UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE POSTGRADO

TRAYECTORIAS SOCIO-EDUCATIVAS, DESERCIÓN, ABANDONO INSTITUCIONAL Y REINGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE CHILE.

Estudiante Viveros Reyes, Daniela Francisca

Profesor guía Vidal, Rojas Milton Luis

Tesis para optar al grado de Magíster en Sociología.

Santiago de Chile, 2023

Tabla de contenido

Índice de tablas

Tabla n° 1: Distribución de estudiantado cohorte 2016 sin reingreso al año 2019 en la Universidad de Los Lagos……..40

Tabla n° 2: Características de la muestra cualitativa para la tesis “Trayectorias socio-educativas, deserción, abandono institucional y reingreso a la educación superior: Un estudio en una universidad estatal del sur de Chile” 43

Tabla n° 3: Distribución de la cohorte de primer año 2016 de la Ulagos Campus Puerto Montt según sexo y región de procedencia del estudiantado……..47

Tabla n° 4: Distribución de la cohorte de primer año 2016 de la Ulagos Campus Puerto Montt según tipo de carrera y región de procedencia del estudiantado……48

Tabla n° 5: Tasa de retención estudiantes de primer año Ulagos cohorte 2016 según tipo de carrera……49

Tabla n° 6: Cobertura gratuidad estudiantes nuevos de primer año Ulagos cohorte 2016 según tipo de carrera……49

Tabla n° 7: Distribución de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo ……52

Tabla n° 8: Distribución de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y estado civil…….53

Tabla n° 9: Medidas de tendencia central y dispersión de la edad del estudiantado de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos…….54

Tabla n° 10: Distribución del estudiantado de primer año cohorte 2016 que abandona la Ulagos según sexo, área de la comuna, región y comuna de procedencia……55

Tabla n° 11: Distribución de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y ascendencia mapuche…….57

Tabla n° 12: Distribución de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y dependencia administrativa establecimiento de enseñanza media de egreso……..57

Tabla n° 13: Distribución del tipo educación egreso de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según dependencia administrativa establecimiento de enseñanza mediade egreso……..58

Tabla n° 14: Distribución de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y posesión de Educación Superior Madre y/o Padre……61

Tabla n° 15: Distribución de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y posesión de Educación Superior Madre y/o Padre……62

Tabla n° 16: Distribución de la dependencia administrativa EE de la cohorte 2016 campus PuertoMontt que abandonó la Ulagos, según acceso a gratuidad…….....65

Índice de Figuras.

Figura 1: Diagrama propuesto por Himmel (2002) para analizar la deserción de carrera y de institución. 14
Figura 2: Esquema conceptual de Tinto sobre el abandono universitario. 17
Figura 3: Esquema conceptual de Bean sobre el abandono universitario. 19
Figura 4: Distribución de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según edad de ingreso, recuento en porcentajes. 55
Figura 5: Distribución de la cohorte de primer año 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos según carrera de la que desertó (oferta académica 2016), en porcentajes. **¡Error! Marcador no definido.**
Figura 6: Distribución de la cohorte de primer año 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos según presencia de becas y/o créditos. 66
Figura 7: Esquema presentación hallazgos para primer soporte de la trayectoria socioeducativa: "Transición a la educación superior". 70
Figura 8: Esquema presentación hallazgos para segundo soporte de la trayectoria socioeducativa: "Deserción de la Ulagos". 92
Figura 9: Esquema presentación hallazgos para tercer soporte de la trayectoria socioeducativa: "Elementos de reingreso a la educación superior". 108

*Nota de uso del lenguaje: esta tesis se escribió utilizando distintas alternativas del lenguaje inclusivo. Para ello se utiliza como genérico neutral la letra "e", por ejemplo: "estimades". Otra opción hace alusión a femenino y masculino con signo "slash", por ejemplo "académicas/os".

I. Introducción.

La asistencia a la educación superior en Chile ha aumentado sostenidamente desde la década del 90 fecha en que se registraba una tasa de asistencia del 15%, mientras que el último registro de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) indica que un 53,5% de los jóvenes entre 18 a 24 asiste a alguna institución de educación superior (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

El aumento de las plazas para estudiantes en educación superior tiene su origen en la apertura del mercado universitario, que implicó pasar, entre 1981 y el año 2005, de 8 a 62 universidades (Donoso & Schiefelbein, 2007). Si a comienzos de los 80 había 118.000 jóvenes ingresando a la educación superior, en el año 2015 esta cifra se registra en torno
321.242 (SIES, 2019). Para Castillo y Cabezas (2010) la masificación de los últimos años en Chile ha consolidado una visión de apertura de la educación superior a segmentos históricamente excluidos de ésta. No obstante, las brechas entre el ingreso de los más ricos y pobres persisten. Al analizar por quintiles, se observa que el quintil de mayor ingreso tiene una tasa de asistencia superior que el de menor ingreso (37,8% versus 30,1%), lo cual es coincidente con la tendencia de América Latina donde los estudiantes de menor ingreso acceden en menor proporción que el quintil más rico (González, 2007).

Además del acceso, es preciso observar lo que ocurre en el tránsito dentro del sistema superior en cuanto a las tasas de retención y deserción. Según el último reporte del Sistema de Información de Educación Superior en Chile del Ministerio de Educación, el porcentaje de estudiantes de pregrado que deserta de una carrera en su primer año llega al 26% en el caso de la cohorte 2017. Esta cifra muestra una disminución leve, pero progresiva, si consideramos los datos del 2011, donde la deserción alcanzó el 32,9% (SIES, 2019).

Abandonar una carrera no necesariamente implica renunciar por completo al sistema universitario (Tinto, 2017) ni a la educación superior (González, 2007). En Chile, la mitad de quienes desertan en primer año reingresan a la educación superior posteriormente (SIES, 2019) y se estima que este reingreso puede ocurrir hasta una década de producida la deserción (Blanco, Meneses, & Paredes, 2018). Esto es tremendamente interesante porque nos hace cuestionarnos qué sucede con quienes reingresan y los que no. Sin duda las trayectorias del estudiantado son muy diversas y precisan un análisis más profundo.

La deserción de primer año por lo general decanta en la transferencia a la misma u otra institución (Himmel, 2002; Centro de Estudios MINEDUC, 2012). La literatura indica que se trata de una deserción orientada por elementos vocacionales junto con motivacionales y socioeconómicos (Blanco et al., 2018; Canales & De los Ríos, 2007; Quintela, 2013). Cabe entonces detenerse en las trayectorias educativas del estudiantado de primer año para detallar las situaciones y significados que atraviesan los reingresos y los no reingresos al sistema.

En Chile se cuenta con escasa evidencia que permita caracterizar las trayectorias educativas de los estudiantes que desertan en primer año. El trabajo de González analizó la condición de desertor y morosidad en el pago de los estudios superiores, estableciendo que podrían enfrentar procesos de movilidad social descendente debido a la excesiva deuda, estigmatización de instituciones bancarias e incluso, en el plano de la salud mental, podrían desarrollar depresión (González, 2021).

Recogiendo el tema del financiamiento, se planteó hacer un estudio que permita abordar el abandono de la Universidad de Los Lagos en la cohorte 2016 que ha sido la primera generación de Chile en ser beneficiaria de la Política de Gratuidad.

La Política de Gratuidad es la respuesta institucional a las movilizaciones estudiantiles por una educación pública, gratuita y de calidad el año 2011. En Chile, el costo de la educación superior lo asumen las familias y/o el estudiante mediante el acceso a créditos. El gran endeudamiento de les jóvenes y sus familias dio origen a una protesta social que impulsó cambios en el sistema de financiamiento de los estudios superiores. De manera que esta política comenzó a implementarse el año 2016.

Existen aún pocos trabajos que aborden los alcances de la gratuidad en la deserción y permanencia. El más reciente es el realizado por Flores, Iglesias, Paredes & Valdés (2020) a partir del análisis del caso DUOC, institución privada que entrega educación técnica y profesional. Este trabajo evidenció que con la gratuidad hubo una disminución de la deserción de primer semestre y un aumento de la aprobación de asignaturas, lo cual es atribuido al cese del copago por parte de los estudiantes que accedieron a gratuidad, quienes, antes de esta política, eran beneficiarios de becas y créditos que requerían complementar con ingresos (propios o familiares).

Un importante antecedente es la evaluación de la Política de Gratuidad que realizó la Fundación Nodo XXI (Sanhueza & San Martín, 2019). A partir del análisis de datos secundarios entregados por el SIES, se realizó una estimación del impacto específico de esta política en la composición sociodemográfica de las instituciones de educación superior. Uno de sus hallazgos más relevantes es el aumento de la participación de mujeres y estudiantes de establecimientos municipales circunscrito a instituciones de menor selectividad y asociadas a instituciones privadas. En el caso de las instituciones no metropolitanas se observa un aumento de la participación femenina únicamente en

centros de formación técnica e institutos profesionales. Finalmente, el caso de instituciones estatales regionales no se observaron cambios significativos en la composición de su estudiantado.

Si ponemos foco en la Gratuidad y el estudiantado de primera generación en ingresar a la educación superior, tenemos el reciente trabajo de Espinoza, González, Sandoval, McGinn, & Corradi (2021). Esta investigación evidencia que la gratuidad ha tenido un impacto marginal, es decir, no ha favorecido el ingreso de más estudiantes de primera generación en la educación superior sino que esa cantidad se mantiene constante. Lo que ha ocurrido es que, el estudiantado ha reemplazado las becas y créditos con la Gratuidad.

Para el caso de la Región de Los Lagos se cuenta con los recientes datos aportados por Pareja Pineda, Mac-Clure, & Pérez Vásquez (2021) donde se consigna que las dos instituciones públicas de la región, Universidad Austral de Chile y Universidad de Los Lagos, son más demandadas por estudiantes con Gratuidad que el universo de estudiantes que ingresaron por PSU. Para los autores, este hecho releva la importancia del sistema público en las posibilidades educativas del estudiantado menos privilegiado. Estos datos cuantitativos son un importante antecedente para esta investigación, ya que sugieren ahondar, con abordaje cualitativo, en el rol de la gratuidad en la transición a la educación superior y qué ocurre con ella en el caso de la deserción, abandono institucional y reingreso al sistema.

En suma, ante el reingreso y no reingreso como dos posibilidades post deserción de primer año, este trabajo se ha planteado la inquietud de conocer con mayor detalle la trayectoria socio-educativa de un grupo de estudiantes que desertaron en primer año, abandonaron una institución de educación superior del sur de Chile y reingresaron al sistema. Se abordó el estudio de las trayectorias, entendidas estas como el análisis de los caminos que los estudiantes han tomado a lo largo del tiempo, los motivos, y su incidencia en la transición y trayectorias posteriores (Troiano, Sánchez-Gelabert, Torrents, Elias, & Daza, 2019) toda vez que varios autores han indicado la relevancia de abordar este tema con metodologías cualitativas de investigación (A. González & Arce, 2021; Martinic & Urzúa-Martínez, 2021; G. Fonseca & García, 2016). Esta estrategia permitió contar con información de mayor riqueza y profundidad para comprender la deserción de primer año y abandono de la Universidad de los Lagos como un proceso socio-educativo, es decir, donde confluyen elementos socioeconómicos, psicológicos, familiares y contextuales. Un acercamiento que nos permitió abordar el trasfondo de las decisiones que toma el estudiantado y las estrategias que despliegan en su tránsito por la universidad. Considerando a la cohorte 2016 como un caso altamente relevante por ser la primera generación del país en acceder al sistema de gratuidad.

II. Justificación de la relevancia del problema.

Como primer elemento es preciso indicar que profundizar en la deserción de primer año y el reingreso a la educación superior obedece a una opción epistemológica: el supuesto de que investigando la composición y características de un grupo menos visible en el sistema, es posible establecer información rica que permita dar legitimidad a la existencia de un grupo que tiene menor atención de la investigación y la estadística oficial[1]. De tal manera, este trabajo abre el camino para complementar el conocimiento existente, que ha sido debidamente citado en el estado del arte, y la información que producen las instituciones oficiales en esta materia, cuyos reportes se abocan principalmente al análisis de las cohortes que permanecen en el sistema (llámese Ulagos, Mineduc, SIES, etc.).

La deserción tiene complejas implicancias económicas, sociales, institucionales y personales para el estudiantado y sus familias. La evidencia indica que los desertores son, en general, jóvenes primera generación en ingresar a la universidad (Dávila, Ghiardo, & Medrano, 2008). Desde un punto de vista sociológico es importante contar con datos que permitan analizar la magnitud e implicancias subjetivas de las desigualdades de la educación superior especialmente en el sur de Chile donde hay escasa evidencia al respecto. Esto puede abrir interesantes líneas de investigación para indagar los mecanismos sistémicos de exclusión y aportará una mirada a este fenómeno que atienda a las particularidades del territorio sur austral del país.

A nivel del sistema educativo, es relevante investigar la deserción ya que conlleva un problema de eficiencia, por cuanto se pierden recursos invertidos en insumos para brindar educación de calidad. Como indica Vargas, Nunes & dos Santos (2017) es más caro reincorporar a un estudiante que invertir en su permanencia en el sistema. En el caso chileno, González & Uribe (2002) estimaron que el costo de la deserción puede llegar a los 47 mil millones de pesos anuales.

Por otra parte, se considera que el paso por el sistema superior de educación entrega altos retornos monetarios estimados en Chile hasta en un 21% (Canales & De los Ríos, 2007). Con la deserción, se produce una pérdida de oportunidades laborales dadas las menores posibilidades de conseguir empleos satisfactorios y la postergación económica por salarios más bajos, con los consiguientes impactos en los costos en términos individuales y familiares. Se estiman diferencias de hasta un 45% en los salarios de quienes terminan respecto de los que no finalizan (González & Uribe, 2002).

Por otra parte, la deserción limita las posibilidades de las instituciones para cumplir su misión institucional (González, 2007) la cual tiene que ver con contribuir a la equidad y

[1] Precisamente varios entrevistades indicaron sentirse sorprendidos de que su paso por la universidad de Los Lagos sea de interés para la investigación académica. Manifestaron su agradecimiento e interés por conocer los resultados de este trabajo.

justicia social. Como indica Donoso & Schiefelbein (2007) la deserción se constituye como producto de una serie de desventajas acumuladas en la vida de los estudiantes. Por lo que se podría estar retroalimentando severamente el círculo de la pobreza. Adicionalmente, los estudiantes que desertan podrían encontrarse en una situación de disgusto, frustración y sensación de fracaso que podría repercutir en su salud física y mental (González, 2007).

Este trabajo pretendió aportar antecedentes que sean útiles para re-pensar los procesos de orientación vocacional a nivel de educación secundaria. Así como orientar los programas de acompañamiento y retención que actualmente se ejecutan al interior de la Ulagos y, finalmente, proponer medidas para apoyar los estudiantes desertores.

III. Preguntas de investigación.

Considerando la relevancia de profundizar en la deserción de primer año, el abandono de la institución Ulagos y el reingreso al sistema de educación superior, en el contexto de la implementación de la política de gratuidad, surgieron entonces las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo ha sido el proceso socio-educativo del estudiantado de la cohorte 2016 que desertó en primer año en la Ulagos y abandonó a esta institución?, ¿qué características tuvo su tránsito por la Ulagos? ¿qué elementos propiciaron la deserción y abandono institucional?, ¿cómo financiaron sus carreras y qué rol tuvieron las ayudas estudiantiles, así como la política de gratuidad?, ¿hubo un cambio de itinerario educativo (reingreso a otra institución y/o carrera)?, ¿cuál fue y cómo ocurrió?, ¿qué elementos propiciaron el reingreso al sistema?, ¿cuál es la situación actual de quienes abandonaron la Ulagos? y ¿qué expectativas futuras tienen las/los estudiantes que abandonaron la Ulagos?

IV. Objetivos.

Objetivo general.

- Establecer las características y trayectoria socioeducativa de la cohorte 2016 que deserta en primer año y abandona la Universidad de Los Lagos en su Campus Puerto Montt.

Objetivos específicos.

1. Describir a la matrícula de la cohorte 2016 del Campus Puerto Montt según sexo, comuna de procedencia, tipo de carrera de ingreso, ascendencia mapuche y acceso a gratuidad.
2. Caracterizar al estudiantado de la cohorte 2016 de la Ulagos Campus Puerto Montt que deserta en primer año y abandona la institución según: sexo, edad, estado civil, edad, comuna y región de procedencia, ascendencia mapuche, dependencia administrativa del establecimiento de enseñanza media de egreso, tipo de educación de egreso, carrera que de la que desertó, área del conocimiento de la carrera que desertó, tipo de formación académica de la carrera que desertó, tipo de jornada de la carrera, área del conocimiento de la carrera que desertó, decil de ingreso, educación superior del padre y/o madre, posesión de becas y/o créditos y presencia de gratuidad.
3. Caracterizar tres soportes de la trayectoria socioeducativa de estudiantes desertores de primer año que reingresaron a la educación superior: transición a la educación superior, deserción de la Ulagos y reingreso a la educación superior.

V. Antecedentes de la organización estudiada.

El caso de interés del presente estudio es la Universidad de Los Lagos, institución estatal de la décima región del país que atiende, en su mayoría (81,9%), a estudiantes que provienen de la Región de Los Lagos. Se eligió esta institución por las facilidades de acceso para la investigadora ya que constituye su espacio laboral al momento de la realización de este estudio.

La Universidad de Los Lagos es institución estatal de la décima región del país. Antes de la pandemia del covid-19 atendía a 2671 estudiantes (Dirección de Análisis Institucional Ulagos, 2019). Un dato no menor es que más de un tercio de la matrícula corresponde a estudiantes de ascendencia mapuche: 40,7% en carreras de acceso PSU y 38,4% en carreras técnicas (Dirección de Análisis Institucional Ulagos, 2019).

Esta universidad cuenta con una oferta académica de carreras profesionales con y sin licenciatura, carreras técnicas y posgrados, distribuídas territorialmente en los campus y sedes de Osorno, Puerto Montt, Ancud, Castro y Santiago. La mayor cantidad de matrícula se concentra en la casa central de Osorno y en el campus Puerto Montt con 1184 estudiantes y 936 respectivamente el año 2019 (Dirección de Análisis Institucional Ulagos, 2019).

Actualmente, los últimos datos disponibles indican que la retención en esta universidad registra en la cohorte 2019 una tasa de primer año del 81,2% y de segundo de un 71,1% (Dirección de Análisis Institucional, 2019). Por contrapartida, la tasa de deserción es del 18,8%, que es menor a la tendencia nacional que se encuentra en torno al 20,3% para la cohorte 2019 (SIES, 2020).

Atendiendo a los criterios de factibilidad y logística de la investigación, se hizo necesario delimitar aún más el caso de estudio considerando solo el Campus Puerto Montt de la Universidad de Los Lagos. El reingreso a la educación superior puede ocurrir hasta una década de producida la deserción (Blanco et al., 2018) por lo que se delimitó temporalmente el periodo de seguimiento. Para ello se tomó el criterio de 3 años utilizado por el SIES (SIES, 2019). Esto significa que se consideró al estudiantado desertor de primer año de la cohorte 2016 que al año 2019 no registró reingreso a la Ulagos. Adicionalmente, esta delimitación permitió contar con un registro de la situación previa a los cambios que se realizaron a la docencia universitaria y gestión académica en las instituciones de educación superior a raíz de la pandemia del Covid-19, cuyas consecuencias a mediano y largo plazo deben ser abordadas en un estudio posterior.

Una vez concedidos lo permisos suscribiendo a los protocolos institucionales, se accedió a las bases de datos de interés. Se aisló a la cohorte 2016, se identificó el grupo de abandono institucional, se caracterizó cuantitativamente (en base a los campos de registro que posee la universidad) y luego se realizaron 13 entrevistas biográficas a quienes accedieron a participar del estudio. Se profundizó en la trayectoria socio- educativa de su abandono de la Universidad y los caminos que emprendieron posteriormente. Los hallazgos constituyen una información muy interesante tanto para caracterizar las razones de deserción, abandono

institucional y reingreso al sistema de educación superior (a la fecha del estudio), así como el rol de la gratuidad en el proceso socio-educativo de les jóvenes entrevistades.

Esta información no solo es relevante para la institución analizada, sino que permite profundizar en la comprensión de las trayectorias tanto a nivel decisional del estudiantado como los contextos que, y muchas veces condicionan, esas decisiones. La etapa cualitativa ha sido un gran aporte en levantar una serie de categorías relativas al reingreso que se desconocían en la evidencia especializada disponible.

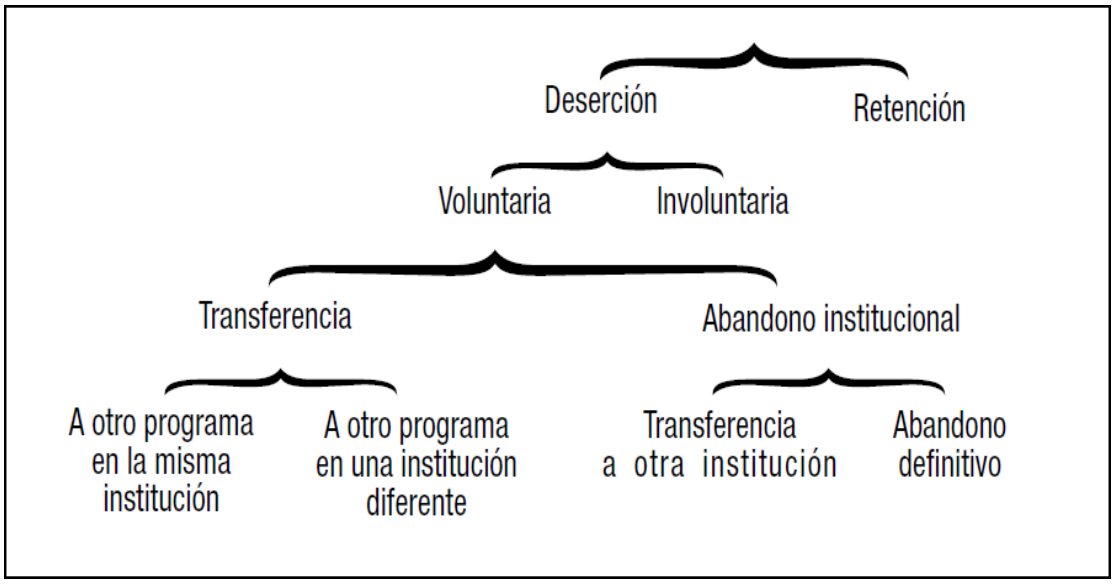
VI. Marco teórico.

1. Deserción educación superior.

La deserción es un proceso de cambio en el itinerario educativo del estudiantado, el cual puede ocurrir por diversas circunstancias. Para Tinto la deserción se puede definir como el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en la que se matrícula un estudiante, por la influencia positiva negativa de circunstancias internas o externas a él o ella. El abandono sucede en distintos niveles de enseñanza con dinámicas distintas tanto si ocurre en etapa escolar o en educación terciaria. Esta última es la que nos interesó en el presente trabajo, de tal manera, a continuación se abordan las causas de la deserción a nivel del sistema educativo superior chileno así como sus implicancias a nivel de sistema y en las propias trayectorias de los estudiantes.

En Chile los trabajos de Himmel (2002) son pioneros en indagar este problema en la educación superior. Para la autora la deserción se define como "abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore" (Himmel, 2002, pág. 94-95). Esta definición pone de relieve el criterio del tiempo de abandono para clasificar a los desertores. De tal manera, la deserción puede ser transitoria, en tal caso el estudiante que deserta de un programa puede reingresar al año siguiente otra institución, otro programa o el mismo programa en otra institución (González, 2007) lo cual, por lo general, ocurre en el primer año de ingreso. Ver figura:

Figura 1: Diagrama propuesto por Himmel (2002) para analizar la deserción de carrera y de institución.



Fuente: Himmel (2002).

La deserción y retención en la educación terciaria ha sido investigada desde los años 70, desde distintas perspectivas. En el siguiente apartado se expondrán algunos modelos explicativos de la deserción según el énfasis dado al análisis. Se presentan los enfoques psicológico, sociológico, económico e institucional.

2. Modelos o enfoques teóricos sobre la deserción.

2.1. Enfoque psicológico.

Este enfoque analiza las características psicológicas o rasgos de personalidad que diferencian a los alumnos que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen (Donoso & Schiefelbein, 2007). Sin duda, esta perspectiva está influenciada por el célebre y clásico trabajo de Fishbein & Ajzen (1975) quienes teorizaron sobre el cómo los valores y creencias son fuertes predictores de conducta humana. En el caso de la decisión de desertar, esta se produciría por una intención conductual que se ve influida por las conductas previas, las actitudes sobre la deserción y las normas intersubjetivas (Donoso & Schiefelbein, 2007). En este modelo, cuando se debilitan las intenciones iniciales se produciría la deserción. Por contraparte, cuando las intenciones iniciales se fortalecen en el paso por el sistema, se produce la retención.

Otro modelo dentro de este enfoque es el propuesto por Ethington (1990), quien basa su indagación el modelo de Eccles et al sobre las conductas orientadas al logro (Centro de

Estudios MINEDUC, 2012). Ethington evidencia que el rendimiento académico previo afecta los resultados futuros de los estudiantes, ya que éste influye en la percepción que ellos tienen de sus propias capacidades y afecta la forma en que enfrentan las dificultades académicas, las metas que se fijan y las expectativas de éxito que tienen.

2.2. Enfoque sociológico.

Paralelamente a los enfoques psicológicos, aparecen los enfoques llamados sociológicos que analizan la influencia de factores sociales externos a los individuos en la deserción. Estos factores se sumarían a la acción de los psicológicos. Aquí se encuentra el trabajo de Spady (1970) quien elabora un modelo teórico explicativo de la deserción de estudiantes norteamericanos con fuertes influencias del pensamiento de Durkheim sobre el suicidio. Para Durkheim (1982) la variación en las tasas de suicidio se debería al grado de integración social que alcanzan los miembros de un determinado grupo. De manera análoga Spady (1970) propone que el grado de integración de los estudiantes al sistema de educación superior sería un elemento gravitante en su permanencia o abandono de sus estudios. Estos análisis fueron tomados como base por Vincent Tinto (Tinto, 1975) para plantear un modelo del abandono de la educación superior que se presenta más adelante.

2.3. Enfoque economicista.

En enfoque economicista aduce una explicación de la decisión de desertar bajo una racionalidad económica, es decir, que considera el costo y beneficio de la educación superior. Al respecto, cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los sujetos optan por retirarse. Dentro de este enfoque se encuentran los trabajos que analizan el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles sobre retención (Centro de Estudios MINEDUC, 2012). Para Donoso & Schiefelbein (2007) un componente crucial en esta visión es la percepción del estudiante acerca de su capacidad o incapacidad para solventar los costos asociados a los estudios universitarios. Sin embargo, este factor está mediatizado por una serie de otras variables, créditos de largo plazo a tasas relativamente blandas, o subsidios parciales o totales (becas de matrícula, de alimentación, etc.). Los estudios que analizan los subsidios focalizados en los estudiantes tienen por objeto aumentar la retención, cuando se orientan a los grupos que presentan limitaciones reales para permanecer en el sistema (costo de estudios, costo oportunidad de otras opciones, etc.).

2.4. Enfoques organizacionales.

Estos enfoques afirman que la deserción depende de las características que posean las instituciones de educación superior. En este sentido los servicios que ofrecen las instituciones se vuelven cruciales en la retención. Según Donoso & Schiefelbein (2007) en estos modelos tienen un rol crucial las variables de calidad de la docencia (Braxton,

Milem, & Sullivan, 2000) y de las experiencias de los estudiantes en el aula, a las que se suman los beneficios proporcionados por la organización a los estudiantes en salud, deportes, cultura y apoyo académico y docente (recursos bibliográficos, laboratorios, y número de alumnos por docente).

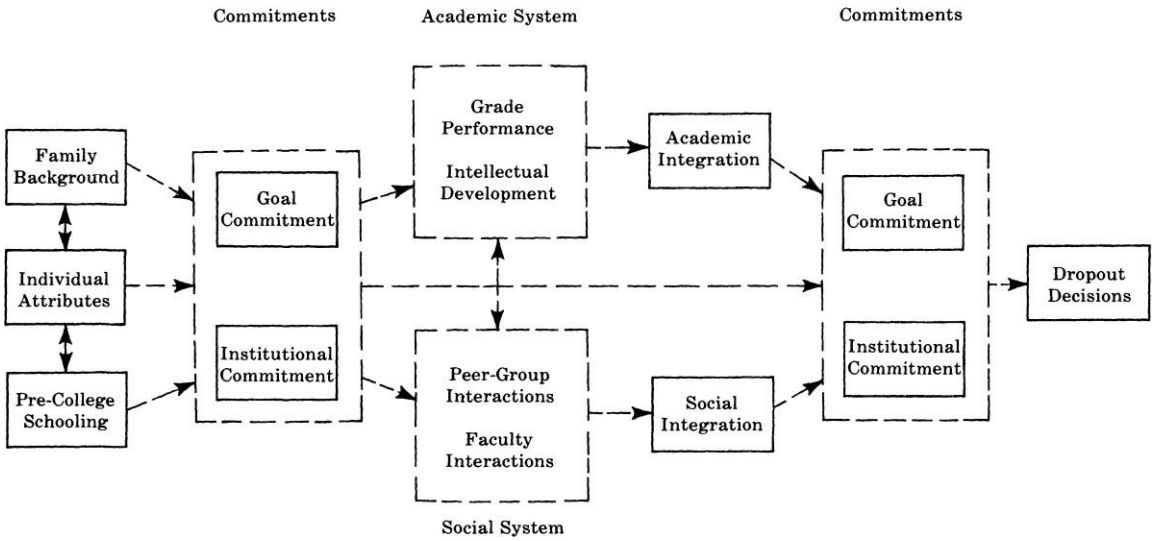
2.5. Enfoque o modelo de interacciones.

Estos modelos explican la deserción a partir de las relaciones entre los estudiantes y las instituciones. Los autores en esta línea afirman la importancia de observar la relación entre los estudiantes y sus casas de estudio en las dimensiones tanto formales como informales las cuales favorecerían la retención y la deserción (Braxton, Johnson y Shaw- Sullivan, en Mineduc, 2012). Merece un apartado, por cuanto es un enfoque que observa las micro-relaciones que se dan al interior de las instituciones educativas y como estas pueden favorecer el proceso de deserción del estudiantado. El siguiente enfoque incluye este aspecto y agrega una serie de otros elementos en un modelo integrado de la deserción.

2.6. Enfoques o modelos de integración.

Sin duda, el modelo de Vincent Tinto es uno de los más influyentes en el estudio de la deserción universitaria. Recoge elementos de la teoría del suicidio de Durkheim, del análisis costo beneficio de la economía educacional y una mirada institucional al análisis del abandono. Para Tinto, los estudiantes construyen su integración social y académica evitando las conductas que les generan costos de algún tipo y buscando recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (Tinto, 1975 en Mineduc, 2012). Uno de los elementos importantes de este planteamiento es que analiza el abandono de la educación superior como un proceso social. A continuación se presenta lo medular de su planteamiento.

Figura 2: Esquema conceptual de Tinto sobre el abandono universitario.



Fuente: Tinto (1975).

Para el autor, el proceso de deserción de la universidad puede verse como un proceso longitudinal de interacciones entre el individuo y los sistemas académicos y sociales de la universidad durante los cuales las experiencias de una persona en esos los sistemas modifican continuamente su meta y compromisos institucionales de manera que conducen a la persistencia y/o a diferentes formas de deserción (Tinto, 1975).

Tinto nos invita a mirar las instituciones universitarias estadounidenses como pequeñas sociedades. En ellas, las personas ingresan con una variedad de atributos (como sexo, raza, habilidad), experiencias previas a la universidad (promedios de calificaciones, logros académicos y sociales) y antecedentes familiares (atributos de estatus social, expectativa en la educación), cada uno de los cuales tiene impactos directos e indirectos sobre el rendimiento en la universidad (Tinto, 1975). Más importante aún, estas características básicas y los atributos individuales también influyen en el desarrollo de las expectativas y compromisos educativos que el individuo trae consigo al ambiente universitario. Son estos objetivos y compromisos institucionales los que son predictores importantes y reflejos de las experiencias de la persona, sus decepciones y satisfacciones, en ese ambiente universitario.

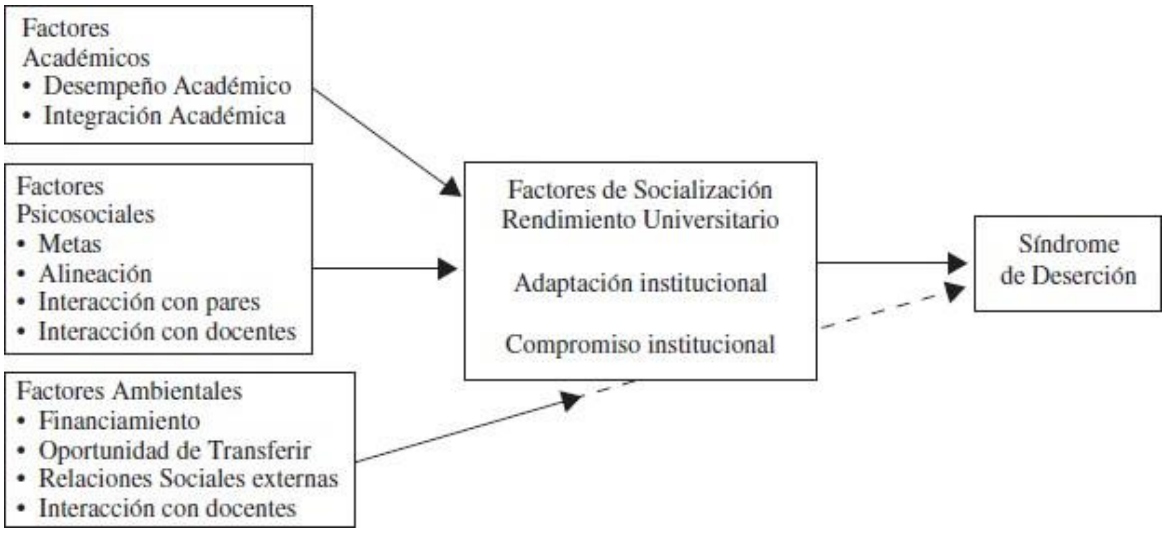
Dadas las características individuales, las experiencias anteriores y los compromisos, el modelo argumenta que es la integración del individuo en los sistemas académicos y sociales de la universidad lo que se relaciona más directamente con su continuidad en esa universidad. Como indica Petterson, el modelo apunta a la integración social e intelectual

de los estudiantes, donde aquellos que alcanzan esta condición tienen mayores posibilidades de permanecer en la institución (Peterson, 1993). Esto quiere decir que cuanto mayor sea el grado de integración del individuo en los sistemas universitarios, mayor será su compromiso con la institución específica y con el objetivo de completar la universidad.

