al punto de vista de la demanda estudiantil y esas son las que se potencian (Experto 3)

- Creación de mecanismos estandarizados de retención con mirada multifactorial, considerando acciones en educación media y superior, principalmente en lo referido a nivelación académica de los estudiantes, y abordando temas psicológicos, culturales y vocacionales.

políticas públicas de nivelación previa a la educación que pueda asistir el cabro para mejorar su condición de éxito, pero que sirvan para todas las instituciones, porque si el chiquillo entra acá yo se la doy, y entra en otro lado y no se la dan, entonces su probabilidad de éxito ya no depende de él sino de la institución (Institución 4)

en un contexto de masificación de la educación superior, yo creo que el reforzar apoyo a las decisiones, por ejemplo, es súper importante, porque por más que tú les des incentivos para seguir estudiando, si cuando entra a estudiar es algo que no le gusta, finalmente va a ser difícil de ser abordado (Experto 5)

- Creación de capacidades técnicas para diseño e implementación de programas de retención en las instituciones y el sector público.

las políticas de retención son bastante clásicas creo yo, y en ese sentido uno ve que afuera se están empezando a desarrollar nuevas teorías, nuevos modelos conceptuales de qué afecta o qué impacta la retención, y no siempre hay tanto conocimiento de eso [...] Hay una parte de creación de capacidades que siento que está al debe, o sea antes de instalar estas políticas de retención tú necesitas crear esa capacidad en las instituciones. (Experto 5)

Mi lectura es que en general hay poco conocimiento de esto, hay muy poca gente en Chile que tiene conocimientos profundos, o más al día, por ejemplo, de lo que pasa afuera del país también, sobre políticas de retención, y mucho menos en educación técnica (Experto 4)

- Generación de aprendizaje sobre lo que se está realizando actualmente en torno al tema de la retención y éxito de los procesos formativos, recogiendo buenas

experiencias y permitiendo una mayor flexibilidad en los procesos formativos para la adaptación a diferentes necesidades.

en el mediano y el largo plazo, la retención va a pasar por variables más bien individuales y personales, y por lo tanto la capacidad de las instituciones para tener soluciones casi personalizadas para el alumno [...] lo más complejo es que el sistema muy pronto no solo tenga data más de detalle, más específica, sino que empecemos a tener mayor flexibilidad para dar soluciones más ad hoc (Institución 2)

2. Instituciones de Educación Superior no universitarias

Al momento de hablar de las instituciones no universitarias como actor central del problema de investigación, cabe destacar la manifestada dificultad que implica para los expertos la realización de un análisis global con respecto al funcionamiento del sistema no universitario, a causa de la atomización de instituciones en estructuras particulares y heterogéneas que ha tenido como resultado la limitada acción del Estado en la formación del subsistema. Este es un antecedente a considerar en el análisis presentado a continuación, e implica que sus intervenciones apunten principalmente a las características y acciones que se manifiestan como deseables o influyentes para responder a la retención y al éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez es comparado con lo que las instituciones mismas declaran sobre su actuar con respecto al tema.

a. Características influyentes

La percepción general es que el subsistema técnico profesional, al igual que la educación superior en general, presenta una gran heterogeneidad entre las instituciones que lo componen, por lo que hay características propias del modelo institucional que ejercerían

cierta influencia en la forma que adoptan las acciones enfocadas en el éxito formativo de los estudiantes.

Para los expertos, el tamaño de la institución impondría diferencias en su funcionamiento, siendo las más grandes las que han sabido responder mejor a las necesidades de la formación técnica y las que han podido adaptarse a las exigencias regulatorias del sistema, aunque estas no necesariamente sean pertinentes para la educación técnico profesional³⁹. Las más pequeñas, por su parte, tendrían mayores carencias de capacidad técnica para afrontar los problemas de deserción, que en las grandes serían menos marcadas.

Las instituciones más grandes por supuesto los tienen, tienen sus departamentos que hacen su trabajo, lo que me ha tocado ver a mi ahí es que igual hay bastante debilidad técnica, incluso en las instituciones grandes (Experto 5)

En este punto se ve un contraste importante con lo declarado por las instituciones, ya que, al menos en el subconjunto seleccionado en que todas tienen indicadores de retención por sobre la media, las instituciones de mayor tamaño declaran una importante dificultad al momento de hacer seguimiento personalizado a sus estudiantes, y asegurarse de que los programas funcionen bien en todas las sedes, ya que el desafío de gestión y coordinación

³⁹ Un ejemplo claro de esto puede verse al considerar los perfiles docentes en la educación superior. Si bien la política pública considera como deseable a docentes en jornada completa y premia las credenciales académicas, en el sector técnico-profesional son otras las dimensiones consideradas como óptimas. En instituciones técnico profesionales la constitución de un cuerpo académico no necesariamente sería una ventaja para el proyecto educativo, sino más bien se busca en sus docentes un equilibrio entre su vinculación con la industria y la institución de educación (von Chrismar, 2008).

a gran escala es mucho mayor, problema que las instituciones de tamaño medio y menor tienen resuelto en gran medida.

es distinto cuando tú tienes una sede de una institución chica en la que tú puedes hacer incluso un apoyo personalizado, [...] un apoyo personalizado sería inviable (Institución 5)

Vinculado a lo anterior, las mismas instituciones plantean que cuando se especializan en cierto nicho, disminuye mucho la deserción por causas vocacionales, mientras que la ventaja en las instituciones no especializadas sería la existencia de más alternativas de itinerarios formativos.

el instituto tiene una lógica de nicho y de foco y profundidad hacia esa industria, y lo comento porque yo creo que una de las cosas poco medida, pero para mí relevante al final del día, conociendo la realidad de los alumnos, es que la oferta que le hace el instituto a los alumnos es muy clara desde un principio, entonces el problema vocacional, de qué estudio, qué no estudio, aquí está muy acotado (Institución 2)

Una segunda característica mencionada es la personalidad jurídica de la institución, refiriendo con esto a la definición de ser organismos con o sin fines de lucro. Si bien esta es una temática que ha surgido fuertemente en el discurso público en el último tiempo, aparece como un tópico tangencial en el discurso de los actores entrevistados, y su influencia no queda del todo clara. Para los expertos existiría la intuición de que el tener fines de lucro puede ser una traba al momento de decidir asumir los costos que tiene

implementar planes de retención, aunque se plantea el matiz de que más que el lucro, importa si en su funcionamiento opera éticamente⁴⁰.

yo creo que habría que distinguir si la institución es ética o no es ética, eso es lo que te quiero decir. Hay instituciones que reciben plata y la meten en el holding, y hay instituciones que simplemente se la llevan para la casa (Experto 1)

Para las instituciones, si bien es un tema que se menciona en algunas ocasiones, se propone que desde el punto de vista de los procesos formativos y de las características de los estudiantes no existirían diferencias.

b. Definiciones de Deserción

Para analizar las acciones que toman las instituciones para abordar el fenómeno de retención y deserción, resulta importante conocer qué es lo que consideran como deserción, y por lo tanto la base desde la que parte el diseño de sus acciones para abordarla.

⁴⁰ Puede plantearse como interesante de estudiar en investigaciones futuras la hipótesis de que la deserción, además de ser un problema para las instituciones por influir en sus indicadores de calidad, implica también un costo por el arancel que dejan de percibir, y al ser ellas el garante de un porcentaje importante del CAE durante el periodo teórico de duración de los estudios (90% en el primer año y 70% en el segundo) (Banco Mundial, 2011), por lo que podría existir una decisión económica de gastar en retención a modo de inversión a futuro. Si bien en esta lógica un estudiante de primer año sería costoso para la institución, su éxito final implicaría una ganancia en el mediano o largo plazo. También sería interesante estudiar la influencia que puede llegar a tener la denominada “Ley de Transformación” ya aprobada por el poder legislativo, que permitirá a IP y CFT transformar su personalidad jurídica para constituirse en entidades sin fines de lucro, proceso que ya han manifestado su voluntad de emprender más de una docena de instituciones.

Para esta categoría sólo se consideran unidades de contenido provenientes de las entrevistas a instituciones.

En general, las instituciones ven la deserción como un fracaso institucional, como una falla en su modelo y con la promesa que se les hace a los estudiantes cuando ingresan, principalmente aquellas de gran tamaño y no especializadas, ya que pueden ofrecer múltiples alternativas de itinerarios formativos.

es gente que invirtió tiempo, invirtió dinero, que tuvo una esperanza, tuvo un sueño detrás de todo esto y el final se fue, no logró terminar [...] si vuelve en alguna otra institución, vuelve al sistema, pero sí se fue de nuestra institución, o sea nosotros no fuimos capaces de por alguna razón ofrecerle una alternativa que fuese viable para su desarrollo profesional (Institución 5)

Un desertor, como fracaso para la institución, sería todo aquel que se va de la institución sin un título, e implicaría una responsabilidad social porque se asume que todo quien puede trabajar puede terminar con éxito una formación para el trabajo.

nosotros tenemos una masa laboral de 8 millones de trabajadores donde más del 40% no estudió nada, pero trabajan, y no los echan. Si yo educo para el trabajo tengo que suponer que esa gente es capaz de trabajar, si es capaz de trabajar es capaz de asumir un proceso de formación para el trabajo (Institución 4)

No obstante lo anterior, la preocupación de las instituciones necesariamente debe centrarse en la forma en que se mide el indicador oficialmente desde el Ministerio de Educación, es decir año a año y a nivel de carrera, porque en la práctica es este el que influye en sus certificaciones de calidad. Esta situación no se muestra como satisfactoria para las instituciones, las que enfatizan que debiese ponerse el foco en la deserción a nivel del sistema, pues un cambio de carrera o de institución no implica necesariamente un fracaso en la trayectoria del sujeto. En general, el indicador como se mide hoy es considerado muy

“grueso”, ya que castiga todas las situaciones como fracaso institucional, escondiendo una cantidad considerable de información sobre el fenómeno. La dimensión temporal también es relevada, resaltando que muchos de los que abandonan sus estudios se reintegran al sistema en el corto o mediano plazo, lo que es esperable como parte de una trayectoria educativo-laboral.

Al considerar las causas que generan deserción en los estudiantes, el bajo rendimiento se muestra como una variable transversal, pero pocas veces como el gatillante en sí. Mejorarlo influye claramente en la retención, pero debe ser acompañado con acciones que tengan la posibilidad de hacerse cargo de problemas ajenos a los procesos formativos.

finalmente, el rendimiento es una de las variables de deserción, pero no es la variable rendimiento, o sea el rendimiento es lo que gatilla, pero si trabajas el rendimiento tienes una repercusión en retención [...] yo tengo meridiana claridad en que hay una correlación bien importante entre las tasas de aprobación y la retención, si nosotros empeoramos las tasas de aprobación, en general empeoramos la retención (Institución 4)

c. Acciones enfocadas en la Retención

Se definen como acciones directamente enfocadas en la retención todas aquellas que tienen la persistencia y éxito formativo de los estudiantes como su objetivo directo y principal.

i. Nivelación

Para los expertos, un tema central que deben abordar las instituciones, en conjunto con la política pública, es la nivelación. Considerando el hecho de que en muchos casos los estudiantes tienen una deficiente formación en educación secundaria, la nivelación se muestra como una necesidad para llegar al perfil de ingreso sobre el que las instituciones

basan su diseño curricular. Este diagnóstico es compartido por las instituciones, que ven la nivelación como una necesidad, pero una responsabilidad injusta delegada en ellas, ya que su causante sería el bajo nivel de logro de las instituciones de educación secundaria en cuanto al cumplimiento de su currículo. Los principales problemas que esto impone tienen que ver con el tiempo que se requiere dedicar a la nivelación, que resulta proporcionalmente muy alto cuando se trata de carreras de ciclo corto, y con que un módulo o curso que sólo se trate de nivelación en contenidos de educación media generalmente no logra suscitar interés en el marco de una formación para el trabajo, por lo que son una traba extra para la motivación y sentido de progresión de los estudiantes.

a lo mejor vamos a salir con chicos súper nivelados, pero no con los técnicos que espera el mercado, vamos a castigar su tiempo de estudios en nivelarlos más que en hacerlos avanzar (Institución 3)

no solamente es un tema de que no vengán preparados, es un tema de que esos módulos en una formación para el trabajo a ellos no les hace sentido, no van, los reprueban, de nuevo matemáticas como en el colegio, cuando yo debiera preocuparme de que en primer año tuvieran asignaturas que fueran más orientadas al mundo laboral, para que se quedaran (Institución 4)

Todas las instituciones consideradas hacen nivelación, pero las características que éstas adquieren son heterogéneas. Las duraciones van desde una semana, previa al comienzo de las clases regulares, hasta módulos completos desarrollados a lo largo de todo un semestre; en algunas instituciones se plantean como voluntarias, mientras que en otras como obligatorias; en unos casos son pensadas para todos los estudiantes, y en otros se realiza una focalización según resultados de diagnóstico.