Es preciso indicar que Tinto no desconoce el efecto de factores externos en las decisiones individuales de abandonar las instituciones de educación superior. Al respecto, el autor reconoce que los eventos en el sistema social externo a la universidad pueden afectar la integración dentro de los sistemas sociales y académicos de la universidad. Variables como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, sus valores, ciertos atributos personales y la experiencia académica previa a la educación superior influyen sobre las probabilidades de deserción (Centro de Estudios MINEDUC, 2012). Pero, aunque se reconoce que una persona puede retirarse de la universidad por razones que tienen poco que ver con su interacción dentro de los sistemas universitarios, se sugiere que esos impactos se observarán mejor a partir de la evaluación que la persona hace de su compromiso con la meta de completar la universidad (Tinto, 1975). El autor nos está diciendo que no desconoce el efecto de las viscitudes externas, pero lo que a él le interesa es observar el efecto de los eventos externos en la trayectoria de integración del estudiante en la institución.

Dentro de este enfoque existe otro autor importante. Se trata de John Bean (1980) quien sostiene que las creencias influyen sobre las actitudes y que éstas actúan sobre las intenciones conductuales y, por ende, en la decisión de desertar. Las creencias son afectadas por factores institucionales similares a los planteados en el modelo de Tinto, pero además por algunos factores externos a la institución, como las oportunidades de empleo. Cabe mencionar que Bean toma elementos del modelo de la productividad de Prize (Donoso & Schiefelbein, 2007), de tal manera, su planteamiento está observando el funcionamiento de las instituciones educativas como organizaciones laborales.

Figura 3: Esquema conceptual de Bean sobre el abandono universitario.



Fuente: Donoso y Schiefelbein (2007).

Para Bean la satisfacción con los estudios tiene una incidencia directa en la decisión de desertar o permanecer en la institución de educación superior. Como lo indica Donoso & Schiefelbein (2007), los trabajos posteriores de Bean han indicado que factores como características personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses), ambientales y organizacionales tienen un peso significativo en la deserción, en particular en la deserción voluntaria. Adicionalmente, para Cabrera, Castaneda, Nora & Hengstler (1992) las variables denominadas externas en este modelo (influencia de padres y amigos, y la ayuda financiera de los padres), han sido relevantes para explicar la permanencia la educación superior.

Finalmente, para cerrar esta exposición de modelos teóricos, es preciso considerar que la investigación empírica no permite afirmar la preeminencia de un modelo por sobre otro para explicar la permanencia y la deserción. En tal sentido, adscribimos a lo planteado por Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez (2008) que advierten la necesidad de combinar los modelos teóricos para obtener explicaciones de los motivos por los cuales los estudiantes deciden abandonar o mantenerse en una institución de educación superior.

Considerando las particularidades de la deserción de primer año, a continuación se detallaeste proceso y la evidencia disponible.

3. Causas de la deserción.

En la literatura se identifican un gran número de variables que inciden en el abandono de la educación superior. No hay consenso respecto a si las causas individuales, sociales o académicas son las determinantes para explicar la deserción (Canales & De los Ríos, 2007). Existen múltiples trabajos a nivel internacional y una creciente evidencia en Chile a partir del 2000 con trabajos sobre deserción a nivel escolar[2] y los trabajos de Himmel (2002) a nivel universitario.

Para presentar la información disponible de forma clara y sintética, se agruparán estos factores en cuatro categorías que han utilizado autores como Canales & De los Ríos (2007) y González (2007), estos grupos de factores son: las motivaciones y actitudes de los estudiantes, las condiciones socioeconómicas del estudiante y su familia, factores académicos y los factores institucionales (sistema de educación superior e instituciones educativas).

3.1. Las condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar.

Un elemento fundamental para analizar y comprender el abandono de estudios en la educación superior es el origen social de los estudiantes y sus familias. Este aspecto proviene de una larga data de trabajos que han posicionado la importancia de lo socioeconómico y familiar en el éxito (y fracaso) en educación superior. Por ejemplo, Tinto (1975) plantea que la deserción es causada por la interacción de elementos individuales, sociales e institucionales, particularmente en los aspectos sociales destaca que la ocupación y el nivel educacional de los padres, son importantes en el abandono. El trabajo de Bean & Metzner (1985) consideró que la situación financiera del estudiante y su familia, las horas de trabajo y las responsabilidades familiares, eran elementos significativos en la deserción. En el ámbito de la influencia familiar el trabajo de Bank, Slavings & Biddle (1990) mostró que las actitudes favorables de los padres y expectativas de los estudiantes hacia la educación son importantes para prevenir la deserción. A pesar de la antigüedad de estos trabajos, sorprende que sus hallazgos son coincidentes con lo que ocurre en la actualidad.

En Chile, las mayores tasas de deserción se observan en estudiantes menores ingreso y de menor educación de los padres (Santelices, Catalán, Horn, & Kruger, 2013). Al respecto, la caracterización cuantitativa que realizó Mauna (2013) estableció que los estudiantes que desertaron de la educación superior provienen con mayor frecuencia de familias donde sus padres son trabajadores de ocupaciones sin una calificación superior. Siguiendo a Díaz (2009) el alto promedio de ingresos familiares constituye un factor protector frente a la deserción.

[2] Al respecto, ver los trabajos de Dussaillant (2017) y Espinoza, Castillo, González, Loyola & Candidato (2012).

Si consideraremos como indicador socioeconómico de los estudiantes el tipo de administración del establecimiento de origen, que en Chile puede variar entre particular pagado, particular subvencionado y municipalizado, tenemos el siguiente análisis. En el grupo que desertó en primer año y no reingresó a los 3 años siguientes, se observa que a nivel nacional es más prevalente en estudiantes que egresaron de establecimientos municipalizados (16,9%) comparativamente con los que venían de particulares subvencionados (12,2%) y de particulares pagados, donde el abandono es muy inferior (4,4%) (SIES, 2019). Tal como ocurre en el SIMCE, los establecimientos municipalizados son los que exhiben peores resultados. En la enseñanza secundaria, mientras que los estudiantes con mayores recursos optan por la educación subvencionada y particular pagada, los establecimientos públicos han sido relegados a atender con pocos recursos a la población más vulnerable del país. De tal manera, los estudiantes que egresan de este tipo de establecimientos y logran ingresar a la educación superior tienen mayor dificultad para adaptarse a esta y terminan abandonando sus estudios con mayor frecuencia que quienes recibieron otro tipo de educación. Aún en universidades de alto prestigio, como es el estudio de Catalán & Santelices (2018) en Universidad Católica de Chile, universidad privada del Consejo de Rectores, se registra una mayor tasa de permanencia en el sistema de los alumnos provenientes de colegios particulares pagados que los provenientes de municipalizados.

Si consideramos la deserción según el tipo de institución, tenemos que los Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales tienen mayores cifras de deserción que las Universidades. Al analizar el porcentaje de desertores de primer año que no reingresan a la educación superior en los próximos 3 años, se observa que en universidades corresponden a un 6,7% de los desertores de primer año, mientras que en CFT esa cifra es de 21,2% y en IP se encuentra alrededor del 20,4% (SIES, 2019). Si a lo anterior sumamos la variable dependencia administrativa del establecimiento de origen, encontramos un dato muy interesantes: al comparar el tipo de institución donde se matricularon aquellos estudiantes que egresaron de un colegio municipalizado y que desertaron definitivamente, se observa que en universidades este grupo corresponde a un 8,4% de estudiantes, mientras que en CFT es un 22% y en los IP´s es de 21,3%. Esto nos está diciendo que los estudiantes de establecimientos municipalizados abandonan sus estudios definitivamente con mayor frecuencia en CFT e IP que en las universidades. Es muy interesante este dato porque los estudiantes de menores puntajes PSU y menores recursos económicos son los que están eligiendo la educación técnica, luego, no logran mantenerse en ese espacio y desertan. Lo cual deja muchas dudas respecto a la situación socioeconómica de tales estudiantes y cómo se afectan sus trayectorias educativas y vitales. En las universidades esta situación es menos frecuente, lo cual podría estar vinculado a las políticas de retención y apoyo a los estudiantes que despliegan las distintas casas de estudios.

Los jóvenes de menores recursos mayoritariamente optan por CFT e IP para estudios superiores. De acuerdo a la información otorgada por la última Encuesta de CASEN muestra que los estudiantes que provienen del cuarto y quinto quintil de ingreso asisten mayormente a universidades privadas no CRUCH. Mientras que en los quintiles 1 al 3 se concentran (50% aproximadamente) en universidades privadas no CRUCH e Institutos profesionales. Particularmente en el primer quintil, de menor ingreso, se observa que la asistencia está concentrada en un 26,5% en Institutos Profesionales (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Entonces, los estudiantes de menores ingresos ingresan a CFT e IP, instituciones donde se presentan las tasas más bajas de retención y las más altas de deserción definitiva comparativamente con las universidades. Esto permite afirmar que el abandono de los estudios superiores tiene una trayectoria que se inicia mucho antes, ligada a las posibilidades educativas escolares según el nivel socioeconómico de las familias. Como indica González (2007) a nivel latinoamericano el lugar de residencia, el nivel de ingresos, el nivel educativo de los padres, el ambiente familiar y la necesidad de trabajar para mantenerse o aportar a la familia son variables que impactan negativamente a las familias de los quintiles de menores ingresos y son los estudiantes de estos grupos los que mayoritariamente abandonan sus estudios superiores.

Un estudio realizado por Canales & De los Ríos (2007) entrevistó a desertores permanentes quienes adujeron razones económicas y familiares para justificar su abandono de los estudios superiores. Indicaron que ante la pérdida del empleo de algún familiar directo o el asumir responsabilidades como jefe de familia, se vieron forzados a dejar sus estudios. En este caso, como indican las autoras, esta deserción no es buscada o deseada por los estudiantes, lo cual es particularmente crítico en estudiantes no tradicionales del sistema, es decir, los jóvenes que son la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior. Este hallazgo es vinculante con el estudio de desertores de Mauna (2013) donde las razones aducidas son la falta de recursos económicos para solventar los gastos asociados al arancel, matrícula y materiales de estudio.

Como lo indica (Donoso & Schiefelbein, 2007) los estudiantes de primera generación se ven en una situación de desventaja ya que no poseen históricamente lazos sociales sólidos en la educación superior que les brinden un sentido de pertenencia. Para Dávila et al (2008) la desventaja en la trayectoria académica está en no poseer el capital cultural previo que les permita enfrentar exitosamente la vida académica y, además, que su permanencia en el sistema es muy vulnerable a las viscitudes de cambios demográficos como nacimiento de hijos, matrimonio, muerte o enfermedad del jefe o sostenedor de la familia.

Considerando la evidencia, es preciso analizar la deserción como un proceso de acumulación de desventajas (Donoso & Schiefelbein, 2007) que van articulando la vida de los estudiantes en una posición de relegación. Esto nos lleva necesariamente a hablar de

exclusión social. Más adelante en el marco de referencia se presenta una conceptualización sobre este tema. Por ahora, este apartado se referirá a la evidencia disponible respecto al peso de distintos grupos de variables en la deserción.

3.2.Factores asociados al sistema y a las instituciones.

Para González (2007) aquí se agrupan todos los elementos tanto de la organización de la instituciones educativas así como del sistema general de educación superior: la carencia de mecanismos adecuados de financiamiento del sistema en especial para el otorgamiento de ayudas estudiantiles, créditos y becas; las políticas de administración académica (ingreso irrestricto, selectivo sin cupo fijo o selectivo con cupo); el desconocimiento de la profesión y de la metodología de las carreras; el ambiente educativo e institucional y la carencia de lazos afectivos con la universidad. En esta línea estarían los ya clásicos planteamientos de Tinto (1975) y Spady (1970) que afirman que la deserción se produce por la falta de integración del estudiante a la vida académica y social del sistema universitario. Los jóvenes no logran adaptarse al sistema y no generan un sentimiento de pertenencia que los ayude a comprometerse y terminar con éxito sus estudios.

La integración al sistema se encuentra en dos ámbitos (Canales & De los Ríos, 2007): El académico que se relaciona con el rendimiento docentes y desarrollo intelectual; y el social donde operan las interacciones con pares, docentes y la participación en actividades extracurriculares. Esto es refrendado por un estudio reciente sobre permanencia y abandono de estudios universitarios en América Latina. Al respecto Viloria & Lezama (2019) utilizaron las bases de datos del proyecto GUIA el que aplicó instrumentos estandarizados a 16 universidades latinoamericanas y 5 europeas. En el caso de América Latina se tomó una muestra de 6158 casos sobre los que se estimó un modelo de ecuaciones estructurales para, por un lado, clasificar a los estudiantes según si continuaron sus estudios o si abandonaron las carreras a las que ingresaron en el periodo 2016-2018; por otro, establecer si la satisfacción con la universidad, su estado de salud, asistencia a clases, las relaciones interpersonales con compañeros y profesores, ajuste académico y social a la universidad son variables que influyen en la permanencia o abandono de la carrera escogida.

Los resultados sugieren que los factores que influyen en la adaptación a la universidad para ambos grupos son similares. Sin embargo, los factores que determinan su satisfacción con la universidad difieren para ambos grupos. Esta diferencia se debe al hecho de que los estudiantes que abandonaron la universidad muestran menores niveles de adaptación a la universidad, es decir, ajuste académico y social, lo cual repercute en su bajo nivel de satisfacción.

Un matiz en la línea de integración a las instituciones lo constituye el trabajo de Tierney (1999) quien observa debilidad en el planteamiento de Tinto respecto a la importancia del

desarrollo de la identidad cultural en las instituciones de educación superior de Estados Unidos. Tierney incorpora en el análisis las prácticas sociales de los estudiantes hispanos y afroamericanos e indica que cuando son capaces de afirmar sus identidades culturales aumentan sus posibilidades de graduación. Algo similar ocurre en Chile, donde se encontró que los estudiantes de ascendencia mapuche y origen social vulnerable tenían menos probabilidades de desertar en primer año de una universidad estatal de la novena región (Navarrete, Candia, & Puchi, 2013). Para explicar estos resultados, los investigadores consideraron lo señalado por Canales & De los Ríos (2007) quienes indican que los estudiantes más vulnerables por lo general realizan grandes esfuerzos a nivel personal y familiar para permanecer por la valoración del logro de ingreso al sistema, haciendo uso efectivo de los soportes y recursos disponibles. En vínculo con lo indicado por Tierney (1999) podría ser que los elementos de la identidad cultural mapuche favorezcan la permanencia de estos estudiantes, hipótesis que convendría indagar en futuros trabajos.

La calidad de las instituciones de educación superior también sería un factor importante en el éxito de los estudiantes (Light & Strayer, 2000). Dentro de esto, los profesores juegan un rol importante (Fielding, Belfield & Thomas, 1998).

En el caso de Chile, Canales & De los Ríos (2007) evidenció que los estudiantes desertores temporales y permanentes, optaron por las carreras con poca certeza e información. Ahora bien, para las autoras, los desertores temporales se encuentran en una búsqueda vocacional, mientras que esto no aplica para los permanentes. Al respecto, el trabajo de Mauna (2013) que algunas de las razones para abandonar la educación superior son las características de la institución y el conocimiento sobre la carrera a la cual ingresan. Aunque es importante mejorar la orientación vocacional en las etapas educativas previas, las universidades no están exentas de responsabilidad en la deserción estudiantil y deben comprender este problema como un asunto en el que también está en juego su integridad y prestigio institucional (Canales & De los Ríos, 2007).

A nivel de sistema educativo superior chileno, se ha identificado que la deserción es parte de las ineficiencias del sistema. Al respecto, Brunner & Meller (2004) indican que la falta de flexibilidad curricular de las carreras, la ausencia de sistemas adecuados de progresión y problemas en los procesos de selección de estudiantes como aspectos que explican las bajas tasas de eficiencia del sistema (dentro de las cuales se encuentra la deserción). A esto es preciso sumar el sistema de financiamiento que en Chile es de responsabilidad del estudiante y su familia. Considerando estas particularidades del sistema chileno, más adelante se dedica un apartado exclusivo a este tema.

3.3.Causas de orden académico.

En base a su estudio de la deserción a nivel latinoamericano, González (2007) enumera las causas de origen académico, es decir, la deserción que ocurre a razón de las dinámicas

internas del funcionamiento de la enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación superior. Al respecto, identifica las siguientes causas: la formación académica previa, los exámenes de ingreso, el nivel de aprendizaje adquirido, la excesiva orientación teórica y la escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral, la falta de apoyo y orientación recibida por los profesores, la falta de información al elegir la carrera; la carencia de preparación para el aprendizaje y reflexión autónoma, los requisitos de los exámenes de grado en la selección de la carrera; la excesiva duración de los estudios, la heterogeneidad del estudiantado y la insuficiente preparación de los profesores para enfrentar la población estudiantil que actualmente ingresa a las universidades (González, 2007).

Como indica Bean & Metzner (1985) en el caso norteamericano las variables académicas son más decisivas en las deserciones de estudiantes *tradicionales* del sistema, es decir, que provienen de familias con estudios superiores, mientras que los estudiantes no tradicionales serían más afectados por variables externas. En el caso de Chile, se ha encontrado que las causas académicas no son tan decisivas sobre la deserción permanente como las causas socioeconómicas (Canales & De los Ríos, 2007). Al respecto, los reportes de deserción afirman que la deserción es más probable en estudiantes que egresaron de establecimientos municipalizados y en los casos donde sus padres no completaron la educación escolar (Centro de Estudios MINEDUC, 2012). Esto no quiere decir que lo académico no tenga un efecto en la deserción. El mismo trabajo del Ministerio de Educación reveló que el rendimiento es un buen predictor de la deserción. Adicionalmente, el menor NEM y un mejor puntaje en la PSU están positivamente asociados con la permanencia, lo cual se reafirma en otros trabajos similares en Chile como el de Santelices et al (2013) y el de Díaz (2009). Este último refiere como factores protectores de deserción al promedio de notas acumuladas y el puntaje de ingreso PSU enestudiantes de ingeniería.

Las entrevistas realizadas por Canales & De los Ríos (2007) evidenciaron que los desertores permanentes manifestaron carencia de hábitos de estudios, disciplina y competencias, y una baja identificación con sus carreras como aspectos que determinaron su rendimiento y baja motivación académica en la universidad. Dado que muchos de ellos estaban afectados por situaciones de mayor vulnerabilidad, las posibilidades de continuar estudiando se hicieron imposibles. Este estudio muestra como las distintas causales se interpenetran en las trayectorias de los estudiantes y, como se indicó en el comienzo de este apartado, la deserción es producto de razones múltiples y diversas.

3.4.Causas personales de los estudiantes.

Se ha agrupado bajo este título a todas las variables que tienen que ver con aspectos psicológicos y motivacionales de los estudiantes. Como indica Tinto (1975), la valoración y expectativas educativas de los jóvenes y el compromiso con una meta de estudios y con

futuros objetivos es importante para la permanencia en el sistema. Un estudio norteamericano anterior mostró como el rendimiento académico se encontraba asociado a la motivación del estudiante, la cual a su vez se encontraba asociada al sentido que el alumno asigna a las tareas académicas, la relevancia de los estudios en relación con sus metas futuras, el desafío académico de la carrera, entre otros aspectos (Reed, 1968). A esto podemos sumar el meta-análisis de 109 estudios realizado por Robbins et al. (2004) el que mostró que los factores psicológicos y habilidades de estudio contribuyen a mejorar los resultados universitarios en términos de desempeño y retención.

En un plano latinoamericano, el análisis de la deserción que ha hecho González (2007) identifica una serie de variables actitudinales y motivacionales de los estudiantes que podrían incidir en la deserción: la condición de actividad económica del estudiante, aspiraciones y motivaciones personales, la disonancia con sus expectativas, su insuficiente madurez emocional, las aptitudes propias de su juventud; el grado de satisfacción de la carrera, las expectativas al egreso de la carrera en relación con el mercado laboral, dificultades personales para la integración y adaptación, dedicación del alumno, falta de aptitudes, habilidades o interés por la carrera escogida, entre otras.

Otro elemento interesante en esta discusión son las evidencias de Reay, Davies, David, & Ball (2001) quienes indican que la decisión de ingreso a la educación superior de estudiantes londinenses es tomada considerando elementos de poder y estratificación. El estudiante ingresa al sistema para relacionarse con personas con intereses similares y, además, sentirse menos excluido. Una vez en el sistema, la deserción se produciría por las limitaciones que imponen a los estudiantes los aranceles, becas, ubicación del campus, clase y raza.

En la dimensión de salud mental, un reciente estudio en Colombia indagó como los estudiantes universitarios que desertaron por bajo rendimiento académico sufrían trastornos de ánimo, de ansiedad y de consumo de alcohol (María et al., 2020), lo cual entrega indicios de que la salud mental de los estudiantes también es un elemento a considerar en la trayectoria que lleva a la deserción de la educación superior. Otro trabajo, de orden cuantitativo, ofrece una interesante aproximación. Mauna (2013) realizó encuestas a jóvenes que desertaron y que, aun cuando tuviesen los recursos, manifestaron que no deseaban volver a estudiar. Al argumentar las razones, ellos mayoritariamente marcaron las opciones incumplimiento de expectativas y mal rendimiento. Esto, para Mauna (2013) es indicativo de la percepción de incapacidad para permanecer en la carrera escogida, donde la deserción deja una huella de frustración y duda en las capacidades personales.

3.5. Causas asociadas al financiamiento de los estudios superiores.

Estos elementos económicos se comentarán en este apartado especial por su relevancia para el caso chileno. Considerando que en otros países la educación superior es gratuita,

en Chile tiene altos costos para las familias. Como indica Garritzmann (2016), el sistema de educación chileno en uno de los más privatizados y caros del mundo. Los estudiantes financian sus estudios por lo general con créditos y ayudas estatales para quienes cumplen ciertos requisitos socioeconómicos y de mérito. Entre los créditos se encuentra el Fondo Solidario (FSCU) y el Crédito con Aval del Estado (CAE), este último muy controvertido por el nivel de endeudamiento que generó en los estudiantes.

Más que profundizar sobre el contexto del financiamiento de la educación superior en Chile, que sin duda es un tema importante, lo que en este apartado se pretende es, más bien, comentar la fuerza de variables vinculadas al financiamiento de los estudios y apoyos estudiantiles en la deserción/retención. El reporte del Ministerio de Educación (2012) evidenció que el Crédito con Aval del Estado (CAE) y el Fondo Solidario (FSCU) son instrumentos de ayuda estudiantil que se constituyen como fuertes predictores de permanencia en el sistema. Esta tendencia ha sido confirmada en estudios similares en Chile: Díaz (2009) estableció que en estudiantes de ingeniería que el crédito es un factor de retención, Santelices et al (2013) establecieron que tanto los créditos (CAE y FSCU) y becas de excelencia académica (BEA y Juan Gómez Milla) entregados por el estado están correlacionados con mayores niveles de persistencia en el corto como en el largo plazo y Barrios (2018) constató en estudiantes de pregrado que ingresaron el 2006 por primera vez a una universidad (privada o estatal) que la existencia de financiamiento reduce las probabilidades de desertar (no reingresar al sistema).

El Crédito con Aval del Estado (CAE) se crea en el gobierno de Ricardo Lagos con el objetivo de aumentar el acceso al sistema de Educación Superior chileno, bajo el argumento de que el Estado tiene restricciones presupuestarias y por tanto requiere de la Banca para asegurar esta nueva política de financiamiento (F. González, s. f.).

A propósito del tema del financiamiento, en los párrafos siguientes se presentará Política de Gratuidad, se contextualiza y se analiza su relación con la permanencia y deserción enel sistema educativo superior.

La gratuidad emerge como una política pública en respuesta a las demandas del movimiento estudiantil chileno que, en el año 2011, exigió una educación pública, gratuita y de calidad. Las protestas del 2011 generaron una serie de cambios en el financiamiento de la educación superior como la baja de la tasa de interés del Crédito con Aval del Estado y su posterior anuncio de eliminación el año 2016 en el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet. En tal fecha además se inicia la política de gratuidad, focalizada en los jóvenes del 50% más vulnerable del país que asisten a universidades que tengan al menos 4 años de acreditación.

La gratuidad opera como un subsidio a la demanda. Los estudiantes postulan al beneficio, son evaluados y de ser seleccionados el arancel de la carrera escogida es financiado en un 100%. En un comienzo solo universidades fueron parte del proceso, el 2017 se extendió a

Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica agregando como restricción los fines de lucro de las instituciones. En 2018 se agregó al tramo beneficiado al sexto decil de ingreso y se consolidó en la Ley General de Educación (n° 21.091).

Existen pocos trabajos que evalúen el impacto de la gratuidad en la permanencia y deserción. El trabajo de Flores et al (2020) sondeó estos efectos en el caso de una institución que imparte educación técnica y profesional en Chile, con una matrícula de 100.000 estudiantes. Uno de sus principales hallazgos es que con la gratuidad se disminuyó la deserción de primer semestre y aumentó la aprobación de asignaturas, lo cual es atribuido al cese del copago por parte de los estudiantes que accedieron a gratuidad, quienes antes de esta política eran beneficiarios de becas y créditos que requerían complementar con ingresos (propios o familiares) el valor de sus carreras.

Una reciente evaluación de la política de gratuidad fue elaborada por investigadores de la Fundación Nodo XXI (Sanhueza & San Martín, 2019). Se trabajó con datos secundarios entregados por el SIES. Se realizó una estimación del impacto específico que ha tenido la política de gratuidad –esto es, controlando otras posibles variables que incidan– en su implementación 2016-2018, respecto de la composición sociodemográfica de las carreras y programas de las instituciones adscritas, y particularmente sobre la participación relativa en la matrícula de estudiantes provenientes de colegios municipales y particulares-subvencionados, y la proporción de estudiantes mujeres. A su vez, estos impactos se estimaron tanto considerando la totalidad de las instituciones adscritas, como observando también según las siguientes variables de clasificación: localización geográfica (metropolitana/otras regiones), tipo de institución, selectividad (sólo universidades) y áreas del conocimiento (clasificación OCDE).

A partir de los datos analizados es posible observar un impacto efectivo de la política de gratuidad en la composición sociodemográfica de las instituciones de educación superior. Esto se observa principalmente en el aumento de la participación de mujeres (2,1%) y estudiantes de establecimientos municipales (1,3%).

Al ver los efectos de la gratuidad por tipo de institución se observa que el mayor impacto se encuentra en la participación de estudiantes de establecimientos municipales en las universidades privadas (3,3%) y los institutos profesionales (1,6%), y en menor medida un efecto en los centros de formación técnica (1,1%). Distinto es el escenario en los planteles tradicionales: mientras que en las instituciones estatales prácticamente no se observan cambios estadísticamente significativos salvo una muy leve disminución de la matrícula proveniente de colegios particulares pagados, en las universidades no estatales del Consejo de Rectores se ha producido un incremento de la participación de estudiantes provenientes de colegios particulares-subvencionados (3,6%), pero no de establecimientos municipales.

Otro dato interesante es el escaso impacto de la gratuidad en las instituciones de educación superior en las regiones no metropolitanas. En el sector privado no tradicional los únicos impactos significativos de la política de gratuidad consisten en la disminución promedio de la proporción de establecimientos particulares pagados cuyos estudiantes asistieron a centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades, mientras que en los planteles tradicionales no estatales se constata un leve aumento de los estudiantes provenientes de colegios subvencionados, y en las instituciones estatales no se verifican cambios estadísticamente significativos. Por su parte, el impacto de la gratuidad en la participación femenina a nivel de las regiones se observa únicamente en centros de formación técnica e institutos profesionales, en un crecimiento promedio de 2,6% y 1,9% respectivamente.

Este informe concluye que hay un impacto positivo de la gratuidad en la composición del estudiantado que accede a la educación superior, no obstante, tal impacto en la práctica se ve aun circunscrito a las franjas de menor selectividad y asociadas principalmente a las instituciones privadas post 1981 (Sanhueza & San Martín, 2019). Se consigna que, hasta ahora, la gratuidad no es una política que haya promovido de manera significativa una democratización en la composición demográfica de la educación pública ni en general de los planteles que conforman el sistema mixto histórico, no alterando así tampoco de manera sustantiva los patrones de segmentación social que caracterizan a nuestro sistema de educación superior.

En esta línea el recientemente publicado trabajo de Espinoza, González, Sandoval, McGinn & Corradi (2021) aporta interesantes antecedentes respecto al impacto de la política de gratuidad en el acceso a la educación superior de les jóvenes denominados de primera generación. Los datos analizados permitieron afirmar que el impacto de la gratuidad en incorporar más jóvenes primera generación es marginal. Ha tenido cierto impacto en incorporar más estudiantes provenientes de establecimientos secundarios públicos y en el grupo que se matriculó en la educación técnica, con un aumento del 2,2% y 2,7% respectivamente. Los datos permiten afirmar que no se están matriculando más jóvenes de primera generación que los que se matriculaban antes de la política de gratuidad. En este contexto, esta política se ha posicionado como una fuente alternativa de financiamiento que reduce el uso de otras formas de financiamiento como becas y créditos.

4. Trayectorias educativas.

Para investigar los caminos vivenciados en la deserción como proceso, se optó seguir a los estudios de trayectorias. Estas se definen como las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social o en el campo de las relaciones de poder entre los grupos (Dávila et al., 2008). Lo que interesa en esta línea es entonces el estudio de las posiciones sociales y cómo estas afecta las subjetividades de los actores sociales.

En el ámbito educativo Troiano define el estudio de las trayectorias como el análisis de los caminos que los estudiantes han tomado a lo largo del tiempo, los motivos y su incidencia en la transición y trayectorias posteriores (Troiano et al., 2019). Se distinguen de las transiciones por cuanto estas corresponden a puntos temporales en la trayectoria educativa donde el estudiantado es separado en itinerarios diferenciados (profesional o académico) y donde se debe elegir una alternativa formativa (Tarabini & Jacovkis, 2020). En el caso de Chile un hito de transición corresponde al egreso de la enseñanza secundaria y el proceso de ingreso a la educación superior.

Los estudios sobre trayectorias son diversos y han entregado información relevante sobre los diferentes estadios que atraviesa el estudiantado desde la educación secundaria hasta el ejercicio de una profesión. El origen social de los estudiantes sigue siendo un elemento importante en las diferencias de progresión en la universidad. El análisis de Troiano et al (2019) para el caso español nos indica que las diferencias pueden operar a través de vías muy diversas ya sea a través de los resultados previos de los estudiantes, por las elecciones que los universitarios toman a lo largo de su experiencia universitaria, por el origen familiar o a través de constricciones sociales que condicionan y limitan sus experiencias universitarias.

En América Latina resaltan los trabajo de Mora & De Oliveira (2009; 2013) realizados en México sobre los caminos de vida seguidos por estudiantes que sufrieron privaciones sociales severas durante su infancia y adolescencia. Mediante la realización de biografías lograron establecer distintos itinerarios que fueron clasificados en tres rutas de vida: el camino de superación de las desventajas de origen, la vía de reproducción de dichas desventajas y un tercer sendero donde los jóvenes enfrentan el riesgo de exclusión social. Cada camino con particulares características que intersectan las distintas ventajas y desventajas que acumulan las/los jóvenes en su trayecto vital.

La deserción de primer año tiene características particulares, a esta deserción la llamaremos temporal, porque los estudiantes por lo general reingresan al sistema el año siguiente (Canales & De los Ríos, 2007). Un interesante trabajo publicado por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2019) analizó la cohorte de estudiantes que ingresaron a la educación superior el 2015 en Chile, a los que se hizo seguimiento los años 2016, 2017 y 2018. Se observó que el porcentaje de estudiantes de pregrado que abandona una carrera en su primer año llega al 28,8% en el caso de la cohorte 2015, cifra que muestra una disminución leve, pero progresiva en el país, si consideramos los datos desde el 2008 donde la deserción de primer año se registró en torno al 30,9% (SIES, 2014).

El año 2015 ingresaron 321.242 estudiantes a la educación superior en Chile. De estos, 92.497 estudiantes desertaron en el primer año (lo que equivale a un 28,8% de estudiantes de pregrado). Por ahora se presentarán algunas tendencias interesantes de la deserción de primer año elaboradas por el SIES en un estudio publicado el 2019 sobre la cohorte 2015. Se aborda la deserción y reingreso en relación con el género, la edad, la dependencia administrativa y tipo de enseñanza del establecimiento de origen, tipo de carrera y de institución de educación superior donde ingresó el estudiante.

En la cohorte 2015, se aprecia que, al distinguir por sexo, las mujeres muestran porcentajes de deserción de primero año más bajos (25,8%) que los hombres (31,9%) y porcentajes de reingreso más altos (51,2% y 47,5% respectivamente) (SIES, 2019).

Los estudiantes en el rango de edad de entre 15 y 19 años son los que muestran menor deserción y, a la vez, mayor reingreso de los estudiantes que desertan, comparado con los estudiantes en rangos de mayor edad. De hecho, la deserción permanente entre los estudiantes del rango de 15 a 19 años es de solo un 6,6%, mientras que la de aquellos en el rango de entre 20 y 24 años es de 17,1% y para los rangos de mayor edad supera el 25% (SIES, 2019).

En el caso del tipo de dependencia administrativa del establecimiento de egreso, se observa que en los alumnos provenientes de establecimientos pagados hay menor deserción (22,3%) que en los alumnos provenientes de establecimientos subvencionados (27%). Mientras que los establecimientos municipalizados registran mayor deserción que los otros tipos llegando a 30,6% el 2015 (SIES, 2019).

Según el reporte del SIES (SIES, 2019), en los alumnos provenientes de establecimientos científico-humanistas (CH) se observa menor deserción (26,7%) que en los alumnos provenientes de establecimientos técnico-profesionales (TP) (30,1%). Además, los desertores de primer año que provienen de establecimientos CH muestran un mayor porcentaje de reingreso (58,1%), en comparación con el que se observa en el caso de los que provienen de TP, que llega a 41,9%.