Además de lo anterior, se plantea que estas son especialmente necesarias y útiles para los estudiantes vespertinos, porque muchas veces son personas de más edad, que llevan varios años alejados del sistema educativo.

ii. Acompañamiento y pertenencia

Como acciones de acompañamiento y de generación de sentido de pertenencia se incluyen aquellas que apuntan a reforzar anexamente los procesos formativos desde diferentes dimensiones. La primera acción que puede mencionarse son los reforzamientos. Si bien los expertos no realizan una distinción entre éstos y la nivelación, es algo que sí está claro en el discurso de las instituciones. El reforzamiento se realiza sobre la base de aspectos del perfil de egreso, mientras que las nivelaciones abordan elementos del perfil de ingreso. Las instituciones tienen mecanismos definidos y que han ido evolucionando con la práctica, para mejorar así las posibilidades de éxito de los procesos de aprendizaje. Todas las instituciones consideradas realizan reforzamiento y tutorías, pero en modalidades diferentes.

en función de cuál prueba tuviste mal te asignamos un profe de esa área, y con él repasa y revisan algunas cosas. En general ha funcionado bien, el problema que tienen las tutorías es que el alumno, igual que las horas médicas, suspende sin avisar, no llega, dice que sí pero después no pasa nada, entonces ahí hay una gestión que es desgastante internamente (Institución 2)

Además de modalidades clásicas de reforzamiento de contenidos, ya sea en grupos o individuales, surgen variantes diseñadas de acuerdo a la experiencia de cada institución, entre las que destacan la incorporación de espacios de tutoría dentro de las mallas de las carreras, o incluso reforzamientos para egresados, cuando se detectan elementos faltantes necesarios para un buen desempeño en el mundo del trabajo.

[cuando se detectó un contenido faltante] llamamos a toda la promoción y les hicimos un curso [...], que fue rapidito digamos, pero necesitaban un curso, en una semana, y les hicimos un curso [...] y bueno, se modificó la malla, se incorporó, pero también actúa el remedial hasta ese punto, que es como un servicio de posventa si uno lo mira así, porque les faltaba esa herramienta (Institución 3)

Otro elemento que se menciona por parte de los expertos, aunque no en gran profundidad, es la necesidad de fomentar el acercamiento de los estudiantes a las instituciones, apelando a un sentido de inclusión y pertenencia. En esta línea, algunas de las instituciones mencionan actividades orientadas a generar vinculación entre los estudiantes, y sentido de pertenencia con la institución, pero siempre como algo anexo a las iniciativas centrales enfocadas en la retención.

la socialización, los metemos a todos en una sala, todos con sus compañeros, con un par de profesores de área, conózcense, dense la mano, quien tiene problemas en matemáticas, levanten la mano, ya, quien no tiene problemas en matemáticas, ustedes les pueden ayudar a estos, un poco esas dinámicas (Institución 4)

Las acciones principales que apelan a la inclusión de los estudiantes, y que sí están presentes en la mayoría de las instituciones consideradas, tienen que ver con el acompañamiento por medio de tutores -que pueden ser profesionales dedicados sólo a esto o ser profesores de la carrera-, asignados individualmente a los estudiantes nuevos, en algunos casos a todos y en otros con focalización en grupos determinados. Los tutores son encargados de apoyar los procesos académicos y administrativos, y hacer seguimiento personalizado de cada estudiante. Este tipo de acción es muy bien valorada por las instituciones, en base a los resultados preliminares que han tenido estos sistemas, pues ayudan a enfrentar las transiciones a la educación superior a estudiantes que en muchos casos no tienen otros referentes que puedan guiarlos en ese aspecto.

los tutores son profesores a los cuales se les ha preparado en los elementos que tiene que ir haciendo soporte, apoyo, que conocen los distintos mecanismos de apoyo que tiene la institución, desde lo académicos los financieros, apoyo social, etcétera, de modo de recibir en una primera instancia los elementos o la situación en particular de los estudiantes y poder derivarlos o si está dentro de su ámbito de acción resolverlo él (Institución 6)

los tutores llaman a los alumnos, les dicen que vayan a reforzamiento, y la idea es ligar eso a ciertas asignaturas de su malla, a las asignaturas del primer semestre, entonces si vas al reforzamiento, la nota se le suma a esa asignatura [...] los alumnos se manifestaban muy cercanos a los tutores, aquellos que habían sido contactados, era casi como que en adelante si tenían algún problema se lo iban a contar al tutor (Institución 1)

iii. Sistemas de Alerta Temprana

La detección temprana de una posible deserción es resaltada por los expertos como una acción necesaria de implementar para poder realizar gestiones enfocadas en la permanencia. La incorporación de Sistemas de Alerta Temprana es algo que se encuentra presente en todas las instituciones de la muestra. Tradicionalmente, han sido sistemas que se han basado en indicadores como la asistencia, pago y rendimiento, medido en un momento del semestre, sobre la que se hacía o no gestión. Surge sobre esto cierta crítica a los indicadores utilizados, puesto que pueden representar consecuencias de una decisión ya tomada de desertar, más que un síntoma previo, sin embargo, se apela a que los Sistemas de Alerta Temprana no tienen sentido en sí mismos, sino que su utilidad depende de la gestión que se hace en base a ellos, viene de la mano del acompañamiento y seguimiento personalizado, que algunas han logrado implementar con éxito y otras aún están en proceso de diseñar.

yo creo que varios que conozco, sin dar nombres, están cometiendo el error de mirar asistencia y notas como predictor de retención, y eso ya es una consecuencia, si el alumno decide desertar en su cabeza, y deja de asistir, y deja de dar pruebas, entonces mirar las notas es como mirar la foto del choque (Institución 2)

Actualmente se señala que, si bien se están utilizando los mismos indicadores, se ha refinado principalmente la frecuencia con que se entrega la información a los encargados de hacer gestión en base a ella. Medir la asistencia es especialmente relevante porque permitiría detección en tiempos más cortos, con mayores posibilidades de encontrar soluciones oportunas.

ha ido aprendiendo de sí mismo y ha ido cambiando esta rutina, de manera que la forma en que hacemos el seguimiento hoy día es distinta a como la hacíamos antes (Institución 4)

d. Acciones Transversales que apoyan la Retención

Dentro de esta categoría se agrupan todas aquellas acciones que, sin tener como objetivo principal la retención de los estudiantes, sí tributan a ella al tener como objetivo directo o indirecto el éxito y pertinencia de los procesos formativos.

i. Formación de los Docentes

La inquietud de los expertos con respecto a los docentes en carreras técnicas tiene que ver principalmente con que estos debiesen tener estudios pedagógicos para cumplir su rol de forma idónea. Lo que se aprecia en las instituciones es una gran preocupación por las características de sus docentes, tanto las de entrada como las que desarrollan dentro de la misma institución.

El perfil que buscan para sus docentes es semejante en todas las instituciones de la muestra, en que lo que más se valora es el saber práctico actualizado y la vinculación al mercado laboral del sector sobre el cual enseña. No se busca que asuman jornadas de tiempo completo, y los grados académicos no implican un valor agregado, ya que el paradigma que orienta a la formación para el trabajo es diferente al de la formación académica.

quiere que su instructor, además de ser el facilitador, tenga validado en el medio lo que hace, entonces por eso es muy conveniente esa experiencia, y eso es lo que nosotros buscamos, que tenga la experiencia laboral y con él desarrollamos las competencias pedagógicas (Institución 3)

Idealmente, un docente en una carrera técnico profesional debiese estar al mismo tiempo inserto en el mundo del trabajo, pues la riqueza del saber aplicado y vigente es algo que los estudiantes aprecian en gran medida. Además de esto, en este tipo de formación los docentes muchas veces constituyen las redes de los estudiantes para su posterior inserción laboral.

yo no creo en los profesores full time en la educación técnica, o sea si tengo un gallo haciendo clases todo el día y no está vinculado con lo que está pasando, no solo eso, sino que además les prestan redes a los estudiantes, muchos de ellos les encuentran práctica, son muchos los que contratan, son muchos los que recomiendan, entonces en un grupo de chiquillos que no tiene ninguna red social ni una red laboral tampoco, las que les prestan los propios profesores son súper importantes (Institución 4)

No se exige formación pedagógica, pero se promueve. Todas las instituciones tienen mecanismos para facilitar esto, mediante cursos propios en metodologías, evaluación y diseño curricular por competencias, becas, cupos en posgrados, diplomados. Además, se realizan acompañamientos y seguimientos a los docentes para retroalimentar sus prácticas

y apuntar a la implementación de las metodologías adecuadas y definidas para cada uno de los contenidos.

programa de formación docente va desde cursos básicos de inducción de que es la institución y cuál es el modelo formativo, de qué se trata esto de la formación por competencias y los mecanismos que tiene, hasta el curso de metodologías aplicadas, es decir cómo hacer más efectiva la clase en un ámbito de formación por competencias, hasta el ítem fina que es cómo yo hago evaluación por competencias, cuales son los instrumentos adecuados (Institución 6)

va alguien y lo acompaña en aula y revisa, es como un monitoreo, y en base a eso se hace una evaluación, se hacen cambios, o sea hay un acompañamiento completo para asegurar las metodologías y que el docente está logrando llevar el conocimiento a la clase (Institución 1)

Se valora este tipo de iniciativas por la posibilidad de aunar lenguaje, implementar metodologías de clases adecuadas y permitir participación de los docentes en el diseño curricular.

para mí el perfil del profe es, ¿usted trabaja en el sector?, sí, ¿ha hecho clases alguna vez?, no, ya, métase al diplomado, ¿ha hecho clases?, sí, hago clases en universidades, métase al diplomado igual (Institución 2)

ii. Diseño de mallas curriculares

El diseño y actualización de las mallas curriculares de las carreras es el espacio que se muestra como el más directamente relacionado con la vinculación con el sector productivo para asegurar pertinencia de la formación, una de las principales inquietudes enunciadas por los expertos. Además de esto, sería deseable también una armonización entre niveles de educación superior, y con la educación media, principalmente técnico profesional, para así evitar redundancia y permitir una progresión fluida. Este tema es solo parcialmente

recogido en la información levantada en las instituciones de educación superior ya que, si bien lo primero se releva de igual manera, la armonización curricular entre niveles solo se aborda tangencialmente.

Las mallas en las carreras de técnico de nivel superior, en las instituciones consideradas, son sometidas a revisiones periódicas, que varían de 2 a 4 años, mediante las cuales se busca asegurar la actualización y pertinencia de las competencias que componen el perfil de egreso, ya que en la formación para el trabajo existen cambios de normativas o tecnológicos que requieren una adaptación casi inmediata de los requerimientos de formación. Están definidos para esto procesos con pasos detallados y estandarizados.

Todas las escuelas con el apoyo de la dirección de desarrollo curricular, todos los años tiene que estar haciendo permanente revisión del estado del arte de sus currículos, para lo cual la dirección de la escuela cuenta con un consejo empresarial [...] muchas veces cambian las normativas y te obligan a hacer un cambio que puede llegar a ser estructural porque hay que cambiar asignaturas, competencias, unidades de competencias (Institución 6)

Para la definición o actualización del perfil de egreso se realizan consultas a empleadores, a trabajadores, estudios de cargos clave y tendencias de desarrollo de sector, definiendo un perfil que luego se desagrega en competencias, sobre las cuales se hace la traducción formativa y metodológica, precisando asignaturas o módulos que tributan competencias específicas a este perfil.

viene el mismo técnico de la empresa, un mecánico, un eléctrico, cualquiera que está trabajando, viene y nos cuenta lo que hace, al final nosotros validamos lo que espera el empleador con lo que hace el técnico [...] recogemos las dos cosas y los mismos docentes nuestros son los que lo ponen en contexto académico (Institución 3)

Otro factor que se resalta sobre el diseño apunta a incorporar mecanismos que permitan la posibilidad de progresión fluida incluso cuando un estudiante reprueba un curso o módulo porque trabar mallas con prerrequisitos tiene grandes costos en carreras cortas, ya que incrementar su duración en un semestre o un año es una proporción importante de la duración de la carrera, por lo que las probabilidades de no continuar son elevadas.

hay que trabajar muy bien los pre requisitos, porque si tú tienes una malla trabada esa es una causa de deserción súper importante, o sea un pre requisito significa que si tú no tienen programación flexible tu estudiante se va a atrasar, y si se atrasa un año tiene que pagar un año más (Institución 4)

iii. Metodologías de clases

Si bien no es una temática recogida por los expertos, el espacio de aula se muestra para las instituciones como un área privilegiada para la retención, porque es prácticamente el único espacio de contacto directo con el estudiante.

En base a las características de los estudiantes y del tipo de formación, las instituciones han optado por buscar la traducción inmediata del conocimiento en acción, desarrollando un aprendizaje activo y colaborativo mediante el uso de casos, buscando situaciones laborales y problemas reales en que se integren los contenidos de los diferentes módulos, aprendizaje mediante proyectos o servicios.

[el modelo educativo] está muy enfocado en eso, en materializar el conocimiento en acciones concretas (Institución 1)

esa forma de trabajar es también un estímulo para que ellos en la medida que avanzan en este taller de integración van realizando autoaprendizaje, entonces a mí me ayuda porque habitualmente las ayudantías que hemos ido implementando, como te contaba al principio, son en las primeras evaluaciones, porque después el rendimiento empieza a

mejorar, entonces ya el grupo se empieza también a afiatar, ellos mismos se empiezan a cooperar entre ellos y buscan otras fórmulas de ir avanzando (Institución 3)

La idea central es la de posicionar al docente como facilitador, en metodologías que sitúan al estudiante como protagonista, y que tienden a facilitar la dotación de sentido a lo aprendido, ya que es un proceso que se vincula al contexto de aplicación.