Los datos del SIES (2019) indican que las carreras profesionales presentan una deserción de primer año de 24,1%, mientras que las carreras técnicas muestran un 33,9%. Dos de cada tres desertores de las carreras profesionales (66,6%) vuelven a reingresar a la educación superior en el corto plazo. En el caso de las carreras técnicas, solo 1 de 3 (35,8%) vuelve a reingresar en el mismo período de tiempo. La menor deserción de primer año y el mayor reingreso observado en las carreras profesionales llevan a que el porcentaje de desertores de primer año que no retornan en los 3 años siguientes sea de un 8%. Para las carreras técnicas dicho porcentaje es de 21,7%. En términos de tipo de Institución, la deserción en universidades es de 23,1%, en los institutos profesionales (IP) de 32,4% y en los centros de formación técnica (CFT) de 34,3%. A su vez, el porcentaje de desertores de primer año que reingresan a la educación superior en el corto plazo presenta diferencias importantes: en el caso de las universidades el indicador alcanza un 71,2%, mientras que en las otras instituciones los porcentajes no llegan al 40%. Dentro de las carreras técnicas, se aprecian niveles de retención similares por tipo de institución (en torno al 65%). Sin embargo, al observar el porcentaje de desertores de primer año que reingresan, se aprecia nuevamente un mayor porcentaje en quienes cursaron la universidad (40,9%) en comparación con los de CFT e IP (38,3% y 33,2% respectivamente).

En el caso de las carreras profesionales, las universidades muestran una tasa de deserción de primer año menor que los IP (22,1% versus 30,5% respectivamente). Además, el porcentaje de desertores que reingresan es mayor en universidades (75,4%) que en IP (46,2%), con una brecha de casi 40 puntos porcentuales. Al analizar por áreas del conocimiento y tipo de carrera, se observa que, en las carreras profesionales, las áreas de administración y comercio (10,6%) y tecnología (9,4%) son las que muestran el mayor porcentaje de estudiantes que desertan en primer año y no reingresan. En el otro extremo, el área de ciencias básicas es la que muestra el menor porcentaje de deserción permanente (2,3%). En el caso de las carreras técnicas, las áreas de tecnología (24,9%) y arte y arquitectura (23,2%) son las que muestran mayor deserción sin reingreso, mientras que el área salud muestra el menor porcentaje de deserción permanente (17,2%).

La evidencia disponible indica que en Chile la deserción de primer año está fuertemente asociada a causas de tipo vocacional, motivacional y sociocultural (Canales & De los Ríos, 2007). Esto quiere decir que muchos estudiantes durante el primer año de cursado se dan cuenta de que tienen otros intereses y al año siguiente se reincorporan al sistema en otra carrera o institución. Al respecto, se cuenta con un importante estudio de trayectorias realizado por Blanco et al. (2018). Este trabajo constituye un relevante antecedente y sustento a la línea que siguió la presente investigación.

Blanco et al. (2018) analizan las dinámicas de titulación, permanencia, deserción y reingreso a la educación superior en Chile, utilizando información entre los años 2007 y 2015 bajo el alero de técnicas estadísticas. Establecen una nutrida caracterización de patrones de comportamiento diferenciados según las diversas trayectorias. En primer lugar, establecen que la mitad de aquellos que desertan el primer año, reingresará a alguna alternativa de educación superior, mientras que la otra mitad abandonará el sistema. En el caso de les reingresantes, su destino estará nuevamente cruzado por una serie de condiciones académicas, institucionales y sociodemográficas, aun cuando muchos de ellos llegarán a titularse en su segundo ingreso al sistema.

Más del 50% de los estudiantes que reingresa a la educación superior, lo hace a un área de estudios distinta en la cual estuvo originalmente, lo que evidencia que la deserción tendría un componente relacionado con la orientación vocacional, lo que generaría insatisfacciones con la experiencia del primer año. El reingreso no es un fracaso educacional, sino que en muchos casos se trata de un reajuste, donde los estudiantes reingresarían a áreas o instituciones donde sería un mejor match.

Esta tendencia ocurre en otros lugares, por ejemplo en Catalunya, un estudio reveló que los jóvenes que desertaron de primer año se reincorporan al siguiente en carreras de un área del conocimiento distinta a la primera elección (Rodríguez-Gómez, Meneses, Gairín, Feixas, & Muñoz, 2016).

En América Latina también se ha registrado este cambio en el itinerario educativo, el estudio de Santamaría & Bustos (2013) en Bogotá analizó los discursos del estudiantado referente a su no renovación de matrícula en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se evidenció que las dificultades con aspectos administrativos referentes a la gestión y la organización, con aspectos asociados al

nivel de exigencia de la universidad y ciertas inconformidades con el desempeño docente y aspectos concernientes a las relaciones y las interacciones entre los actores de la vida universitaria, propiciaron el cambio de institución. El reciente meta-análisis de M. T. Fonseca & Gazo (2019) refrenda que la deserción que se produce en primer y segundo año de cursado obedece más bien a la motivación y carencia de competencias de los estudiantes. Por lo que se hace necesario realizar investigaciones que contemplen la diversificación de perfiles de ingreso, por ejemplo, el caso de los estudiantes llamados no tradicionales.

En el caso de Chile, otros aspectos involucrados en el cambio de programa o institución son la baja integración de los estudiantes a las carreras o instituciones educativas y la calidad institucional, especialmente en casos de alumnos con buenos puntajes en las pruebas de selección universitaria, lo cual revela la gran heterogeneidad de condicionales a la deserción temporal (Canales & De los Ríos, 2007).

Considerando la diversidad de elementos que afectan las trayectorias del reingreso es que hemos optado por hablar de trayectorias socio-educativas como un concepto que permite posicionar el peso de los factores sociales en los itinerarios del estudiantado. En esta línea la presente investigación se orientó a caracterizar las trayectorias y particularmente la deserción de primer año y reingreso al sistema desde un abordaje cualitativo, toda vez que otros autores recomiendan hacer estudios que permitan comprender cómo los estudiantes dan sentido a su experiencia en la universidad, así como la incorporación de aquellos que habitualmente son excluidos de la práctica de la investigación (G. Fonseca & García, 2016).

Considerando los antecedentes empíricos y teóricos presentados hasta aquí, es preciso abordar algunos aspectos conceptuales del problema de investigación que se relacionan con la exclusión social y el capital cultural.

5. Exclusión social.

La deserción de la educación superior no solo es un problema de eficiencia del sistema sino que además refleja las trayectorias desiguales de los miembros de una sociedad toda vez que quienes abandonan el sistema son jóvenes de los sectores más desfavorecidos socioeconómicamente. En este caso, hablamos de exclusión social porque se constituye un proceso de acumulación de desventajas que va mermando la relación individuo- sociedad.

La exclusión no solo se trata del debilitamiento de los lazos que establece el individuo con la familia, la comunidad y el estado, es decir, la sociedad en su conjunto. Sino que además implica la ausencia, o el ejercicio precario, de los derechos propios del estatus de ciudadano. La ciudadanía se comprende como “el derecho a un cierto nivel de vida básico y a la participación en las instituciones sociales y ocupaciones de la sociedad” (Silva, 1998,

p. 31). En la medida en que se pierden estas posibilidades propias de la ciudadanía, seproduce la exclusión social.

Se plantea que la exclusión ocurre en varias dimensiones. Una de ellas es la dimensión material o económica. Ésta hace referencia al limitado o nulo acceso de ciertos grupos para participar en el sistema productivo, la renta y el capital. En esta dimensión cobran importancia aspectos tales como el empleo, el ingreso y el acceso a bienes materiales (Clert, 1996, 1997; De los Ríos, 1996; Torche, 1996).

La segunda dimensión de exclusión social es la dimensión sociocultural. Esta se refiere a la precaria o nula participación de los individuos en las dinámicas de la sociedad. Como indica Clert (1996) la exclusión estaría en la carencia de redes de apoyo como la familia, comunidad y grupos de pares; poco conocimiento y participación en las instituciones y organizaciones sociales que brindan apoyo y protegen a los individuos en momentos de necesidad; escasa participación del individuo en los valores, creencias y normas de la sociedad en la que habita así como también la evaluación negativa que la sociedad hace de ciertas características tales como la edad o el género. Éstas pueden ser vistas socialmente como factores causales de discriminación, dependiendo de la cultura social imperante.

La tercera dimensión de exclusión corresponde a lo político La tercera dimensión de exclusión es la dimensión política. Ésta hace referencia a desigualdades de derechos de los miembros de una sociedad, porque ello impide la libertad e igualdad entre los individuos (Clert, 1997, 1998). Abarca la carencia de derechos sociales y políticos. Dentro de los derechos sociales están, el acceso a educación, salud, vivienda, seguridad y derechos laborales, entre otros. Mientras que en derechos políticos se incluyen aspectos como la falta de organización, representación, participación y decisión política (Clert, 1996).

En el caso del sistema superior de educación, para Donoso & Schiefelbein (2007) la deserción revela la vulnerabilidad de sectores de la población que quedan atrapados en círculos de desventajas, también llamados círculos no-virtuosos. No es un proceso puntual, sino que es más bien gradual a lo largo de la vida derivo de la desigual estructura de oportunidades para los miembros de una sociedad.

Para Donoso & Schiefelbein (2007) la exclusión como proceso participa en la complejidad del proceso de retención aunque no sea evidente a corto plazo. Estos autores afirman que, lo que podría denominarse las fallas de la retención, conduce a la deserción del sistema su estructuración con un conjunto de variables asociadas, conducen a la exclusión y a lo que conceptualmente se ha definido como exclusión social.

La promesa de la educación superior es la movilidad social ascendente. Las familias y los jóvenes valoran a la educación como una posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, por lo que tanto los logros académicos como los fracasos son internalizados por los estudiantes, permitiendo que las responsabilidades en ese plano sean atribuidas a los

individuos y no al sistema y su estructura de funcionamiento (Mauna, 2013). Como indica Donoso & Schiefelbein (2007) primero, el sistema impone un mecanismo de selección de estudiantes y, posteriormente, la estructura de los estudios universitarios opera bajo un conjunto de supuestos asociados a habilidades meritocráticas, las cuales suponen la disponibilidad de un nivel importante de capital social, cultural, económico y educacional previo.

6. Capital Cultural.

Hasta aquí se ha mencionado en distintos apartados la importancia del capital cultural de los estudiantes y sus familias en la deserción y en la trayectoria educativa en general. Por tal motivo, a continuación se describen algunos elementos de este concepto.

El concepto de capital cultural es planteado por Pierre Bourdieu (2001) en el marco de su teoría de la reproducción cultural. Para el autor, en la vida social cada individuo posee capitales económico, social y cultural. Al respecto señala: “Así, el capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; el capital cultural puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; el capital social, que es un capital de obligaciones y relaciones sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios” (Bourdieu, 2001, pág. 135-136). Estos capitales son hábitos, costumbres y privilegios derivados del origen social del individuo que, además, se adquieren en el proceso de socialización. Los capitales distinguen la clase social a la que pertenece cada individuo, es decir, su posesión marca el lugar del individuo en la estructura social y las posibilidades de interacción social que esa posición y capitales les permiten.

El capital cultural merece especial mención por cuanto ha sido ampliamente utilizado para analizar los procesos fracaso y deserción en los distintos niveles del sistema educativo. Para Bourdieu (2001) la presencia de un cierto tipo de capital cultural explicaría por qué siempre son los estudiantes menos favorecidos socioeconómicamente los que obtienen los peores resultados académicos. Al respecto menciona: “Inicialmente el concepto de capital cultural se me apareció en el curso de la investigación como una hipótesis teórica que permitía explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales. Gracias a él, pude vincular el éxito escolar, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase” (2001, pág. 136).

Para Bourdieu, el capital cultural existe en tres dimensiones. La primera se denomina capital cultural incorporado que corresponde la cultura interiorizada en los sujetos. Esto ocurre en un proceso de enseñanza y aprendizaje social de conocimientos. Está determinado por el origen social de los individuos, o sea, por la educación que reciben en el hogar (Bourdieu, 2001). Se refiere a todas las

normas, conocimientos y pautas de comportamiento que se aprenden en el proceso de socialización y que son propias de la clase social donde los sujetos nacen. Estos elementos tienen una expresión material por ejemplo pinturas o libros que son propios de una clase social. A esta expresión es lo que Bourdieu denomina capital cultural objetivado.

El capital cultural incorporado y el objetivado están muy relacionados entre sí. Para poder comprender e interpretar el sentido de los códigos artísticos y culturales que yacen en una pintura o un libro es necesario disponer de capacidades culturales previas que son aprendidas en la familia y contexto social de origen. Esto permite que se produzca la apropiación cultural del capital propio de una clase social.

La tercera dimensión del capital cultural es el capital cultural institucionalizado que corresponde a una forma de reconocimiento institucional al capital interiorizado en los sujetos. De tal manera, para Bourdieu los títulos académicos materializan una forma en que el mundo académico valida el conocimiento acumulado por los sujetos y además se garantiza legalmente. Al respecto indica: “El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2001, p. 146).

Bourdieu y Passeron utilizan el concepto de capital cultural para explicar la tendencia al éxito académico de estudiantes franceses de arte en los años 60. En su libro Los Herederos muestran como los estudiantes provenientes de las familias más acomodadas terminaban sus estudios con éxito, mientras que los jóvenes que provenían de hogares de clase baja (padres obreros) reprobaban con mayor frecuencia (Bourdieu & Passeron, 2009).

Para explicar esta situación, Bourdieu y Passeron argumentan que las familias de clase baja carecen del capital cultural propio de las clases privilegiadas y eso les dificulta terminar con éxito los distintos cursos que toman. Los autores comparan entre clases Estos son: contacto con obras de teatro, música y pintura; conocimiento de obras de teatro de vanguardia, música y pintura modernas; práctica de un instrumento musical y posesión de libros en el hogar. Para los autores los hijos de clases privilegiadas heredan estos saberes que les permiten insertarse y atravesar la vida académica con mayor éxito que los hijos de clases bajas. Al respecto los autores indican: “los estudiantes más favorecidos no deben solo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no poreso resulta menos evidente” (Bourdieu & Passeron, 2009, pág. 32).

La postura de Bourdieu y Passeron fue muy controvertida pues cuestionaba los ideales de igualdad de la educación pública francesa. Los autores demostraron que las instituciones educativas otorgaban títulos y reconocimientos a estudiantes cuyo origen social era privilegiado, con esta acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Esta crítica puso en entredicho la meritocracia de los

sistemas modernos educativos, que sigue siendo muy vigente. De ahí que numerosos autores citen el concepto de capital cultural a la hora de analizar la segregación socioeconómica en el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

VII. Diseño metodológico.

Se realizó un estudio de caso, considerando el abordaje de la casa de estudios seleccionada como un sistema con sus propios límites y funcionamiento (Stake, 1998). El estudio fue de carácter descriptivo implementado en un diseño mixto de investigación. En primera instancia se trabajó con datos secundarios cuantitativos de las bases de datos institucionales respecto a la cohorte 2016. Luego se procedió a realizar entrevistas biográficas que permitieron profundizar en las trayectorias de la deserción y el reingreso. A continuación se detallan los procedimientos seguidos.

1. Análisis de datos secundarios.

Para satisfacer el objetivo específico 1, se caracterizó a la cohorte 2016 del Campus Puerto Montt utilizando la información cuantitativa publicada en el Anuario Estadístico 2016, el Informe Encuesta de Caracterización carreras PSU 2016 y la navegación en Sistema de Gestión de Indicadores Institucionales. Esta última es una plataforma interactiva de la Dirección de Análisis Institucional Ulagos[3] que permite obtener información actualizada sobre distintos tópicos, esta plataforma solo es accesible para funcionarias/os Ulagos.

Para satisfacer el objetivo específico 2, se caracterizó al estudiantado que abandonó en primer año la Ulagos utilizando la información entregada por la Dirección de Análisis Institucional de la Ulagos[4], que, mediante solicitud por transparencia, entregó una base de datos del grupo que ingresó el 2016 y abandonó. Esto requirió un proceso de depuración y filtrado de las bases entregadas para delimitar la población de interés.

[3] http://sgi.ulagos.cl/

Se estableció una serie de criterios para delimitar y aislar al grupo de primer año 2016 que abandonó la Universidad de los Lagos. Siguiendo la metodología utilizada por el SIES (SIES, 2019), se identificó a los estudiantes nuevos[5] desertores de primer año de la cohorte 2016, es decir, que ingresaron el 2016 y el 2017 no registraron matrícula. Luego se hizo un seguimiento en los 4 años posteriores a su deserción (2017, 2018, 2019 y 2020)[6], para establecer si habían reingresado a la Universidad en la misma u otra carrera. Así se determinó que los estudiantes de la cohorte 2016 que no reingresaron a la Ulagos correspondían a 497 para todas las sedes como se observa en la siguiente tabla:

Tabla n° 1: Distribución de estudiantado cohorte 2016 sin reingreso al año 2019 en la Universidad de Los Lagos.

Sede/Campus Ulagos	n	%
Ancud	18	3,6%
Castro	62	12,5%
Osorno	157	31,6%
Puerto Montt	206	41,4%
Santiago	54	10,9%
Total	497	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos entregados por la Dirección de Análisis Institucional Ulagos.

Para el estudio en cuestión, por razones de factibilidad y recursos, se decidió considerar un solo campus de la Universidad. Se optó por el Campus Puerto Montt donde se registran 206 casos de abandono institucional. Se eligió esta sede por encontrarse en la comuna natal y de residencia de la investigadora por lo que se estimó que sus conocimientos sobre las distintas localidades y realidades territoriales favorecerían el diseño y realización del trabajo de campo cualitativo.

[4] Para este procedimiento se realizó una solicitud formal a la Dirección de Análisis Institucional (DAI) de la Universidad de Los Lagos cuya directora Claudia Rubio autorizó la entrega de información previa firma de un consentimiento informado por parte de un académico Ulagos patrocinador de esta investigación. Para el trabajo con bases de datos se contó con la colaboración de un profesional de dicha Dirección, Camilo Rivera camilo.rivera@ulagos.cl, quien sistematizó la información solicitada.

[5] Estudiantes "nuevos" corresponde al estudiantado que se matricula por primera vez Universidad de Los Lagos (sin matriculas inconclusas ni titulaciones previas en la misma casa de estudios). Corresponde a quienes ingresan por admisión regular y por los Programa PACE, Propedéutico y Talento Pedagógico.

[6] El SIES realiza el mismo ejercicio considerando los 3 años posteriores a la deserción. En esta investigación se consideraron 4 años posteriores a la deserción considerando el acceso a dicha información de seguimiento.

2. Variables consideradas.

Para satisfacer el objetivo específico n°1 referido a caracterizar la cohorte 2016 de ingreso a la Ulagos se extrajo información del Anuario Estadístico 2016 (Dirección de Análisis Institucional ULagos, 2016), el Informe de Caracterización Socioeconómica de la cohorte 2016 de carreras PSU (Dirección de Análisis Institucional, 2016) e información actualizada del Sistema de Gestión de Indicadores Institucionales[7]. Con ello se caracterizó a la cohorte 2016 del Campus Puerto Montt según: sexo, tipo de carrera (PSU, Profesional Sin Licenciatura o PSL y Técnica), región de procedencia, comuna de procedencia, tasa de retención de primer año y tasa de cobertura de gratuidad.

El objetivo específico n°2 buscó caracterizar el grupo que deserta en primera año y no reingresa en los cuatro años siguientes. A este grupo lo llamamos indistintamente como grupo de deserción y abandono, o grupo de abandono institucional. El análisis de bases de datos realizado permitió filtrar y aislar a este grupo para el Campus Puerto Montt que correspondió a 206 casos. Sobre estos, se realizó una caracterización lo más completa posible con los campos de información que registra la Dirección de Análisis Institucional. Las variables consideradas son: sexo, edad, estado civil, comuna o localidad de procedencia, región de procedencia, carrera de la que desertó, tipo de jornada de la carrera de deserción, área del conocimiento de la carrera de deserción, tipo de formación académica de la carrera que desertó dependencia administrativa establecimiento de enseñanza media de egreso, tipo de educación secundaria, educación superior del padre y/o madre, decil de ingreso del hogar y posesión de becas y/o créditos[8].

3. Entrevistas cualitativas.

Para la satisfacción del objetivo específico 3 vinculado al estudio de las trayectorias educativas, entendidas estas como los caminos que el estudiantado ha tomado a lo largo del tiempo, los motivos y su incidencia en la transición y trayectorias posteriores (Troiano et al., 2019), se eligió la técnica de la entrevista biográfica. Esta consiste en reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida personal, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del investigador, dando como resultado a una cierta coproducción (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001). En la entrevista biográfica, los sujetos fueron inducidos a reconstruir su historia de vida, a partir de ejes temáticos que propuso la investigadora, estimulando que el entrevistado recuente su trayectoria personal antes, durante y después de su paso por la Ulagos.

[7] http://sgi.ulagos.cl/

[8] Debido a su extensión, se optó por entregar las definiciones operacionales como anexo.

En esta investigación se indujo a las/os entrevistados a contar una parte de trayecto socio- educativo considerando como referencia temporal su ingreso el año 2016 a la Universidad de Los Lagos. Utilizamos el concepto socio-educativo ya que esta auto-cronología permitió abrir una serie de temas más profundos de corte psicológico, familiar, social y contextual. Como indica Bolívar et al. (2001) este ejercicio de relatar y dar cierto orden coherente a los hechos, supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento de significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que marcado el trayecto de vida de las/los entrevistados/as. La conversación se transforma así en un instrumento de investigación.

Para indagar las trayectorias de los estudiantes que abandonaron la Ulagos se requirió rescatar el relato del proceso completo del abandono: los hechos previos al ingreso a la universidad, lo que ocurrió durante el tránsito por la universidad y los hechos posteriores a la deserción y abandono de la Ulagos. Siguiendo a Troiano et al., (2019) una de las formas de aproximarse al estudio de las trayectorias previas es mediante el análisis de qué itinerarios formativos han seguido los estudiantes. De tal manera, la pauta de preguntas utilizada siguió un eje considerando los principales momentos de decisión educativa que enfrenta el estudiantado en el sistema educativo chileno. Esto fue la base para colaborar en situar temporalmente a los/as entrevistados/as y abrir una serie de otros temas que son parte de las trayectorias[9]. La pauta utilizada fue la siguiente:

Las entrevistas fueron coordinadas por correo electrónico. Se utilizó la base de datos de contactos entregada por la Dirección de Análisis Institucional. Se invitó a participar, explicando el propósito de la entrevista y la investigación. A quienes respondieron esta misiva manifestando su interés de participar se les contactó directamente y se les envió el formulario de consentimiento informado (disponible en anexos) utilizando la plataforma Jotform que permite realizar la firma digital de manera rápida y sencilla[10].

Las entrevistas se realizaron durante los meses de junio y julio del año 2021. Considerando las medidas restrictivas por la pandemia del Covid-19 las entrevistas se realizaron por medios virtuales. Esta modalidad ha sido utilizada en la última década como una alternativa frente a la dispersión territorial de los entrevistados/as y los altos costos económicos de realizar entrevistas cara a cara (Deakin & Wakefield, 2014). Para tal efecto, se utilizó la plataforma Google Meet y la duración osciló entre 30 y 80 minutos.

Siguiendo las recomendaciones del Centro de Medición en Educación de la Universidad Católica MIDE (Retamal, 2021), se consultó previamente a las/os entrevistados/as respecto a su comodidad frente al uso de este mecanismo y se realizaron pruebas de conexión para asegurar la estabilidad de la sesión.

[9] La pauta de preguntas utilizada se presenta en anexos.
[10] Se anexa el formulario de consentimiento informado, también se encuentra disponible online en: https://form.jotform.com/211464601885053

4. Muestreo cualitativo.

El muestreo cualitativo obedece a criterios definidos por el/la investigador/a que permitan entregar información pertinente y exhaustiva para la investigación (Di Silvestre, 2012). En este caso, considerando que la Ulagos atiende en su mayoría a estudiantes de la región de Los Lagos (81,9%) y solo un 18,1% proveniente de otras regiones, se consideró que el criterio de la comuna de origen era altamente relevante para dar cuenta de la diversidad de trayectorias de abandono y posible reingreso a la Educación Superior.

Una vez identificados los 206 casos de abandono permanente, se envió una invitación abierta a participar y sobre las respuestas positivas se buscó entrevistar no solo a personas que vivían en la región sino que también provenientes de otras latitudes. Así, se logró entrevistar a 13 personas: 7 mujeres y 6 hombres; 9 de la región de Los Lagos y 3 de otras regiones. El detalle de la conformación de la muestra cualitativa quedó se presenta en la siguiente tabla:

Tabla n° 2: Características de la muestra cualitativa para la tesis "Trayectorias socio-educativas, deserción, abandono institucional y reingreso a la educación superior: Un estudio en una universidad estatal del sur de Chile".

N°	Género	Comuna proced.	Región	Dep. Adm EE	Formación EE	Carrera Ulagos 2016	Gratuidad	Edad 2021	Estado 2021
1	Masc.	Los Muermos	Los Lagos	Part. Sub.	Técnico Profesional	Técnico universitario en prevención de riesgos - mixta	Si	22	Estudiando 5to año Ped. Matemáticas UACH- Pto. Montt
2	Fem.	Puerto Montt	Los Lagos	Part. Sub.	Humanista Científico Diurno	Pedagogía educación media en artes	No	23	Estudiando 5to año Ped. Ed Diferencial UMCE- Stgo.
3	Masc.	Punta Arenas	Magallanes	Part. Sub.	Humanista Científico Diurno	Ingeniería civil industrial	Si	23	Estudiando 5to año Ing. Civil Industrial UACH- Pto. Montt
4	Fem.	Puerto Montt	Los Lagos	Municipal	Técnico Profesional	Kinesiología	Si	31	Estudiando 5to año Ing Comercial UACH- Pto. Montt
5	Fem.	Puerto Montt	Los Lagos	Part. Sub.	Humanista Científico Diurno	Técnico u. En gest. Y des. De prod. Alimentarios-vespertina	Si	32	Trabaja y estudia, licencia post natal- Pto. Montt
6	Masc.	Puerto Montt	Los Lagos	Municipal	Humanista Científico Diurno	Ingeniería civil en informática	Si	24	Es ingeniero en ganadería- Osorno
7	Fem.	Puerto Montt	Los Lagos	Municipal	Técnico Profesional	Ingeniería civil industrial	No	25	Técnico y trabaja- Pto. Montt
8	Fem.	Nancagua	Libert. Bdo O.	Municipal	Humanista Científico Diurno	Ciencias políticas y administrativas	Si	23	Estudiando 5to año Trabajo Social

9	Masc.	Ancud	Los Lagos	Part. Sub.	Técnico Profesional	Tec. Universitario en construcción	Si	23	UCM- Curicó 5to año Ing. Comercial UACH-PM
10	Fem.	Puerto Montt	Los Lagos	Sin info.	Sin info.	Car. Prof. Ing. (e) en administración de empresas	No	50	Sin reingreso: Dueña de casa- Concepción
11	Fem.	Nancagua	Libert. Bdo O.	Municip al	Humanista Científico Diurno	Ciencias políticas y administrativas	Si	23	Estudiando 3er año de Contador Auditor AIEP San Fernando
12	Masc.	Puerto Montt	Los Lagos	Particul ar	Humanista Científico Diurno	Pedagogía educación media en artes	No	24	Titulado Técnico en Turismo – INACAP- Pto. Montt
13	Masc.	Puerto Montt	Los Lagos	Municip al	Humanista Científico Diurno	Arquitectura	Si	22	Estudiando 5to año enfermería. UACH- Pto. Montt

Fuente: Elaboración propia

5. Procesamiento, análisis y formas de presentación de la información.

En el caso de los datos secundarios cuantitativos, se depuraron y trabajaron en el software estadístico IBM SPSS STATISTICS 23. Se procesó de manera descriptiva a información, elaborando tablas y gráficos de frecuencias.

Las entrevistas biográficas fueron realizadas y grabadas con la herramienta Google Meet. Estos registros fueron transcritos íntegramente y se procedió realizar un análisis cualitativo de contenido. Esta técnica analítica busca reelaborar los datos brutos aglutinándolos en clusters o conjuntos homogéneos que agrupen el material de similar sentido, a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justifique su agrupamiento (Buendía, 1994).

Se tomaron ciertas particularidades considerando los objetivos específicos cualitativos a los que se debió dar respuesta. A continuación se detalla el método seguido.

Para satisfacer el objetivo específico 3, se debió reconstruir las rutas biográficas de las personas entrevistadas. Siguiendo a Schütze se estableció una cronología de la estructura de contenidos y se reconstruyó en una sucesión coherente el curso de la vida del entrevistade (Schütze, 1983). Esta cronología se organizó en biograma que es un mapa de la trayectoria: una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia (Bolívar et al., 2001). El biograma permitió tener una forma inicial de análisis de un relato de vida y establecer los soportes estructurales de la historia de vida cada entrevista de manera individual[11]. Estos soportes son los puntos de giro o temas centrales que han ido transformando esa vida (Mallimaci & Giménez, 2006). Bolívar et al. (2001) denominan este procedimiento como análisis vertical y permite establecer la crono-topografía de los tiempos y espacios diacrónicamente ordenados así como las valoraciones que les entrevistades hacen sobre las primeras. Luego se realizó el análisis horizontal o comparativo donde se revisan patrones concurrentes, temas comunes, regularidades, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida.

Como se indicó precedentemente, el método narrativo-biográfico permite que la persona entrevistada, al evocar el pasado, puede hacer un juicio valorativo sobre el presente (Bolívar et al., 2001). En el caso de estudio, los soportes de la trayectoria se encuentran en los momentos críticos del itinerario educativo, estos son 3: transición a la educación superior, deserción de la Ulagos y reingreso a otra institución. Bajo estos ejes, se realizó el análisis de contenido cualitativo que implicó la codificación de las trayectorias, es decir, la tipificación de los relatos transcritos. Los códigos fueron agrupados según temas comunes y a partir de ahí emergieron las dimensiones temáticas para cada eje de trayectoria.

De tal manera, la presentación de los hallazgos muestra las principales dimensiones y categorías que emergieron dentro de cada soporte de trayectoria. Esta información se presenta en el capítulo de resultados en el apartado del objetivo específico n°3 de esta investigación.

[11] El biograma se presenta gráficamente en el apartado de anexos junto con la descripción de cada biografía.

VIII. Presentación y análisis de los resultados.

El siguiente capítulo refiere a los hallazgos de las etapas cuantitativa y cualitativa de esta investigación. Se presentarán los resultados siguiendo el orden establecido en los objetivos específicos.

1. Objetivo específico n°1: Características del estudiantado de primer año de la cohorte 2016 del campus Puerto Montt.

El primer objetivo específico de esta investigación refiere a la caracterización de la cohorte en estudio, a saber, el estudiantado de primer año del 2016 del campus Puerto Montt. Para dar cuenta de ello, se tomó información secundaria entregada por la Dirección de Análisis Institucional. Las variables consideradas son: sexo, región de procedencia, tipo de carrera a la que ingresa, tasa de retención y tasa de cobertura gratuidad. A continuación se presenta la distribución de la cohorte 2016 de primer año en el campus Puerto Montt según sexo y región de procedencia.

1.1. Distribución cohorte 2016 según sexo y región de origen.

Con respecto al estudiantado nuevo[12] del campus Puerto Montt, en primer año 2016, aunque se observa una cantidad levemente superior de hombres, es posible decir que la matrícula de dicho año se distribuyó equitativamente entre hombres y mujeres, como se observa en la siguiente tabla:

[12] Se habla de matrícula nueva a todos los estudiantes que ingresan por primera vez a la Ulagos.

Tabla n° 3: Distribución de la cohorte de primer año 2016 de la Ulagos Campus Puerto Montt según sexo y región de procedencia del estudiantado.

Región	N° Hombres	N° Mujeres	Total
Región de Antofagasta	1	0	1
Región de Arica y Parinacota	1	0	1
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	1	4	5
Región de Coquimbo	1	0	1
Región de La Araucanía	2	3	5
Región de Los Lagos	434	408	842
Región de Los Ríos	6	4	10
Región de Magallanes y la Antártica Chilena	3	1	4
Región de Ñuble	3	1	4
Región de Tarapacá	1	0	1
Región de Valparaíso	2	0	2
Región del Bío-Bío	1	1	2
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	1	5	6
Región del Maule	0	1	1
Región Metropolitana	1	6	7
Total	458	434	892

Fuente: Elaboración propia en base a datos entregados por la Dirección de Análisis Institucional Ulagos.

Con respecto al estudiantado nuevo del campus Puerto Montt, en primer año 2016, aunque se observa una cantidad levemente superior de hombres, es posible decir que la matrícula de dicho año se distribuyó equitativamente entre hombres y mujeres.

Adicionalmente, se observa que el estudiantado proviene de 15 regiones del país. Donde principalmente la Región de Los Lagos es la protagonista con 842 estudiantes que equivalen al 94% de la matricula nueva del 2016. Le sigue la región de Los Ríos (que limita con la Región donde se encuentra la Ulagos) con 10 estudiantes y, en tercer lugar, la Región Metropolitana con 7 estudiantes. El resto de las regiones tiene una participación muy pequeña en la composición del estudiantado.

La Ulagos como única institución estatal de la décima región recibe principalmente estudiantes que provienen de dicha región. Esto obedece a la tendencia de movilidad territorial del estudiantado, según un reporte del SIES, el año 2014 un 67,6% de los egresados de enseñanza media en la región de Los Lagos ingresaron a instituciones de educación superior en la misma región, principalmente universidades CITAR. Siguiendo a Pareja et al. (2021) esto podría ser explicado considerando el estatus socioeconómico: los grupos menos privilegiados permanecen en la región para realizar sus estudios universitarios, mientras que quienes poseen mayor estatus socioeconómico, migran hacia otras regiones principalmente la metropolitana. Parece una explicación válida para la

Ulagos considerando que la composición de su estudiantado para el 2016 en carreras que requieren prueba de selección universitaria (en adelante carreras PSU) proviene principalmente de los 2 primeros quintiles de ingreso (Dirección de Análisis Institucional, 2016).