En varios de los casos, el diseño curricular trabajado en conjunto con los docentes de la institución, incluye el contenido a ser tratado clase a clase, así como la forma de abordarlo.

en algunas partes dicen aquí no hay libertad de cátedra, nosotros aquí validamos y valoramos mucho la experiencia del profesor, y por lo tanto la forma y la experiencia que él tiene para transmitirle a sus alumnos, sin embargo, el marco teórico conceptual de qué y cómo se imparte está definido a priori (Institución 6)

iv. Empleabilidad

Para las instituciones, el parámetro de medición de éxito en un proceso de formación para el trabajo es la empleabilidad de sus egresados, por lo que sería el paso final de la retención.

si tu educas para el trabajo tienes que medirte por cuanto trabajo encuentran tus estudiantes, no por si hicieron o no un buen examen de título (Institución 4)

los centros de formación técnica por lo menos el 100% que entra debería salir por el otro lado, porque los que caen donde se van, se van del sistema, que van a hacer ellos si tienen que vivir en esta sociedad y no tienen alguna competencia (Institución 5)

Por una parte, al existir una proporción importante de estudiantes que necesitan trabajar simultáneamente, se implementan sistemas de apoyo a la empleabilidad desde el ingreso. Además de esto, algunos han incorporado la realización de talleres de apresto laboral hacia

el final de la carrera, para apoyar la transición, y tienen especial preocupación en los espacios de práctica, como forma de vinculación directa con el mundo del trabajo. Finalmente, los sistemas de seguimiento de egresados, en base a sus resultados de empleabilidad e incidentes críticos, son un insumo permanente para la revisión y rediseño de las mallas curriculares.

lo que sabemos es que la manera de encontrar trabajo en el sector es la práctica, entonces la práctica es el principal esfuerzo de la unidad, de hecho, es una de las cosas raras que tenemos, y a mí me gusta en todo caso, está bien, la práctica está a cargo de la unidad de egresados y empleadores, o sea si bien es parte del programa académico, la práctica la consigue a unidad de egresados (Institución 2)

e. Diseño y evaluación de iniciativas

El diseño de programas y acciones de retención requiere a juicio de los expertos, considerar un trabajo diferenciado en función de los perfiles y características de los estudiantes, generando programas –tanto formativos como de retención- pertinentes a la población objetivo.

Todas las instituciones de la muestra caracterizan a sus estudiantes cuando ingresan de dos formas: mediante una serie de características sociodemográficas de entrada, y mediante pruebas diagnósticas.

queremos conocerlo primero, no te puedo ayudar si no te conozco, o sea tengo que saber algo de ti para poder ayudarte, entonces es lógico que tenemos que caracterizar y después que te caracterizo te ofrezco alguna alternativa para que sea viable tu trayectoria (Institución 5)

Estos indicadores, sumados a la generación de conocimiento interno mediante estudios de causas y factores de deserción dentro de cada institución, son la base de las definiciones

de riesgo sobre las cuales se diseñan las acciones de retención, en que cada institución pone los énfasis que considera pertinentes.

hicimos una categorización mirando la historia de quienes eran los que desertaban y definimos estos factores para hacer después con cada uno de ellos un tratamiento más específico (Institución 2)

Los programas que han implementado todas las instituciones declaran ser bastante nuevos, con un máximo de dos años de antigüedad, denotando que la temática de la retención aún es incipiente dentro del sistema, y razón por la cual no tienen aún evaluaciones finales de impacto o resultados. Las impresiones preliminares, sin embargo, basadas principalmente en observaciones de rendimiento y evaluaciones de satisfacción de los estudiantes, apuntan a un impacto positivo de las iniciativas.

Faltan unos tres o cuatro años por lo menos de aplicación de mecanismos, de investigaciones de cuáles fueron las causales por las cuales, no por las cuales se fueron sino por las cuales se quedaron (Institución 6)

8.1.1. A modo de cierre

Los resultados obtenidos muestran en las instituciones consideradas una gran seriedad en su preocupación por la retención de sus estudiantes, desde diferentes dimensiones, evidenciando avances considerables en algunos tipos de acciones y más limitados en otras. Por otra parte, puede señalarse la centralidad que adquirió en la información producida el tema de la política pública y el rol del Estado –en el pasado, actual y potencial- en el desarrollo del sistema de formación técnico-profesional.

hemos cambiado, la cultura es distinta, ya no es la universidad de hace 200 años, entonces deberíamos también adaptar ese pensamiento a estas nuevas instituciones (Institución 1)

A continuación, se presentará la discusión de estos resultados en base a los objetivos, hipótesis y orientaciones conceptuales definidas para esta investigación.

9. Discusión de los resultados

Según lo recabado en antecedentes internacionales, así como en los estudios considerados en la revisión teórica, el éxito en los procesos puede fomentarse de diferentes formas, y tiene una probabilidad mucho mayor de tener resultados positivos cuando se centra en aspectos gatillantes de la deserción que pueden ser abordados directamente por las instituciones (Centro de Microdatos, 2008; Crosling et al., 2009). Un aspecto clave puede ser la producción de información pertinente y oportuna a la realidad de cada institución o tipo de ellas, y la contextualización de las iniciativas (Center for Community College Student Engagement, 2010); otra iniciativa recurrente, específicamente cuando se trata de educación vocacional o técnica apunta a la implementación de metodologías de clases adaptadas a la formación para el trabajo y a los contextos de los estudiantes (Taylor Smith et al., 2009; CEDEFOP, 2015c); y como tercer aspecto, esta vez a nivel macro, se menciona reiteradas veces la existencia de sistemas articulados, que permiten trazar rutas formativo-laborales de largo plazo, con reconocimientos horizontales entre aprendizajes obtenidos en diferentes instituciones, verticales, que conectan los diferentes niveles formativos, e incluso considerando mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes desarrollados en contextos informales (Abusland, 2014; Skills Australia, 2010).

Para obtener un panorama de las acciones que se encuentra hoy en ejecución por parte de las instituciones, así como del contexto normativo en que estas tienen lugar, esta investigación incluyó once entrevistas con expertos en los temas de retención y educación técnico profesional, y con instituciones de educación superior del sector no universitario, seleccionadas luego de la generación de conjuntos mediante la técnica de análisis de conglomerados, y en base a sus buenos desempeños en indicadores sobre sus procesos formativos, y tratando de abarcar la diversidad de tamaños de instituciones, figuras legales bajo las que operan, y niveles de especialización de las áreas en que se clasifican los

programas que ofrecen. Cabe señalar que, si bien las pautas de entrevista fueron concebidas con foco en las acciones relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se optó por la técnica de la entrevista cualitativa semi estructurada, con el fin de dejar un amplio espacio a las conexiones que los propios actores realizasen con otras dimensiones influyentes en la deserción y retención.

Es importante volver a señalar que, por las decisiones tomadas al momento de definir los criterios de selección de las instituciones que fueron consideradas en este estudio, los resultados y conclusiones que pueden extraerse de éste no pretenden ser estadísticamente representativas del universo, y muestran visiones propias de un segmento en que los resultados de sus procesos formativos tienden a ser los mejores de nuestro sistema (lo que no siempre implica que sean óptimos), por lo que sería esperable encontrar en otras instituciones diferentes niveles de desarrollo con respecto a las temáticas del estudio.

Junto a lo anterior, también merece consideración que el espacio de libertad que entregó el diseño de las entrevistas llevó a un desarrollo no esperado, ya que el perfil de los expertos, quienes son principalmente investigadores o en ocupaciones vinculadas desde el sector público, y que conocían externamente el funcionamiento de las instituciones no universitarias, condujo a un gran énfasis en los elementos de contexto relativos a las acciones de retención, principalmente desde la política pública.

A continuación, se presenta una discusión de los resultados en base a los objetivos específicos definidos para la investigación.

Facilitadores y obstáculos para las acciones de retención impulsadas por las instituciones de educación superior no universitarias, que impone el contexto en que se desenvuelven

Tal como se planteó en una de las hipótesis guía de la investigación, efectivamente y de forma transversal se corroboró la percepción de una débil participación del Estado tanto en educación en general, como en el sistema de educación superior y en el sector no universitario, afectando con esto su influencia en las iniciativas en pos del éxito en los procesos formativos de los estudiantes. Se evidencia una percepción de un Estado que se ha involucrado limitadamente en el sistema educacional en general, dejando un amplio espacio a la autorregulación mediante criterios de oferta y demanda (Brunner J. J., 2008). En educación superior se considera que principalmente ha jugado un rol regulador –aun así, de carácter limitado-, y ha enfocado sus esfuerzos en otorgar financiamiento a instituciones y estudiantes mediante diversas vías. Para el sector técnico-profesional el diagnóstico es aún más duro, catalogándose como un ente ausente tanto en su regulación como en su fomento. Partiendo desde la noción de que el Estado no ha trazado un horizonte claro con los objetivos del sistema educativo, la mirada de los entrevistados apunta también a que no se ha reflexionado con respecto al rol del sector técnico-profesional con respecto al desarrollo del país.

Todo esto puede considerarse desde los planteamientos de McGrath (2012) expuestos anteriormente, quien muestra cómo desde los modelos desarrollistas industrializadores se ha puesto énfasis en la producción y el desarrollo desde la esfera económica, asumiéndose una noción instrumental del trabajo como insumo del proceso productivo, y por lo mismo, de la formación para el trabajo bajo este mismo paradigma. En una línea similar, posteriormente las políticas liberales en cuanto a su comprensión de la función de la educación superior en cambio social, que han sido las más extendidas en el mundo en las

últimas décadas, han apuntado a que más educación implica una mayor productividad y por lo mismo, mejores remuneraciones, para desde la esfera económica apuntar al bienestar (Brennan y Naidoo, 2008). El proceso que se vivió en Chile puede leerse dentro de estas líneas, con el paso de una visión clara del rol de la formación técnico-profesional desde la perspectiva instrumental, a nociones de autorregulación, que apuntan a una mayor capacitación para una mayor producción –esta vez con objetivos ya no impuestos por el Estado sino por el mercado, manteniéndose la misma visión de la formación-, desde el punto de vista de la valorización del capital humano, contexto que han generado un sistema atomizado y heterogéneo.

Si bien se señala en los discursos la presencia de un rol claro de la formación técnico-profesional en las estrategias de desarrollo en el pasado como un referente de lo que se necesita para el fomento del sistema en la actualidad, parece crucial señalar que además de esto, se debe tener en cuenta que los estudiantes no solo aspiran a ser trabajadores, y por lo tanto surgen nuevas dimensiones relevantes de incorporar a la formación que apuntan a una noción de desarrollo desde la perspectiva social y humana. Las nociones instrumentales del trabajo reducen a los sujetos a su capacidad de ser un insumo del proceso productivo y con ello del crecimiento de la economía, y a la formación para el trabajo a un bien de consumo que permite un mejor posicionamiento individual dentro de esta esfera. Desde otra perspectiva, se propone aquí que la formación para el trabajo, además de entregar herramientas técnicas para el desempeño laboral, debe aspirar a generar agencia en los sujetos, como la capacidad individual y colectiva para elegir y construir sus trayectorias, moldeando la sociedad de la que forman parte (PNUD, 2015), y empoderamiento, como capacidad de tomar o influenciar las decisiones que impactan sus vidas (PNUD, 2014), para aspirar a sociedades con mayor equidad, justicia y bienestar.

Por otra parte, un segundo punto relevado por los entrevistados es que las acciones que actualmente se llevan a cabo, y que se señalan como facilitadores entregados desde la política pública -tales como regulaciones de calidad e iniciativas de financiamiento-, habrían surgido a modo de reacción a una necesidad causada por el crecimiento de la presión ejercida por sectores excluidos, que demandaban más educación superior, lo que es coherente con la política de masificación de ésta seguida por el Estado. Esta reactividad entonces, con sus carencias de sistematicidad, habría introducido, en las regulaciones de calidad y en las exigencias de ciertos mecanismos de financiamiento, una serie de trabas que imponen limitaciones relevantes al funcionamiento y desarrollo de las instituciones no universitarias. Cabe destacar, por ejemplo, el caso del CAE, que si bien ha permitido el ingreso a estudiantes que no hubiesen tenido la oportunidad de otra forma, trae consigo, para el sector no universitario particularmente, una explosión de matrícula que acarrea múltiples factores de riesgo de deserción -que puede traducirse en elevados niveles de endeudamiento (Ruiz, 2013)-, por lo que debiese también considerarse esta realidad y ajustar indicadores de medición de calidad y apoyos a estudiantes e instituciones, lo que no ha sucedido en la práctica. El discurso de las instituciones, a diferencia del de los expertos, tiende a enfocarse entonces, más que en apelar a acciones directas del Estado, a la idea de que la intervención sin un conocimiento acabado de las condiciones reales no ha generado situaciones óptimas, por lo que se aspira más bien a la comprensión por parte de la política pública de la especificidad del sector, y por lo mismo a levantar los obstáculos existentes a su desarrollo y articulación.