1.2. Distribución cohorte 2016 según tipo de carrera.

Al analizar por tipo de carrera se tiene que la cohorte de primer año 2016 que ingresa al Campus Puerto Montt lo hace principalmente a carreras técnicas, en segundo lugar a carreras PSU y, en tercer lugar, a carreras profesionales sin licenciatura.

Tabla n° 4: Distribución de la cohorte de primer año 2016 de la Ulagos Campus Puerto Montt según tipo de carrera y región de procedencia del estudiantado.

Región de procedencia	N° Profesional sin Licenciatura (PSL)	N° Prueba de Selección Universitaria	N° Carrera Técnica	N° Total pregrado
Región de Antofagasta	0	1	0	1
Región de Arica y Parinacota	0	1	0	1
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	0	5	0	5
Región de Coquimbo	0	1	0	1
Región de La Araucanía	0	3	2	5
Región de Los Lagos	92	329	421	842
Región de Los Ríos	1	6	3	10
Región de Magallanes y la Antártica Chilena	0	3	1	4
Región de Ñuble	0	3	1	4
Región de Tarapacá	0	1	0	1
Región de Valparaíso	0	2	0	2
Región del Bío-Bío	0	1	1	2
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	0	6	0	6
Región del Maule	0	1	0	1
Región Metropolitana	0	7	0	7
Total	93	370	429	892

Fuente: Elaboración propia en base a datos entregados por la Dirección de Análisis Institucional Ulagos.

Esta tendencia de ingreso a carreras técnicas es coincidente con la mayor cantidad de estudiantes matriculados a nivel nacional en carreras técnicas e institutos profesionales. El reporte del SIES del 2016 afirma que particularmente este año se marca la tendencia de mayor matrícula en carreras técnicas y profesionales comparativamente con universidades (SIES, 2016)

Otras características del estudiantado de la cohorte 2016 de la Ulagos son la retención y lacobertura de la gratuidad. A continuación se abordan estos aspectos.

1.3. Retención de la cohorte 2016.

Para describir el caso Ulagos es importante considerar algunos indicadores institucionales. Con respecto a la tasa de retención de primer año el 2016 se observan los siguientes datos:

Tabla n° 5: Tasa de retención estudiantes de primer año Ulagos cohorte 2016 según tipo de carrera.

Retención de 1° año Total Ulagos	78,8%
Retención de 1° año Puerto Montt	71,1%
Retención de 1° año carreras PSL, Puerto Montt	77,4%
Retención de 1° año carreras PSU, Puerto Montt	71,1%
Retención de 1° año carreras TÉCNICAS, Puerto Montt	69,5%

Fuente: Sistema de Gestión de Indicadores Ulagos, http://sgi.ulagos.cl/ consultado el 23/11/21.

En el año 2016 la Ulagos poseía dos Campus: Osorno y Puerto Montt y dos sedes, en Chiloé y Santiago. Para todas las sedes y campus, la tasa de retención del 2016 de primer año fue de 78,8%, la cual fue superior al promedio nacional del mismo año que se registró en 72,4% (SIES, 2021).

Al observar la retención por tipo de carrera en el campus Puerto Montt, se observa que las carreras técnicas tienen menor retención (69%) que las PSU y profesionales sin licenciatura (en adelante PSL), lo cual es vinculante con la tendencia nacional de ese año, donde este tipo de carreras registró un 67,5% de retención mientras que las profesionales se encontraron en torno al 77% (SIES, 2021).

1.4. Cobertura de la gratuidad en la cohorte 2016.

Una gran novedad para el análisis del caso de estudio es la política de gratuidad que comenzó a ser implementada el año 2016. De tal manera, la cohorte de estudio es la primera generación de jóvenes que acceden a este beneficio de financiamiento. La cobertura de este beneficio el 2016 se presenta en la siguiente tabla:

Tabla n° 6: Cobertura gratuidad estudiantes nuevos de primer año Ulagos cohorte 2016 según tipo de carrera.

Gratuidad Total Ulagos	69,2%
Gratuidad Puerto Montt	71,6%
Gratuidad carreras PSL, Puerto Montt	17,7%
Gratuidad carreras PSU, Puerto Montt	75,4%
Gratuidad carreras TÉCNICAS, Puerto Montt	80,2%

Fuente: Sistema de Gestión de Indicadores Ulagos, http://sgi.ulagos.cl/ consultado el 23/11/21.

El primer año de su implementación en la Ulagos, la gratuidad alcanzó en todos los campus y sedes al 69,2% de los estudiantes nuevos, es decir, que ingresaban por primera vez a la Ulagos (sin carreras ni títulos previos en la misma casa de estudios). Esta cobertura ha ido aumentando en los años posteriores llegando al 82,1% en el año 2020 (Dirección de Análisis Institucional ULagos, 2021).

En el caso del campus Puerto Montt, el 2016 la gratuidad tuvo una cobertura del 71,6% del estudiantado nuevo, cobertura ha aumentado en los años posteriores llegando al 82,1% en el año 2020 (Dirección de Análisis Institucional ULagos, 2021). Las carreras técnicas poseen mayor cobertura, donde el 2016 benefició al 80,2% del estudiantado nuevo. En los años posteriores, la gratuidad benefició alrededor del 80% del estudiantado de carreras técnicas, no obstante el año 2020 disminuyó a un 79,3% (Dirección de Análisis Institucional ULagos, 2021).

La única evaluación de la política de gratuidad con la que se cuenta al momento de la realización de esta investigación es el estudio de investigadores de la Fundación Nodo XXI (Sanhueza & San Martín, 2019). Estos afirman que a 6 años de su implementación, la gratuidad, en general, ha favorecido el acceso de mujeres y jóvenes de establecimientos municipalizados. La evidencia muestra que este mayor acceso está circunscrito a instituciones de menor selectividad y asociadas a instituciones privadas. En el caso de las instituciones no metropolitanas se observa un aumento de la participación femenina únicamente en centros de formación técnica e institutos profesionales.

Finalmente, el caso de instituciones estatales regionales no se observaron cambios significativos en la composición de su estudiantado (Sanhueza & San Martín, 2019). Estos resultados generales consideran a todas las regiones y sabemos que cada realidad territorial es muy diversa. En el caso de la región de Los Lagos un reciente estudio sobre la política de gratuidad (Pareja et al., 2021) estableció que la Universidad de Los Lagos y la Universidad Austral son las casas de estudios de esta región más preferidas por estudiantes con gratuidad. Dicho estudio llegó a la conclusión de que la gratuidad tiene el potencial de ampliar el acceso a la universidad de estudiantes de condiciones socioeconómicas menos privilegiadas, lo que permite que posteriormente una vez graduados puedan tener la oportunidad de un proceso de movilidad social sin el peso de una deuda por sus estudios.

El estudio de Pareja et al. (2021) develó que la gratuidad se encuentra bien focalizada, aunque por sí sola no remueve completamente las barreras para una mayor equidad socioeconómica y territorial en la región de Los Lagos. Hay elementos de inequidad educacional anteriores al ingreso a la universidad que entran en juego en el acceso y la permanencia del estudiantado. Precisamente el rol de la gratuidad es un aspecto que se indagó en las entrevistas a jóvenes que dejaron en primer año la Ulagos.

1.5. Cierre del objetivo n°1.

La información institucional disponible sobre la cohorte 2016 es bastante rica y hasta aquí se ha presentado un resumen que permite caracterizar este grupo en términos generales para el campus Puerto Montt. Considerando estos antecedentes, esta investigación se propuso caracterizar al estudiantado que deserta en primer año y no reingresa a la Ulagos. Uno de los motivos de abordar esta tarea se justifica en la carencia de estudios que aborden el seguimiento de este tipo de casos con técnicas cuantitativas y cualitativas.

Se hizo un ejercicio metodológico que permitió entonces aislar al grupo de estudiantes que desertó el 2016 y luego de 4 años no registró reingreso a la institución (excluyendo quienes durante ese periodo se titularon). Este grupo de deserción de primer año y abandono institucional se denomina en adelante indistintamente como: grupo de deserción y abandono o grupo de abandono institucional.

Se realizó una caracterización cuantitativa y luego se procedió a realizar entrevistas biográficas para profundizar en los procesos subjetivos de ingreso, salida y reingreso (o no) a la educación superior. Esto parte del supuesto de que investigando la composición y características de un grupo extra-sistema es posible establecer información rica que complemente el conocimiento que generan los informes institucionales abocados a quienes permanecen en el sistema (llámese Ulagos y SIES) y que permita mejorar los procesos de orientación vocacional, programas de acompañamiento y retención.

La caracterización cuantitativa ha entregado información muy relevante que será presentada a continuación como parte del objetivo específico n° 2 de esta investigación. Más adelante, en los resultados para el objetivo específico n°3, se podrán observar los hallazgos cualitativos para el grupo delimitado.

2. Objetivo específico n°2: Características del estudiantado de la cohorte 2016 que deserta en primer año y abandona la Ulagos en su Campus Puerto Montt.

El segundo objetivo específico de esta investigación planteó hacer una caracterización del grupo específico del Campus Puerto Montt que dejó de estudiar en la Ulagos. Para ello se contó con información cuantitativa entregada por la Dirección de Análisis Institucional. Se consideraron las siguientes variables: sexo, estado civil, edad, comuna de procedencia, región de procedencia, ascendencia mapuche, dependencia administrativa del establecimiento de enseñanza media de egreso, carrera que de la que desertó, tipo de formación académica de la carrera que desertó, área del conocimiento de la carrera que desertó, tipo de jornada de la carrera, educación superior del padre y/o madre, decil de ingreso y presencia de becas y/o créditos. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

2.1. Sexo.

Uno de los primeros elementos que es preciso observar es la distribución del grupo de abandono institucional de la Ulagos según sexo. La tabla siguiente muestra los resultados:

Tabla n° 7: Distribución de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo.

Sexo	N	%
Hombre	109	52,9%
Mujer	97	47,1%
Total	206	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Se evidenció que hay más casos de deserción de primer año y abandono institucional de hombres que de mujeres. En el caso de los hombres son 109 que equivalen al 53% del grupo de abandono y las mujeres 97 que equivalen al 47% de la distribución. Aunque es una diferencia muy pequeña, es vinculante con la tendencia de retención de primer año en educación superior para el 2016 donde se registra en 69,1% para los hombres mientras que para las mujeres es 75,5% (SIES, 2018b).

Adicionalmente, el estudio realizado por el Ministerio de Educación sobre el grupo que deserta y no reingresa en los tres años siguientes a la educación superior indican que esta situación se presenta con mayor frecuencia en hombres (16,7%) que mujeres (12,6%) (Centro de Estudios MINEDUC, 2012). Los hallazgos de esta investigación coinciden con esta evidencia y nos hacen reflexionar sobre algunos elementos de género[13] que pueden estar involucrados en la mayor deserción permanente en los varones comparativamente con las mujeres. Algunos elementos de socialización de género favorecen la retención de las estudiantes y

permanencia en el sistema.

2.2. Estado civil.

Se comparó el estado civil entre hombres y mujeres. Los resultados se observan en lasiguiente tabla:

Tabla n° 8: Distribución de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y estado civil.

Estado Civil	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Casada/o	8	7,3%	8	8,2%	16	7,8%
Divorciada/o	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Separada/o	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
Soltera/o	101	92,7%	88	90,7%	189	91,7%
Viuda/o	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	109	100,0%	97	100,0%	206	100,0 %

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la mayoría de las/los estudiantes, hombres y mujeres, de la cohorte 2016 que dejaron la Ulagos son principalmente solteras/os. Aunque estos datos corresponden a todos los tipos de carrera que se imparten en Puerto Montt (PSU, PSL y Técnicas), son vinculantes con la Encuesta de caracterización del estudiantado PSU que se hizo el 2016, donde en su mayoría son estudiantes solteras/os. No obstante, se observa que en el grupo de desertores hay porcentualmente más personas casadas (7,8%) que en la cohorte de ingreso 2016 donde equivalen al 1,2% (Dirección de Análisis Institucional, 2016).

Estos hallazgos son vinculantes con el reporte del Ministerio de Educación donde se indica que deserta más el estudiantado “no soltero” que el que se encuentra soltero (Centro de Estudios MINEDUC, 2012) y con el trabajo de Barrios (2018) quien proyectaba que los solteros tienen menos probabilidad de desertar de la educación superior.

[13] En la definición de las variables en el capítulo metodológico se explicó que la base de datos procesada contenía la variable sexo cuyas categorías podían ser hombre o mujer. Para poder interpretar y dar explicación a los resultados obtenidos se hacen algunas interpretaciones en clave de género. No obstante, esta tesis asume que esta concepción binaria es una limitación frente a la diversidad de identidades de género que los estudios de género y feminismos han relevado en los últimos años.

Considerando que en las trayectorias vitales del estudiantado pueden ocurrir una serie de transiciones, es decir, puntos de corte donde se separan los itinerarios personales. Siguiendo a Cieslik y Simpson (2013, citado por Sepúlveda, 2020) estas transiciones pueden ocurrir en distintas esferas de la vida (educación, trabajo, familia, sexualidad, ocio) cada una con lógicas diferentes e interrelacionadas. De manera que la transición sexo- afectiva y familiar del estudiantado que asume responsabilidades conyugales podría incidir en una mayor deserción y abandono de la institución para enfrentar otros trayectos vitales. En la etapa cualitativa se presentan interesantes hallazgos que complementan estos datos.

2.3. Edad.

A continuación se presentan las medidas de tendencia central y dispersión de la variable edad del estudiantado 2016 que abandonó la Ulagos en su campus Puerto Montt.

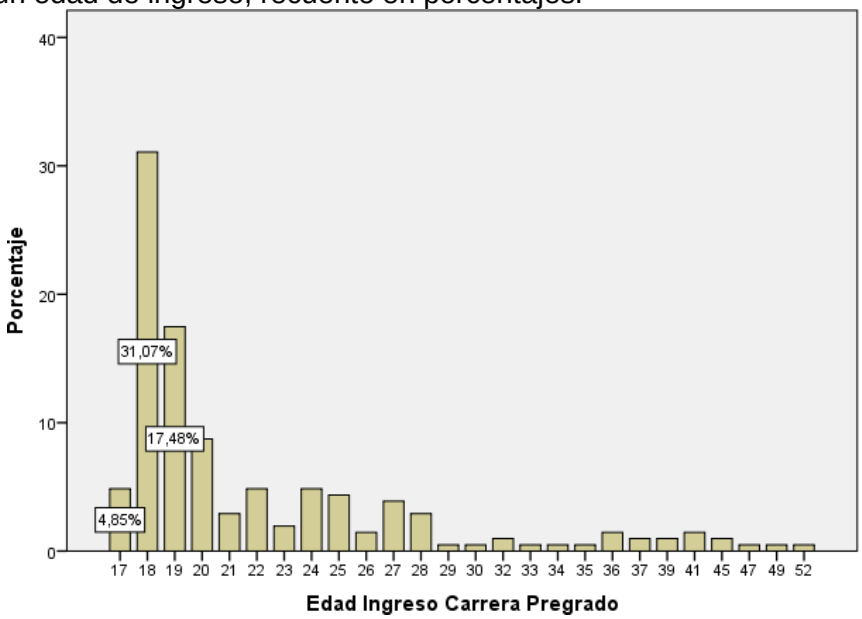
Tabla n° 9: Medidas de tendencia central y dispersión de la edad del estudiantado de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos.

Variabe	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	206	17	52	22,22	6,631

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la edad promedio varía entre 17 y 29 años aproximadamente. Llaman la atención algunos datos, no siempre son estudiantes jóvenes. A continuación, la distribución por edad nos muestra que tenemos 22 personas que entraron cuando tenían entre 30 y 52 años.

Figura 4: Distribución de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según edad de ingreso, recuento en porcentajes.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican entonces que el estudiantado nuevo que desertó sin reingresar a la Ulagos 2016, por lo general, son jóvenes entre 17 y 19 años. Las tendencias de deserción indican que los estudiantes que poseen menos de 21 años desertan menos que los que poseen 26 años o más (Centro de Estudios MINEDUC, 2012). Además, los estudiantes más jóvenes (en el rango de entre 15 a 19 años) son el grupo de desertores que en mayor porcentaje vuelve a reingresar a la ES en el corto plazo (SIES, 2019). Así las cosas, esto podría entregar evidencia de que el grupo que desertó el 2016 y abandonó la Ulagos (206 casos) no necesariamente abandonó el sistema de educación superior.

Con la base de datos procesada no fue posible establecer cuantos reingresaron en otra institución de educación superior, no obstante, la estimaciones disponibles indican que la mitad de quienes desertan en primer año reingresa posteriormente a la educación superior (Blanco et al., 2018; SIES, 2019). Las entrevistas en profundidad que se realizaron permitieron evidenciar dos grupos de estudiantes: quienes al año 2021 reingresaron en otra institución y quienes no. Se profundizó en sus relatos y los hallazgos se presentan en los apartados para el objetivo específico n° 3 y n°4.

2.4. Comuna y región de procedencia.

La información entregada por la Dirección de Análisis Institucional permitió establecer la distribución de las comunas desde donde provenía el estudiantado que desertó y abandonó la Ulagos el 2016 en su Campus Puerto Montt:

Tabla n° 10: Distribución del estudiantado de primer año cohorte 2016 que abandona la Ulagos según sexo, área de la comuna, región y comuna de procedencia.

Comuna	Región	Área Urbana/Rural[14]	Sexo					
			Hombre		Mujer		Total	
			n	%	n	%	n	%
Ancud	Los Lagos	Urbana	3	2,8%	0	0,0%	3	1,5%
Arica	Arica y Par.	Urbana	1	0,9%	0	0,0%	1	0,5%
Calbuco	Los Lagos	Rural	6	5,5%	5	5,2%	11	5,3%
Castro	Los Lagos	Urbana	3	2,8%	1	1,0%	4	1,9%
Chillán	Ñuble	Urbana	1	0,9%	1	1,0%	2	1,0%
Cochamó	Los Lagos	Rural	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
Dalcahue	Los Lagos	Urbana	2	1,8%	0	0,0%	2	1,0%
El Bosque	Metropolit.	Urbana	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
El Carmen	Ñuble	Rural	1	0,9%	0	0,0%	1	0,5%
Fresia	Los Lagos	Urbana	3	2,8%	3	3,1%	6	2,9%
Frutillar	Los Lagos	Urbana	6	5,5%	5	5,2%	11	5,3%
Hualaihué	Los Lagos	Rural	0	0,0%	3	3,1%	3	1,5%
Llanquihue	Los Lagos	Urbana	3	2,8%	6	6,2%	9	4,4%
Los Muermos	Los Lagos	Rural	2	1,8%	1	1,0%	3	1,5%
Machalí	Libert. Bdo	Urbana	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
Maullín	Los Lagos	Rural	2	1,8%	1	1,0%	3	1,5%
Nancahua	Libert. Bdo	Urbana	0	0,0%	2	2,1%	2	1,0%
Osorno	Los Lagos	Urbana	3	2,8%	2	2,1%	5	2,4%
Palena	Los Lagos	Urbana	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
Parral	Maule	Urbana	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
Pitrufquén	Araucanía	Urbana	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
Puerto Montt	Los Lagos	Urbana	61	56,0%	53	54,6%	114	55,3%
Puerto Octay	Los Lagos	Rural	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
Puerto Varas	Los Lagos	Urbana	5	4,6%	4	4,1%	9	4,4%
Punta Arenas	Magallanes	Urbana	1	0,9%	0	0,0%	1	0,5%
Purranque	Los Lagos	Urbana	1	0,9%	0	0,0%	1	0,5%
Quellón	Los Lagos	Urbana	1	0,9%	1	1,0%	2	1,0%
Rancagua	Libert. Bdo	Urbana	0	0,0%	2	2,1%	2	1,0%
Rengo	Libert. Bdo	Urbana	1	0,9%	0	0,0%	1	0,5%
Río Bueno	Los Lagos	Urbana	2	1,8%	0	0,0%	2	1,0%
San Juan de la Costa	Los Lagos	Rural	1	0,9%	0	0,0%	1	0,5%
	Total		112	109	100,0%	97	206	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos entregados por la Dirección de Análisis Institucional Ulagos y la información pública del Censo de Población y Vivienda 2017 disponible en su sitio web interactivo: http://www.resultados.censo2017.cl/

Se observa que la distribución territorial de la cohorte 2016 que abandonó la Universidad de Los Lagos (campus Puerto Montt) incluye estudiantes que provenían de comunas urbanas y rurales mayoritariamente de la Región de Los Lagos (sumados corresponden al 93%). El resto corresponde a estudiantes que provenían de comunas urbanas de las regiones de: Arica y Parinacota, Ñuble, Metropolitana, Libertador Bernardo O'higgins, Maule, Araucanía y Magallanes. Este dato es muy importante, nos indica que la diversidad de orígenes de los estudiantes provenientes desde la región de Los Lagos también se replica en el grupo que deserta y abandona la institución.

[14] Se refiere a la preminencia de lo urbano o rural en una comuna. Para determinar esto se tomó la información del último Censo de Población y Vivienda donde se indica el porcentaje de población urbana orural de una comuna

2.5. Ascendencia mapuche.

La ascendencia mapuche del estudiantado Ulagos es un tema muy relevante a nivel institucional. La encuesta de caracterización aplicada a carreras PSU el 2016 dio cuenta que del total de la cohorte de estudiantes nuevas/os de todas las sedes y campus un 35,1% pertenecía al pueblo mapuche. En el caso del campus Puerto Montt se registró un 36,5%.

Al observar los datos del grupo de abandono institucional 2016, tenemos el siguiente panorama:

Tabla n° 11: Distribución de la cohorte 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y ascendencia mapuche[15].

Ascendencia Mapuche	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Si	26	36,6%	30	46,2%	56	41,2%
No	45	63,4%	35	53,8%	80	58,8%
Total	71	100,0%	65	100,0 %	136*	100,0%

Fuente: Elaboración propia. *Solo se tiene registro para 36/206.

Del total de estudiantes 2016 del campus Puerto Montt que abandonaron la Ulagos, se cuenta con el registro de ascendencia mapuche-huilliche para 136/206 casos. Se observa que el 41% de quienes abandonaron la Ulagos el 2016 poseen ascendencia mapuche, siendo el porcentaje levemente superior para las mujeres.

Aquí hay dos elementos interesantes. Por un lado, el grupo mapuche que deserta y abandona la institución es menor que el grupo no mapuche. Hallazgo que es coincidente con el trabajo de Navarrete et al. (2013) donde el estudiantado mapuche que proviene de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados tenía más probabilidades de permanecer en la educación superior. Por otro lado, siguiendo a Canales & De los Ríos (2009), esta situación puede ser explicada considerando que el estudiantado mapuche realiza un esfuerzo mayor por permanecer en la universidad debido a la valoración del logro de ingreso que han realizado, haciendo uso de distintos recursos disponibles tanto a nivel personal, familiar e institucional, lo que les lleva a avanzar en su carrera universitaria.

2.6. Dependencia Administrativa Establecimiento de Enseñanza Media de Egreso.

Considerando la importancia del vínculo entre las características de la educación secundaria y la deserción (Canales & De los Ríos, 2007; L. González, 2007; SIES, 2019) resultó relevante indagar cómo se comportó la deserción de primer año sin reingreso a la Ulagos según dependencia administrativa del establecimiento de enseñanza media de egreso (en adelante EE). A continuación se muestran los resultados:

Tabla n° 12: Distribución de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y dependencia administrativa establecimiento de enseñanzamedia de egreso.

Dependencia Administrativa	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Particular Subvencionado	39	37,9 %	39	40,2%	78	39,0%
Municipal	61	59,2 %	58	59,8%	119	59,5%
Particular Pagado	3	2,9%	0	0,0 %	3	1,5%
Total	103	100,0 %	97	100,0%	200*	100,0 %

Fuente: Elaboración propia. *Se tiene registro para 200/206 casos

[15] Esto se registra en la ficha integral de matrícula que contesta el estudiante en el proceso de matrícula.

En su mayoría (60%), los estudiantes 2016 que abandonaron la Ulagos provienen de establecimientos municipalizados y un 39% de establecimientos particulares subvencionados. Al comparar por sexo, se observa que hombres y mujeres siguen una tendencia similar al total general, es decir, ambos sexos provienen de establecimientos municipales y subvencionados. Esto es vinculante con la tendencia en la cohorte 2016: la Universidad de los Lagos recibió estudiantes provenientes de establecimientos municipalizados (51%) y subvencionados (46%) (Dirección de Análisis Institucional ULagos, 2016) y con la tendencia general para el año 2016 (SIES, 2021).

Los resultados presentados en la tabla anterior son vinculantes con la literatura de deserción donde se afirma que los jóvenes de establecimientos municipalizados poseen algunas desventajas vinculadas a su origen socioeconómico que dificultan su integración a la vida y dinámica universitaria en primer año (Canales & De los Ríos, 2007; L. González, 2007; SIES, 2019; Centro de Estudios MINEDUC, 2012; Dávila et al., 2008; Tinto, 1975).

En vínculo con el cambio de perfil de ingreso que ha sufrido el sistema de educación superior en Chile, probablemente el grupo de deserción que proviene de establecimientos municipalizados son los llamados jóvenes de primera generación, es decir, los primeros integrantes de su núcleo familiar en ingresar a la educación superior (Dávila et al., 2008). El estudiantado que dejó la Ulagos es consciente de esto y muchas veces es una motivación para reingresar al sistema. Este aspecto se profundizará en la presentación de los datos cualitativos.

2.7. Tipo educación egreso.

Considerando las características de la educación secundaria de las personas que desertaron y dejaron la Ulagos el 2016 la tabla siguiente como se distribuyó el tipo de educación recibida según la dependencia administrativa del establecimiento de egreso.

Tabla n° 13: Distribución del tipo educación egreso de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según dependencia administrativa establecimiento de enseñanza media de egreso.

Tipo educación egreso	Dependencia Administrativa EE							
	Particular Subvencionado		Municipal		Particular Pagado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Científico Humanista	34	43,6 %	54	45,8 %	3	100,0 %	91	45,7 %
Técnico-profesional	44	56,4 %	64	54,2 %	0	0,0%	108	54,3 %

Total	78	100,0%	118	100,0%	3	100,0%	199*	100,0%

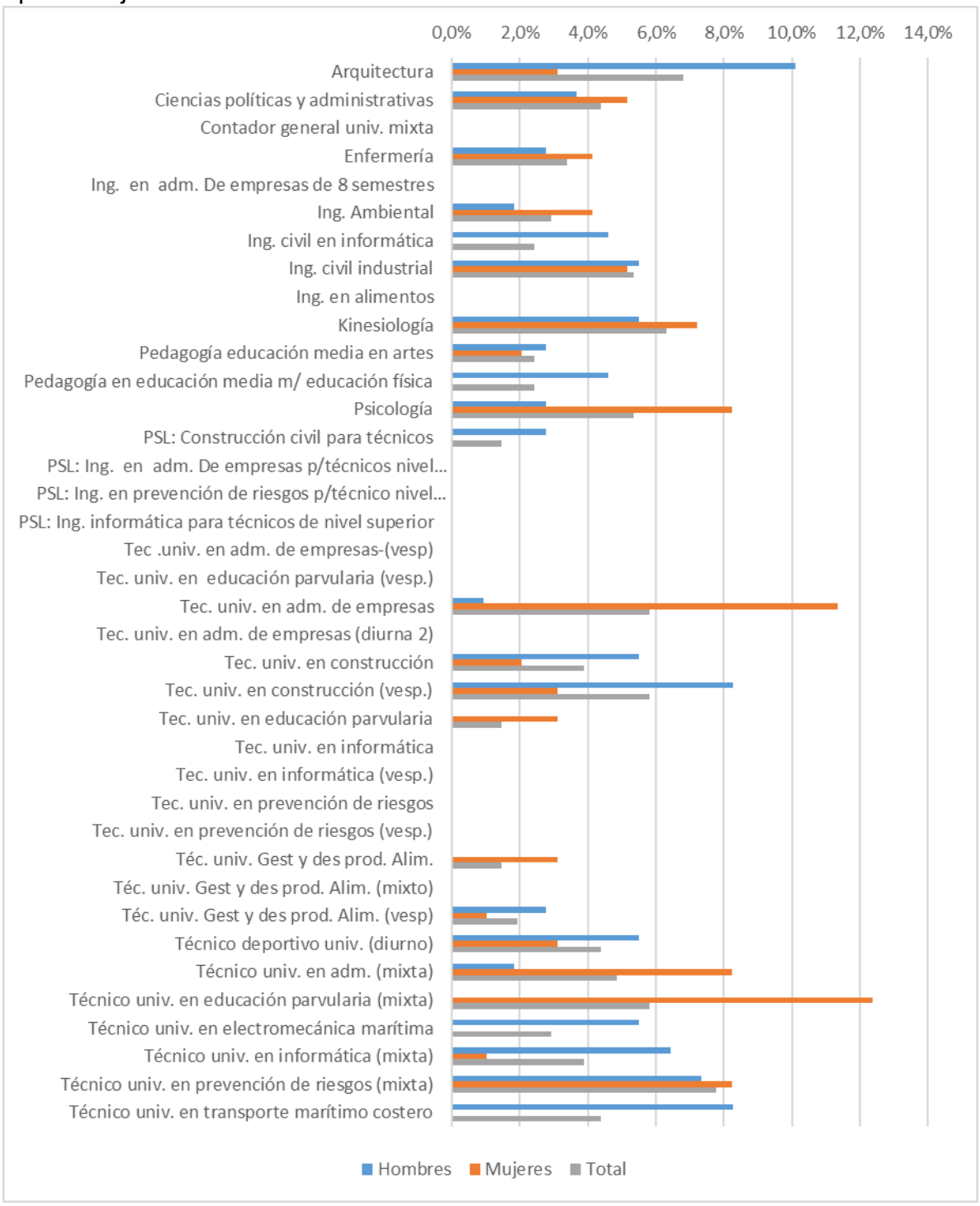
Fuente: Elaboración propia. *Se tiene registro para 199/206 casos.

Se observa que poco más de la mitad del estudiantado que deserta en primer año sin reingresar a la Ulagos proviene de la educación técnico profesional (54%). Al comparar por dependencia administrativa, su origen es principalmente desde la administración subvencionada (56%) y municipal (54%). Estos resultados se relacionan con la tendencia general registrada por el SIES (2019) donde el 2015 se registraba una mayor retención de estudiantes provenientes de la educación científico-humanista y proveniente de establecimientos particular pagados y subvencionados (SIES, 2021).

2.8. Carrera de la que desertó.

Es importante considerar las carreras desde las cuales desertaron los estudiantes de interés para esta investigación. Al considerar la oferta académica del año 2016 en el campus Puerto Montt, se observa la siguiente distribución.

Figura 5: Distribución de la cohorte de primer año 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos según carrera de la que desertó (oferta académica 2016), en porcentajes.



Fuente: Elaboración propia.

Lo primero que es preciso aclarar a partir del gráfico anterior es que hay carreras que no registran abandono institucional. Esto se debe a las deserciones y movimientos internos dentro de la misma institución, situaciones que quedaron excluidas del análisis pues nuestro interés se abocó a quienes no reingresaron a la Ulagos. El gráfico nos dice que del total de la oferta académica de Puerto Montt el 2016 hay algunas carreras que registran mayor deserción de primer año y consiguiente abandono de la Ulagos.

Las carreras donde se registra mayor frecuencia de abandono institucional son las carreras técnicas donde hay carreras que son abandonadas por el 10% y el 12% de la distribución, lo que corresponde a 20 y 24 casos respectivamente. Estas carreras son técnico universitario en educación parvularia y técnico universitario en administración de empresas. En el caso del técnico en educación parvularia se observa que las personas que abandonaron la carrera y la universidad son mujeres, lo cual se debe a la feminización de esta carrera. De manera similar ocurre en el caso de técnico en transporte marítimo costero donde solo se registra el abandono por parte de hombres porque es una carrera masculinizada, recién el 2020 ha tenido la primera mujer titulada.

Los hallazgos detectados son coincidentes con los registros de deserción de primer año donde se evidencia que entre el 2016 y 2020 las carreras técnicas tienen mayores tasas de deserción y abandono que las carreras profesionales (SIES, 2021). A continuación examinaremos el detalle del tipo de carrera.

2.9. Posesión de educación del padre y/o madre[16]. y sexo.

La información que se posee a partir de las bases de dato institucionales solo registra información para 120/206 casos. No obstante nos pareció relevante presentar la distribución como un indicio que pudiese dar luces del origen social del estudiantado que deserta y abandona la Ulagos.

Tabla n° 14: Distribución de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y posesión de Educación Superior Madre y/o Padre.

Posee Educación Superior Madre y/o Padre	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Si	12	18,5%	7	12,7%	19	15,8%
No	53	81,5%	48	87,3%	101	84,2%
Total	65	100,0%	55	100,0%	120*	100,0%

Fuente: Elaboración propia. *Se tiene registro para 120/206 casos.

Se observa que en general el estudiantado que deserta y abandona la Ulagos proviene defamilias que no poseen educación superior (84%). Este dato es vinculante con el perfil de

[16] Uno de los campos de información que registra la Dirección de Análisis Institucional Ulagos es si uno o ambos padres poseen educación superior. No se posee el detalle del nivel educativo máximo alcanzado por madre y padre por separado.

ingreso a la Ulagos donde, para carreras PSU, se registra el 2016 un alto porcentaje del estudiantado es primera generación de su familia en ingresar a la educación superior (Dirección de Análisis Institucional, 2016).

Los desertores de primer año de nuestro estudio son estudiantes de “primera generación”, lo que cuenta de elementos de origen social que pueden estar incidiendo en este proceso. Como lo indica Donoso & Schiefelbein (2007) los estudiantes de primera generación se ven en una situación de desventaja ya que no poseen históricamente lazos sociales sólidos en la educación superior que les brinden un sentido de pertenencia. Para Dávila et al (2008) la desventaja en la trayectoria académica está en no poseer el capital cultural previo que les permita enfrentar exitosamente la vida académica y, además, que su permanencia en el sistema es muy vulnerable a las viscitudes de cambios demográficos como nacimiento de hijos, matrimonio, muerte o enfermedad del jefe o sostenedor de la familia.

Lo anterior podría ser una pista que nos permita comprender la tendencia por sexo: al comparar hombres y mujeres se observa que siguen la tendencia general, siendo levemente mayor la proporción de mujeres que abandonan la Ulagos y que son la primera generación en acceder a la educación superior. En este caso cabe preguntarse ¿por qué mayor proporción de mujeres primera generación desertan y dejan la Ulagos?, ¿cuántas reingresaron a la educación superior?, ¿hay algún elemento de la institución que haya desfavorecido la inserción de las mujeres en la Ulagos? En las entrevistas en profundidad se dejan ver elementos de crítica a la institución que pueden ser útiles para comprender esta situación.

2.10. Decil de ingreso y sexo.

Otro campo de información que registró la Dirección de Análisis Institucional para la cohorte 2016 que abandonó la Ulagos corresponde al decil de ingreso. La tabla siguiente presenta cómo se distribuyeron hombres y mujeres en relación a dicha variable.

Tabla n° 15: Distribución de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según sexo y posesión de Educación Superior Madre y/o Padre.

Decil	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
2	2	2,0%	0	0,0%	2	1,1%
3	0	0,0%	1	1,1%	1	0,5%
4	66	67,3%	69	77,5%	135	72,2%
5	10	10,2%	6	6,7%	16	8,6%
6	7	7,1%	4	4,5%	11	5,9%
7	6	6,1%	3	3,4%	9	4,8%
8	5	5,1%	2	2,2%	7	3,7%
9	2	2,0%	3	3,4%	5	2,7%
10	0	0,0%	1	1,1%	1	0,5%
Total	98	100,0 %	89	100,0%	187*	100,0 %

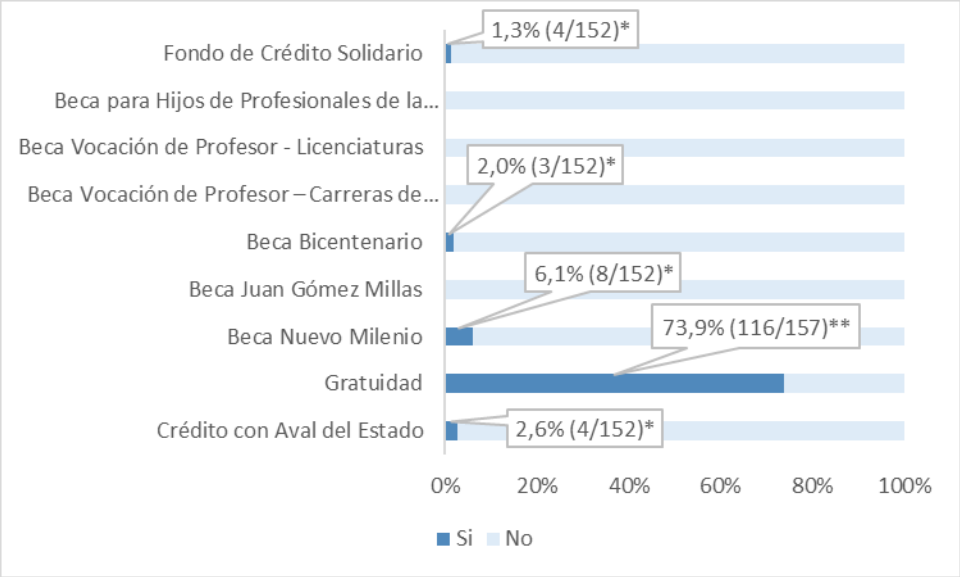
Fuente: Elaboración propia. *Se tiene registro para 187/206 casos.

Con respecto al decil de ingreso de las familias de las/los estudiantes que abandonaron la Ulagos, se observó que tanto hombres como mujeres se concentran en el decil 4 de ingreso. Lo que significa que el hogar el 2016 poseía un ingreso familiar promedio alrededor de $665.000 (INE, 2016). Para ese año los primeros siete deciles de los hogares estaban por debajo del ingreso familiar promedio, lo que nos indica que el grupo estudiado proviene de los hogares de menor ingreso y probable mayor vulnerabilidad. Aunque se cuenta con esta información para 187/206 casos de abandono, es importante contar con este antecedente.

2.11. Beneficios de financiamiento: presencia de becas y/o créditos.

Una de las razones por las que se eligió el caso de la cohorte 2016 corresponde a ser ésta la primera generación de Chile en incorporar la política de gratuidad. Este beneficio opera como un subsidio a la demanda, es decir, un voucher. Actualmente, se estima que 350.000 jóvenes pertenecientes al 60% más pobre de la escala de ingresos son beneficiarios de este sistema. El costo anual asciende a US$1.700 millones al año, lo que implica un costo de US$4.900 por estudiante (Sepúlveda, 2020). Recientes evaluaciones indican que la gratuidad favorece la permanencia en el sistema (Sanhueza & San Martín, 2019), pero
¿qué ocurre con los que desertan y dejan una institución? Resultó altamente relevante distinguir qué proporción de los desertores de abandono institucional poseían este u otro beneficio en términos de financiamiento. En los registros institucionales figuraron nueve posibles beneficios entre los que se cuentan:

Figura 6: Distribución de la cohorte de primer año 2016 Campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos según presencia de becas y/o créditos.



Fuente: Elaboración propia. *Se cuenta con información para 152/206 casos de abandono institucional. **En el caso de la gratuidad se logró rastrear información sobre 157/206 casos de abandono institucional).

El gráfico anterior da cuenta que el beneficio más frecuente en los casos de abandono institucional es la gratuidad, obtenido por alrededor del 74% de quienes desertan y abandonan la Ulagos, mientras que otros beneficios como la Beca Nuevo Milenio, el Fondo Solidario o el Crédito con Aval del Estado tienen una presencia ínfima en este grupo. Aunque no se registra información para el total de casos de abandono institucional (206), resultó relevante este dato ya que este porcentaje es levemente superior a la porción de estudiantes nuevos del campus Puerto Montt que accedió a la gratuidad el 2016, el cual correspondió a 71,6%.

Considerando el potencial de la gratuidad para aumentar acceso a la universidad de estudiantes de condiciones socioeconómicas menos privilegiadas (Pareja et al., 2021), cabe preguntarse ¿qué ocurrió con la gratuidad de los jóvenes que desertaron de la Ulagos? y si acaso ¿ayudó la gratuidad a reingresar al sistema? Estas preguntas son respondidas por las personas entrevistadas quienes afirman que la gratuidad ha sido gravitante para ingresar a la Universidad de Los Lagos como para reingresar al sistema de ES posteriormente a su deserción inicial. Hemos llegado a la conclusión de que la gratuidad ha “amortiguado” el peso económico sobre el estudiantado desertor y su familia en su primer año, pero “rebota” en el último año de su nueva carrera donde se presenta la incertidumbre respecto a la cobertura del beneficio. Más adelante se presentan los hallazgos al respecto.

Considerando la información cuantitativa disponible, se abrió una veta de indagación para caracterizar a quienes abandonaron con y sin gratuidad según algunas variables de interés. A continuación se presentan los resultados.

2.12. Gratuidad y dependencia administrativa establecimiento egreso.

Para entregar más luces respecto a la gratuidad en el grupo de abandono institucional, se indagó su distribución de considerando la dependencia administrativa establecimiento egreso. Los resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla n° 16: Distribución de la dependencia administrativa EE de la cohorte 2016 campus Puerto Montt que abandonó la Ulagos, según acceso a gratuidad.

Dependencia Administrativa	Gratuidad					
	Si		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Particular Subvencionado	52	46,4%	8	20,0%	60	39,5%
Municipal	60	53,6%	29	72,5%	89	58,6%
Particular Pagado	0	0,0%	3	7,5%	3	2,0%
Total	112	100,0 %	40	100,0%	152*	100,0 %

Fuente: Elaboración propia. *Se tiene registro para 152/206 casos.

La tabla anterior corrobora la tendencia de deserción y abandono desde establecimientos municipalizados, pero nos entrega un interesante dato adicional: quienes desertan y abandonan sin tener gratuidad provienen, en mayor proporción, de establecimientos municipalizados que quienes lo hacen con gratuidad. Esto hablaría de la importancia de gratuidad en disminuir la deserción y abandono de los grupos más vulnerables que ha sido documentada en recientes estudios (Pareja et al., 2021).

Por otro lado, recordando que el proceso de deserción y abandono de la Ulagos no necesariamente implicó un abandono del sistema de ES, cabe preguntarse por los procesos de orientación vocacional en los establecimientos municipalizados. Este aspecto fue indagado en las entrevistas biográficas, donde las personas entrevistadas refirieron carencias en este sentido, sobre todo en la educación secundaria técnico-profesional. Así, sienten que eligieron la carrera con pocas herramientas decisión, lo que hemos denominado “elección vocacional por descarte”. En ese contexto, el primer año se constituyó como un “año exploratorio” del sistema de educación superior y también un año donde se reorientaron los intereses personales. Más detalles de estas categorías que emergieron del análisis de relatos cualitativos se presentan en los resultados.

2.3. Cierre del objetivo n° 2.

Hasta aquí hemos caracterizado con la mayor cantidad de información disponible al grupo que desertó de la Ulagos y no reingresó a ella en los 4 años posteriores al 2016. En resumen hemos encontrado en esta condición a más hombres que mujeres; jóvenes en

promedio 22 años; personas provenientes de comunas urbanas y rurales de la región de Los Lagos; más no mapuches que mapuches; provenientes de establecimientos municipalizados; provenientes de la educación técnico profesional; abandonan carreras técnicas de la Ulagos; provienen de familias donde los padres y madres no poseen estudios superiores; provenientes del decil 4 de ingresos. Con esta información, proponemos mirar la deserción de primer año y el abandono de la Ulagos desde la óptica del concepto primera generación (Dávila et al., 2008; Donoso & Schiefelbein, 2007) como un concepto que nos permite analizar las dinámicas de socialización socio-educativa que enfrentaron las/os estudiantes que desertaron de la Ulagos.

Para ello entonces se procedió a realizar una aproximación cualitativa al caso en estudio utilizando una metodología biográfica que nos permitiera reconstruir las trayectorias del estudiantado considerando los hitos educativos de transición a la educación superior. Esto es, las lógicas ingreso, deserción y reingreso a la educación superior considerando el nuevo mecanismo de financiamiento inédito en Chile que es la gratuidad. Estos aspectos se presentan más adelante en los hallazgos para el objetivo específico n°3.

3. Objetivo específico n°3: Caracterizar tres soportes de la trayectoria socioeducativa de estudiantes desertores de primer año:transición a la educación superior, deserción de la Ulagos y reingreso a la educación superior.

El tercer objetivo específico de esta investigación buscó profundizar en hitos relevantes de la experiencia socio-educativa del estudiantado desertor de primer año. Considerando la revisión de la literatura sobre trayectorias educativas y métodos biográficos de investigación se establecieron cuatro soportes de experiencia a partir de la reconstrucción de los itinerarios biográficos. Los soportes de la experiencia corresponden a momentos críticos o puntos de giro en la trayectoria del estudiantado. Se establecieron cuatro: 1) transición a la educación superior, 2) estadía y deserción de la Ulagos, 3) reingreso y no reingreso a la educación superior y 4) expectativas futuras. Un elemento importante es que 12 de las 13 personas entrevistadas son desertoras Ulagos que reingresaron posteriormente a la educación superior. Aunque la tesis se propone indagar en el ingreso y no reingreso, las características de la muestra cualitativa han orientado un análisistiende a caracterizar con mucho detalle a este grupo de re-ingreso.

El único caso de abandono permanente corresponde a una mujer de 50 que ingresó a un programa técnico y vespertino de la Ulagos en búsqueda de conocimientos que le permitiesen enfrentar una ascensión laboral. Esta persona financió con recursos propios

desertó por dificultades académicas en las matemáticas. Al día de la entrevista, estapersona no había reingresado al sistema de educación superior.

El análisis de contenido realizado permitió establecer una serie de sentidos, significados y características del proceso vivido por los estudiantes en distintos planos (personal, familiar, académico, entre otros) que fueron organizados por dimensiones y categorías. De tal manera, la presentación de los hallazgos se organiza por soporte, en él se establecen las principales dimensiones consideradas y cada dimensión posee categorías que emergieron del análisis. A continuación se presentan los hallazgos.

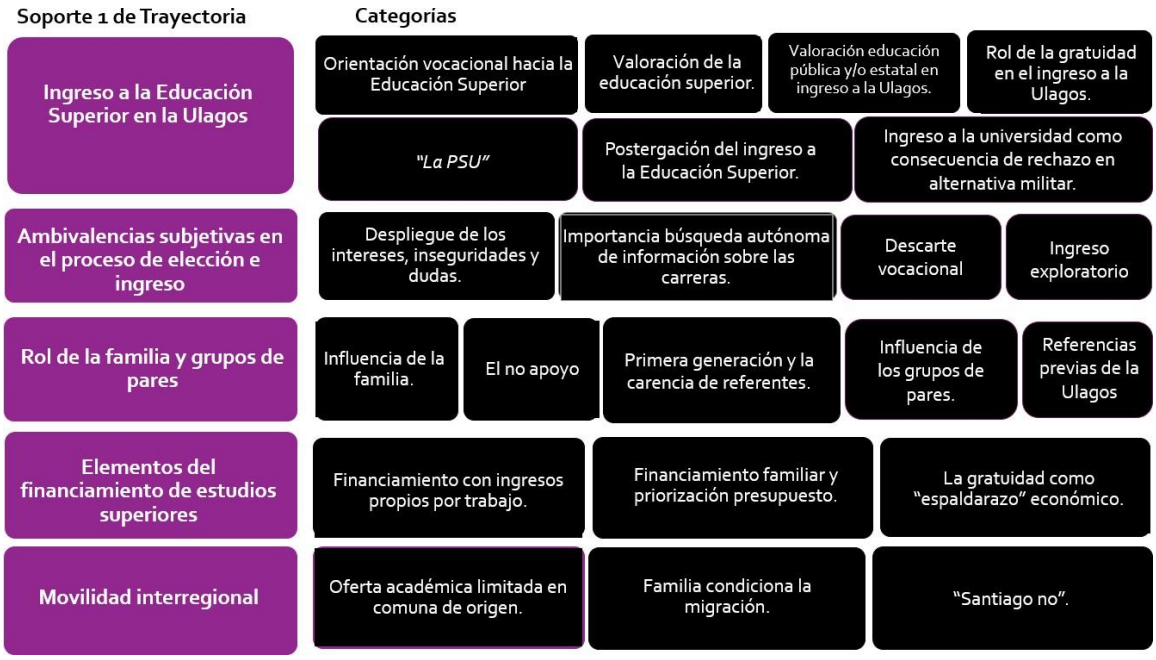
3.1. Soporte de trayectoria n°1: Transición a la educación superior.

La literatura sobre trayectorias educativas indica que es importante distinguirlas de las transiciones. Estas corresponden a puntos temporales en la trayectoria educativa donde el estudiantado es separado en itinerarios diferenciados (profesional o académico) y donde se debe elegir una alternativa formativa (Tarabini & Jacovkis, 2020). En cambio, las trayectorias son los caminos que los estudiantes han tomado a lo largo del tiempo, los motivos y su incidencia en la transición y trayectorias posteriores (Troiano et al., 2019) que es lo que pretende establecer esta tesis.

En el marco del sistema educativo chileno un hito relevante de transición es el itinerario post educación secundaria donde las/los jóvenes acceden a la educación superior. Un proceso marcado por la elección de una carrera, donde confluyen los intereses personales, vocaciones, posibilidades económicas, habilidades, redes de contacto, entre otros.

Considerando lo anterior, se han establecido seis dimensiones que dan cuenta de este soporte de experiencia. Dentro de cada dimensión se han relevado categorías que reflejan una buena parte de las situaciones posibles en la transición a la educación superior que enfrenta el estudiantado. A continuación se presentan las dimensiones, sus categorías y las correspondientes citas que sustentan el análisis realizado (ver figura siguiente):

Figura 7: Esquema presentación hallazgos para primer soporte de la trayectoria socioeducativa: “Transición a la educación superior”.



Fuente: elaboración propia

3.1.1. *Dimensión 1: Ingreso a la Educación Superior en la Ulagos.*

El ingreso a la educación superior es un nodo crítico muy importante en la transición a la educación superior. Se creó una dimensión específica para caracterizar este proceso considerando todas las referencias que hicieron les entrevistades a partir del ingreso a la Ulagos.

Dentro de esta dimensión emergieron siete categorías que caracterizan el proceso de ingreso a la educación superior en diversos aspectos que son relevantes y significativos en el relato del estudiantado desertor de primer año. A continuación, se presentan las categorías.

3.1.1.1. *Categoría 1: Orientación vocacional hacia la Educación Superior.*

Los estudios previos en esta temática indican que una de las características de la deserción de primer año es que está motivada por elementos vocacionales (Blanco et al., 2018; Canales & De los Ríos, 2007). Ante esta evidencia, el presente estudio buscó indagar

con mayor profundidad sobre los elementos vocacionales que refiere el estudiantado desertor de primer año. En el relato de las personas entrevistadas aparecen menciones a la orientación hacia la educación superior que recibieron en los establecimientos de enseñanza secundaria. Algunos recuerdan que el establecimiento permanentemente trataba el tema a partir de charlas temáticas, ensayos de prueba y motivación a la búsqueda de información. Otros, recuerdan el rol de sus docentes sobre todo con los que tienen una relación más estrecha y quienes aconsejan la elección de una carrera. Al respecto las siguientes citas:

> *11:5 Yo creo que me influencie un poquito, por lo que me decían mis profesores, por mis aptitudes académicas de ese entonces. Que yo apuntaba más a las humanidades que a las ciencias y bueno yo postulé.*
>
> *2:14 igual mi colegio tenía ese enfoque de PSU, de siempre hacer ensayos PSU, como, me acuerdo que un profe nos hizo buscar como las carreras que queríamos, cuánto puntaje necesitábamos, hacer ese…esa…como…como de aterrizaje o sea de ya, yo quiero estudiar esto, cuánto tengo que estudiar más como para llegar a esto, como que eso.*
>
> *3:20 desde segundo, primero medio, ya me estaban diciendo el NEM, ya me estaban diciendo cómo son las PSU, nuestras pruebas generalmente, eran de ese tipo, entonces toda la enseñanza media, fue focalizada a una PSU, fue focalizada a la enseñanza superior.*
>
> *6:4 "Sí, nos hicieron hartas capacitaciones, charlas, donde nos explicaban… y nos ayudaban un poco a dónde va la micro*"
>
> *1:34 "E1: Ah…si igual, nos decían así…como…con el tema de la plata que más pagaba una universidad, así ponte tú, por tener un título universitario……y eso…..igual nuestro profesor jefe nos explicaba, nos sacaba de todas las dudas, cuando teníamos orientación o consejo de curso y mmm*
> *E: Claro pero les, les, les, los instaban a que siguieran estudiando.*
> *E1: Sí po, que sigan estudiando, que sigan, que saquen una carrera profesional, que no se queden con esto, porque igual quedarse con el mínimo igual es poco (ríe)"*
>
> *12:13 " Si, absolutamente. Me acuerdo por ejemplo que el último año como que cerraban el año unos 3 meses, 4 meses antes y después eran puros ensayos y haciendo la prueba y todo como los ejercicios y toda la cachai"*

Los elementos recibidos en la enseñanza son diversos y múltiples, algunos establecimientos entregaron énfasis a la educación superior, la preparación de la PSU y/o

a la orientación vocacional. Esta última, en el recuerdo del estudiantado, vinculada a la figura de un/una docente que planteaba estos temas.

3.1.1.2. *Categoría 2: Valoración de la educación superior.*

Un elemento que emergió en las entrevistas biográficas realizadas corresponde a la valoración positiva que se hace de la educación superior. Aparece un elemento asociado alestatus positivo asociado a ser “profesional” o ser “universitaria”.

> *13:25 yo sabía que tenía que ser profesional si o si, porque además iba a ser el primer profesional de mi familia que tenía que hacerlo si o si pero no sabía en qué po...*
>
> *4:30 y otro es el… el deseo de… de… de ser universitaria, simplemente. De tener un título, de progresar, de… eso.*

Se observa el significado de progreso que implica el título universitario, lo que se vuelve altamente relevante en el caso de los jóvenes de primera generación en entrar a la educación superior. En el relato se reconoce esta característica y es una motivación para ingresar.

Otro elemento que emerge es el retorno económico que entrega la educación superior. Lo cual emergió en el discurso de estudiantes que, por diversos motivos, postergaron el ingreso al sistema. Se encontraban trabajando y dimensionaban los posibles beneficios económicos que traería la educación superior:

> *4:29 Porque, si bien es cierto, el trabajo me daba cierta estabilidad, los ingresos no. Entonces no quería seguir en una pega que todos los años tuviera un sueldo base, no más. Bueno ese factor económico*
>
> *5:2 "necesitaba, obviamente, para que me pudieran subir un poco más el aspecto económico, tener mi título y, obviamente, después, arribar a otros laboratorios y otras empresas, donde pueda generar más conocimiento"*

A esta valoración positiva del retorno económico de la educación superior se suma otro elemento que tiene que ver con la valoración de la educación estatal. En este aspecto aparece más nítidamente la elección de la Ulagos, por lo que se levantó la siguiente categoría.

3.1.1.3. *Categoría 3: Rol de la gratuidad en el ingreso a la Ulagos.*

La política de gratuidad implementada en el año 2016 consiste en un subsidio a la demanda, es decir, un voucher que los estudiantes beneficiados debían utilizar en una institución de educación superior estatal. En la región de Los Lagos solo existe la Universidad Austral de Chile y la Universidad de Los Lagos. De manera que en ésta última,

aparece la gratuidad en los relatos de las personas entrevistadas como un elemento distintivo, un fuerte movilizador para ingresar a la Ulagos.

> 4:31 *"Es que deporte y salud era la única mezcla que me llamaba la atención y sólo la impartía. O sea, sólo la impartía la ULA con gratuidad, porque las otras universidades no… Creo que Santo Tomás no tenía gratuidad y San Sebastián tampoco. Creo que igual la tenían. O sea, era mi única opción ahí en la ULA"*
>
> *9:8 "Porque esa carrera igual estaba en esa universidad, porque igual estaba la Santo Tomás, pero quise ir principalmente a la Ulagos, principalmente por la gratuidad que ofrecía"…*
>
> *3:17 "pero no había ni un impedimento, ni de parte económica porque la gratuidad ayudó bastante, entonces había así como un acuerdo en términos del arriendo, entonces como estaba la gratuidad asegurada, asignada entre comillas y la Universidad de Los Lagos la aceptaba, eh no había impedimento en ese sentido, con la gratuidad se había, se alivianó bastante la decisión"*
>
> *8:5 lo primero que busqué: que fuera una Universidad estatal y que estuviera adscrita a la gratuidad, porque también tuve ese beneficio.*
>
> *5:27 "Pucha, igual sale caro y mi hija… Así que, después, salió la beca y yo dije: "Ya, veamos si sale" Y, salió la beca y pude volver a estudiar"*

El último caso el impulso que da la gratuidad es muy significativo para la estudiante por cuanto ella ya había desertado de una carrera previamente y el ingreso a la Ulagos el 2016 era su segunda carrera. Un ejemplo más de la diversidad de trayectorias y perfiles de ingreso al Instituto Tecnológico de esta institución.

En esta categoría del rol de la gratuidad, también se observó un interesante matiz: algunes estudiantes asumen como un mandato estudiar una carrera. En esa misión personal sienten que deben "aprovechar" la gratuidad. Como se ve en las siguientes citas:

> *9:12 Igual fue porque me había ido igual mal en la PSU, en la media, como que quería estudiar en otro lado y no me dio el puntaje (…) La verdad no tenía muy claro, cuando salí de la media solo quería seguir estudiando pero no tenía como una carrera bien clara que estudiar, dije técnico en construcción y más encima tenía la gratuidad… asique me servía allí en el tecnológico (…) quise aprovechar nomás, que me iban a dar la gratuidad*
>
> *1:51 "Y después hice la PSU y me dí cuenta que me fue mal, que no me alcanzó ni pal mínimo (ríe) así que, que….fui al tecnológi…no a la ULA, al que está, el establecimiento que está al lado del liceo de hombres, no sé si lo conoce?*

E: Sí, sí, abajo en el centro al en oficina de Guillermo Gallardo

E1: Sí, y ahí me recomendaron ir pal tecnológico que ahí es sin PSU y no sabía qué carrera elegir tampoco, así que dije "ya prevención de riesgos", así como al azar"

Estos dos casos dan cuenta de que el bajo puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) obtenido no impide seguir buscando alternativas para ingresar a la educación superior. En este primer año de gratuidad, estos estudiantes buscaron una alternativa de menor selectividad donde poder hacerla efectiva. De ahí, que ambos ingresaran al Instituto Tecnológico de la Ulagos Puerto Montt.

En esta línea, otro caso manifiesta haber tenido claridad de la carrera a estudiar, la que se encontraba en las dos instituciones donde poder hacer efectiva la gratuidad. La Ulagos no era su primera opción, de manera que el bajo puntaje PSU le obliga a optar por esta carrera profesional:

> 3:13 no tenía muy buen NEM y buen ránking, entonces ese fue un factor relevante como para en qué universidad quedé, entre las opciones que tenía entre la Universidad de Los Lagos y la Austral. Obviamente por este tema del puntaje, por este factor no quedé en la Universidad Austral y pasé automáticamente a mi segunda opción que era la Universidad de Los Lagos

Las citas para esta dimensión se entrecruzan con la Prueba de Selección Universitaria como un hito obligado para este grupo de entrevistades. Dada su relevancia, se creó una categoría especialmente dedicada a relatar las vivencias en torno a ella.

3.1.1.4. Categoría 4: Valoración educación pública y/o estatal en ingreso a la Ulagos.

En el ingreso a la Ulagos hay un elemento de valoración de las universidades estatales que marca la elección. Esto se ve en las siguientes citas:

> 2:16 y yo como que "no, yo quiero estudiar en una universidad estatal" y me miró así como (hace un gesto: mira hacia arriba y mueve los ojos hacia el lado) como, como unas caras medias raras, pero en verdad como yo no le tomé de verdad la intención como de que fuera algo malo estudiar en una universidad estatal, porque yo tenía otro pensamiento claramente.

> 8:4 También la Universidad de Los Lagos me llamaba mucho la atención, porque era una universidad estatal, que yo siempre he estudiado en establecimientos de carácter público, entonces eso fue como… lo primero que busqué

La valoración de la educación estatal proviene de experiencias familiares y personales en la educación secundaria. Donde hay una visión crítica respecto a las lógicas neoliberales que han permeado a la educación pública. Al respecto se indicó:

> *2:54 Y mis papás siempre, noo universidad estatal porque, porque, porque bueno es mejor y en verdad eh como que siempre me educaron con ese enfoque, de que si era público podía como tener un enfoque mucho menos eh no sé cómo, como neoliberal y todo eso, como esa mercantilización de la educación, que en verdad, como para mí no tiene sentido*
>
> *8:27 Pero, yo siento que la formación que tuve, cumplió mucho con la formación personal, académica y valórica, para mí. Así que yo siempre que escucho a una persona decir: "No, un colegio público es lo peor", yo… reacciono súper mal, porque… bueno, en el diálogo súper en desacuerdo, porque para mí eso no es válido. De acuerdo a mi experiencia, la educación pública debería… no debería mediar ahí el dinero, la educación pública es un derecho y debería tener la calidad aunque fuera pública. Si el hecho de que uno pague educación, no le asegura que sea una educación buena.*

Las citas anteriores reflejan cómo el valor de la educación pública y/o estatal es un motivador importante en el ingreso al sistema de educación superior y también en la elección de la Universidad de Los Lagos. Por su puesto hay otros elementos involucrados en la elección de la Ulagos, como lo son las referencias. A continuación se aborda este aspecto.

3.1.1.5. Categoría 5 "La PSU".

Sin lugar a dudas un elemento común en los relatos analizados son las referencias a "la PSU", abreviatura utilizada por les entrevistades para referirse a la Prueba de Selección Universitaria[17] como hito importante dentro del proceso de ingreso a la carrera que eligieron. Por su puesto cada entrevistade entrega matices distintos según los recuerdos que evoca esta prueba. Se distinguieron distintas referencias. En primer lugar a la preparación:

> *7:18 Sí. La verdad es que para la PSU no tenía tampoco mucha base. Nunca hice un preuniversitario, nunca hice nada porque fue como lo que me enseñaron en el liceo y ya.*
>
> *3:44 Entonces tampoco me lo tomé como mucho peso, así como que la PSU iba a definir mi vida, sino que como súper relajado*
>
> *4:34 "E: O sea que el año anterior, el 2015, hiciste un Pre-U.*

[17] Al momento de la realización del estudio esta prueba sufrió modificaciones y desde 2021 comenzó allamarse Prueba de Transición (PDT).

e4: Sí, eso sí.
E:
¿Autofinanciado?
e4: Sí.
E: Con tu
trabajo. e4: Sí,
yo lo pagué.
E: O sea, ya estabas decidida que querías…
e4: Sí, ya venía como «risas» dos o tres años antes pensando: "Ya, tengo que hacerlo, tengo que hacerlo" «risas»."

Como se ve anteriormente, algunes prefieren enfrentar la PSU con las herramientas entregadas por el establecimiento de enseñanza secundaria donde estudiaron. Mientras que otres prefieren pagar un pre-universitario.

En segundo lugar se mencionó el puntaje obtenido en la prueba como un eje articulador, por cuanto favorece o limita las opciones de interés, al respecto:

7:7 Entonces…pucha (sic), yo estudié los cuatro años de la enseñanza media, tuve el primer lugar, después me fue súper bien en el ranking -saqué como 850- y… eso me ayudó harto para poder postular a la carrera cuando quise entrar.

8:7 la formación valórica y personal que me permitió rendir una prueba universitaria o PSU, que daba con el puntaje que necesitaba para optar a esta carrera.

1:2 Salí de la media el 2015, y tenía que hacer la PSU, pero no sabía qué carrera elegir po. Al principio más que nada, estaba, estaba, no sabía qué carrera tomar y toda la cuestión. Y después hice la PSU y me dí cuenta que me fue mal, que no me alcanzó ni pal mínimo (ríe)

9:12 Igual fue porque me había ido igual mal en la PSU, en la media, como que quería estudiar en otro lado y no me dio el puntaje.

Como se ve anteriormente, algunos obtienen el puntaje que permite postular a la universidad mientras que para otres es un freno a sus intereses hacia la educación superior.

En tercer lugar se mencionó el desconocimiento de algunos aspectos de la prueba que orientaron las decisiones tomadas en ese minuto. Al respecto las siguientes citas:

1:9 No, fue por eso que no estaba bien informado no más, que no sabía que los resultados de la PSU duraban dos años

1:54 Ahh es que dije tengo que estudiar, estudiar, y no pensé que el resultado PSU dura dos años, en ese tiempo, digo no sé si sigue así, ehh

El desconocimiento de la vigencia bi-anual del puntaje en esta prueba el 2016 limita las opciones del estudiantado quien se siente presionado a tomar una decisión. Este tópico de desinformación y desconocimiento aparece en otros momentos de la trayectoria, que se abordarán más adelante.

Hasta aquí hemos abordado algunos elementos que subyacen a la trayectoria socio- educativa en su momento de transición a la educación superior. Los casos reflejan trayectorias de egreso e inmediato ingreso a la educación superior, pero hay otros casos que merecen atención y se refieren a quienes postergaron este proceso algunos años posteriormente al egreso de la enseñanza secundaria. A continuación se abordan sus características.

3.1.1.6. *Categoría 6: Postergación del ingreso a la Educación Superior.*

Un elemento que surgió en el análisis de las entrevistas biográficas corresponde a dos casos que no siguieron una trayectoria lineal en su proceso egreso-ingreso a la educación superior. Es decir, hubo un periodo de varios años post egreso de la secundaria antes de que ingresaran a la educación superior. Al respecto las siguientes citas:

> *4:5 "Y, me demoré, sí. Varios años. Yo salí a los 18 del liceo. Me decidí a estudiar*
> *a los 26"*
> *4:2 "siempre con la intensión de volver a estudiar, sí, una carrera universitaria. Pero lo fui postergando por motivos económicos, personales y, porque el trabajome daba cierta estabilidad, también"*
> *4:17 "No, es que mis papás ya son adultos mayores, y en ese tiempo, creo que mi papá había jubilado; y mi mamá todavía no jubilaba. O sea, la jubilación de mi papá era el único ingreso y, además, mi papá, por muchos años estuvo, o está todavía, con un tema de ludopatía. Entonces, en ese tiempo, a nosotros nos iban a embargar la casa y… yo no podía estudiar. No estaba en mi mente la opción de estudiar"*
> *5:4 cuando quedé embarazada de mi hija mayor, que tiene 11 años, ahora; era después como… optar a trabajar o pagarme los estudios. Era mi hija o era yo, así que… obviamente una siempre va a optar por los hijos.*

Por su puesto, los motivos pueden ser distintos. Hay una serie de elementos familiares, contextuales, socioeconómicos que limitan las posibilidades de acceso a la educación superior. En el caso de la entrevista 4 se conjugan factores socioeconómicos, de cuidado y salud mental de un familiar directo. En el segundo caso, se entrecruzan los elementos de vulnerabilidad socioeconómica y maternidad. Esto es vinculante con las diversas vulnerabilidades de origen del estudiantado de la Ulagos, recordemos que provienen de los deciles de menor ingreso.

3.1.1.7. *Categoría 7: Ingreso a la universidad como consecuencia de rechazo en alternativa militar.*

Es relevante indicar que los relatos biográficos de este grupo de desertores/as de primer año dejan entrever el universo de situaciones posibles de ocurrir en el tránsito a la educación superior. Un caso indicó que su elección por educación superior universitaria se suscitó a raíz del rechazo en las Fuerzas Armadas. Al respecto:

> *3:2 "al finalizar la media, tenía varias opciones respecto a qué elegir, tenía varias carreras, una de ellas era una ingeniería la otra era continuar una carrera del ámbito de las fuerzas armadas, como sería la Fuerza Aérea, y tenía esas dos opciones una ingeniería y otro relacionado a la aeronáutica. Esas eran mis pretensiones en cuarto medio, en la cual yo quería postular, desarrollé la postulación de la fuerza aérea, no quedé, continué con el tema de la postulación a la universidad a una ingeniería".*

Aunque solo hubo un caso de las 13 entrevistas en esta situación, es importante consignarla existencia de este tipo de casos en el ingreso a las universidades.