Con estos argumentos se hace referencia a omisiones que serían consecuencia del desconocimiento de ciertas situaciones y especificidades de la formación técnico-profesional, por parte de los encargados de diseño de políticas públicas. Si bien este punto es central para permitir que las instituciones y los estudiantes tengan mayores libertades de acción y adaptación a diferentes situaciones, en el desarrollo del sistema técnico

profesional y el fomento del éxito de sus estudiantes cabe también un rol activo del Estado. Este puede jugar un papel principal en la generación de políticas estructurales con noción de sistema, definiendo mecanismos permanentes para la articulación entre niveles formativos, instituciones y actores relevantes, para apuntar a la calidad, pertinencia y coherencia de los procesos formativos. Por otro lado, recae en él la formulación de iniciativas que apunten a la flexibilización de la educación superior en general, para responder a las necesidades emergentes de los diferentes perfiles de estudiantes que hoy componen este nivel, y permitan trazar trayectorias formativo-laborales desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida⁴¹ (Aequalis, 2016). Se suma a esto la necesidad de rediseño de elementos existentes, como las iniciativas de financiamiento estudiantil, ya que, si se quiere apoyar a los estudiantes para mejorar sus condiciones de éxito, se requeriría considerar mecanismos que apunten progresivamente a considerar las múltiples dificultades que enfrentan los estudiantes vulnerables y con responsabilidades anexas a su formación, disminuyendo los costos integralmente, tanto efectivos – incrementando, por ejemplo, el financiamiento para acciones de mantención y apoyo familiar-, como de oportunidad –por ejemplo, con una mayor flexibilidad en la posibilidad

⁴¹ A grandes rasgos, la perspectiva de educación y aprendizaje a lo largo de la vida apunta al reconocimiento de que las personas adquieren su educación y aprendizaje en un amplio rango de eventos y experiencias formativas que se desarrollan permanentemente, las que incluyen contextos formales, informales y no formales, tales como la educación en la escuela e instituciones de educación superior, capacitación, aprendizaje en el lugar de trabajo o de experiencias personales, entre otros. Apunta así al proceso continuo de formación de los sujetos como seres humanos integrales en cuanto a sus conocimientos, aptitudes, facultad crítica y habilidad de actuar (International Commission on Education for the twenty-first century, 1996; UNESCO UIL, 2010; Belanger, 2015).

de compatibilizar diferentes actividades-. Igualmente, puede ser competencia de la política pública en escalamiento de acciones y programas que han demostrado tener efectos positivos en la retención de estudiantes, tanto en el sector técnico profesional como en general en educación superior. Todas las iniciativas señaladas tienen como requerimiento central la información. Las decisiones sobre qué datos recoger, así como su rigurosidad, es una indicación del nivel de prioridad de política, y la existencia de debilidades en este aspecto puede llevar a justificar decisiones erróneamente (McGrath y Lugg, 2012). Una condición para el diseño de política sería entonces la generación de mecanismos para consolidar el conocimiento que se tiene actualmente sobre la formación técnico-profesional, las características y necesidades de sus estudiantes, sus indicadores relevantes y las acciones existentes, para desde esta base construir una política pública pertinente, que apoye el desarrollo del sector.

En línea con lo anterior, es destacable un aspecto específico surgido en torno a la temática de la política pública y la pertinencia de su diseño. Puede considerarse como un hallazgo de la investigación las características que adquirió en varias ocasiones el discurso de los actores al tratar las definiciones de la deserción. Si bien dentro del marco conceptual se planteó una consideración de la deserción sin distinciones temporales, y mirada desde la perspectiva, en los discursos recogidos existe un llamado explícito a cambiar la definición y medición de la deserción que se hace actualmente por parte de la política pública. Se llama a concepciones más amplias, pero a la vez más profundas en su especificidad, haciendo referencia a un énfasis específico en la definición deserción como fracaso en la trayectoria de los sujetos y no siempre castigado como un fracaso institucional.

Además de ello, se sugiere la idea de considerar la empleabilidad como indicador clave del éxito de la formación para el trabajo. Si bien no es un tópico que se desarrolle en profundidad en los discursos recogidos, abre una dimensión que es interesante de explorar

en el futuro, en función de los cambios actuales en la configuración del mundo del trabajo y el rol cada vez más predominante del empleo por cuenta propia. Esto podría ir en la línea de tipo de acciones deseable de apalancar desde el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Si ya en el pasado se logró imponer la preocupación por la retención como central en la medición de calidad de las instituciones, al incluirse como indicador clave para la acreditación, el llamado es a refinar y replantear estos indicadores, acorde a los objetivos propios de la formación técnico profesional.

Finalmente, existe una sensación en los entrevistados, aún con un alto grado de desconfianza, de que la situación de la formación técnico profesional puede estar cambiando, ya que el sector ha alcanzado en el último tiempo una mayor notoriedad y consideración en los discursos públicos, por lo que se ve actualmente una ventana de oportunidad para impulsar cambios de fondo que permitan la promoción de un cambio cultural, que aspire al reconocimiento y valoración del rol del técnico en la sociedad, para así desde su especificidad encontrar un espacio permanente en el diseño de políticas públicas.

Optimización de acciones que involucran interacciones de estudiantes y docentes, y adaptación del contenido y su tratamiento.

Anteriormente fue planteada una diferenciación teórica con respecto al involucramiento o no de interacciones interpersonales en las acciones pro retención, clasificándolas así en acciones directas o indirectas. Como consideración inicial, sin embargo, es importante señalar que en base a los resultados de la investigación puede proponerse además una nueva distinción, no excluyente con la anterior, que apunta a si las acciones son específicamente diseñadas con el propósito de promover la retención de estudiantes desde el éxito en sus procesos formativos, o si son acciones transversales, que reditúan a la

retención, pero no la plantean como foco principal. Así, dentro de las acciones inicialmente consideradas como directas, ya fuesen tradicionales o no tradicionales, se proponen nuevos subconjuntos no excluyentes con los anteriores, de acciones de carácter específico o transversal.

Se remarca claramente que los estudiantes que ingresan a instituciones no universitarias tienen en su gran mayoría un bajo nivel de logro del perfil de egreso de la educación media, y por ello del perfil de ingreso definido para las carreras técnico-profesionales. Esto lleva a que acciones tradicionales como cursos remediales y reforzamientos se muestren como una necesidad ineludible y una prioridad de primera línea para este tipo de instituciones, por lo que su implementación está ampliamente extendida y sistematizada dentro de las instituciones consideradas. Este tipo de acciones tienen como foco principal la retención de estudiantes mediante apoyos en contenidos de cursos, por lo que cabrían en el conjunto de acciones específicamente enfocadas en la retención. Otra acción de este tipo serían los Sistemas de Alerta Temprana, que se muestran en algunos casos con características incipientes y básicas y en otros con un mayor nivel de avance, sin embargo, todas las instituciones consideradas lo implementan de una forma u otra, mostrando una preocupación por abordar el problema desde sus inicios, y denotando el comienzo de un proceso.

Ya desde una perspectiva no tradicional, y considerando un tipo de acción que no fue incluida en la revisión teórica, llama la atención el énfasis que se entrega -en las instituciones que han logrado implementarlos y también en las que aspiran a hacerlo-, a los programas de acompañamiento personalizado con tutores, como acciones altamente efectivas en el sentido de generar vínculos fuertes entre los estudiantes y la institución, y facilitar el acceso a todas las demás acciones de apoyo que entregan las instituciones. Cabe señalar que no se trata en este caso de acompañamiento por pares, sino por profesionales

o sus mismos docentes. Puede inferirse que, ya que se trata de estudiantes de primera generación en la educación superior, que en muchos casos no tienen referentes cercanos que tengan experiencias exitosas en este aspecto, este tipo de acciones es un facilitador que les permite generar vínculos y que juega un rol muy relevante en sus transiciones, tanto desde la secundaria a la educación superior como posteriormente, cruzándose aquí un apoyo desde el punto de vista personal con el enfocado al éxito formativo. Queda el espacio para complementar este tipo de acciones con otras orientadas a la generación de vínculos entre estudiantes, como las comunidades de aprendizaje (Tinto, 2014), que apuntan a que los sujetos no pierdan vinculación con la institución por quedar fuera de contexto con respecto a sus pares, generando además redes de apoyo tanto en el ámbito social como formativo.

En línea con los acompañamientos por tutores, es destacable una gran claridad con respecto al doble rol que los docentes tienen en las instituciones no universitarias (UNESCO-UNEVOC, 2014), ya sea desde sus roles principales o como tutores, ya que se traduciría en ellos una responsabilidad de inclusión tanto a la institución como posteriormente al mundo del trabajo, constituyendo redes en el ámbito laboral. Se aprecia también un extendido reconocimiento a la necesidad de implementación de metodologías de aprendizaje activo y aplicado, como forma de contextualizar los contenidos y asegurar su pertinencia (Huber, 2008; Centro de Microdatos, 2008; Gallardo y Reyes, 2010), siguiendo la línea esperada para una formación para el trabajo. El enfoque de formación por competencias, bastante extendido en la formación técnico-profesional en Chile, ha llevado a que los esfuerzos por implementar este tipo de metodologías estén muy avanzados en el sector. Se valora mucho porque se percibe como la base del tipo de formación que entregan, de características aplicadas, y permite la generación de sentido en los estudiantes con respecto a sus aprendizajes. En concordancia con el tipo de metodologías, y en base a la formación por competencias, en todos los casos se especifica

un perfil docente definido, que se aleja de las concepciones tradicionales del docente académico. La exigencia para el buen desempeño en este tipo de carreras pasa más por una vinculación estrecha con el quehacer práctico de la disciplina, y una inserción ojalá en paralelo en el mundo laboral, siendo las mismas instituciones las que ofrecen oportunidades de formación docente enfocadas en procesos de enseñanza-aprendizaje activos, con el estudiante como protagonista, y en formulaciones de currículo y de evaluación acorde a ello.

El diseño y actualización de programas de estudio muestra también un significativo desarrollo en cuanto al aseguramiento de su pertinencia con respecto a las necesidades del sector productivo, refiriendo a iniciativas formales de articulación llevadas a cabo por iniciativa de las propias instituciones y empresas. Si bien es valorable el avance demostrado en este tipo de acciones, existen dos dimensiones que no se evidencian en los discursos, y que pueden constituir debilidades que es necesario abordar. Por una parte, llama la atención la virtual inexistencia en el discurso de las instituciones de la educación media técnico-profesional, así como de otros espacios constituyentes del sistema técnico-profesional. Si bien actualmente la articulación existente entre estos es muy limitada, el abrir posibilidades de desarrollo de trayectorias en función de los intereses y objetivos de cada sujeto requiere aspirar a coherencia y cohesión entre todos estos niveles, generando articulación curricular pertinente, que permita disminuir los tiempos requeridos para lograr una certificación, y evitando redundancias. Por otro lado, ya que se aprecia un avanzado proceso en el aseguramiento de la pertinencia en el ámbito laboral, sería deseable avanzar en el desarrollo de planes de estudio que consideren los conocimientos experienciales que los mismos estudiantes han desarrollado fuera del aula, generando discusión entre estos y los contenidos, siendo así culturalmente relevantes, que se ajusten a la sociedad real con nexos con las experiencias y visiones de mundo de los sujetos,

creando sentido y compromiso con aquello que se está estudiando (Crosling et al., 2009; Freire, 2014).

Es relevante señalar que no todo tipo de acciones de las mencionadas tienen los mismos niveles de resultados, y en este sentido se ven disparidades en cuanto a la refinación de sus diseños. Es destacable la importancia de que las acciones que se vinculan al contenido apunten a generar una suerte de *momentum*⁴² en la formación, en relación a plantearse como un aporte al progreso del proceso desde la generación de sentido en los estudiantes, posiblemente alejándose de nociones tradicionales de división por asignaturas y apuntando a vincular sus contenidos con los temas y problemas propios de la formación técnico-profesional. El mejoramiento de este tipo de acciones pasaría tanto por la política pública -en su rol de sistematizar información existente y en base a ello apoyar el escalamiento de procesos- como por la disposición y voluntad de cambio y adaptación de las propias instituciones, ya que necesariamente se debe incluir el esfuerzo de adaptación a su realidad, tipo de programas y de estudiantes, lo que a su vez implica una necesidad de las instituciones de estudiarse a sí mismas.

⁴² Como fue desarrollado en la conceptualización, con esto se hace referencia a la propuesta de Vincent Tinto (2013-2014) que los estudiantes en reposo tienden a permanecer en reposo, y aquellos en movimiento tienden a permanecer en movimiento, por lo que cuando adquieren *momentum* como impulso en su formación, tienen más probabilidad de permanecer en movimiento a menos que los frene una fuerza externa, y mientras mayor es el *momentum*, menor sería la posibilidad de que se detengan incluso bajo la acción de éstas.

Finalmente, el discurso con respecto a estas acciones genera un cruce del tema con la política pública en que, ya sea de forma directa o indirecta, una gran mayoría de los actores entrevistados apuntan a que la nivelación, especialmente a estudiantes recién egresados de la educación secundaria, es una suerte de “solución parche” a un problema que realmente tendría sus orígenes en el sistema escolar, y que por lo tanto se está cargando a las instituciones de educación superior una responsabilidad que pertenece al Estado como garante de la calidad en la educación obligatoria. Si bien este tipo de argumentación tiene consistencia lógicamente, es pertinente señalar que este tipo de problema proviene incluso de antes que entre en juego el sistema educativo, sino que tendría sus orígenes en inequidades sociales más profundas (Brennan y Naidoo, 2008), y desde la mirada de la acción en pos de la reducción de las injusticias que se ha propuesto, sería necesaria igualmente la colaboración de los diferentes actores involucrados para así hacerse cargo de la situación actualmente existente y avanzar en miras a su superación.

Además de lo anterior, es pertinente señalar que los problemas de política pública modernos, propios de sociedades pluralistas y heterogéneas, son generalmente complejos en el sentido de que carecen de definiciones y soluciones claras y definitivas, tienen aspectos interdependientes y multicausales, responden a diferentes actores involucrados que no siempre comparten visiones y aspiraciones, y son en sí síntomas parciales de otras situaciones problemáticas mayores (Head y Alford, 2008). Así, las características de la formación previa de los estudiantes pueden leerse como un síntoma vinculado a la desigualdad y vulnerabilidad de la población, que cobra visibilidad con la masificación de la educación en todos sus niveles durante las últimas décadas.