Hasta aquí se han abordado los elementos circunstanciales que rodean el ingreso a la universidad del grupo de deserción y abandono permanente de la Ulagos al que hemos denominado dimensión ingreso a la educación superior. En el análisis de las trayectorias del grupo estudiado hemos distinguido una segunda dimensión que aborda la vivencia subjetiva de este proceso. La hemos llamado "ambivalencias subjetivas en el proceso de ingreso" y a continuación se describe y analizan sus categorías.

3.1.2. *Dimensión 2: Ambivalencias subjetivas en el proceso de elección e ingreso.*

A la luz del análisis de contenido realizado nos dimos cuenta de que el proceso de elección de una carrera (universitaria o técnica), además de los elementos mencionados en la dimensión 1, se vivencia con muchas contradicciones, conflictos, inseguridades y visiones múltiples. De esta manera, usamos el concepto ambivalencias para esta segunda dimensión no necesariamente para caracterizarlo en un sentido negativo, sino porque no es un proceso estático ni lineal, sino que entrecruza varios elementos contextuales y subjetivos.

Dentro de esta dimensión emergieron cinco categorías que se describen y analizan a continuación.

3.1.2.1. *Categoría 1: Despliegue de los intereses, inseguridades y dudas.*

En el proceso de elección de una carrera de educación superior se despliegan los intereses personales como un primer elemento para elegir una carrera. En algunos casos los intereses son claros y orientados hacia un área, como se ve en las siguientes citas:

2:7 E4: Y desde como segundo medio yo tenía la idea de ser profe, trabajar con niños pequeños, como que nunca me vi trabajando en media, o como de 5to a 8vo, como que eso niveles no me llamaban mucho la atención, porque yo tenía una hermana chica y además porque estuve trabajando en unos campamentos, en unos jardines, trabajando como en esa área y como me gusta mucho el arte también y mi hermana grande también estudia una carrera de artes, y tuve una hermana chica que es como bien artista, hace ilustraciones y harto dibujo.

4:7 "Y cuando salí del liceo, ahí recién me di cuenta de que ese aspecto lo había dejado de lado. Entonces retomé la actividad física saliendo del liceo. Y ahí empecé a ir al gimnasio, empecé a conocer gente que se movía en ese ámbito, participar de carreras… y ahí me fue llamando la atención lo deportivo y la kinesiología"

8:8 Este interés era mío, porque yo siempre tuve como la curiosidad de… era una persona como bien política. De chica me interesaba qué sucedía en el país, las injusticias, el sistema… como que siempre eso me llamó la atención

En este juego de los intereses aparecen las dudas e inseguridades, poca claridad, pococonvencimiento de la elección.

7:13 Y *yo estaba como… «se encoje levemente de hombros»: "Buena", porque no estaba convencida, tampoco. Yo creo que igual, en ese tiempo, quizás hubiera sido mejor tomar un año (…) Pero ese año que yo iba a entrar a la carrera, fue como… súper… difícil elegir algo. (…) La verdad, es que yo no estaba tan convencida de las carreras, en realidad. En la enseñanza media me fue súper bien.*

9:4 E11: La verdad no tenía muy claro, cuando salí de la media solo quería seguir estudiando pero no tenía como una carrera bien clara que estudiar

9:13 Estaba entre civil industrial o ingeniería comercial, pero igual tampoco estaba muy seguro

13:25 Ee... bueno lo que paso es que yo en vocación lamentablemente no soy como algunos chicos que a los 10 años saben qué hacer en su futuro

Otro elemento que matiza estas dudas e inseguridades es el recuerdo de inmadurez querefieren sobre sí mismas/os. Al respecto:

8: Yo también siento que son decisiones muy grandes para personas que---: No sé, uno, de repente en el liceo---: Bueno, yo, hablo por mi caso que siento que igual estaba como en una burbuja, que no le tomé en realidad el peso que tenía y que nadie me dijo: "Oye, pero ¿estás segura?" o "Te va a pasar esto…"

13:9 la verdad es que estaba en cuarto medio era extremadamente inmaduro

Es importante considerar que 12 de las 13 personas entrevistadas son desertores Ulagos que reingresaron posteriormente a la educación superior. Se evidenció en la mirada retrospectiva, cómo identifican las reflexiones que hicieron para ingresar o durante su año académico y contrastan con el itinerario seguido posteriormente. Al respecto las siguientes citas:

> *6:2 "Que me gustaba… me gustaba… interactuar con los computadores e intrusear ahí, pero cuando entré me di cuenta que no «risa»… que la carrera no era tanto eso, eran más otras cosas. Por eso decidí estudiar informática ese año"*
>
> *12:12 "Si, fue en la media igual porque en su momento, estudie lengua de señas y tuve la oportunidad de enseñarle, dentro de la misma como de todos los alumnos que estaba allí... hice como clases ahí y me gusto esa experiencia, entonces yo lo refleje como que tenía un gusto por la pedagogía, que no era el caso al final pero bueno... sipo... entonces por eso a raíz de eso yo pensaba que tenía que ver algo con eso pero no... (…) Tenía 18 y yo pensaba que la vocación mía era hacer clases*
>
> *6:3 Bueno, cuando salí del liceo… no tenía muy claro lo que quería estudiar, más*
> *que nada, pero… pensé que por ahí iba… mi vocación, dijera.*
>
> *3:3 estaba un poco indeciso de qué ingeniería quería cursar, eh dentro de mis investigaciones las distintas variedades de la ingeniería y focalizadas, decidí que quería ingeniería civil industrial, porque era la que tenía mayor oferta laboral, la que tenía mayor campos del conocimiento, porque era una carrera bien íntegra en sí, en referente a la malla*

La última cita refleja cómo en los momentos de indecisión e incertidumbre se despliega a búsqueda de información como una estrategia que permite sumar a este proceso de elección. Dado que ha sido un elemento importante, se creó una categoría para reflejar este aspecto.

3.1.2.2. *Categoría 2: Importancia búsqueda autónoma de información sobre las carreras.*

El relato del estudiantado entrevistado releva la importancia de la búsqueda de información sobre las carreras de interés. Al respecto señalan:

> *8:1 Yo estuve investigando acerca de las universidades y las carreras que… me*
> *interesaban y… la que más me interesaba era la carrera de Ciencias Políticas*
>
> *4:8 Y no quise decantar por un preparador físico o del área física, por el tema de empleabilidad y veía algo también más difícil para ejercer para mí después, la kinesiología y me gustaba el área de salud, también, que oba ligado a eso*
>
> *3:14 por parte de la familia siembre estaba esa libertad de decir que obviamente siguiera lo que quisiera , que yo quería estudiar ingeniería civil industrial y no*

estaba en la misma ciudad, pero era carrera que a mí me interesaba mucho, analicé las mallas, cómo eran los ramos y además traté de investigar en ese sentido

La falta de esa búsqueda de información se reconoce como un elemento negativo en el ingreso, como el siguiente caso:

13:10 y no tome, no me tome la molestia de investigar mucho de las carreras como lo hace un adolescente normal yo simplemente me fui a arquitectura no más,sabiendo muy poco de la carrera

La búsqueda de información de manera autónoma emerge como una estrategia para enfrentar el momento confuso de elección de una carrera. Es un momento previo a la decisión, que la acompaña y la sustenta. Esto nos lleva a la siguiente categoría, que caracteriza la elección vocacional.

3.1.2.3. *Categoría 3: Descarte vocacional.*

Un elemento que subyace a las dos categorías anteriores corresponde a cómo, considerando los elementos de indecisión, intereses, búsqueda de información, esta elección se produce a nivel subjetivo de este grupo de entrevistades. Hemos denominado descarte vocacional o elección vocacional por descarte por las ambivalencias entre los intereses, motivaciones e inseguridades, pero también por importante rol que tiene el lugar del saber lo que *no quieren*.

7:11 Entonces, al final, yo dije: "Ya, me gusta enseñar, pero no me tina ser profesora toda mi vida" Entonces me busqué una carrera que me permitiera tener matemática. Me encantan las ciencias, las matemáticas y enseñar, también, entonces dije: "Ya, con una ingeniería puedo hacer ambas."

1:12 "y yo al principio, como yo era técnico profesional, estaba en técnico agrícola, agropecuario, y con todo ese rollo de los animales dije veterinaria puede ser….pero después me di cuenta que anatomía no es lo mío (ríe) porque muchas palabras y se me hace más sencillo recordar números que palabras"

12:5 "O sea me gusta, me gustaba la música y la educación, o sea como la pedagogía también en ese momento y por eso...yo decía estos son los dos, está bien, está dentro de lo que se puede así que era como la opción también de lo que había"

Como se ve en las citas, a veces hay intereses por áreas, pero está mediado por la inseguridad e indecisión. El peso de una decisión importante que llega en un minuto de la juventud complejo, con distintos escenarios socioeconómicos y familiares, con ideas para seguir, con los datos que encuentran en la búsqueda de información, con más claridad de lo que *no desean* lo que les permite encausar descartando opciones de menor agrado.

Paralelamente a lo anterior, hay un elemento que apartamos en una categoría y se relaciona con el ingreso de prueba. En este panorama descrito en las categorías emergentes, algunos deciden ingresar para probar cómo les va o cómo es la experiencia universitaria. A continuación se describe la categoría.

3.1.2.4. *Categoría 4: Ingreso exploratorio.*

Este grupo de personas que ingresó a la Ulagos el 2016, luego desertó y reingresó a otra carrera, algunes han indicado que reconocen haber ingresado para “probar” tanto cómo era la universidad y cómo era su propio desempeño. Esto se refleja en las siguientes citas:

> *2:18 entonces como que ese año en que empecé a estudiar pedagogía en artes, como que igual me lo tomé como un año de prueba, como de aprender cosas sobre la universidad, como de tener ritmos de estudio sobre ciertas temáticas, cuestionarme algunas cosas, pero yo al entrar ehmmmm, no estaba segura de si yo iba a terminar esa carrera o si me iba a cambiar a otra (…) dije bueno pero lo voy a intentar, voy a ver cómo me va si es que me llama la atención y todo.*

> *6:11 O sea, entré más que nada como para ver qué pasaba ese año, pero igual para no estar haciendo nada. Para no tomarme el año sabático, como pasa típico, siempre.*
> *E: ¿Y por qué no era opción el año sabático?*
> *E6: No, por… no sé porque… Quería estudiar, poh (sic) no estaba en mis planes tomarlo. Quería intentarlo, no más y ver cómo me iba"*

El ingreso a la ES se ve como una posibilidad de explorar el desempeño personal y conocer el espacio universitario en todas sus dimensiones, principalmente en la académica. Esta característica se sumaría a las otras categorías que emergieron en esta dimensión de ambivalencias en el proceso de elección e ingreso. Un matiz dentro de esta categoría sería lo que refiere un estudiante que reconoce no haber deseado entrar a la universidad y haber realizado el ingreso exploratorio. Al respecto:

> *13:5 Si... lo que pasó es que no quería estudiar en la u po... o sea cuando era chico, ahí yo creo que tenía 17 años, no quería estudiar en la u entonces fui a la u más que nada para ver qué onda y cosas así...*

Este caso podría reflejar el cómo ante la carencia de ciertos referentes o mayor información sobre la educación superior puede ocurrir este tipo de situaciones.

En suma, el proceso de ingreso a la universidad estaría caracterizado por inseguridades, indecisiones, incertidumbres, los intereses personales, las posibilidades económicas y el despliegue de estrategias para hacer frente a lo anterior. La búsqueda autónoma de información, el descarte vocacional y el ingreso exploratorio son formas de resolver este proceso decisional donde el estudiantado debe evaluar muchísimos elementos.

En esta vorágine de ingreso, apareció la inédita política de gratuidad. Pensamos que en este primer año pudo haber motivado a les indecises a ingresar a la universidad para, como se ha señalado, probar y/o explorar cómo era este mundo universitario sin tener el peso económico que podría haber entregado un escenario de financiamiento distinto. En este sentido, la mirada retrospectiva en los relatos del estudiantado nos ha hecho pensar que la gratuidad amortiguó económicamente este primer año de transición a la educación superior, decimos transición, porque finalmente se desertó de la carrera escogida.

Este proceso aunque pareciese que se vivencia en soledad, está mediado por la influencia de la escuela como institución educativa. En apartados anteriores se relevó la importancia de los docentes y los establecimientos en preparar tanto la PSU como la orientación para la educación superior. En la próxima dimensión se evidencia el rol de la familia en el proceso de transición a la educación superior, se creó una dimensión específica por los importantes elementos que emergieron.

3.1.3. *Dimensión 3: Rol de la familia y grupos de pares.*

El importante rol de los agentes de socialización en los procesos educativos ha sido un gran tema de estudio en la sociología de la educación. Sabemos que en el proceso de aprendizaje social actúan la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación de masas. De manera que en la deserción y reingreso fue un tema que emergió en las líneas biográficas. Por su puesto el rol de la escuela es mucho más evidente para les entrevistades en sus procesos de orientación vocacional y formación hacia la educación superior como se vio en la dimensión anterior, pero el importante papel de la familia y los grupos de pares ha sido relevado con algunas características específicas de manera que lo abordamos como una dimensión por sí sola. A continuación se presentan las categorías emergidas del relato biográfico de las personas entrevistadas.

3.1.3.1. *Categoría 1: Influencia de la familia.*

La influencia de la familia en el proceso de elección e ingreso a la educación superior es un elemento muy importante emergido en los relatos del grupo estudiado. En algunos casos se releva el apoyo incondicional de las madres y padres, mientras que otros estudiantes resienten la falta de apoyo de éstos. Al respecto las siguientes citas:

> *2:12 Sí, igual, mi mamá como que siempre, como que yo ehhh…mi mamá me dijo que yo tenía todas las opciones, si yo quería estudiar en un técnico, que estudiara en un técnico, si yo quería no sé dedicarme al maquillaje o a la cosmetología o lo que sea ella me iba a apoyar igual. Siempre tenía que ser la mejor en lo que a míme gustara*
>
> *3:7 Ahora nunca tuve trabas respecto a estudiar lo que yo quería, entonces me fue bien fácil poder tomar la decisión y el apoyo de mi familia ya estaba, entonces*

en ese sentido fue bien dinámico, fue bien fácil tener esas opciones dentro de la cartera de qué estudiar y dónde estudia

7:17 " Por mí y por lo que decidió también mi familia, porque ellos siempre fueron como: "Tienes que estudiar, tienes que estudiar, tienes que estudiar". Entonces… siempre fue como el enfoque. Así que entré a estudiar"

8:14 "Entonces, cuando se dio toda esta conversación, les dije las alternativas que tenía y siempre me apoyaron, pese a que era lejos la Universidad de Los Lagos, así que en ese punto mis papás igual me cuestionaban un poquito, pero decidieron apoyarme."

9:6 Si, me apoyaron querían que siguiera estudiando

10:6 " Si me apoyaron harto en cuanto les conté me dijeron al tiro que sí, que lo haga nomás (ríe)"

12:6 Si, me decían a mí como que tomara la decisión, como que no me sintiera presionado como ir a estudiar leyes o una cuestión así, para nada...

Es importante el relato anterior donde los ma-padres[18] apoyan transversalmente a sus hijes y en muchos casos buscan potenciarles para que elles tomen la decisión. Un matiz, en otra situación se encuentra en los casos que refieren la influencia de ma-padres donde el apoyo se expresa en tratar de incidir en las decisiones o derechamente estudiantes que sienten que eligieron para cumplir con las expectativas puestas sobre elles:

7:6 Como tuve el primer los cuatro años, mis papás siempre me dijeron: "Tienes que estudiar para tener beca y poder estudiar después en la educación superior, porque nosotros no tenemos plata" «risas». Siempre fue como el típico discurso: "Somos pobres así que tienes que estudiar y tiene que irte bien pa' tener beca".

6:43 "Sí, poh (sic), claro (…) Igual fue más que nada por la presión de los papás que tomé esa decisión. No estaba muy seguro, pero era pa' (sic) que ellos se sintieran seguros igual"

"E: Qué interesante, porque en otra entrevista, una niña me dijo que sus papás la impulsaron también a que a lo que terminara 4to, estudiara, porque si no se iba a poner a trabajar y le iba a gustar la plata y no iba a seguir estudiando.
E6: Sí, también me dijeron eso «risas». Que después me iba a olvidar del hábito de estudio y todo eso"

[18] "ma-padres" es un neologismo de lenguaje inclusivo que busca trascender a la noción de padres que se ha
utilizado históricamente para referirse a padre y madre.

Interesante resulta el ultimo relato donde hay un miedo de los ma-padres al ingreso posterior al egreso de enseñanza media por posible olvido de los hábitos de estudio. Es importante como estas citas anteriores dan cuenta del juego de las expectativas y las reticencias de los ma-padres.

3.1.3.2. Categoría 2: El no apoyo.

Así como hay recuerdos de mucho apoyo familiar, también se da cuenta en el relato de una entrevistada cómo resiente no haber tenido mayor orientación desde su familia. Al respecto:

> *4:15 "en ese momento yo creo que no tuve la asesoría necesaria como para, como que me dijeran: "oye, sí, tú tienes buenas notas", porque yo en la escuela era de puros 6.0. Entonces, "sigue, haz esto; no, mejor te conviene un liceo humanista, tienes las capacidades, en un técnico no vas a seguir, no va a ser más que eso…" Y, por todas esas cosas como que se me postergó la entrada a la universidad"*
>
> *(…) Es que fue como una meta cumplida para mis papás el tema de terminar el liceo. Fue como: "Ya, nuestra pega, hasta aquí llega"*

La entrevistada egresó de enseñanza media, ingresó al mercado laboral y tras varios años trabajando decide ingresar a la universidad. En este proceso ella echa en falta no haber contado con el fomento y apoyo de su familia para la educación superior, quienes consideraban su egreso de la enseñanza media como un deber cumplido como ma-padres. Esta visión nos llevó al lugar de la carencia de referentes vinculada a los jóvenes de primera generación en ingresar a la universidad que se aborda en la siguiente categoría.

3.1.3.3. Categoría 3: Primera generación y la carencia de referentes.

En los relatos del grupo de deserción y reingreso, se observó un lugar especial para el reconocimiento de ser la primera generación de su familia en ingresar a la universidad y cómo esto interactúa con las herramientas y limitaciones que pueden haber tenido para elegir e ingresar a la carrera de la que desertaron en primer año. Al respecto las siguientescitas:

> *3:16 términos familiares no había un familiar que había entrado a la universidad, entonces como que igual era un buen logro, por eso quizás existía este factor en el que dejaban que fluyera y que obviamente pudiera relacionarme en ese ámbito*
>
> *4:13 entonces, para ellos terminar la media era como: "Ya, el logro y aquí trabaja…" No tenían mucho conocimiento de cuáles eran los pasos a seguir para entrar a la universidad (…) quizás a un chico perteneciente a una familia de mejores ingresos, no existe, tal vez, la posibilidad de no seguir sus estudios en la universidad, por ejemplo. Tiene asesoría por varias partes. Quizás, en ese tiempo y*

al nivel socioeconómico que yo pertenecía, a todas las variables del entorno era
como: "Termina el liceo y ya".

13:30 No, viene de mi interés personal y mi familia como te decía po, porque yo este he sido el único de mi familia que tenía la oportunidad de entrar a la Universidad po entonces no tenía ninguna forma de desperdiciar las becas

7:10 porque ninguno de mis dos padres son universitarios, entonces… es súper difícil, porque ellos no te pueden guiar, si ellos no saben. Entonces, tampoco había como una figura que te dijera: "Tienes que hacer esto" o "Es de tal manera la vida universitaria" o alguna cosa más allá.

Se observa que la carencia de referentes universitarios en el núcleo familiar interactuó con la decisión de ingreso. En algunos casos se reconoce como una limitación por la motivación y apoyo que se mencionó en la categoría anterior y en otros se toma como un incentivo a ingresar a la carrera escogida.

Finalmente, en el análisis de contenido de los relatos biográficos se detectó un lugar especial para el aporte de las amistades y conocides, lo que en sociología se conoce como grupos de pares. De tal manera, a continuación se releva las características de este elemento.

3.1.3.4. *Categoría 4: Influencia de los grupos de pares.*

Interesante resulta la referencia a la influencia positiva de amigos y amigas en la motivación al ingreso. Al respecto las siguientes citas:

2:17 como que todos mis amigos iban a empezar la universidad y a mí, mi hermana grande había empezado al tiro la universidad después del colegio, como que era como, como que podía ser, cachay?. Como que tampoco me sentí presionada como para empezar la universidad al tiro

4:22 "De hecho, mis amigos como que más me decían: "Oye, tú tienes que
estudiar algo más profesional. Rinde la PSU. ¿Cuándo vas a empezar?"

Cuando salí y empecé a ir al gimnasio, ahí conocí a una chica y me decía: "¿Oye y cuándo piensas estudiar?", me decía. Pero ahí, yo ahí… lo fui postergando. De ahí, yo sabía que había más posibilidades, sí. Yo lo fui postergando."

Por un lado, las amistades favorecen el interés y motivación a la educación superior y, a la vez, se vuelven referentes para el camino a seguir. Este hallazgo releva la importancia de los grupos de pares en el proceso educativo del estudiantado, razón por la cual estamos utilizando el concepto de trayectorias socio-educativas dando un énfasis a los elementos sociales involucrados en el itinerario educativo.

3.1.3.5. *Categoría 5: Referencias previas de la Ulagos.*

En la línea de la influencia de los grupos de pares, aunque no fue muy frecuente, se encontró en el relato de algunas entrevistadas la importancia de las referencias positivas sobre la Ulagos que influyeron en su decisión. Esto se dio en el caso de dos entrevistadas que provenían de una comuna de la zona central, por lo que el ingreso a la Ulagos también implicó una migración interregional. Al respecto:

8:3 "mi opción fue… la Universidad de Los Lagos, en Pto. Montt, porque también tenía referencias al respecto de gente que conocía que había estudiado ahí o también en Osorno y que me indicaron buenas referencias al respecto"

11:6 bueno, me intereso la carrera en un principio y quede en la U lagos y en la de Concepción y yo opte por la de Los Lagos. A mí me cuesta relacionarme un poco con las personas y justamente en esa universidad en esa carrera yo ya conocía a alguien y quizás por eso me fui y no acepté otras opciones.

Las citas reafirman la importancia de los referentes, como los amigos y conocidos, quienes también son parte del proceso decisional del itinerario educativo.

Lo presentado hasta aquí consideramos que es una buena descripción de un universo de posibles situaciones que ocurren en la transición a la educación superior. Un elemento que se mencionó en la elección de la Ulagos fue el rol de la gratuidad. No obstante, ésta no ha sido la única forma de financiamiento que utilizaron las/los estudiantes desertores de primer año. De tal manera, se creó una dimensión específica para profundizar en este tema.

3.1.4. *Dimensión 4: Elementos del financiamiento de estudios superiores.*

Dentro de las trayectorias analizadas otro elemento muy importante es el financiamiento de sus estudios. Se encontraron interesantes y distintos matices en torno a este tema. Algunos estudiantes que ingresaron en primer año a la Ulagos trabajaban paralelamente, mientras que la mayoría de les entrevistades dependían de la obtención de beneficios para poder ingresar como primera opción antes de adquirir una deuda bancaria. A continuación se caracterizan las categorías que emergieron.

3.1.4.1. *Categoría 1: Financiamiento con ingresos propios por trabajo.*

En la multiplicidad de situaciones de financiamiento en el grupo estudiado, hay casos donde se conjuga el financiamiento con ingresos propios por trabajo aunque no exento de dificultades de conciliación:

> *4:25 Bueno, ese último año, antes de cerrar, sí, yo me había decidido a estudiar y yo lo conversé con mis jefes, porque quería hacer ambas cosas y no me… «risas» me hicieron una serie de problemas para que… para que no lo haga*

Es interesante como el tema del financiamiento se cruza en la trayectoria de deserción de primer año. Esta estudiante indica que fue muy difícil lograr conciliar los estudios y el trabajo, ante el agobio decidió desertar en primer año. Más adelante se abordará con mayor profundidad el proceso de deserción.

3.1.4.2. Categoría 2: Financiamiento familiar y priorización presupuesto.

El caso de otro estudiante da cuenta de familias que financian completamente los estudios de los hijos/as y priorizan los recursos, como indica:

> *12:2 mi hermano estudia medicina y todavía sigue estudiando, entonces como esa paga, plata, que ya es como bastante, entonces lo que me quedaba a mi como de presupuesto digamos para tener cierto financiamiento para poder estudiar era acá en Puerto Montt*

En la cita anterior se vuelve a cruzar el tema del financiamiento con la decisión de la carrera elegida. Como se consignó en las dimensiones anteriores, les estudiantes eligen en este proceso de descarte vocacional considerando también la factibilidad económica de su interés.

3.1.4.2. Categoría 3: La gratuidad como "espaldarazo" económico.

En la dimensión 1 "ingreso a la educación superior" se vio como la valoración por la educación superior, la orientación al respecto en la enseñanza secundaria, la PSU y la obtención de la gratuidad son ejes de la experiencia que dialogan con las ambivalencias subjetivas descritas en la dimensión 2.

En este cruce de intereses, motivaciones, indecisiones, inseguridades y ambivalencias en el proceso de elección de una carrera algunas/os apuestan por la gratuidad y/o los beneficios estudiantiles que entrega el Estado. Se observa que ser beneficiados/as hace una gran diferencia para ingresar a la universidad. Esto se evidencia en las siguientes citas:

> *3:8 tenía todo estudiado el otro factor que yo quería para la universidad, que eran los beneficios. En ese entonces en desarrollar eh, que beneficio me podría aportar, me podría ayudar, que financiar y capear un poco lo que era el costo de entrar a la universidad*

> *4:87 De hecho, yo creo que la gratuidad fue lo que… me hizo decidirme. Me dio*
> *como un espaldarazo (sic) económico*

La primera cita da cuenta cómo en esa búsqueda de información autónoma también permite prospectar las posibilidades de financiamiento, donde los beneficios estudiantiles tiene un rol muy importante. En la última cita se da cuenta de cómo la gratuidad entrega una base económica que les permite tomar la decisión ingresar a la universidad que ya había sido abordado previamente en la categoría 4 de la dimensión 1.

3.1.5. *Dimensión 5: Movilidad interregional.*

Una de las características del estudiantado Ulagos es que proviene principalmente de la región de Los Lagos. Tendencia que se replica en el grupo de deserción de primer año sin reingreso (206 casos) como se observó en el apartado de resultados cuantitativos. De tal manera, el muestreo cualitativo se orientó con este criterio territorial y la información procesada permitió establecer algunas características de la migración interregional. A continuación se abordan estos elementos en las siguientes categorías.

3.1.5.1. *Categoría 1: Oferta académica limitada en comuna de origen.*

Uno de los elementos referidos para migrar desde la región de origen a Los Lagos corresponde a las limitaciones de la oferta académica en la región de origen y su interacción con las redes de contacto y referencias previas:

3:4 cómo llegue a la u lagos, fue por dos opciones, primero que todo, salir de la región de Magallanes correspondía a que lo que yo quería estudiar, que era Ingeniería Civil Industrial, que había elegido, no estaba en Punta Arenas, no estaba en oferta académica de la misma ciudad en que yo vivía (…) yo estaba súper dispuesto a elegir una ciudad para estudiar, pero dentro de las opciones prioritarias estaba Concepción y Puerto Montt, de preferentes porque tenía un lugar donde llegar (…) en Puerto Montt familiares indirectos por parte de mi pareja (…) a través de ella llegué acá a sus familiares en Caleta La Arena que es un poco más allá de Puerto Montt, como 45 kilómetros.

8:3 "mi opción fue… la Universidad de Los Lagos, en Pto. Montt, porque también tenía referencias al respecto de gente que conocía que había estudiado ahí o también enOsorno y que me indicaron buenas referencias al respecto"

11:6 bueno, me intereso la carrera en un principio y quede en la U lagos y en la de Concepción y yo opte por la de los lagos. A mí me cuesta relacionarme un poco con las personas y justamente en esa universidad en esa carrera yo ya conocía a alguien y quizás por eso me fui y no acepte otras opciones.

En la primera cita se ve como en algunos casos una vez elegida la carrera se pone en juego el lugar donde postular si la oferta educativa local es limitada y las redes de contacto. Muy interesante es el rol de las parejas en esta decisión de migración, en este caso, elegir un lugar donde puedan instalarse ambos a partir de las redes de contacto. A lo que se suman las referencias entregadas por amistades tanto de la universidad, que se evidenció en categorías anteriores, como del lugar geográfico.

Por su puesto para las/los estudiantes entrevistadas/os que provenían de otras regiones la decisión de migración está condicionada por el diálogo y negociación con sus padres. Esta información corresponde a la siguiente categoría:

3.1.5.2. *Categoría 2: Familia condiciona la migración.*

El estudiantado que proviene de otra región (3 casos) refiere que en la decisión de migración para estudiar la carrera elegida intervino la familia poniendo algunas condiciones u orientaciones al respecto. Esto se evidencia en la siguientes citas:

> *3:77 con esa condición solamente de que tuviera un lugar donde llegar al principio, como te decía podía irme a Valparaíso, pero mi familia tampoco iba a estar de acuerdo, porque era llegar de lleno a un lugar donde no conocía y quizás en qué condiciones iba a estar, y quizás mi familia también fue un rol decir oye trata de llegar a un lugar donde haya alguien que te pueda recibir, por un tiempo solamente en el cual tú te puedas adaptar, conozcas la ciudad*

> *8:14 "Entonces, cuando se dio toda esta conversación, les dije las alternativas que tenía y siempre me apoyaron, pese a que era lejos la Universidad de Los Lagos, así que en ese punto mis papás igual me cuestionaban un poquito, pero decidieron apoyarme (…) No, tampoco Santiago. De hecho ahí, en ese punto concordábamos. A ninguno le gustaba la idea de que me fuera a Santiago. "*

Como se observa, la familia orienta la decisión considerando elementos que aseguren el bienestar de sus hijas/os. Justamente en la última cita se observa la sintonía en desechar el ingreso a una carrera en la comuna de Santiago que es la que tiene la mayor oferta educativa del país. Este interesante elemento se refleja en la siguiente categoría.

3.1.5.3. *Categoría 3: "Santiago no".*

Hemos denominado "Santiago no" esta categoría ya que da cuenta de las razones de los estudiantes y sus familias para evitar el ingreso a una institución de educación superior en la región metropolitana. Se presentan las siguientes citas:

8:16 Es que… bueno… claro, ahí están las universidades de mayor… estatus, como la Universidad de Chile, como la Pontificia Universidad Católica… o las universidades más tradicionales; pero el punto siempre fue como el que Santiago está colapsado

11:9 "Santiago igual no me gusta, porque ya lo conocía y encuentro un poco estresantey a Pto Montt me fui a ciegas, sin saber nada"

Como se ve en las citas anteriores una de las razones para desechar la idea de estudiar en la región metropolitana es la visión de colapso y estrés de esta región comparativamente con sus lugares de origen. Esto cual interactúa con la percepción de riesgo de violencia e inseguridad urbana. Al respecto las siguientes citas:

8:2 En ese tiempo en la Región de O'Higgins no existía ninguna universidad y lo más cercano era irse o a Región del Maule o a la Región Metropolitana. Pero, la Región Metropolitana, pese yo a tener familiares allá que me podían recibir, no fue una opción para mí, porque todos sabemos que la Región Metropolitana está colapsada, hay mucha delincuencia… entonces eso como que no me llamaba mucho la atención (…) Y yo también soy como un poco… miedosa en cuanto a la delincuencia y a todo este tema, también, de género; porque nosotras con mis hermanas, somos puras mujeres, entonces acá, dentro de Nancagua, al ser, pese a ser una localidad rural… tuvimos como unos acontecimientos de personas… de hombres en específico que… como que se tratan de… propasar…
E: Han tenido experiencias de acoso. 10: Sí. Sí, yo y mi hermana menor"

Interesante el relato de la estudiante que refiere miedo a ser víctima de un delito, en particular, en el riesgo de vivir situaciones de violencia de género que ya había experimentado en su propio lugar de origen. Ante ese panorama se evita y se descarta la región metropolitana y se privilegia buscar un lugar similar al propio para migrar.

3.1.6. Cierre de soporte n°1: Transición a la educación superior.

Hasta a aquí se han detallado diferentes dimensiones involucradas en el proceso de transición a la educación superior del estudiantado que desertó de la Ulagos en primer año sin reingresar a esta casa de estudios. A partir del relato biográfico de las/los entrevistados/as la relevancia de distintos elementos circunstanciales y subjetivos en el ingreso a la educación superior, como las razones y motivaciones de ingreso, el rol de la gratuidad, las ambivalencias de la elección e ingreso, el rol de la familia y los grupos de pares, las formas diversas de financiamiento y la movilidad interregional.

Uno de los hallazgos más significativos que esta descripción aporta es como la gratuidad interactúa con los elementos de elección vocacional por descarte y el ingreso por exploración. Sin duda la política de gratuidad tuvo un matiz de novedad que muchos estudiantes quisieron "aprovechar" y, paralelamente, entregó una base económica que fortaleció y potenció la decisión de ingresar a la Ulagos. Esto es vinculante con lo indicado por Espinoza et al. (2021) quienes afirman que la gratuidad reemplazó las becas y créditos que utiliza el estudiantado para financiar sus estudios superiores.

Para continuar con la presentación de hallazgos se procederá a abordar el segundo soporte de trayectoria que esta tesis indagó. Se trata de la deserción de la Ulagos. A continuación se describen las principales dimensiones y categorías que emergieron de este análisis.

3.2. Soporte de trayectoria n°2: Deserción de la Ulagos.

Diversos trabajos han abordado la deserción desde un enfoque principalmente cuantitativo, orientado a los factores predictores de la deserción así como las características de este grupo. Ante tal panorama, un sello distintivo de esta investigación es la indagación cualitativa de las trayectorias de deserción de primer año tomando el caso de una universidad estatal del sur de Chile.

La información entregada por las 13 entrevistas realizadas permitió caracterizar variadas características de la deserción de la universidad en estudio. Estas se presentan a continuación organizadas en dimensiones y dentro de ellas algunas categorías (ver figura):

Figura 8: Esquema presentación hallazgos para segundo soporte de la trayectoria socioeducativa: “Deserción de la Ulagos”.

Fuente: elaboración propia.