Actualmente, el sistema de educación superior funciona en base a la idea de meritocracia, que asume una igual distribución de talentos en todas las capas sociales, y responsabiliza a los sujetos por su desarrollo, ocultando así las influencias de contexto, concibiendo tus

problemas como tu culpa y tus privilegios como logros por merecimientos personales (Brennan y Naidoo, 2008). El principal problema surge al tomar como equivalente de la igualdad de oportunidades, la igualdad de posibilidades de ingreso, lo que sería una vinculación espuria si no se consideran igualmente las posiciones de inicio, y más aún cuando se trata de estudiantes de primera generación en educación superior (Fukushi, 2013). Desde esta perspectiva, cabe retomar la idea de justicia de Sen (2010), como una necesidad de mayor equidad para la remediación de situaciones injustas en contextos cotidianos reales, por lo que se podría avanzar hacia una mayor justicia por vía de la educación en la acción de inclusión, apoyo y acompañamiento de sectores postergados a la educación superior, mejorando así su posibilidad de acceder a iguales oportunidades en el desarrollo de sus trayectorias. Efectivamente, existe evidencia de que el sistema escolar en Chile tiene múltiples deficiencias en la generación de competencias básicas, las que se vinculan fuertemente con las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes (OECD, 2009; 2015; 2016), pero no basta con concebir acciones institucionales para su remediación desde la escuela, sino que son necesarias también iniciativas que permitan hacerse cargo de quienes ya tienen una posición desfavorecida, aportando así también al cambio social que permita, mediante el empoderamiento y agencia de los individuos, apuntar a la generación de igualdad de posiciones de inicio en el largo plazo. Una de las formas de enfrentar esta situación –asumiéndola como una manifestación parcial del problema mayor que es la desigualdad-, puede ser mediante la asunción de un rol activo por parte de cada uno de los niveles involucrados, generando sinergia entre la acción del Estado, la escuela y la educación superior.

Diseño, sistematización, focalización y evaluación de las acciones pro retención en las instituciones

Como una de las hipótesis de la investigación, se propuso que se esperaba que las instituciones del sector muestren carencias en cuanto a su capacidad institucional, en la posesión de conocimientos, experiencia y recursos para diseñar y llevar a cabo acciones enfocadas en la retención de estudiantes, especialmente fuera de los enfoques tradicionales. Se propuso también que las instituciones con mayor matrícula serían posiblemente también las que tienen programas más establecidos, por tener una mayor capacidad institucional de diseño, realización y seguimiento.

Los hallazgos se alejan bastante de estas nociones. Por una parte, ya que la deserción es un problema de gran magnitud en el sector, y se trató con instituciones que han logrado obtener indicadores por sobre el promedio del sistema, se trató en general de casos que abordan las acciones en pos de la retención de forma seria y sistemática. Si bien se plantean múltiples dificultades operativas, la impresión general es que los programas tienen un buen funcionamiento y se aspira a su mejora continua, ya que todos son bastante recientes en su implementación, por lo que son básicos y aún no presentan resultados evaluables seriamente, más allá de la satisfacción de los estudiantes. Sí se evidencia una falta de especialistas que tengan conocimientos de vanguardia con respecto a las iniciativas exitosas de retención en educación técnico-profesional, lo que es una inquietud planteada en igual medida por las instituciones y por los expertos, apuntando con esto a una carencia transversal del sistema si se quiere aspirar a su desarrollo futuro.

Por otro lado, el tamaño de la operación parece funcionar en forma diferente a la esperada, ya que el tener más estudiantes hace difícil la logística de diseño y seguimiento de un proceso sistemático, y dificulta también las posibilidades de personalizar las iniciativas

para su adaptación a casos y necesidades particulares. Relacionado con esto, la especialización por áreas, en cuanto a los programas que se imparten, fue señalado como un facilitador de base para los procesos de retención, ya que se limitan los problemas de claridad vocacional mediante la claridad de la oferta.

Esta es la dimensión en que se logró una menor profundidad en el tratamiento del tema, probablemente por existir aún limitadas instancias de evaluación y retroalimentación de los diseños, al encontrarse principalmente en etapas preliminares, por lo que es algo que debiese retomarse a futuro, cuando se posea mayor información al respecto. Los antecedentes recogidos muestran igualmente espacios para el avance y mejora, que podrían aprovecharse en etapas futuras.

10. Conclusiones

Esta investigación buscó, desde una perspectiva exploratoria, dar cuenta de las acciones y estrategias de retención de estudiantes llevadas a cabo por instituciones de educación superior no universitarias, en las carreras conducentes a títulos de técnico de nivel superior, las que en promedio presentan los indicadores más bajos del sistema en este aspecto. Se propuso poner el énfasis en las acciones enfocadas en el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así mostrar una dimensión complementaria a las que han tenido mayores desarrollos desde la política pública y la investigación en educación superior, y aportar a la comprensión del fenómeno en su multidimensionalidad.

Como se abordó previamente, la relevancia de la promoción del éxito en los procesos formativos pasa por aspectos vinculados al Estado y la eficiencia en la utilización de sus recursos, por aspectos de inclusión social y ciudadana de los sujetos de la formación, así como sus familias y contextos cercanos, y por necesidades de las mismas instituciones en cuanto a su funcionamiento y calidad.

El sector no universitario de educación superior ha tenido en los últimos años cambios acelerados y sustantivos, a los que ha debido adaptarse continuamente. Si bien se ha visto una relativa estabilización en cuanto a la cantidad de instituciones que componen el sector, tanto el número de programas ofrecidos como la matrícula total han tenido crecimientos permanentes y de magnitudes considerables, mostrándose una concentración importante

de estos en un grupo reducido de instituciones⁴³. Su contexto en cuanto a la política pública también ha visto variaciones en el último tiempo, con cambios en regulaciones relativas a la acreditación de calidad⁴⁴, y principalmente en los mecanismos de financiamiento institucional y a sus estudiantes. Todo este panorama ha llevado a que se perciba una mayor preocupación por el sector técnico profesional, al menos desde la perspectiva del discurso público, sin embargo, existe preocupación por los nuevos cambios impulsados desde el poder ejecutivo y la consideración que en ellos se haga de la especificidad propia de la formación técnico profesional.

Principalmente en base a las reformas de la década de 1980, se produjo en Chile un fenómeno semejante al que ha tenido lugar en el resto del mundo, que llevó de una educación superior de élite a una de características masivas. Junto a esto, se puede apreciar también un cambio en las configuraciones de las instituciones y sus prácticas, principalmente en el surgimiento y formalización de nuevos tipos de instituciones, y en el caso de los CFT e IP enfocadas ya no en la educación de corte académico sino en la formación para el trabajo, que se alejan de las configuraciones vinculadas a las costumbres de sectores de alto capital cultural, y que responden a lógicas de no selectividad y a

⁴³ La concentración no es de por sí necesariamente una característica negativa, ya que cuando una institución logra el desarrollo de una política adecuada, puede generar un impacto significativo en el sistema.

⁴⁴ Si bien la existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad es un avance importante para su reguardo, es relevante considerar que aún tiene numerosas limitaciones que afectan su eficacia. Sería deseable avanzar hacia un sistema que incluya la evaluación de resultados más que sólo de procesos, y que considere a los diferentes actores relevantes del proceso formativo técnico-profesional.

modelos educativos pensados ya no desde la necesidad de formar élite, sino desde la noción de que todo aquel que es apto para trabajar es también apto para finalizar con éxito un proceso de formación para el trabajo.

Por tratarse de un sector masivo y no selectivo, éste se hace cargo en gran medida de la inclusión de sectores previamente excluidos de la educación superior, y busca también dar oportunidades a trabajadores que carecen de certificaciones formales. Los quintiles de menores ingresos tienen actualmente una participación mucho más amplia en la educación técnica que en el área de educación superior de corte académico, por lo que en gran medida recae en este sector el intentar cumplir la promesa de permitir desarrollar trayectorias laborales exitosas y mejores condiciones de vida y bienestar. Los IP y CFT reciben además en grandes proporciones a estudiantes con un promedio de edad mayor, y por ende con una distancia considerable con la educación secundaria, además de mostrar mayor presencia de responsabilidades anexas a su formación, tales como trabajo, vivienda, alimentación, hijos, entre otras, las que imponen una gran dificultad para sacar adelante sus estudios, en gran medida por la rigidez del sistema. Este tipo de perfil no tradicional propone un desafío adicional al momento de diseñar mecanismos que apunten al éxito de los procesos formativos de los estudiantes.

Se entiende en esta investigación que el considerar la deserción de los estudiantes como un problema social tiene que ver con una preocupación ética por la justicia. Ya que esta es una situación mucho más frecuente en sectores de menores ingresos y/o mayor vulnerabilidad, se desprende que existe una responsabilidad por mejorar las posibilidades de éxito de aquellos que cargan desde antes con las desigualdades sociales que se expresan fuertemente en el sistema educativo, y así nivelar en cierta medida sus posibilidades de desarrollo de sus proyectos de vida. La preocupación por la deserción implica la consideración de que el acceso a la educación superior va más allá del ingreso, sino que

es también la autorrealización, el acceso a resultados y beneficios sociales y económicos, particulares y colectivos que trae consigo una mayor educación y la adquisición de competencias para el trabajo y para la vida.

En este sentido, una de las ideas principales que se desprenden de la investigación es la centralidad que ha tenido el contexto normativo generado por la política pública en las posibilidades de acción que han tenido las instituciones no universitarias para enfrentar el problema de la deserción, así como las características que ha adquirido el fenómeno. El sistema de educación superior en general ha sido dejado a su propia regulación, generándose una gran heterogeneidad y atomización, adquiriendo las diferentes instituciones lógicas de funcionamiento y resultados dispares. Si bien se han implementado medidas para aumentar considerablemente las posibilidades de ingreso de grupos antes excluidos del sistema, con un primer paso hacia la masificación con las reformas de la década de 1980, y luego en niveles mucho mayores con la creación del CAE en 2006, no se han acompañado estas iniciativas con acciones que permitan un acceso efectivo, entendiendo con esto ingreso, permanencia y egreso exitoso de los procesos de formación. Para segmentos vulnerables –que, por motivos ya señalados, ven en la formación técnico profesional una ruta prometedora para desarrollar trayectorias-, garantizar el acceso implica poner en marcha una serie de mecanismos que apoyen a estudiantes con diversas carencias y con dificultades externas a su formación, que muchas veces son consecuencia de las inequidades que caracterizan nuestra estructura social.

La acción del Estado se muestra como poco sistemática y sin una visión de largo plazo, lo que ha producido que diversos incentivos y mecanismos de regulación hayan ido generando bloqueos para el actuar de los sujetos y las instituciones en función de las nuevas características que ha ido adquiriendo el sistema, al pasar de tener foco en las élites

a un carácter masivo⁴⁵. Queda la impresión de que las transformaciones se han sucedido a una velocidad mucho mayor a la capacidad de reacción que han demostrado las políticas públicas, generándose así desajustes por el desconocimiento de la variedad de situaciones reales que existen en el sistema hoy en día, lo que resulta especialmente evidente en el sector no universitario, ya que escapa de las lógicas académicas clásicas, e incluye a un tipo de estudiantes previamente ajeno a la educación superior.

Las instituciones que fueron consideradas en esta investigación muestran programas que, si bien son relativamente recientes, han abordado el problema de la deserción multidimensionalmente, con una serie de acciones tendientes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y con ello, mejorar las posibilidades de éxito de sus estudiantes. Ya que se trató de instituciones con buenos indicadores en cuanto a su calidad y resultados de retención, es esperable que esta no sea la realidad observable en el resto del sector no universitario, por lo que para escalar este tipo de iniciativas y permitir un mejor desarrollo de éstas, cabe al diseño de políticas públicas un rol central.

A continuación, se desarrollan los cuatro principales nudos críticos identificados con este estudio exploratorio, señalando también posibles rutas que la política pública podría tomar para avanzar en su superación.

⁴⁵ Los más frecuentemente referidos se vinculan con carencias en la articulación y pasarelas entre niveles y tipos formativos, y a posibilidades de acceso a financiamiento tanto institucional como a los estudiantes.

10.1. Principales nudos críticos identificados y recomendaciones de política pública

10.1.1. Nivelación y orientación vocacional

El éxito en una formación para el trabajo requiere también de elementos que son incluso previos al ingreso a una institución de educación superior, que tienen que ver con el desarrollo de una base sólida de conocimientos y habilidades generales, y con una cierta claridad del rumbo a seguir en una trayectoria formativo-laboral.

Una piedra de tope que tienen las iniciativas aquí tratadas es que gran parte del tiempo y los recursos que las instituciones disponen para la retención y la optimización de los procesos formativos deben ser empleados en resolver problemas del nivel de competencias generales de entrada de los estudiantes. La nivelación en elementos considerados en el currículo de la educación media es evidentemente una necesidad, principalmente cuando se trata de instituciones que no realizan selección por rendimiento académico. Es en este punto donde se evidencia más claramente la desigualdad: es ya sabido que en Chile el nivel socioeconómico es una de las características más decidoras al momento de predecir el nivel de logro escolar, lo que es una condición de inicio que se proyecta hasta la educación superior. Tratándose de una situación tan compleja, un esfuerzo unilateral no basta, por lo que sería deseable la sinergia entre acciones que, por una parte apunten al mejoramiento de los resultados educativos del sistema escolar, y por otra, que brinden apoyo a quienes ya están en situaciones desventajosas en este aspecto, generando instancias de nivelación que comiencen en los mismos liceos y se proyecten hacia la educación superior, contextualizándose en el área de formación correspondiente, para así generar sentido a los aprendizajes, en lugar de una sensación de no estar progresando en la formación propiamente técnica. Este mismo tipo de nivelación sería

necesario para quienes no provienen directamente de la escuela. Ya que se trataría de acciones a nivel de sistema, es el Estado quien debiese guiar estos procesos, tanto mediante acción directa como articulando el actuar de establecimientos de educación media y de instituciones de educación superior.

Otro aspecto relevante sería la necesidad de apoyar las decisiones formativas, especialmente de jóvenes que egresan de la educación media. Una buena política de orientación vocacional tiene el potencial de disminuir considerablemente la deserción causada por la poca claridad en esta transición. Este tipo de medida puede complementarse con un mejoramiento de la disponibilidad y legibilidad de la información del sistema de educación superior, y con la existencia de mecanismos que permitan cierta flexibilidad para ajustar itinerarios formativos posteriormente.