3.2.1.Dimensión 1: Interacción de las expectativas y la (des)motivación.

Dentro de los relatos biográficos analizados se identifican distintos elementos que van desmotivando en relación a la carrera elegida y generando una reflexión difícil a nivel personal respecto de lo que no gusta y las posibilidades de cambio en el itinerario personal. Esta desmotivación proviene de incumplimiento de las expectativas que tenía el estudiantado al ingresar a la carrera escogida. Por lo que en esta dimensión describimos la interacción entre las expectativas y las situaciones desmotivantes que las personas entrevistadas identificaron como relevantes en su decisión de desertar. Las organizamos en xx categorías que se presentan a continuación.

3.2.1.1. Categoría 1: Insatisfacción con la vivencia académica en el grupo curso.

Dentro de las múltiples vivencias desmotivantes apareció el relato de una estudiante que tenía cierta claridad de su vocación docente, de manera que tenía expectativas de profundizar sobre el rol docente en la carrera y no en su experiencia de primer año en la Ulagos no encontró esa reflexión. Al respecto la cita:

> *2:24 como que muchos de mis compañeros tenían como, como que tenían una banda de música y la pedagogía era para sustentar esa vida de músico, o de artistas, muchos de mis compañeros decían "yo no quiero ser profe, yo viene a estudiar arte o no quizás irme por el lado de las terapias artísticas, pero no en una sala de clases como que eso no me interesa" y mis profes tampoco tensionaban esa idea de "ya, pero eres profe" como que tienes un rol en la sala que es más allá de que tienes que ir a ganar un sueldo, y eso me chocó caleta, como que yo intentaba también intencionar a los profes así como ya, pero en la sala de clases o como en los contextos, y como que no, no se daba esa conversación, o esa crítica o esa reflexión en torno a eso, ni por parte de mis compañeros, ni por parte de mis profes, entonces eso como que me chocó un poco*
>
> *(…) pero me empezó a hacer ruido que los ramos pedagógicos en sí, yo veía en mis profes y en mis compañeras, que no, que veían ese tipo de pedagogía de arte y de música, porque era una carrera que estaban los de arte y música juntos en esos ramos pedagógicos, y no encontré esa reflexión pedagógica que yo esperaba, o que yo quería*

El relato da cuenta de esta escasa reflexión docente en la vivencia como estudiante de la carrera de pedagogía en artes. Para la estudiante, esto proviene de la vocación artística que predomina por sobre la vocación pedagógica de la cohorte en que ingresó el 2016.

En el caso de otro estudiante, también relata que comenzó a sentirse desmotivado con respecto al, en su opinión, bajo nivel académico del grupo curso. Este aspecto fue puntualizado por un estudiante que provenía de la región de Magallanes. El siente que el bajo nivel de su curso hizo que se desmotivara. Como indica:

> *3:29 mis compañeros venían con otra base, yo estaba con una base quizás un poco más preparada, y sentía que el nivel de la clase estaba emmm en otro peldaño, cachay, entonces ahí, y tampoco es decir que yo era un capo, como te digo en términos académicos no era sobresaliente, pero sí yo sabía organizar mis tiempos, sí entendía otras materias (…)entonces no sentía ese conjunto social que iba para un movimiento sino que lo sentía más abajo y me arrastraba hacia abajo cachay, y no me gustaba entrar como a ese ámbito cachay?*

El bajo nivel de avance académico del grupo provoca desmotivación. Lo cual está vinculado a las expectativas de desafío que poseía el estudiante al ingresar a la universidad. Justamente esta interacción de la motivación con las expectativas nos ha hecho plantear la siguiente categoría.

3.2.1.2. *Categoría 2: "Expectativa versus realidad".*

Otro elemento desmotivante que emergió en las entrevistas biográficas corresponde contraste entre la expectativa que tenían de la universidad y la vivencia de primer año que recuerdan. Al respecto, las siguientes citas:

> *entonces como que cada generación son así, y la que yo entré específicamente tenía esa diferencia, tenía ese…..ese…..es como….que existía esa diferencia en la base que venía del liceo. Entonces al notarlo igual, sentía como desmotivación, en un principio decía "oye la universidad no era lo que yo pensaba, o se yo viajé 1000 kilómetros para llegar acá, estoy arrendando algo cachay, yo venía por otras expectativas y de repente que me toque vivir una cosa, que podría haber vivido en una universidad allá o en otra carrera quizás distinta no sentía que fuera, fuese ehh un……una…un buen desarrollo en ese entonces, estamos hablando de primer año (…) busqué mi carrera por algo desafiante cachay, porque estaba totalmente decidido a estudiarla y al enfrentarme a ese escenario no sentí ese desafío*

> *1:16 "E2: Digo, como las películas pensé que era más bakan (ríe), después me enfrenté a la realidad*
> *E: ¿Cuál era la realidad?*
> *E2: De que era estar como en un liceo más, pero así sin uniforme, así más libremente, si quería entraba a clases*
> *E: ¿Por qué te pareció que era un liceo aparte de sin uniforme, el trato de tus profesores, de tus compañeros?, no sé…*
> *E2: Eh sip..es que era, es que más eso…es que era como muy similar, con profesores, compañeros. emm…la infraestructura, igual todo, era muy parecido"*

En el primer caso se refiere una expectativa de mayor desafío que se pierde con la experiencia de primer año. Lo que se evalúa considerando el gran esfuerzo de traslado interregional que ha hecho para vivir la experiencia universitaria.

El segundo caso de una estudiante que ingresa al Instituto Tecnológico de la Ulagos donde refiere que la infraestructura y vida estudiantil es muy similar a su experiencia en enseñanza secundaria. Lo cual contribuye en este proceso de desmotivación y reflexión vocacional. Este aspecto es matizado por un estudiante de la carrera de pedagogía en música que refiere que se sintió hastiado de la precariedad de la infraestructura y equipamiento, lo que condicionó su salida, como se ve en la siguiente cita:

> *12:15 "la infraestructura igual de la Ula en ese momento y yo creo que ahora… no sé si estará mejor… ojalá que sí, era bastante precaria (…) Ya bueno… cuando yo estaba no había nada…habían unas mesas y nada la infraestructura como de música en general era bastante pobre y lo que había era bastante… como decirlo… a maltraer y bueno esa combinación de cosas me… como que me hastiaron en cierta forma como estaba construida… como que no quiero estar acá y ahí me salí"*

Es interesante como distintos elementos van matizando las razones de deserción, algunas muy claras y definidas, otras más bien circunstanciales y en ese sentido es preciso mencionar que el año 2016 hubo una movilización política en la décima región del país a raíz de la crisis de marea roja que se suscitó en mayo del mismo año. De manera que el estudiantado Ulagos entró en un paro en apoyo a las demandas del movimiento de pescadores/as y gente vinculada al trabajo en el mar. Por tal motivo, hemos creado una categoría especial para reflejar como el paro por el denominado "mayo chilote" media la decisión de deserción del estudiantado.

3.2.1.3. *Categoría 3: Contexto del "mayo chilote".*

Hemos creado esta categoría para exponer los efectos de la circunstancia del contexto político-económico de la región. En los relatos, podemos detectar que tuvo efectos indirectos en el proceso de deserción del estudiantado. En el relato de dos estudiantes de la carrera de pedagogía en artes se evidencia cómo en este proceso descrito anteriormente de insatisfacción de expectativas, desmotivación y reflexión difícil, el paro llega a intensificar estos cuestionamientos. Al respecto las siguientes citas:

> *2:29 "bueno ahora que en la universidad están en paro no estoy como haciendo nada realmente ehh me salí po, me salí en medio del paro y alcancé a entregar varios trabajos, igual aprendí varias cosas emmm, pero fue como eso. Como ya, paro, mejor entro a un preuniversitario y doy la PSU de nuevo y… intento entrar en Santiago a la UMCE que igual, era la universidad en que estudió mi mamá también en la UMCE, entonces fue como ya quiero seguir este mismo camino y esta misma perspectiva que tiene de la pedagogía mi mamá, entonces preferí como, como ya salirme.*
>
> *12:41 "Si porque era... porque la... no tuve un curso como la... no sé cuándo empezó habían como seminarios de ciencias como para clarificar todo este tema de la cuestión en Chiloé y esos problemas de la marea roja y toda esa onda... y después todo eso se perdió como al tercer, cuarto mes, como que se perdió, se olvidó, como que eso ya había pasado y empezaron a hacer petitorio de cosas*

internas como de como que había que volver a una sede que se había perdido antes... y ese era como el motivo mayor dentro de lo que hablaban en la pedagogía en música, que era como la sede de artes y como que no sé qué cosa, que o sea nada que ver con... o bueno es lo que veía yo... eso desde mi perspectiva... (…) Si era como eso... oye pero si empezamos con esto y ahora estamos haciendo una cosa en otro lado... no me cuadro... y no sé quizás puede ser un tanto radical pero yo tiendo ser así y me fui no más.

En los dos relatos anteriores emerge el momento del paro a raíz del "mayo chilote" que les hace reflexionar respecto al sentido de la movilización en el segundo caso y respecto al sentido de la propia formación académica. No estamos diciendo que el paro determina la deserción, sino que en este proceso de insatisfacción, dudas y desmotivación, sin duda el paro favorece la reflexión vocacional de manera similar a como ocurre en el proceso de elección e ingreso al sistema, esto es, evitando lo que no agrada y buscando otro camino.

La última categoría detectada tiene que ver con el rol del aburrimiento como un primer indicio de la insatisfacción y cuestionamientos. A continuación se detalla.

3.2.1.4. *Categoría 4: Rol del aburrimiento.*

Se detectó en las entrevistas que la desmotivación comienza a evidenciarse en el aburrimiento que provoca las clases lo que posteriormente decanta en la deserción. Al respecto:

3:28 me sentía un poco no sé si…aburrido, agobiado como en el sentido esto ya lo pasé, desarrollamos un poquito más o esto ya lo ví cachay o pucha esto no es tan difícil porque hago esto, entonces perdí como esa presión por así decir…perdí como esa noción de la universidad de decir la universidad es tan así, no sentía como esa fuerza de la universidad

11:17 Bueno alcancé a estudiar, a ver un poco de materia pero no sé cómo que la encontré un poco aburrida, como que no se me empecé a desilusionar de la decisión que había tomado

6:15 Como que ya las materias eran más complejas y no lograba motivarme tampoco a aprender o a estudiar como pa (sic) poder aprobar los ramos. Por eso más que nada tomé esa decisión (…) Sí, la tomé cuando empecé el segundo semestre. Cuando ya no tenía motivación para seguir. Empecé a faltar igual… Por eso ya dije: "Ya, mejor me salgo, no más. Pa' (sic) qué voy a estar (…) pa' qué voy a estar faltando, no más, poh (sic) «risa». Pa' (sic) eso me salgo. Por eso me retiré"

Ante la experiencia insatisfactoria que comienzan a vivenciar, estos casos refieren una cierta decepción. Los primeros indicios son el sentimiento de aburrimiento respecto a los contenidos que abordan en las clases. Eso luego decanta en la deserción.

3.2.2.Dimensión 2: Reflexión vocacional.

En la dimensión anterior se evidenció como la insatisfacción de las expectativas desmotiva al estudiantado que comienza simultánea y/o paralelamente un proceso de lo que hemos denominado “reflexión vocacional” para caracterizar el proceso subjetivo de análisis sobre las decisiones y caminos que han tomado así como sus ideas para seguir. Al respecto se evidenció en los relatos biográficos que el estudiantado es muy reflexivo respecto a su vivencia universitaria y a partir de ahí comienza a detectar algunos indicios de incomodidad, desagrado o rechazo de la carrera elegida. De manera que se establecieron cuatro categorías para esta dimensión. A continuación se presentan.

3.2.2.1. Categoría 1: Reconocimiento de habilidades y/o intereses.

En sintonía con lo detectado en las categorías de “ingreso exploratorio” y “decisión vocacional por descarte”, la postura explorativa del ingreso sigue operando en el primer año de universidad. La vivencia de primer año va entregando información sobre sí mismos/as que desconocían. Por ejemplo:

> *1:52 Y la verdad es que me fue entre bien y mal, digo más bien que mal, y me di cuenta, digo, que me iba bien y que me iba más bien en los ramos matemáticos, igual en la media, me iba bien igual que le ense…..le ayudaba a mis compañeros y toda la cuestión po. Y después me salí, hice un año no más de prevención de riesgos.*

La cita muestra cómo la vivencia de primer año en la carrera de la que desertaron permite el reconocimiento de habilidades para un área específica. En sintonía con este hallazgo, se detectó una segunda categoría de reconocimiento de las habilidades propias pero en relación al descarte, lo que no se desea.

3.2.2.2. Categoría 2: “Esto no es lo mío”.

En la retrospectiva de este primer año de universidad, el estudiantado logra identificar que hay un momento de revelación o reconocimiento de que la carrera en la que están matriculados no es lo que desean. Al respecto, las siguientes citas:

> *1:18 "E2: No es que me di cuenta que cuando tenía, así como un práctico así de primero auxilios, tenía que hacerlo apurado, y digo no era…pero si era apurado pero relajado a la vez. Me puse todo nervioso e hice todo mal y dije no, esto no es no lo mío. Y después la pensé bien y toda la cuestión, y tomé la decisión que ya yo no quería seguir"*

> *6:14 Cuando ya me empecé a dar cuenta que no era lo mío… que no me sentía…*
> *que no era mi lugar, por decirlo.*

9:18 y ahí puse en un balanza todo po si quería seguir, si me veía trabajando en la carrera que estaba, puse todas esas cosas y al final no, como que no estaba convencido en la carrera que estaba estudiando, y dije ya voy a hacer un preuniversitario de nuevo.

En este primer año de experiencia universitaria comienza a dejar de hacer sentido la carrera escogida, el estudiantado evalúa y reflexiona, por lo que podríamos decir que lo que ocurre es un proceso de auto-conocimiento. Este reconocimiento de lo que no se quiere ser ni hacer es interesante ya que se vincula al descarte vocacional detectado en las ambivalencias en el proceso de elección e ingreso a la educación superior. De manera similar, en la exploración del primer año se va dilucidando el gusto e interés a partir de la evasión de lo que no gusta ni agrada. Por su puesto este proceso continúa después de la salida, como es el caso del estudiante:

13:6 entonces que estuve 3 días y dije no quiero estudiar en la u y luego me tome ese año y me ayudó para madurar y luego sabía que quería la u pero no sabía qué carrera y luego de buscar un poco, me quede entre sicología y enfermería y me quede por enfermería.

Como se ve en la última cita, algunos desertan sin saber dónde seguiría su itinerario formativo, donde refiere que el año fuera le sirvió para definir mejor sus intereses. Este punto se verá con mayor detalle en el abordaje del soporte n° 3 de experiencia abocado alreingreso a la educación superior.

3.2.2.3. *Categoría 3: Reflexión difícil.*

La decisión de salida es parte de un proceso reflexivo muy difícil a nivel emocional. Como se ve en las siguientes citas:

9:21 no fue como algo de que me vino a la mente que quería… y quería cambiar, sino que estuve pensando harto (…) Si, igual fue complicada la decisión de retirarme. Porque igual al principio me veía estudiando como construcción civil, seguir estudiando y eso"

8:39 Es que era… igual había como una presión, porque era la única de mi familia que estaba llegando a la universidad, entonces era un poco… que tenía el peso de la expectativa no por el… no por la parte de mi mamá, sino por mishermanas, por mi papá…

Hay expectativas familiares que tensionan al estudiantado que vuelven muy difícil tomarla decisión.

3.2.2.4. *Categoría 4: Gatillo.*

Paralelamente, resultó interesante detectar en dos relatos un momento de inflexión que gatilla la consideración de desertar. Estos son:

> *4:35 "Y, me acuerdo que, en una conversación de pasillo con un profe, precisamente el de biología, él me dice: "Oye, ¿y tú de dónde vienes?". Y lo le digo: "Técnico en Turismo en Miramar". Y me dice: "¿Y qué hace aquí?". Y fue como también algo que me botó el avión, el entusiasmo, digamos, para seguir estudiando (…) Fue como que… Sí me pegó un latigazo con ese comentario en ese momento «risas». (…) Sí, poh (sic). De hecho, cada vez que uno va postergando las cosas, igual se va llenando de más inseguridades. Entonces, cualquier cosita, de repente, que te diga, te va a jugar en contra.*

> *8:33 y… tuve un suceso que… la micro iba demasiado llena y yo iba al lado de la puerta y el chofer me apretó el pie. De hecho, me lo dobló y como que… ese fue el momento en que dije: "No sé… me siento sola." Fue como súper angustiante estar sola y vivir esa experiencia.*

En los casos anteriores se muestra como la ocurrencia de un hecho desagradable desencadena una reflexión sobre la carrera elegida. En el primer caso, la estudiante usa la expresión "me botó el avión" para reflejar como se coartó su entusiasmo y motivación, considerando que ella postergó varios años el ingreso a la universidad. En el segundo caso la reflexión se orientó a la soledad y carencia de redes de apoyo. La importancia de estas redes se aborda dentro de la siguiente dimensión que hemos denominado dificultades de adaptación.

3.2.3.Dimensión 3: Dificultades de adaptación.

En el primer soporte de la experiencia, la transición a la educación superior, en la dimensión 5 "movilidad interregional" se evidenció el caso de tres estudiantes provenientes de otras regiones, de los cuales 2 personas desertaron y volvieron a su región de origen, la VI región del Libertador General Bernardo O'Higgins, ubicada en la zona central del país.

En su proceso de deserción, este sub-grupo refiere la dificultad para adaptarse en este nuevo entorno territorial y social. A continuación se presentan las tres categorías que caracterizan esta dimensión.

3.2.3.1. *Categoría 1: Adaptación a la ciudad y el clima.*

En los relatos de las dos estudiantes que provenían de otra región se menciona como uno de los elementos que incidieron en su deserción las dificultades de adaptación a Puerto Montt. Esto se ve en las siguientes citas:

8:28 no fue como una decisión en cuanto a las exigencias o a las características de la carrera y tampoco con la universidad, sino que tuvo más que ver como con… con la falta de adaptación a una nueva ciudad

11:7 "E... Bueno esa era la primera vez que viajaba y conocía Pto Montt. No me gusto... (…) No me adapte ni al clima, ni a la ciudad, además igual acá tenía algunos problemas, por eso también decidí venir...

E: ¿Tu dices que nunca habías venido antes a Puerto Montt?

E14: No, esa fue la primera vez, cuando llegue a la universidad (…) Fue más que puede ser un poco tonto pero no me gustó el clima, la pase muy mal"

Esta falta de adaptación a la nueva ciudad deviene del desconocimiento previo de la misma. Como refiere una estudiante, nunca había venido a la ciudad antes de ingresar a la Ulagos. Este elemento se ve complementado por las dificultades para adaptarse al clima de la región el cual es muy diferente del clima de la zona central de procedencia de las estudiantes.

3.2.3.2. *Categoría 2: Carencia redes de apoyo.*

Al igual que en la dimensión 5 de la transición a la educación superior, aparece el tema de las redes. En el caso de estudiantes de otras regiones los padres condicionan que el lugar escogido posea algunos contactos previos para la llegada e instalación en la ciudad. En este segundo soporte de experiencia referido a la deserción, este elemento vuelve a aparecer en el relato del estudiantado:

8:29 " a una nueva región que también implicaba estar lejos de mi familia y que podía viajar muy poco. O sea, de hecho, mi alternativa de viajar a verlos sería como… solamente en las vacaciones (…) Y, también… ¿qué más pasó? Yo me había ido con una compañera del liceo, que también estaba viviendo conmigo y ella fue como la que desertó primero, entonces ahí quedé más sola.

11:18 como que igual no tenía a nadie cerca que me apoyara, entonces igual estaba como muy sola.

La vivencia de soledad es un elemento significativo para el estudiantado en su proceso de deserción de primer año. La carencia de redes de apoyo en la ciudad acrecenta la sensación de soledad y pérdida del sentido de la opción escogida en esta universidad.

3.2.3.3. *Categoría 3: Dificultades de interacción con compañeres.*

Una de las dificultades detectadas tiene que ver con la interacción con les compañeres de universidad. Aunque no es una constante en los relatos, aparece como una de las razones de deserción. Al respecto las siguientes citas:

11:14 "Y como mencione anteriormente a mí me cuesta relacionarme con las personas, soy como tímida, extrovertida (quiso decir introvertida), fue como unpoco difícil, como que no se me dio.
E: Tú dices como ¿relacionarte con tus compañeres?
E14: Si, igual converse pero como que me sentía un poco fuera de lugar"

7:46 " yo era como la chica nueva, casada, más encima; que era como… una onda distinta… así que fue súper difícil adaptarme al equipo; entonces me costó… como psicológicamente, yo creo, adaptarme acá, de nuevo…"

Los problemas de relacionamiento con les compañeres son indicados como una dificultad que potencia la perdida de sentido de la elección inicial de carrera. No es la razón más frecuente en los relatos, pero está involucrada en la desmotivación.

Estos elementos vinculados a la insatisfacción, desmotivación y dificultades de adaptación permitieron la emergencia de otros problemas vinculados a problemas de salud física y mental que abordaremos en la siguiente dimensión.

3.2.4.Dimensión 4: Temas de salud.

Una de las dimensiones de la deserción como proceso está referida a los elementos de salud que rodean la trayectoria socio-educativa del estudiantado desertor de primer año. Según lo relatado por les entrevistades, algunos son decisivos en la salida de la Ulagos, como el caso de un embarazo de riesgo, y otros que rodean e interactúan con la desmotivación y la adaptación a esta nueva vida universitaria. A continuación detallamos esta diferencia en dos categorías distintas.

3.2.4.1. Categoría 1: Problemas de salud determinantes en salida.

En el marco de los problemas de salud que puede enfrentar el estudiantado en un primer año de universidad, es preciso diferenciar aquellos que pueden causar directamente la deserción de otros que interactúan con la desmotivación. En el primer caso contamos con el relato de una estudiante que manifestó poseer un embarazo de riesgo como un elemento decisivo en su salida de la Ulagos. Este es el relato:

5:8 "Mira, lo que pasa es que yo supe que estaba embarazada como en diciembre y ya venía con problemas y ya venía con problemas. Y yo dije: "Ya, vamos a ver qué pasa." Qué pasa durante este lapso en que yo podía empezar la U y… obviamente, después el médico me dijo que era mejor quedarme en casa, que era recomendable mejor que descansara, porque igual donde yo tomaba la locomoción para ir a la U, me quedaba un poco, un tramo bastante largo.

Es preciso indicar que la entrevistada poseía la gratuidad en el primer año en la Ulagos, lo que no es suficiente en asegurar su permanencia en la Ulagos. El embarazo de riesgo

prescribe reposo absoluto de manera que la estudiante debe desertar. Es un caso donde hay una razón muy fuerte de salud que impide proseguir sus estudios técnicos.

3.2.4.2. *Categoría 2: Problemas de salud mental que interactúan con desmotivación.*

En los relatos se dejaron ver algunos temas de salud mental que son importantes de relevar ya que interactúan con otras dimensiones de la deserción como las dificultades de adaptación en la ciudad y en la vida universitaria. Con interacción entre dimensiones nos referimos a que los problemas de salud mental no son determinantes por sí solos, pero que en conjunto con otros elementos decantan en una deserción de primer año. A continuación se evidencian las citas:

> *4:28 Además que tenía la presión de que iba a cerrar, que estaba en juego mi finiquito, que no sabíamos cuándo. Había mucha incertidumbre. Más el cansancio mental, también y el trabajo, era mucho. Así que yo decidí postergar mis estudios ese año.*
>
> *8:35 Después ya tenía que ir sola a la Universidad y como que todas esas cosas fueron generándome como un poco de angustia*
>
> *9:29 "no si lo pase bien... entre comillas porque igual estaba con un tratamiento psicológico asique igual entre comillas lo pase bien, pero no... Me quedo con lo bueno… igual, todo eso afectó mi decisión, tenía problemas de ansiedad y esas cosas, así que fue una decisión media ansiosa que tomé (...) así que igual lo pienso y yo creo que no tomé la decisión antes por lo mismo, igual estaba como… me daba harta ansiedad.*
>
> *11:53 me cuesta relacionarme con las personas puede sonar algo muy (no se entiende) pero me afecta mucho, hasta en el sistema nervioso me enroncho me pongo de verdad muy mal, por eso me da un poco de miedo y tampoco es como que tenga mucho amigos entonces por eso me sentí sola y me salí, todo lo contrario que me ha pasado acá*

Estos relatos dan cuenta de la vivencia de ansiedad, soledad en incluso angustia que rodea el tránsito por la Ulagos. Son elementos muy importantes en la trayectoria de la deserción ya que se vincula a los negativos indicadores de salud mental y alta tasa de suicidio adolescente que posee Chile.

Los casos mencionados anteriormente corresponden a estudiantes que financian sus estudios con gratuidad e ingresos familiares principalmente, pero un matiz en esta categoría es el caso de estudiantes que trabajan para financiar sus gastos. Al respecto, la siguiente cita:

> *4:28 "Además que tenía la presión de que iba a cerrar, que estaba en juego mi finiquito, que no sabíamos cuándo. Había mucha incertidumbre (.) Más el*

cansancio mental, también y el trabajo, era mucho. Así que yo decidí postergar mis estudios ese año.
(..) Porque no podía. Estaba como en un período de estrés, entonces vi que no… no lo podía sobrellevar en ese momento"

En este proceso de compatibilización de los roles de estudiante y trabajadora, a lo que se suma la incertidumbre por su situación laboral, la estudiante desarrolla cansancio y estrés, lo que decanta en su deserción. En este preciso caso hay que recordar que además había desmotivación por el comentario de un docente y un elemento que abordaremos a continuación: el mal rendimiento académico en la carrera.

3.2.5.Dimensión 5: El rol del fracaso académico.

Diversos estudios plantean como el fracaso académico genera inseguridad y frustración (G. Fonseca & García, 2016; Mauna, 2013). En esta investigación se consideró el mal rendimiento en la universidad como fracaso ya que así lo significó una estudiante. Los hallazgos dan cuenta de que el fracaso puede ser el determinante de la deserción de primer año y, paralelamente, también interacciona con las dimensiones abordadas de expectativas, motivación, reflexiones difíciles, adaptación y salud mental. Encontramos dos aristas del fracaso en la trayectoria de deserción. A continuación se describen.

3.2.5.1. Categoría 1: Fracaso como revelación de habilidades.

En los relatos analizados se detectó que el bajo rendimiento académico en primer año se significa como un elemento que permite develar la orientación de las habilidades siguiendo la lógica del descarte.

1:19 "E2: Sí, anatomía también me iba mal, muchos nombres que recordar (…)Y la verdad es que me fue entre bien y mal, digo más bien que mal, y me di cuenta, digo, que me iba bien y que me iba más bien en los ramos matemáticos

4:32 otro fue también, que puede ser clave, el tema de pasar de Básica y Media con buenas notas y llegar a la U y enfrentarte a un rojo, por ejemplo. Entonces, fue igual como: "Chuta (sic) no sé si sirvo para esto"

En la mirada retrospectiva a la experiencia de primer año en la Ulagos estos relatos dan cuenta de cómo la dificultad académica y el mal rendimiento en ciertas áreas entregan una información sobre sí misma/o que interactúa con la reflexión vocacional que se mencionó en la dimensión 2 "reflexión vocacional".

3.2.5.2. Categoría 2: Fracaso demoledor.

Otra arista del fracaso académico detectado en los relatos se encuentra en una significación mucho más negativa del mal rendimiento en la vivencia de primer año en la

Ulagos. Al respecto, se tiene el relato de una estudiante que desertó de kinesiología y, luego, otra de ingeniería en administración de empresas:

> *4:33 "Además que la carrera involucraba mucho conocimiento en ciencias y yo como salí de un liceo técnico y después hice un preuniversitario… yo no tomé ramos de ciencias. Yo sólo me preparé con matemáticas y lenguaje para la PSU, porque sabía que en la ULA me iban a pedir un NEM y por ese lado podía acceder. Pero me encontraba débil en las ciencias (…) Y de ahí, pensar qué iba a hacer y… como ya había, de cierta forma, fracasado, fue que opté por la otra opción y no quise volver a la carrera.*

> *10:2 "Entonces entre en el año 2016 a estudiar y todo bien hasta que empezaron las matemáticas como te contaba... Para mí fue súper difícil porque en la básica ya era mala para las matemáticas, en la media anduve por ahí nomás y eso me hizo colapsar, porque nunca me saque un azul en todo el año que estuve..."*

Los relatos dan cuenta de cómo el mal rendimiento en ramos importantes de las carreras cursadas tiene un efecto aplastador en sus expectativas y seguridad. Este fracaso es demoledor porque genera una frustración que decantó directamente en la deserción. Es importante entonces pensar en este elemento como un determinante de la deserción y también como un elemento que interactúa con otras dimensiones.

Por otro lado, resulta interesante este hallazgo porque las áreas del conocimiento en que refieren dificultades las entrevistadas corresponde a las carreras STEM donde las mujeres históricamente han estado menos representadas. El mal rendimiento en matemáticas es naturalizado por la segunda entrevistada “porque en la básica yo era mala para las matemáticas” y nos evoca a los elementos de socialización de género que están detrás de tal sentencia.

3.2.6.Dimensión 6: Aspectos económicos.

Los aspectos económicos son muy importantes en el ingreso y permanencia en el sistema educativo superior. En el caso de la deserción de primer año en la cohorte de análisis, sin duda la gratuidad atenuó la carga económica para el/la estudiante y su familia. Por ello, el discurso de lo económico como un impedimento para estudiar emergió solo en perfiles de ingreso menos frecuentes. Esto es, en el caso de la compatibilización trabajo-estudio y en el caso de donde hubo errores administrativos que determinaron la pérdida de beneficios estudiantiles. Estas categorías se presentan en lo siguiente.

3.2.6.1. Categoría 1: Dificultades de compatibilización trabajo y estudio.

Como se mencionó en la introducción de la dimensión, uno de los efectos de la gratuidad en los relatos del estudiantado desertor corresponde a que la carencia de recursos no es significada como un determinante en la salida del primer año, salvo donde ocurren

situaciones menos frecuentes. Una de esas situaciones se da en el caso de una estudiante de pregrado que ingresa con gratuidad, pero también desempeña un trabajo remunerado:

> *4:27 Sí. Y ahí entré a la U de los Lagos y el tema de estudiar y trabajar fue muy difícil para mí, porque en las mañanas tenía clases y en las tardes trabajaba y terminaba mi día a las 23.00 hrs y sólo me quedaba tiempo para dormir y… ¿en qué momento estudiaba? (…)*
>
> *Además que tenía la presión de que iba a cerrar, que estaba en juego mi finiquito, que no sabíamos cuándo. Había mucha incertidumbre. Más el cansancio mental, también y el trabajo, era mucho. Así que yo decidí postergar mis estudios ese año.*

Como se ve en el relato de la estudiante, la compatibilización de roles es extenuante y justamente en este caso, aun cuando tenía gratuidad, el aspecto económico-laboral interactúa con la salud mental y el mal rendimiento en ramos de ciencias, que terminan decantando en la deserción.

3.2.6.2. *Categoría 2: Errores administrativos.*

Otra situación poco frecuente ocurre en el caso de una estudiante que se traslada desde otra universidad a la Ulagos el 2016 en una carrera de ingeniería. En rigor es una alumna nueva en la Ulagos en el sentido de que nunca había cursado en esta casa de estudios, pero poseía un año de ingeniería cursado en otra universidad que logra convalidar en la Ulagos. La incluimos en el análisis porque da cuenta de la diversidad de perfiles de ingreso a la Ulagos cuya existencia consideramos precisa ser relevada.

En el caso de la estudiante refiere que ella poseía la beca bicentenario y cuando convalida ramos para ingresar a la Ulagos ocurre una situación administrativa que finalmente no fue aclarada. Al respecto, el relato de la estudiante:

> *7:35 Y resulta que yo, después, empecé a… Ya, me matriculé en la Universidad de Los Lagos y, estábamos avanzando todo el tema, pero no me convalidaron la beca. Si, en realidad, todo se basa en eso. No me convalidaron mi beca, porque según el Ministerio, yo estaba matriculada en dos Universidades. Yo nunca me matriculé por segunda vez en la Católica de Norte, sino que me matriculé sólo acá en la Universidad de Los Lagos, ese año; pero según el Ministerio, yo estaba matriculada en ambas y me quitaron mi beca por estar matriculada en dos universidades.*

Esta situación administrativa mantiene a la estudiante a la expectativa de una solución y determina que no fuera beneficiaria de la gratuidad, como ella señala:

> *7:41 "A mí nunca me postularon a la gratuidad, porque siempre se suponía que yo tenía la otra beca. Habían fechas límites y yo no alcancé a postular, porque se supone, que siempre tuve la otra beca. Entonces no me postularon"*

Esta situación irregular se extiende durante todo el año que la estudiante cursó en la Ulagos y llegó un momento en que se le exige que pague para regularizar su situación, ante lo cual la estudiante decide desertar:

> *7:42 "Sí, fue súper fome (sic). Yo, de verdad, iba todas las semanas. Hasta que me cansé, iba todas las semanas. ¡Fueron meses que iba todas las semanas! Y al final: "Es que no, que no me han respondido, que no ha pasado nada, es que envié correos acá…" Y no, y al final, quedó en nada. Al final, igual no más, tengo que pagar eso y… al final no tenía la plata para poder seguir estudiando"*

Este es el único caso en que detectamos que la carencia de recursos determinó la deserción de una manera tan nítida. Justamente no poder acceder a una ayuda estudiantil más robusta impidió la continuidad de estudios de esta estudiante. En este caso particular aunque la estudiante menciona que tuvo dificultades de adaptación a su grupo curso, ella misma refiere que tuvo buen rendimiento y que su deserción tuvo una razón económica.

3.2.7.Cierre de soporten n°2: Deserción de primer año en la Ulagos.

Hasta a aquí se han detallado las diferentes dimensiones involucradas en el proceso de deserción de primer año en la Universidad de Los Lagos y en su Instituto Tecnológico. Ha sido interesante detectar elementos distintivos que nos permiten entender la deserción de primer año como un proceso socio-educativo dentro de la trayectoria del estudiantado, en lugar de reducirla a una decisión personal. Lo que Mora & De Oliveira (2009), en el caso del proceso de transición a la adultez denominan, análisis de agencia, es decir, la forma en es el resultado no sólo de decisiones y elecciones individuales, sino también, de elecciones y decisiones socialmente orientadas, que tienen lugar en contextos sociales específicos.