10.1.2. Articulación

La articulación es un tema recurrente en la formación técnico profesional, puesto que ésta se concibe estrechamente relacionada con los requerimientos del mundo productivo. Se propone aquí considerar la articulación en dos sentidos, ya que además de ser una preocupación vinculada a fomentar el desarrollo económico y desde ahí mejorar las proyecciones de remuneraciones para los egresados de carreras técnicas, se requiere dar relevancia a la articulación dentro del sistema formativo con perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida -es decir, concibiendo la formación como un proceso permanente y que puede realizarse en diferentes instancias de una trayectoria, en contextos variados-, para permitir el desarrollo de rutas exitosas y acorde a las expectativas de cada sujeto.

Asegurar la pertinencia de la formación con respecto a las necesidades de los territorios y del mundo productivo, mejorando así las posibilidades de empleabilidad de las personas, solo se logra con una colaboración estrecha entre las instituciones y el medio en que se

desenvuelven, especialmente el sector productivo o de servicios vinculado a la formación que ofrecen. Si bien este tipo de articulación puede desarrollarse sin lineamientos generales, bilateralmente entre instituciones de formación y empresas, como efectivamente se hace hoy en día en el país, los sistemas nacionales más exitosos en este sentido han generado vías institucionalizadas, formales y permanentes, con participación público-privada de todo tipo de actores vinculados al área –formadores, empleadores, diseñadores de política, trabajadores, entre otros-, acorde a las características propias del sistema formativo y el mercado del trabajo (CEDEFOP, 2013).

Por otra parte, se evidencia también la necesidad de formalizar la articulación del sistema formativo en base a reconocimientos horizontales, entre aprendizajes obtenidos en diferentes instituciones, y verticales, que conectan los diferentes niveles de la educación. La existencia de mecanismos establecidos que permitan a los sujetos transitar entre niveles de formación técnico profesional, así como que conecten a éstos con la formación de corte académico, es una necesidad si se aspira a potenciar las trayectorias articuladas de los sujetos y a equiparar las oportunidades de desarrollo educativo y profesional de todas las personas, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

10.1.3. Flexibilidad

Recurrente en los discursos de los entrevistados, como una necesidad para el desarrollo del sector no universitario, es el llamado a permitir una mayor flexibilidad. Se demanda del sistema la posibilidad de desarrollar itinerarios para responder a los diferentes proyectos de las personas, que buscan con su ingreso a la educación superior objetivos variados -que van desde la adquisición de un conjunto específico de competencias, hasta el desarrollo a largo plazo de una carrera-. La necesidad de flexibilidad trae consigo el redefinir lo que se entiende por un fracaso en el proceso formativo, incluyendo con esto

una reflexión sobre lo que se considera deseable como producto de la educación superior, y sobre la asignación de responsabilidades en las situaciones en que un estudiante abandona su carrera. Se nota un llamado a poner énfasis y focalizar esfuerzos en la deserción no solo como una definición operativa general y carente de contexto, sino como aquella situación que constituye una preocupación real por su efecto negativo en las trayectorias y planes de vida de los sujetos, diferenciándola de otros escenarios en que se podrían adaptar mecanismos para considerar las diferentes posibilidades que los sujetos ven en la educación superior.

Con esto se deduce la necesidad de asumir como característica propia del sistema los diferentes perfiles de los estudiantes y la adaptabilidad que se requiere para entregar soluciones *ad hoc* a situaciones variadas, por lo que desde la política pública se debiesen incluir acciones como aumentar las posibilidades de movimiento dentro del sistema entre diferentes programas formativos, adaptar los reconocimientos a las diferentes formas en que estos mismos programas puedan ser abordados –ya sea con componentes semi-presenciales o posibilitando la adecuación de carga horaria a las necesidades de cada sujeto-, y en consecuencia, actualizar los indicadores de medición de calidad, específicamente en cuanto a la deserción, para no castigar situaciones que son esperables y que no necesariamente constituyen un fracaso, sino que podrían ser un aporte efectivo a que las personas finalicen con éxito sus procesos de formación. Una acción concreta que puede emprenderse es, por ejemplo, incorporar el reconocimiento a nivel de sistema, de salidas y certificaciones intermedias a los títulos y grados actualmente existentes, lo que contribuiría a minimizar el costo social de la deserción al certificarse las competencias adquiridas en procesos no finalizados -apuntando con esto a valorizarlas en el mundo del trabajo-, y posibilitando también que las personas acumulen en el tiempo reconocimientos que puedan traducirse finalmente en un título o grado.

10.1.4. Información

Como último de los nudos críticos identificados, se propone como transversal a todas las situaciones antes señaladas la debilidad que presenta la información que existe actualmente disponible sobre el sistema de educación superior, el sector no universitario, las particularidades de la formación técnico-profesional, los estudiantes y sus necesidades específicas, y con todo ello los fenómenos de deserción y retención. Esta carencia impone actualmente limitaciones importantes al actuar tanto de las instituciones como de las políticas públicas, puesto que se aplicaría aquí el mismo principio que toman las instituciones al hacer estudios de caracterización de sus estudiantes: para poder ayudarte de acuerdo a lo que realmente precisas y lo que puede tener éxito, necesito primero conocerte.

Una primera potencial línea de acción en este sentido, puede referirse a la recopilación y generación de información con respecto a las características actuales de los estudiantes que ingresan al sistema –punto que adquiere una especial relevancia con el contexto inmediato, con los primeros años de puesta en marcha de la política de gratuidad de aranceles para los primeros cinco deciles de la población-, así como del tipo de necesidades que presenta el sistema y las instituciones de educación superior para adaptar su funcionamiento a estas nuevas realidades, funcionando todo esto como un insumo para el ajuste de las actuales regulaciones.

Un segundo punto tiene que ver con el levantamiento sistemático de información exhaustiva sobre la deserción, así como de los facilitadores que han permitido el éxito en personas que presentaban situaciones de riesgo. Se requiere dedicar un mayor esfuerzo a comprender el fenómeno en su multidimensionalidad y las formas de generar apoyo al éxito de los procesos formativos en el contexto de una educación superior masiva, para

así lograr diseñar estrategias base adecuadas, eliminando las trabas normativas que muchas veces impiden las soluciones *ad hoc*. Junto a esto, sería deseable generar en el país un mayor conocimiento sobre el tipo de políticas que se han implementado de forma exitosa en otros países en cuanto a sus sistemas nacionales de formación para el trabajo y de educación superior, para en base a ello y al conocimiento nacional, llevar a cabo un proceso de “aprendizaje de política” o *policy learning* (McGrath y Lugg, 2012), refiriendo con ello no solo a imitar iniciativas exitosas, sino a analizarlas sistemáticamente y tomar de ellas los elementos que puedan resultar pertinentes para el diseño de políticas adecuadas al contexto nacional.

Un tercer punto se vincula a la generación de mecanismos que, en base al conocimiento de los estudiantes, el sistema, y las características de cada institución en particular, permitan reconocer situaciones de riesgo de deserción antes que esta se concrete. El diseño e implementación de sistemas de alerta temprana apropiados es una herramienta altamente relevante para avanzar hacia el apoyo en los procesos formativos, reconociendo dificultades a tiempo y permitiendo un mayor espacio de generación de soluciones *ad hoc* a cada caso particular.

Finalmente, y en línea con todo lo anterior, se debe reconocer que actualmente en educación superior, así como en el sistema técnico profesional, existe una cantidad considerable de iniciativas que apuntan a la retención de los estudiantes y al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes dimensiones. Estas acciones, generadas en algunos casos con apoyo estatal en base a fondos concursables, o por iniciativa de las propias instituciones, actualmente se ven aisladas, no se articulan ni aprenden unas de otras, lo que causa ineficiencias, ineficacia y redundancia de los esfuerzos. Se muestra entonces un espacio posible de acción para, desde el Estado, sistematizar este conocimiento experiencial y generar aprendizajes que apunten al

desarrollo y escalamiento de iniciativas exitosas, generando así también apoyos para las instituciones que actualmente presentan indicadores más preocupantes con respecto al éxito formativo de sus estudiantes.

Abordar la deserción de forma seria y multidimensional implica grandes esfuerzos de parte de múltiples actores, así como importantes inversiones de recursos, por lo que es necesario que como sociedad se debatan y definan lineamientos claros sobre los fines estos esfuerzos, que guíen la estructura de incentivos y el desarrollo de políticas públicas en el área.

10.2. Posibles líneas de profundización en investigación

En esta investigación se buscó describir el desarrollo de acciones o estrategias institucionales de retención de estudiantes, enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, llevadas a cabo en carreras conducentes al título de Técnico de Nivel Superior en el sector no universitario del sistema de educación superior chileno, con el propósito de aportar información relevante al diseño y evaluación de políticas públicas en el área.

Como fuera destacado en el apartado anterior, claramente se requiere conocer en mayor profundidad el fenómeno de la deserción en Chile, especialmente en el sector técnico-profesional, del que se poseen aún menores antecedentes. Los organismos diseñadores de política pública requieren la generación de un conocimiento más profundo que permita una medición más fina, sobre la cual se puedan realizar diseños de acción que permitan focalizar los esfuerzos destinados a fomentar el éxito formativo en la educación superior.

En base a lo recabado en este estudio, pueden abrirse una serie de nuevas preguntas de investigación que permitan avanzar en la comprensión del fenómeno desde diferentes perspectivas.

Una primera línea surge de las características de las instituciones seleccionadas en esta exploración: ya que en este caso se trabajó intencionadamente con instituciones no universitarias con buenos niveles de acreditación, y con indicadores de retención por sobre el promedio del subsistema, parece interesante desarrollar en el futuro una aproximación similar, poniendo el foco en instituciones con bajos indicadores, con el objetivo de identificar potenciales focos de apoyo para su mejora.

Una segunda temática que sería interesante desarrollar podría ser analizar el fenómeno tomando esta vez desde la perspectiva de los desertores, para generar información más profunda que permita detectar aspectos comunes y posibles acciones a futuro a desarrollar desde la política pública y las instituciones, que permitan abordar cada caso en su individualidad. En línea con esto, también sería relevante conocer la perspectiva de quienes, teniendo un perfil con características identificadas como de riesgo de deserción, lograron tener éxito, y cuáles fueron los principales facilitadores que apoyaron sus resultados.

Finalmente, y ya desde una perspectiva diferente, buscando abordar las formas en que las instituciones reaccionan a las señales de política puestas por el Estado en el periodo reciente, podría ser interesante estudiar la preocupación (o no) por la retención como una decisión económica por parte de las instituciones de educación superior, ya que existe la intuición de que, al presentar ésta un costo por el arancel que dejan de percibir, y al ser las mismas instituciones el garante de un porcentaje importante del CAE durante el periodo teórico de duración de los estudios (90% en el primer año y 70% en el segundo) (Banco Mundial, 2011), podría existir una decisión económica de gastar en retención a modo de

inversión a futuro. También sería interesante estudiar la influencia que puede llegar a tener la denominada “Ley de Transformación” ya aprobada por el poder legislativo, que permitirá a IP y CFT transformar su personalidad jurídica para constituirse en entidades sin fines de lucro, proceso que ya han manifestado su voluntad de emprender más de una docena de instituciones.

11. Referencias

- Abusland, T. (2014). *United Kingdom VET in Europe - Country report 2014*. European Center for the Development of Vocational Training .
- Aequalis. (2016). Identidad y valor de la formación técnico profesional. En *Función formativa de la educación superior*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social*.
- Allende, C., Valenzuela, J. P., Sevilla, A., y Egaña, P. (2013). *La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos*. Publicaciones CIAE N°8.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido; una revisión actualizada*. Documento de trabajo CENTRA.
- Australian Qualifications Framework Council. (2013). *History of the AQF*. Recuperado el 20 de 10 de 2015, de www.aqf.edu.au
- Banco Mundial. (2011). *Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE) de Chile. Análisis y Evaluación*.
- Banco Mundial. (2014). *Análisis de modelos de educación superior técnico profesional para Chile*. Práctica Global de Educación.
- Belanger, P. (2015). *Self-Construction and social transformation. Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Reis (Revista española de investigaciones sociológicas) N°29*, 7-42.
- BID. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Birkland, T. A. (2005). *An introduction to the policy process. Theories, concepts, and models of public policy making*. New York: M.E. Sharpe.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2006). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Brennan, J., y Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, 56(3), 287-302.
- Brunner, J. J. (2008). Chile's Higher Education: Mixed Markets and Institutions. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 53-70.
- Brunner, J. J. (2009). Mercados, instituciones y políticas en la educación superior chilena. *Revista Temas - Cultura, ideología y sociedad*(57), 52-59.
- Brunner, J. J. (2014). *El poder económico y social de la educación superior en Chile*. Santiago: CEFECCh.
- Bucarey, A., y Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la educación media técnico profesional en Chile. *Revista Estudios Públicos*(129), 1-48.
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A., y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*(63), 143-164.
- Canales, A., y de los Ríos, D. (Julio de 2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Revista Calidad en la Educación*(30), 50-82.
- Canales, M. (2006). Presentación. En M. Canales, *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.
- Canales, M., Opazo, A., y Camps, J. P. (2016). "Salir del cuarto". Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*(44), 73-108.
- CEDEFOP. (2013). *Renewing VET provision. Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labor market*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2015a). *Refuerzo de la educación y la formación profesional para una vida mejor*. Nota Informativa CEDEFOP.
- CEDEFOP. (2015b). *La formación profesional previene y contrarresta el abandono escolar*. Nota Informativa CEDEFOP.
- CEDEFOP. (2015c). *Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe. CEDEFOP research paper N°47*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

- Center for Community College Student Engagement. (2010). *The heart of student success: teaching, learning, and college completion (2010 CCCSE findings)*. Austin, TX: The University of Texas at Austin, Community College Leadership Program.
- Center for Community College Student Engagement. (2014). *A matter of degrees. Practices to pathways*. Austin, TX: The University of Texas at Austin. Program in Higher Education Leadership.
- Centro de Microdatos. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- CIDE, Universidad Alberto Hurtado. (2015). *(S)elección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional*. Proyecto FONIDE.
- CINDA. (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Colbeck, C., Cabrera, A., y Marine, R. (2002). Faculty motivation to use alternative teaching methods. *Annual Meeting of the American Education Association*. New Orleans.
- Conifos. (2015). *La educación superior técnico profesional (el diagnóstico ausente, pero imprescindible para la reforma)*.
- Consejo CFT CRUCH. (2015). *Bases para una reforma al sistema nacional de educación superior*.
- Contraloría General de la República. (2014). *Financiamiento Fiscal a la Educación Superior*. División de Análisis Contable. Área de Empresas Públicas y Universidades.
- Contraloría General de la República. (2015). *Financiamiento Fiscal a la Educación Superior 2015*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Crisp, G., y Delgado, C. (2013). The Impact of Developmental Education on Community College Persistence and Vertical Transfer. *Community College Review*, 20(10).
- Crosling, G., Heagney, M., y Thomas, L. (2009). Improving Student Retention in Higher Education. Improving Teaching and Learning. *Australian Universities Review*, 51(2), 9-18.
- CRUCH. (1981). *Nueva Legislación Universitaria Chilena*. Santiago de Chile: Secretaría General del Consejo de Rectores.
- DIPRES. (2009). *Evaluación en profundidad del programa ChileCalifica*.

- Donoso, S., Donoso, G., y Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*(33), 15-61.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., y Zimmermann, K. F. (2012). *A roadmap to vocational education and training around the world*. IZA Discussion Paper No. 7110.
- Engle, J., y Tinto, V. (2008). *Moving beyond access. College success for low-income , first-generation students*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- EUR-Lex. (2011). El proceso de Copenhague: una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación de profesionales. Summaries of EU Legislation. Recuperado el 28 de Octubre de 2015, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:ef0018>
- Fain, P. (2014). High impact, low participation. En I. H. Ed, *The quest for student success at community colleges*. Washington: Inside Higher Ed.
- Ferrán, M. (2001). *SPSS para Windows. Análisis estadístico*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Flores, R., Meneses, F., y Paredes, R. (2015). *Sesgo anti Técnico-Profesional del Financiamiento Estudiantil en Educación Superior*. Proyecto Fondecyt 1140980 .
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la Autonomía*. Córdoba.
- Fukushi, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En Aequalis, *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (págs. 115-143). Santiago.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. C. (Coord.-Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 219-264). Santiago: LOM Ediciones.
- Gallardo, G., y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad. Arista fundamental para el aprendizaje. *Revista Calidad en la Educación*(32), 78-108.
- Head, B., y Alford, J. (2008). *Wicked Problems: The Implication for Public Management*. Brisbane: Panel on Public Management in Practice, International Research Society for Public Management.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 59-81.

- International Commission on Education for the twenty-first century. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. UNESCO Publishing.
- Jaschik, S., y Lederman, D. (2015). *2015 Survey of community college presidents*. Washington: Inside Higher Ed y Gallup.
- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de una investigación. *Revista Calidad de la Educación*(37), 62-97.
- Lumina Foundation. (2015). *It's not just the money. The benefits of college education to individuals and to society*. Lumina issue papers.
- Lumina Foundation. (2015). *Today's Student*. Obtenido de <https://www.luminafoundation.org/resources/todays-student-infographic>
- McGrath, S. (2012). Vocational education and training for development: a policy in need of a theory? *International Journal of Education and Development*(32), 623-631.
- McGrath, S., y Lugg, R. (2012). Knowing and doing vocational education and training reform: Evidence, learning and the policy process. *International Journal of Education Development*, 32, 696-708.
- MECESUP. (2013). *Programa de Financiamiento por Resultados de la Educación Terciaria MECESUP3. Manual Operacional*. Recuperado el 07 de Junio de 2015, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2013/MECESUP%203/ManualOperacionalV5Julio2013.pdf>
- Mejora la Técnica. (2016). *15 propuestas para cambiar la historia de la educación técnica*.
- Migliore, J. (2011). Amartya Sen: La idea de la justicia. *Revista de Cultura Económica*, 29(81-82), 13-26.
- Mikhail, S. L. (2008). *The alternative tertiary education sector*. Banco Mundial, Education Working Paper Series N°10.
- Mineduc. (2015). *Beca Excelencia Técnica*. Recuperado el 03 de Junio de 2015, de http://www.mineduc.cl/usuarios/becasycreditos/doc/201412291614340.detalle_BET2015VF2.pdf

- Mineduc. (2016b). *Becas y Créditos de Educación Superior. Beneficios entregados a la fecha - 2016*. Recuperado el 03 de Junio de 2015, de http://portal.becasycréditos.cl/index2.php?id_contenido=30740&yid_portal=74&yid_seccion=4376
- Mineduc. (2017). *Beca Nuevo Milenio*. Recuperado el 03 de Junio de 2015, de http://www.mineduc.cl/usuarios/becasycréditos/doc/201412291614340.detalle_BET2015VF2.pdf
- Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia. *Revista Calidad de la Educación*(32), 254-267.
- OECD. (2009). *Learning for jobs. Chile a first report*.
- OECD. (2015). *Skills matter: further results from the survey of adult skills. Chile*.
- OECD. (2016). *Chile, Better Skills for Inclusive Growth*.
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. En M. Jiménez, y F. Lagos, *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes chilenos. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago: Aequalis. Foro de Educación Superior.
- Palmer, R. (2014). Technical and vocational skills and post-2015: Avoiding another vague skills goal? *International Journal of Educational Development*(39), 32-39.
- Pell Institute. (2011). *6-Year degree attainment rates for students enrolled in a post-secondary institution*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- PNUD. (2014). *Development for empowerment. The 2014 Palestine human development report*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD. (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la Politización*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rawls, J. (1991). *Justicia como equidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Román, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso en la UCSH. *Revista Calidad de la Educación*(38), 148-179.

- Ruiz, C. (2013). *Conflicto social en el "neoliberalismo avanzado". Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- Sevilla, M. P., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Revista Calidad en la Educación*(41), 83-117.
- SIES. (2012). *Deserción y Reingreso a Educación Superior en Chile*. Mineduc.
- SIES. (2014a). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- SIES. (2014a). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- SIES. (2014b). *Retención de primer año en la Educación Superior. Programas de pregrado*. Mineduc.
- SIES. (2015). *Evolución de oferta y matrícula 2007-2014. Educación Superior Vespertina en Chile*. Ministerio de Educación.
- SIES. (2015b). *Principales resultados evolución retención de 1er año 2010 – 2014*. Santiago. Recuperado el 01 de 25 de 2016, de http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/principales%20resultados%20evolucin%20retencin%20de%201er%20ao%202010-2014.pdf
- Skills Australia. (2010). *Creating a future direction for australian vocational education and training*.
- Solar, M. I., y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*(30), 208-232.
- Taylor Smith, C., Miller, A., y Bermeo, A. (2009). *Bridging the gaps to success. Promising practices for promoting transfer among low-income and first generation students*. Washington, DC: The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1995). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. México: Editorial Paidós.

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical Synthesis of recent research. *Review of Educational Research*(45), 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Tinto, V. (2003). Promoting Student Retention Through Classroom Practice. *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. Amsterdam: European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University.
- Tinto, V. (2013-2014). Isaac Newton and student college completion. *Journal of College Student Retention*, 15(1), 1-7.
- Tinto, V. (2014). Tinto's South Africa Lectures. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2(2), 5-28.
- Tinto, V. (2014). Vincent Tinto's South Africa lectures. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2(2), 5-28.
- Torres, R., y Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior. Una mirada a las instituciones y sus características. En M. Jiménez, y F. Lagos, *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes chilenos. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago: Aequalis. Foro de Educación Superior.
- UNESCO. (2012). *Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida. Consenso de Shanghai*.
- UNESCO UIL. (2010). *Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO-UNEVOC. (2014). *Vocational Pedagogy. What it is, why it matters and how to put it into practice*. Bonn, Alemania: UNESCO-UNEVOC.
- Vertebral. (2014). *Refortaleciendo la Educación Superior Técnico Profesional. Bases para una estrategia de desarrollo 2014-2024*. Chile: Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados.
- Vertebral. (2015). *Reforma y Educación Superior Técnico Profesional. Un análisis Vertebral*. Santiago: Vertebral.

Vertebral. (2016). *Aspectos críticos y propuestas para la reforma: abriendo caminos en la educación superior técnico profesional*.

von Chrismar, M. (2008). El futuro de las instituciones técnico profesionales. En J. J. Brunner, y C. Peña (Ed.), *Reforma de la Educación Superior* (págs. 469-490). Santiago-Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Yeado, J., Haycock, K., Johnstone, R., y Chaplot, P. (2014). *Learning from high-performing and fast-gaining institutions. Higher education practice guide*. Education Trust .

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. California: SAGE Publications.

Zhai, L., y Monzon, R. (2001). *Community College Student Retention: Student Characteristics and Withdrawal Reasons*. Sacramento, California: Paper presentado Conferencia Anual de California Association of Institutional Research.

12. Anexos

Anexo I - Documentos legales referidos

- Decreto Ley N°3.541 (Ministerio de Educación Pública 1980), Delega facultades que indica.
- Decreto con Fuerza de Ley N°1 (Ministerio de Educación Pública 1980), Fija normas sobre Universidades.
- Decreto con Fuerza de Ley N°2 (Ministerio de Educación Pública 1980), Fija normas sobre Universidades.
- Decreto con Fuerza de Ley N°3 (Ministerio de Educación Pública 1980), Dispone normas sobre remuneraciones en Universidades chilenas.
- Decreto con Fuerza de Ley N°4 (Ministerio de Educación Pública 1981), Fija normas sobre financiamiento de las Universidades.
- Decreto con Fuerza de Ley N°5 (Ministerio de Educación Pública 1981), Fija normas sobre Institutos Profesionales.
- Decreto con Fuerza de Ley N° 24 (Ministerio de Educación Pública 1981), Fija normas sobre Centros de Formación Técnica.
- Ley N°20.027 (2005), Establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior.
- Ley N°20.370 (2009), Establece la Ley General de Educación.
- Decreto con Fuerza de Ley N°2 (Ministerio de Educación 2010), Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005.
- Decreto N° 116 (Ministerio de Educación 2012), Modifica Decreto N° 337, de 2010, que reglamenta el programa de becas de educación superior, año 2010.
- Decreto N°97 (Ministerio de Educación 2013), Reglamenta el programa de becas de educación superior.
- Ley N°20.842 (2015), Crea las universidades estatales de la región de O'Higgins y de la región de Aysén.
- Ley N°20.910 (2016), Crea quince Centros de Formación Técnica estatales.
- Ley N°20.980 (2017), Permite la transformación de los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica en personas jurídicas sin fines de lucro.

Anexo II - Bases de datos utilizadas

- SIES, Base Matrícula Histórica 2007-2016, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados>
- SIES, Base Titulados Histórica 2007 a 2015, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/titulados>
- SIES, Base Oferta Académica 2010-2017, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/oferta-academica>
- SIES, Panorama Educación Superior 2014, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes>
- SIES Buscador Estadísticas por Carrera, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/mi-futuro>
- SIES, Buscador de empleabilidad e Ingresos, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/mi-futuro>
- SIES, Buscador de Instituciones, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/mi-futuro>
- SIES, Buscador de Carreras, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/mi-futuro>
- SIES, Compendio Histórico de Educación Superior - Estadísticas Institucionales, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>
- SIES, Compendio Histórico de Educación Superior - Matrícula de Educación Superior, recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>
- Encuesta CASEN 2013, recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2013.php
- INGRESA, asignación CAE 2006-2015, recuperado de <http://portal.ingresa.cl/estadisticas-y-estudios/estadisticas/>

Anexo III – Agrupación de instituciones según conglomerados

La información utilizada para la construcción de estas agrupaciones corresponde a la disponible en bases de datos del Ministerio de Educación, del Consejo Nacional de Educación y de la Comisión Nacional de Acreditación a abril de 2016.

1. Instituciones de tamaño mayor y medio, acreditadas, no especializadas y con fines de lucro

Centro de Formación Técnica de Tarapacá
Centro de Formación Técnica ICEL
Centro de Formación Técnica INACAP
Centro de Formación Técnica Instituto Tecnológico de Chile - I.T.C.
Centro de Formación Técnica PROANDES
Centro de Formación Técnica San Agustín de Talca
Instituto Profesional AIEP
Instituto Profesional de Chile
Instituto Profesional Dr. Virginio Gómez G.
Instituto Profesional IPG
Instituto Profesional La Araucana
Los Leones (IP+CFT)
Santo Tomás (IP+CFT)

2. Instituciones de tamaño mayor y medio, acreditadas, no especializadas y sin fines de lucro

Centro de Formación Técnica CEDUC - UCN
Centro de Formación Técnica de ENAC
DUOC UC (IP+CFT)

3. Instituciones de tamaño medio, no acreditadas, no especializadas y sin fines de lucro

Instituto Profesional del Valle Central

4. Instituciones de tamaño medio y menor, acreditadas, especializadas y con fines de lucro

Centro de Formación Técnica Cámara de Comercio de Santiago
Instituto Profesional CIISA
Instituto Profesional EATRI Instituto Profesional

Instituto Profesional ESUCOMEX

5. Instituciones de tamaño medio y menor, acreditadas, especializadas y sin fines de lucro

Instituto Profesional Agrario Adolfo Matthei
Instituto Profesional Instituto de Estudios Bancarios Guillermo Subercaseaux
Instituto Profesional Instituto Nacional del Fútbol

6. Instituciones de tamaño medio y menor, no acreditadas, no especializadas y con fines de lucro

Centro de Formación Técnica Barros Arana
Centro de Formación Técnica CENCO
Centro de Formación Técnica CRECIC
Centro de Formación Técnica EDUCAP
Centro de Formación Técnica Instituto Central de Capacitación Educacional ICCE
Centro de Formación Técnica Instituto Superior de Estudios Jurídicos CANON
Centro de Formación Técnica LAPLACE
Centro de Formación Técnica MAGNOS
Centro de Formación Técnica Massachusetts
Centro de Formación Técnica PRODATA
Centro de Formación Técnica Simón Bolívar
Instituto Profesional Carlos Casanueva
Instituto Profesional de Ciencias y Artes INCACEA
Instituto Profesional Diego Portales
Instituto Profesional Instituto Superior de Artes y Ciencias de la Comunicación
Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior
Instituto Profesional Libertador de Los Andes
Instituto Profesional Providencia
Los Lagos (IP+CFT)

7. Instituciones de tamaño menor, acreditadas, no especializadas y con fines de lucro

Centro de Formación Técnica Andrés Bello
Centro de Formación Técnica del Medio Ambiente
Centro de Formación Técnica IPROSEC
Centro de Formación Técnica Juan Bohon

Centro de Formación Técnica Lota-Arauco
Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel Kluwen
Centro de Formación Técnica U. VALPO
Centro de Formación Técnica UCEVALPO
Instituto Profesional de Arte y Comunicación ARCOS

8. Instituciones de tamaño menor, no acreditadas, especializadas y sin fines de lucro

Centro de Formación Técnica de la Industria Gráfica
Centro de Formación Técnica Fontanar
Centro de Formación Técnica Instituto Superior Alemán de Comercio INSALCO

9. Instituciones de tamaño menor, no acreditadas, especializadas y con fines de lucro

Centro de Formación Técnica ALFA
Centro de Formación Técnica Alpes
Centro de Formación Técnica CEITEC
Centro de Formación Técnica Centro de Enseñanza de Alta Costura Paulina Diard
Centro de Formación Técnica Centro Tecnológico Superior INFOMED
Centro de Formación Técnica CEPA de la III Región
Centro de Formación Técnica CEPONAL
Centro de Formación Técnica CROWNLIT
Centro de Formación Técnica Escuela Culinaria Francesa ECOLE
Centro de Formación Técnica Escuela de Artes Aplicadas Oficinas del Fuego
Centro de Formación Técnica Escuela de Interpretes INCENI
Centro de Formación Técnica Escuela Superior de Administración de Negocios del Norte - ESANE DEL NORTE
Centro de Formación Técnica Estudio Profesor Valero
Centro de Formación Técnica FINNING
Centro de Formación Técnica Luis Alberto Vera
Centro de Formación Técnica MANPOWER
Centro de Formación Técnica PROFASOC
Centro de Formación Técnica PROTEC
Centro de Formación Técnica UDA
Instituto Profesional Chileno Británico de Cultura
Instituto Profesional Chileno Norteamericano

Instituto Profesional de Ciencias de la Computación Acuario Data
Instituto Profesional de Ciencias y Educación Helen Keller
Instituto Profesional Instituto Internacional de Artes Culinarias y Servicios

Anexo IV - Operacionalización de variables para construcción de entrevistas

Tabla resumen de operacionalización de variables para entrevistas con expertos

Dimensión	Sub dimensiones		
Contexto normativo en que se desarrollan acciones institucionales de retención de estudiantes enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje	Definiciones del sistema de Educación Superior (IP y CFT)	Rol actual del Estado	Características del sistema actualmente
		Autorregulación	
	Iniciativas de retención impulsadas por el Estado	Evaluación general de las iniciativas actuales	
		Diferencias entre instituciones	
	Acciones deseables	Desde el Estado	
		Desde Privados	

Tabla resumen de operacionalización de variables para entrevistas a instituciones

Problema	Dimensiones	Sub dimensiones			
Desarrollo de acciones o estrategias institucionales de retención de estudiantes enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje	Contexto normativo (condiciones del contexto)	Interno	Definiciones	Deserción	Causas
					Consecuencias
			Prevenición		
		Políticas y reglamentos institucionales	Retención		
			Limitantes		
			Facilitadores		
	Externo	Limitantes			
		Facilitadores			
	Formalidad	Diagnóstico	Teórico		
			Empírico		
		Focalización			
		Evaluación			
		Re-diseño			
	Acciones indirectas	Diseño de currículo	En base a características de los estudiantes		
			En función del campo laboral		
		Formación de profesores	Especialización en pedagogía	Formal o Informal	
			Especialización técnica	Teórica o empírica	
			Formal o Informal		
Acciones directas	Tradicionales	Seminarios y programas mentores			
		Instrucción suplementaria	Reforzamientos		
	Propedéuticos				
	No tradicionales	Alerta temprana	Individual	General	
				Específico	
Colectiva					
Metodologías					

Anexo V – Pauta Para Entrevistas a Expertos

Objetivo de la conversación

Conocer el contexto normativo establecido desde la política pública en que operan los proveedores de educación superior técnica (en cuanto a sus características facilitadoras y obstáculos), y cómo éste influye en el desarrollo de estrategias institucionales de retención de estudiantes (enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Consideraciones Iniciales

- Para 2015, el 92% de los estudiantes de carreras técnicas estudia en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, por lo que el énfasis de la entrevista está en éstos y el espacio que ocupan en el sistema.
- Ley 20.370, Art. 54 a) El título de técnico de nivel superior es el que se otorga a un egresado de un centro de formación técnica o de un instituto profesional que ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de mil seiscientos clases, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional. (Título que también puede ser otorgado por universidades)
- Actualmente las iniciativas públicas de apoyo a la formación técnica de nivel superior apuntan a becas, créditos y convenios de desempeño principalmente, para mejorar acceso y calidad.

(Algunas preguntas de referencia)

Parte I: Definiciones en función del Estado y el Mercado

- *¿Cómo caracterizaría el rol que cumple el Estado en el funcionamiento de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica? ¿Hasta qué punto se involucra?*
 - *¿Qué es valorable?, ¿Qué deficiencias tiene?*
- *¿Cuál es el espacio que ha quedado desregulado en este sentido, y de qué forma se ha llenado?*
- *¿Cómo esto (la existencia de espacios regulados y no regulados) ha dado forma al sistema en la actualidad?*
 - *¿Ha generado diferentes modelos institucionales? ¿de qué características?*
 - *¿Cuáles son las características que implican mayores diferencias entre instituciones de diferentes tipos?, ¿y entre instituciones del mismo tipo?*
 - *(por ejemplo ¿hay diferencias importantes entre IP y CFT?, ¿entre instituciones con y sin fines de lucro?)*

Parte II: Iniciativas de retención

La retención de estudiantes es considerada actualmente un indicador de eficiencia del proceso formativo. El énfasis de las políticas públicas del Estado aparentemente está en financiamiento individual, mediante becas y créditos para apoyar el acceso, y en financiamiento a las instituciones mediante convenios de desempeño para el desarrollo de Planes de Mejoramiento Institucional.

- *¿Son este tipo de iniciativas un aporte adecuado para las instituciones?*
- *¿Se constituye en una forma de incentivar iniciativas propias enfocadas a la retención de estudiantes?*
- *¿Es este aporte equivalente para todos los tipos de instituciones o genera diferencias?*

Parte III: Acciones deseables

- *¿Qué tipo de acciones son deseables de implementar desde la política pública para enfrentar la deserción en la educación superior?*
- *¿Y desde cada institución?*
- *¿Son adecuados los mismos mecanismos para todo tipo de estudiantes y programas de estudios?, ¿Debe considerarse el tipo de carrera como un elemento de diferenciación en este tipo de iniciativas?*

Anexo VI – Pauta Para Entrevistas a Instituciones no universitarias

Objetivo de la conversación

Describir el desarrollo de acciones o estrategias institucionales de retención de estudiantes, enfocadas en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, llevadas a cabo en carreras conducentes al título de Técnico de Nivel Superior del Sistema de Educación Superior chileno, con el propósito de aportar información relevante al diseño y evaluación de políticas públicas en el área.

Consideraciones Iniciales

- Para 2015, el 92% de la matrícula técnica estudia en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, por lo que el énfasis está en éstos y el espacio que ocupan en el sistema.
- Ley 20.370, Art. 54 a) El título de técnico de nivel superior es el que se otorga a un egresado de un centro de formación técnica o de un instituto profesional que ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de mil seiscientos clases, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional.

(Algunas preguntas de referencia)

Parte I: Definiciones

La deserción puede definirse de diferentes formas según el punto de vista del que se mire.

- ¿Tienen como institución una definición establecida de DESERCIÓN?
- ¿Es esta definida como un problema prioritario para la institución?
 - ¿Qué consecuencias trae?
 - ¿Qué causas identifican?
- ¿Tienen como institución una definición establecida de RETENCIÓN?
- ¿Existen políticas institucionales que aborden estos temas? *¿Qué es valorable?, ¿Qué deficiencias tienen?*

Parte II: Diseño de iniciativas

- ¿Han realizado estudios sobre causas y/o consecuencias de la deserción en su propia institución?
- ¿Tienen actualmente programas o acciones que busquen fomentar la retención de sus estudiantes?, ¿cuáles?
- ¿Son focalizados en grupos en particular o están dirigidos a todos los estudiantes? (en instituciones con carreras profesionales, preguntar por diferencias)
- ¿Se realizan evaluaciones de estos programas/acciones?

- ¿En qué consisten?
- ¿Se han hecho modificaciones a los programas/acciones en base a los resultados de éstas?
- ¿Tienen actualmente programas o acciones que busquen fomentar el éxito en los estudios de sus alumnos?
 - ¿Se vinculan con las iniciativas de retención o se conciben por separado?

Parte III: Acciones directas

- ¿Se realizan actividades de introducción para sus estudiantes nuevos?, ¿cuál es su objetivo?, ¿se cumple?
 - ¿En qué consisten?
 - ¿Qué temas abordan?
- ¿Se realizan cursos de nivelación o programas propedéuticos?, ¿cuál es su objetivo principal?, ¿se cumple? (en instituciones con carreras profesionales, preguntar por diferencias)
- ¿Se realizan actividades de reforzamiento o tutorías?, ¿son mediadas por la institución (formales)?
- ¿Tienen actualmente como institución algún tipo de sistema de alerta temprana?, ¿en qué consiste?

Parte IV: Otras Acciones

- ¿Cuál es el proceso de diseño que se sigue para establecer/diseñar un plan de estudios en sus carreras técnicas?
 - ¿Se diseña cada curso por separado o la malla en conjunto?
 - ¿Tienen criterios de base a seguir?, ¿cuáles?
 - ¿Se consideran características del campo laboral de cada carrera?, ¿de qué forma se hace?
- Hablando de sus profesores que dictan cursos para carreras técnicas, ¿qué grado académico tienen en general?
- ¿Qué tipo de especialización buscan como institución en sus profesores?
- ¿Tienen profesores con especializaciones en pedagogía, o que hayan hecho cursos afines?
- ¿Tienen alguna instancia establecida en que los docentes discutan entre ellos las mejores formas de abordar lo que enseñan?
- ¿Qué tipo de metodologías usan los profesores en sus carreras técnicas?, ¿existe alguna línea institucional o lo decide cada docente? (en instituciones con carreras profesionales, preguntar por diferencias)

Parte V – Contexto Normativo

La retención de estudiantes es considerada actualmente un indicador de eficiencia del proceso formativo. El énfasis de las políticas públicas del Estado aparentemente está en financiamiento individual, mediante becas y créditos para apoyar el acceso, y en financiamiento a las instituciones mediante convenios de desempeño para el desarrollo de Planes de Mejoramiento Institucional.

- *¿Cómo aporta este tipo de iniciativas a las instituciones?*
- *¿Se constituye en una forma de incentivar iniciativas propias enfocadas a la retención de estudiantes?*
- *¿Es este aporte equivalente para todos los tipos de instituciones o genera diferencias?*

Anexo VII – Caracterización Entrevistados

Expertos	Vinculación con el tema
Experto N°1	Académico dedicado a la investigación en retención y deserción universitaria en Chile y Latinoamérica.
Experto N°2	Investigador de políticas públicas en promoción de formación en Centros de Formación Técnica en Chile. Experiencia en cargos de coordinación vinculada a la regulación de IP y CFT en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
Experto N°3	Investigadora del desarrollo histórico de las políticas públicas relacionadas con la formación Técnico-Profesional en Chile. Experiencia en cargos de coordinación vinculada a la regulación de IP y CFT en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
Experto N°4	Investigador en trayectorias en educación secundaria y superior técnico-profesional, incluyendo seguimiento de egresados, retención y captación de estudiantes no tradicionales. Experiencia en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar.
Experto N°5	Académico, investigación en educación técnico-profesional secundaria y superior y trayectorias formativo-laborales.
Instituciones	Criterios de Selección
Institución N°1	De tamaño mayor o medio, acreditada, no especializada y con fines de lucro
Institución N°2	De tamaño medio o menor, acreditada, especializada y sin fines de lucro
Institución N°3	De tamaño mayor o medio, acreditada, no especializada y sin fines de lucro
Institución N°4	De tamaño mayor o medio, acreditada, no especializada y con fines de lucro
Institución N°5	De tamaño mayor o medio, acreditada, no especializada y sin fines de lucro
Institución N°6	De tamaño medio y menor, acreditadas, especializadas y con fines de lucro