Se evidenció que la deserción de primer año en el grupo estudiado se caracteriza por la interacción de distintos elementos, uno de los más importantes por la significación y frecuencia en los relatos analizados está vinculada a la desmotivación con la elección realizada a partir de la insatisfacción de las expectativas que poseían. Ante la vivencia de primer año, al ser un proceso de exploración, permite que se vaya re-pensando el propio itinerario, gustos e intereses. Hay un proceso permanente reflexión y un diálogo consigo mismos/as que va sopesando distintos elementos hasta que deciden el cambio de itinerario.

La insatisfacción de las expectativas y la desmotivación interactúan e interpenetran con otras dimensiones, como las dificultades de adaptación, problemas de salud física y mental, el mal rendimiento académico y problemas económicos. Esto se interpenetra con

los elementos vistos en la dimensión anterior, sobre todo con la carencia de referentes en el núcleo familiar que permitan tener algún elemento orientativo previo sobre la educación superior.

El grupo de estudiantes analizado no volvió a reingresar en los cuatro años sucesivos a la Ulagos por lo que es tremendamente significativo analizar sus caminos posteriores a la salida de dicha casa de estudios, esto nos permitirá un análisis mucho más rico y completo de la trayectoria que es el objetivo que pretendemos satisfacer con esta investigación. A continuación entonces se procederá a abordar el tercer soporte de trayectoria que esta tesis indagó. Se trata del proceso de reingreso al sistema de educación superior.

3.3. Soporte de trayectoria n°3: Elementos de reingreso a la Educación Superior.

Como se ha señalado en distintos lugares de este trabajo, el abordaje de las trayectorias socioeducativas no solo observa las decisiones que toma el estudiantado en su tránsito desde la educación secundaria a la superior, sino que además pone el énfasis en los contextos y subjetividades involucradas en esas decisiones.

En el marco de la deserción de primer año hemos profundizado en diferentes elementos que han rodeado tanto la transición a la educación superior en el caso de la universidad analizada y el proceso mismo de deserción de 13 estudiantes que fueron entrevistades. Como se presentó en los hallazgos del objetivo específico n°3, de estos 13 casos, 12 al presente año habían reingresado al sistema educativo superior. Por tal motivo este apartado se abocará específicamente al relato de reingreso a la educación superior.

En lo sucesivo se describen las principales dimensiones y categorías que emergieron en este soporte de trayectoria (ver figura):

Figura 9: Esquema presentación hallazgos para tercer soporte de la trayectoria socioeducativa: “Elementos de reingreso a la educación superior”.

Fuente: elaboración propia

3.3.1.Dimensión 1: Claroscuros en el itinerario a seguir.

Como se vio en las dimensiones de la deserción, la vivencia de primer año se observa como un proceso de exploración el que permite se vaya re-pensando el propio itinerario, gustos e intereses. Hay un proceso permanente reflexión y un diálogo consigo mismos/as que va sopesando distintos elementos hasta que deciden el cambio de itinerario. Por lo que, en la decisión de salida prospectan distintos planes a corto y mediano plazo. Estos se reflejan en las siguientes categorías:

3.3.1.1. Categoría 1: Deserción y reingreso planeados como transferencia de institución.

En esta categoría reflejamos el caso de un estudiante que planifica su deserción como parte de un plan de transferencia a la misma carrera en otra universidad. Es decir, el reingreso estaba prospectado y se busca la manera de hacerlo considerando los deseos personales. Por tal motivo, no podemos caracterizar el reingreso sin ver su vínculo con los elementos de deserción. Este estudiante se desmotiva a partir del choque de las expectativas que tenía respecto al nivel que esperaba de la universidad y sus cuestionamientos lo llevaron a pensar una alternativa en una institución donde podía trasladar su gratuidad. Repiensa sus opciones y se da cuenta de que puede postular nuevamente utilizando el puntaje PSU obtenido para la matrícula 2016. Al respecto, señala:

3:41 pensando en quizás allá encuentre otro potencial del que quizás aquí no lo estoy viendo cachay, por comentarios que he escuchado, por el nivel de la universidad, a nivel nacional, que igual es un factor, que la acreditación y otras cosas más, entonces sumé esos factores que me llevaron a tomar la decisión a postular de nuevo a la universidad austral al traer este puntaje del año pasado (…)

Sí, eso fue un factor que me asesoré para cambiarme, decir oye tengo gratuidad qué pasa con ese beneficio, y obviamente fui a la u austral a la u lagos averiguar delos procedimientos, todo, en el Ministerio de Educación vi la oportunidad de trasladar el beneficio

Afortunadamente para este estudiante hay oferta académica similar en la otra institución donde es posible trasladar la gratuidad. Adicionalmente en la universidad de traslado también estudia su pareja de manera que les permite buscar una vivienda cercana al campus. Al respecto:

3:47 Entonces ahí llegó el verano, seguía en Puerto Montt terminando la universidad y me dieron la noticia de la Universidad Austral, empezamos a buscar arriendo y encontramos al lado de la Universidad Austral, yo y mi pareja estudiábamos ahí, entonces confluyeron ciertos factores que me dieron más tranquilidad respecto a una estabilidad referente al futuro

Estos elementos son interesantes, ya que corresponden a un itinerario que posee mucha claridad respecto a los intereses vocacionales y expectativas de la vida académica, así como el ímpetu de búsqueda de posibilidades para el acomodo de acuerdo a esas expectativas. Se suman elementos circunstanciales que favorecen el reingreso como el uso del puntaje PSU, oferta académica y posibilidad de vivir con su pareja en un lugar cercano al campus de traslado.

3.3.1.2. *Categoría 2: Deserción sin claridad del reingreso.*

En algunos relatos encontramos otra ruta seguida por el estudiantado. Sabemos que posteriormente reingresaron a la educación superior, pero varios señalaron al salir de la Ulagos no sabían qué hacer posteriormente, ante lo cual buscan trabajo. Al respecto:

6:19 ¿Después de salir? Bueno, como te contaba, creo que… no me acuerdo bien si fue en septiembre u octubre que me retiré, pero fue por esa fecha y… Bueno, una vez que salí ya estaba decidido a trabajar, no más. Empecé a buscar trabajo… y… eso. A terminar el año… trabajar. Y de ahí ver, esto… qué es lo que hacía.

13:22 Salí de la Ulagos y nada po... simplemente trabaje pero no con un contrato ya, lo que paso es que acá donde yo vivo, mi viejo trabaja con madera... entonces yo lo ayudaba todo esto de madera, entonces trabajaba con él

> *8:43 Traté de ocupar mi tiempo para tampoco generar… que me siguieran culpabilizando. Entonces, me acuerdo que busqué un trabajo y trabajé hasta que seacabó el contrato*

La búsqueda de trabajo parece ser la mejor alternativa para el itinerario post salida de la Ulagos. Por un lado permite tomar tiempo para re-pensar los intereses y, como en el último relato, permite evitar las críticas y recriminaciones de la familia que es un aspecto que abordaremos en la dimensión n° 2 sobre el rol de la familia.

Llama la atención que en este itinerario previo al reingreso vuelvan a emerger relatos que de reflexión vocacional. De manera que se abordarán a continuación como una categoría.

3.3.1.3. Categoría 3: Reflexión vocacional previa al reingreso.

En el periodo que transcurre entre la salida Ulagos y el posterior reingreso, que puede ser 1 semestre o 1 año, hay estudiantes que al no tener claridad de la ruta a seguir prefieren buscar trabajo, como se mencionó en la dimensión anterior. Otros refieren haber ingresado a un pre-universitario. El hecho común en estos casos es realizar un proceso reflexivo, que permite definir mejor los intereses y obtener mayor información sobre las carreras de interés. Esto se evidencia en las siguientes citas:

> *1:23 "Sí, digo, en el transcurso del preuniversitario todavía no tenía claro qué estudiar, y después me la quedé pensando que soy bueno pa la matemática, bueno en la, en la, en el liceo le ayudaba a mis compañeros, pa que entendieran y toda y cuestión y bueno dije "pa que lo voy a estar haciendo gratis" (ambos ríen) y eso más que nada y dije yaa, por una parte quería y por otra no quería por que dije por los chicos, hay que estar con los chicos, haciendo pruebas, reuniones; pero dije ya será esto detalles que hay que tomar, sacrificios que hay que tomar (ríe)"*

> *13:7 y luego me tome ese año y me ayudó para madurar y luego sabía que quería la u pero no sabía qué carrera y luego de buscar un poco, me quede entre sicología y enfermería y me quede por enfermería (…) y eso me mantuve haciendo hasta el siguiente año a y claro informándome de las carreras*

Es interesante que este proceso de reflexión de gustos, intereses, búsqueda de información se replica de manera similar a lo evidenciado en la transición a la educación superior y durante la reflexión difícil que decanta en la deserción. Otro elemento que vuelve a emerger en este proceso de reingreso es el rol de la familia que constituye la segunda dimensión.

3.3.2.Dimensión 2: Rol de la familia.

Otro elemento que emergió del relato de los reingresantes fueron los distintos apoyos entregados por las familias del estudiantado. Estos no son lineales y pueden tener un rol

positivo o constituir un desmotivador del proceso. Esto se caracteriza en las siguientes categorías.

3.3.2.1. *Categoría 1: Apoyo que facilita el proceso de reingreso.*

La familia y sus redes de apoyo vuelven a jugar un rol importante en el reingreso a la educación superior. El estudiantado refiere que su familia les apoya a nivel económico e el financiamiento de un pre-universitario, así como en gastos de manutención.

> *1:20 "E2: En algún momento tuve que decírselo igual (ríe) pero con una, me apoyaron y toda la cuestión.*
> *E: La salida fue tu decisión y tú le contaste a ellos*
> *E2: Sí, y después me ayudaron con el preuniversitario igual, para que me fuera mejor en la PSU en ese momento"*

> *6:24 Hice algunos trabajitos por ahí, pero no… eran como esporádicos. Con eso igual, pero, igual me quedaba donde una tía. Una hermana de mi mamá, como todos son de Osorno, me queda ahí. Y le pagaba un poco por la pieza. Y con esos trabajitos lo cubría.*

> *13:35 y lo otro con ayuda de mi abuelita y mis padres pero como te digo yo... arriendo y otras cosas nada de nada...*

En los últimos dos casos la familia permite abrir espacios de alojamiento que sin duda facilitan la reinserción. Otro caso, un estudiante proveniente de un establecimiento particular, refiere que su familia financia la nueva carrera técnica:

> *12:27 "Si bueno al mismo tiempo no pero trabajé su tiempo atrás y como que esa plata que todavía está para que yo estudie... que tenía mi familia predestinada... ahí estaba... entonces la ocupe en eso..."*

En este caso, la familia poseía un monto destinado para la educación superior de este estudiante y permite financiar la elección de una carrera técnica de la cual el estudiante se encontraba titulado al momento de la entrevista.

3.3.2.2. *Categoría 2: El lugar de la incomprensión.*

> *4:73 Uy, los primeros años fue súper difícil que entendieran la dinámica. Llegar tarde… no (…) No, no me entendían, porqu e a parte que ellos tenían que---: Trabajaban vendiendo milcaos también, para… para financiar el sostén de la casa, así que más se dividía el tiempo y yo siempre: estudio, estudio, estudio, no más poh (sic),*
> *¿cachai?*
> *4:70 De hecho, al dedicarle tanto tiempo a estudiar, encerrarte por horas en la pieza, dejar de lado algunas cosas como contribuir al aseo de la casa, ese tipo de cosas y, de repente optar para salir a dar un trote pa' (sic) despejarte, igual era como, los viejos no te entienden ese aspecto, poh (sic).*

Un matiz de este aspecto, se encuentra en el caso de otra estudiante cuyo relato refiere que en su núcleo familiar solo la madre apoya su proceso, mientras los otros integrantes desconfían de su permanencia en la nueva carrera:

> *8:48 Sí, hay desconfianza. Apoyo de parte de mi mamá, no más. Pero, también es como interesante porque… esa desconfianza me dio como… más fuerza. Como más confianza en mí misma, como más motivación.*

Interesantes elementos de resiliencia que emergen en el discurso de la estudiante, la desconfianza hace que ella se fortalezca y tenga mayor motivación con su nueva carrera. De hecho, esta estudiante actualmente se encuentra escribiendo su tesis para optar al título de trabajadora social.

3.3.3.Dimensión 3: Rol de la gratuidad en reingreso.

Hasta a aquí hemos planteado que la familia apoya en aspectos de manutención al estudiantado, ya que la mayoría de las personas entrevistadas refiere haber trasladado su gratuidad a la nueva casas de estudios donde se dirigió. Consideramos que en este primer año en el contexto de exploración y reflexiones vocacionales la gratuidad permitió, a este grupo de reingresantes, amortiguar el peso económico que el endeudamiento impuso en el pasado al estudiantado de generaciones anteriores que no contaron con esta opción. No obstante este colchón económico tiene un efecto rebote hacia el final de su nueva carrera, donde se enfrentan a la incertidumbre de la cobertura de la gratuidad para el último año. Este proceso es muy interesante y a continuación se caracteriza en trescategorías.

3.3.3.1. Categoría 1: Traslado de gratuidad.

La gratuidad permitió que el estudiantado ingresara a la universidad evitando el uso de otras formas de financiamiento. Es un “espaldarazo” económico según refirió una de las entrevistadas. En el caso de la deserción y reingreso, la gratuidad también cumple un rol de soporte. En este proceso de reflexión vocacional que se extiende en algunos casos al periodo previo al reingreso a una nueva institución de educación superior, el estudiantado refiere que tanto para evaluar su salida como en los momentos posteriores a la deserción, se informa respecto del uso del beneficio. Esto se evidencia en las siguientes citas:

> *4:53 "Como te había comentado, tenía primeramente esa opción de la Ingeniería Comercial. Así que… averigüé el financiamiento y… podía utilizar la gratuidad todavía, así que… opté por la Austral*
> *E: ¿Y por qué la Austral?*
> *6: Por la gratuidad «risas».*
> *E: Aplicaba la gratuidad «risas».*
> *6: Sí…*
> *E: ¿La ULagos no tenía comercial?*

6: Creo que no. Creo que tenía en Osorno, solamente."

8:63 Ya, sí. Al principio cuando volví a postular a esta nueva carrera, hice las averiguaciones y… me dijeron que tenía que pagar el último año, como que ese año se perdía (…) Sí, cubre lo que dura la primera carrera que uno escoge y, en este caso era 5 años y… había que pagar el último porque lo había gastado, pero…

9:32 Si me di un tiempo para ir a retirarme para congelar como la gratuidad parece algo así se llama… no me acuerdo bien el nombre… como para que no sigan corriendo los años de gratuidad… que había que congelar algo así…

13:18 Lo que pasa es que claro 2016... de hecho yo al principio igual al siguiente año yo postule a enfermería y quede en enfermería en los lagos y fui a los Lagos y todo y la asistente social de los lagos me dijo que no me podía confirmar si iba a tener gratuidad o no, ya y después quede en lista de espera de la Austral y la asistente social de la u Austral me confirmaba al 100% que yo iba a tener la gratuidad (…) entonces yo en esos tiempos creía que no tenía que ver con leyes si no que tenía que ver si la asistente social era buena o no, entonces por eso me fui de la austral, porque la asistente social de la Austral me confirmaba que podía mantener mi gratuidad, mientras que la asistente social de la Ulagos este... no sabía aún"

3:58 Sí, eso fue un factor que me asesoré para cambiarme, decir oye tengo gratuidad qué pasa con ese beneficio, y obviamente fui a la u austral a la u lagos averiguar delos procedimientos, todo, en el Ministerio de educación vi laoportunidad de trasladar el beneficio

Hasta aquí los relatos muestran como el estudiantado se informa respecto al estado y condiciones del beneficio. En el caso de un estudiante que refiere que se vio beneficiado por la posibilidad de utilizar la gratuidad en una institución privada. Al respecto:

6:22 Gracias a Dios, todavía tenía la gratuidad. Me la mantuvieron, no me la quitaron. Sí, poh, a parte que igual INACAP… ese año, creo... igual fue el primer añoque aceptaban gratuidad. Entonces, por eso igual me fui pa' allá"

La gratuidad le permite terminar sin deuda educativa, al momento de la entrevista es el único caso que se encontraba titulado de ingeniería (en un Centro de Formación Técnica).

3.3.3.2. *Categoría 2: Visualización de la cobertura último año.*

En los relatos del traslado de la gratuidad se deja ver que el estudiantado reingresante recibe algún tipo de información respecto a la cobertura del beneficio, donde se les indicaba que en el último año probablemente tendrían que pagar. Esta información les

acompaña en el tránsito de su nueva carrera y no es hasta el último año (que para la mayoría es el 2021) donde se presenta nuevamente este tema:

> *11:21 Si, me comentaron, igual yo sabía un poco que pasaba. Me acuerdo que la carrera dura 5 años y la gratuidad me cubría esos 5 años, pero ese año que decidía ya irme a otra carrera, solo me iba a cubrir 4.*
>
> *13:48 "como estay ahora con la gratuidad que era un tema importante ¿Cuándo supiste bien respecto a esto que tenías que pagar la mitad?*
> *e13: Este año no más, a una compañera le paso lo mismo y me informo sobre eso y lo consulte y todo y me dijeron que lo iban a ver y claro me dio, solamente lo supe este año yo no tenía idea de eso*
> *e: Y los otros años ¿No sabias que podía ser que se te acabe la gratuidad? e13: No, la verdad es que no... No tenía idea... yo vivía el presente no más*
>
> *3:59 Perdí el año, entre comillas de gratuidad, y este año sigue corriendo, yo pensé que estaba cubierto, me organicé vi los ramos, y me proyecté toda la carrera con lo que tenía por delante, hasta qué año voy a salir, pa cachar un poco cuánto tenía que poner al final*
>
> *6:26 " Igual tenía como la incertidumbre. No sabía si me iba a cubrir el último*
> *semestre, pero… al final sí"*

Estos relatos dan cuenta del conocimiento respecto del tema de la gratuidad, mientras a algunos no le prestaron demasiada atención otros, como el caso n°3, prospectaron los posibles costos a financiar el último año sin gratuidad e incluso describen la incertidumbre que se vivenció respecto a su cobertura en el último año de la carrera nueva.

Todes les entrevistades tienen situaciones distintas, algunos no congelaron la primera carrera entonces perdieron el beneficio antes, y otros se acogen al decreto que permite pagar la mitad. En todos los casos resultó muy relevante ver cómo el estudiantado desplegó estrategias de planificación como, en primer lugar, ahorro para poder cubrir el año de arancel que probablemente tendrían que pagar. Esto se aborda en la siguiente categoría.

3.3.3.3. *Categoría 3: Estrategias de preparación: ahorro y crédito.*

Como se señaló la gratuidad permite reducir el peso económico de la deserción de primer año de este grupo de estudiantes reingresantes al sistema. Pero, como hemos dicho precedentemente, “rebota” en el último año de su carrera. Usamos esta expresión para referirnos a que vuelve a aparecer. No obstante, el estudiantado durante el transcurso de la nueva carrera, desplegó estrategias de preparación frente a ese escenario. En este sentido el ahorro surge como la alternativa más significativa:

E13 “y en caso... como te digo yo... en caso de cualquier imprevisto yo tenía lo... la plata... porsiacaso entonces por eso me dedicaba solamente a concentrarme en los estudios, no me interesaba el futuro..."

"E: Y ese momento de incertidumbre, ¿pensaste en pedir un crédito o trabajar? E6: No, trabajar, no más y pagarlo. Total, como era el último semestre, no iba a pedir el crédito del CAE. No valía la pena por eso"

4:62 Estoy pagando el arancel mes a mes, no más. Porque he sacado plata del 10% y ahorros, sí. Porque cuando trabajaba, igual ahorraba, pensando en que en algún momento me iba a tener que enfrentar con esto (…) Nunca he querido tener deudas con nadie. Súper adversa al riesgo «risas». Así que… ahora sí, poh. Ahorré y… tengo como para… en el peor de los casos, pagarlo

8:65 llegó este año y (sic)… hice las consultas a la trabajadora social de mi Universidad y, me dijo que venía como renovante el informe que les llega a ellos del MINEDUC, así que hasta el momento no he tenido que pagar nada, pero fui precavida y ahorré mi plata pa’ no endeudarme. Así que ahí, si tengo que costear algo, estoy prepará (sic).
E: ¿Ahorraste trabajando verano?
10: Sí, siempre he trabajado, de súper chica
«ríe»E: ¿Y qué tipo de trabajo?
10: Agrícola, de temporada"

Altamente relevante nos parece la planificación del financiamiento recurriendo al trabajo de temporada e incluso a los bonos del Estado a propósito de la pandemia del Covid-19 para financiar el último año. Este grupo manifiesta entonces evitar el endeudamiento y prefiere prepararse con ahorros propios para el posible pago.

El matiz se encuentra en otro grupo de estudiantes que refiere prepararse gestionando algún tipo de crédito para financiar el último año. Al respecto sus relatos:

1:15 "E2: Sí, estaba, tenía la duda al principio porque como era un técnico como eran dos años y medio y ahora en la u tenía 5 años, tenía esa duda, pero fueron los 5 años
E: ¿Y ahora que no tienes gratuidad cómo lo financias?
E2: Estoy peleando con el fondo solidario, aún no me llegan los resultadosE: Ah postulaste
E2: Sí el año pasado postulé al Fuas, y estaba viendo eso de los resultados, y medijeron que para el25 me iban a dar a una respuesta"

9:46 "E: Estas sin gratuidad y... ¿Qué has pensado? ¿Tu alternativa es tomar uncrédito?

E9: Si es la única opción"

3:61 "fondo solidario o si no estaba pensando en el crédito, el CAE, pero un CAE reducido, porque tu puedes asignar un monto y tener un CAE por la mitad del arancel y pagar la otra mitad. Como hay una nueva ley que salió de la extensión de la gratuidad, lo más probable es que me cobren la mitad del arancel, entonces voy a tratar de pagar con el CAE la mitad de la mitad del arancel, y pagar el cuarto que son como 150 lucas"

Mientras que para los dos primeros relatos el crédito, del Estado o bancario, es la única opción, el último caso prospecta resolver de manera mixta el financiamiento de su último año de carrera: por un lado espera ser beneficiario de la gratuidad para cubrir la mitad del arancel y el resto con el Crédito con Aval del Estado (CAE).

Nos pareció tremendamente relevante posicionar este proceso de preparación ante el escenario del pago del último año de la carrera.

3.3.4.Dimensión 4: Elementos subjetivos de reingreso.

Hasta acá hemos defendido la idea de que la deserción y reingreso no son meras decisiones individuales del estudiantado, sino que las abordamos como procesos que están atravesados por una serie de elementos sociales, económicos, psicológicos y circunstanciales. Por tal motivo, en esta última dimensión del reingreso no quisimos hablar de razones de reingreso sino más bien de elementos subjetivos. Las presentamos como ultima dimensión del proceso de reingreso justamente para dimensionar todos los elementos que atraviesan la vivencia del reingreso. A continuación describimos las categorías que caracterizan este tema.

3.3.4.1. Categoría 1: Elección considera el campo laboral.

Una de los elementos significativos de la elección y reingreso a una carrera posterior a la Ulagos se abocó a la consideración de los campos laborales a los que podrían acceder con estas nuevas carreras. Evidencia de esto son las siguientes citas:

4:55 Es que también es un tema de estabilidad económica. Yo igual… evalué más o menos el futuro laboral, la… cómo es que se dice… empleabilidad, la saturación de los egresados, estaban saliendo hartos kinesiólogos en ese tiempo (…) también me gustaba, como mayor seguridad o mayores oportunidades… y ligado como a supersticiosamente a que ya… no le había atinado a la primera «risas», dije: "Ya, vamos por otra vía entonces".

13:28 y me quede solamente con enfe, kine y sicología po y... sicología... es una súper bonita carrera pero lamentablemente está un poco ocupada... bueno

enfermería igual está súper llena pero por lo menos hay más áreas, por eso elegí enfermería

Es interesante ver cómo en esta segunda elección se vuelve a desplegar la estrategia del descarte, evitando lo que no convence.

3.3.4.2. *Categoría 2: Búsqueda de una alternativa "corta".*

El factor duración de la nueva opción es un elemento significativo para el estudiantado, en el caso de los que optan por una alternativa técnica lo hacen justamente considerando su temporalidad reducida en comparación a la primera carrera cursada en la universidad. Al respecto, se evidencian las siguientes citas:

> *7:61 "Fue como: "Ya. Un técnico, dura dos años, no es tan caro…" Así que entré a estudiar la carrera técnica, mientras tanto. Dije: "Ya, voy a hacer un técnico, después me aseguro con el técnico y después puedo sacar una ingeniería y así puedo ir, de a poco" En vista y considerando que no se pudo al principio."*
>
> *12:23 como que busque así una carrera corta para trabajar rápido y que me gustase también de cierta forma y ahí me metí al Inacap a estudiar técnico en turismo que es lo que sigo haciendo hasta ahora.*

Como indica el último estudiante, las elecciones por cierto no se reducen a la duración de las carreras, sino que también se conjuga con un elemento vocacional, como él mismo matiza:

> *Claro era una alternativa que en la misma forma me satisface, como mis cositas... que me gustan...si eso porque era la... el poder trabajar en el exterior, en un parquecon la naturaleza entre medio*

La evaluación de elementos de factibilidad y vocación son importantes en el proceso de elección y reingreso a una nueva carrera en el sistema de educación superior.

3.3.4.3. *Categoría 3: Rol de las convicciones y metas propuestas.*

Interesante resulta el relato de estudiantes que, en la mirada retrospectiva a su proceso educativo dan cuenta de un gran ímpetu y motivación por la educación superior. Esto seve en las siguientes citas:

> *3:62 Para mí no era opción dejar la universidad, mi sueño era ser profesional, si no hubiese quedado en la austral igual me iba a quedar en la u lagos, no iba a perder la carrera.*
>
> *13:31 "pero luego cuando me tome ese año dije no po es que es una oportunidad única no se puede perder por ningún motivo, menos si voy a ser el primer profesional de mi familia, tengo que ser un buen ejemplo para mis hermanos... entonces por eso fue la razón"*

Interesante resulta la mención a la universidad como una “oportunidad única” que debe ser aprovechada, lo cual interactúa con el sueño de “ser profesional” y no sólo sino que ser el “primer profesional” de la familia, una aspiración que hace mucho sentido en la retrospectiva del reingreso. Ello nos hace volver al valor de la educación superior, que ciertamente emergió en los relatos de reingreso.

3.3.4.4. *Categoría 4: Valoración de la educación superior.*

Un relato de reingreso retoma un elemento que apareció en los relatos de ingreso que decía relación con la valoración de la educación superior. La estudiante da valor a la obtención de un título para asegurar ciertas condiciones laborales, como indica:

> *5:36 " Pero quería estudiar. Quería reflejarlo en un papel, porque tú te vas. Tú te puedes salir de una burbuja de trabajo, se podría decir o de un ambiente laboral. Sin título no eres nada. Podís (sic) tener, muchas veces, años, trabajando en eso, pero…"*

Esta valoración de los títulos académicos, a su vez, se ve matizada por la motivación de asegurar el bienestar económico de la familia. Esto se ve en la siguiente cita:

> *5:37 muchas veces para que tú generes más economía para tu hogar, tienes que tener un buen título. Y si le quieres entregar lo mejor a tus hijos, tienes que tener un buen título. O tienes que entregarle, saber que con la media solamente, no vas a poder.*

Precisamente, esta estudiante desertó de una carrera anterior por pérdida de apoyo económico del padre de su primera hija y luego, en su segunda carrera, desertó de la Ulagos por un embarazo de riesgo. Su experiencia vital vinculada a la maternidad podría estar relacionada con los aspectos de cuidado que le hacen sentido en la importancia otorgada a la obtención del título.

3.3.4.5. *Categoría 5: Circunstancias inesperadas: fallecimiento de un familiar.*

La última categoría para la caracterización del reingreso corresponde a como algunos eventos adversos pueden provocar la búsqueda del reingreso a la educación superior. En el relato de una estudiante se indicó que luego de su deserción ella pensó en implementar un emprendimiento estético con sus ahorros y la ayuda económica de su padre. El fallecimiento de éste cambió ese plan y decide reingresar al sistema (en la carrera Contador Auditor), al respecto su relato:

> *11:27 En este año igual fue un poco complicado porque a mí siempre me ha gustado el tema de la estética, pero por plata... yo tenía un poco ahorrado pero mi papá murió en ese año y él me iba a ayudar, hasta ahí quedaron mis planes. Entonces empecé a ver que hacía y busque acá cerca, encontré esa carrera que me interesó, que era una de las pocas que me intereso y entre a estudiar ahí"*

Evidenciamos este caso como una muestra de las posibles circunstancias que pueden obligar al estudiantado a reorientar los itinerarios educativos donde el reingreso a la educación superior se levantó como una alternativa de mayor sentido dentro de sus opciones posibles.

3.3.5. Cierre de soporte n°3: Reingreso a la educación superior.

En este tercer soporte de la experiencia hemos detallado las diferentes dimensiones involucradas en el proceso de reingreso a la educación superior. Se destaca que el proceso de reingreso encuentra sus anclajes en el proceso de deserción, a nivel de sentidos y estrategias desplegadas, por lo que no es posible dar cuenta de las características del reingreso sin volver nuevamente sobre la deserción.

Dicho lo anterior, se evidenció que el reingreso puede, por un lado, obedecer a una estrategia de traspaso de institución planificada o, por otro, ser una medida que abre el espacio del tiempo para reflexionar y repensar las posibilidades e intereses. De manera análoga al proceso de deserción, hay un momento de reflexión difícil que decanta en el reingreso. Y lo interesante es que ocurre con características similares al proceso de ingreso a la primera carrera: con reflexión, búsqueda de información sobre las carreras y campo laboral, búsqueda vocacional por descarte, participación de la familia, con valoración de la educación superior y evaluación de las alternativas de financiamiento. Aparece menos la influencia de los grupos de pares en el proceso, creemos se debe al capital ganado con la experiencia vivida durante el primer año que entrega información y herramientas respecto a la universidad que no se tenía previamente.

Es preciso indicar un relevante hallazgo respecto al financiamiento a partir de la gratuidad. Las personas que reingresan trasladando este beneficio saben que probablemente deberán pagar el último año de su nueva carrera, ante lo cual se preparan principalmente con ahorro por trabajos esporádicos y gestión de créditos. Al momento de la entrevista, todos los que estaban en esta situación habían prospectado y se habían preparado para dicho escenario, lo cual nos habla de las estrategias de racionalidad económica que despliega el estudiantado para hacer frente a su situación financiera. Estas estrategias han sido denominadas como agencia evaluativa-proyectiva (Mora & De Oliveira, 2013), concepto que hace alusión al desarrollo, por parte del joven, de los recursos personales que le permiten hacer un uso activo de los recursos materiales, sociales, económicos a su alcance (por limitados que sean) para aprovechar las pocas oportunidades de vida que suelen tener.

En vínculo con lo indicado por Blanco et al. (2018) nuestros resultados dan cuenta de cómo la deserción de primer año no es un abandono sino un ajuste que obedece a elementos vocacionales y motivacionales. Desde una mirada más amplia hemos caracterizado trayectorias de reingreso bastante exitosas, lo que Mora & De Oliveira

(2013) denominan una ruta de la superación de las desventajas sociales, en este caso, la carencia de referentes cercanos de la experiencia universitaria se reemplaza por este ingreso exploratorio que es impulsado por la seguridad económica que brinda la gratuidad, el ajuste del itinerario decanta en el camino hacia el término de otra carrera universitaria con mayor sentido para el estudiantado.

VIII. Conclusiones.

Chile ha vivido en los últimos cuarenta años un proceso sostenido de masificación de la educación superior. La cobertura bruta ha aumentado de 15,6% en 1990 a un 53,1% en 2015 (Blanco et al., 2018). Esto se debe a la apertura de nuevas casas de estudio privadas, con mayor oferta educativa a nivel nacional, y el mayor acceso a mecanismos de financiamiento como créditos y becas, lo que ha permitido que la cobertura se amplié a sectores históricamente excluidos de ésta.

Esta apertura ha traído nuevos desafíos de equidad, por un lado, el acceso a la educación superior sigue siendo mayor en sectores de mayor ingreso, mientras que la permanencia en el sistema también está segregada socioeconómicamente. Algunos investigadores han atribuido este fenómeno al cambio en el perfil de ingreso del estudiantado. Cuando se analizan los segmentos que desertan y abandonan la educación superior, se ha evidenciado que están compuestos por jóvenes de primera generación para referirse a estudiantes que son los primeros en su núcleo familiar en ingresar a la educación superior.

En el marco de los estudios de deserción, se evidenció que la deserción de primer año ha sido denominada como una deserción de carácter vocacional, por cuanto existe la posibilidad que el estudiantado reingrese en los años siguientes a la misma u otra casa de estudios, tanto en una institución de educación técnica como profesional. Las estimaciones del SIES indican que del total de desertores de primer año, alrededor de la mitad reingresa en los tres años siguientes, mientras que la otra mitad abandona elsistema de educación superior (SIES, 2019).

Considerando estos antecedentes esta tesis se orientó a realizar un estudio que caracterizara socioeducativamente una cohorte de estudiantes que desertó en primer año y abandonó una universidad estatal. Esto, en el contexto de la aplicación de la Política de Gratuidad, método de financiamiento inédito en la educación superior que opera bajo el sistema de subsidio a la demanda. Esta política comenzó a ser implementada el año 2016 en universidades estatales. De manera que se eligió la Universidad de Los Lagos en su Campus Puerto Montt como caso de estudio.

Para satisfacer el objetivo general de investigación se realizó un estudio de carácter mixto que buscó en etapas consecutivas satisfacer cuatro objetivos específicos de investigación.

En términos sencillos, se buscó en primer lugar caracterizar a la cohorte 2016 de ingreso en base a información institucional disponible. En segundo lugar, aislar el grupo desertor de primer año que no reingresa en los cuatro años siguientes y también caracterizarlo en base a los campos de información que registró la universidad en estudio. En tercer lugar, sobre este grupo reconstruir sus rutas biográficas para tener una visión general y poder caracterizar en detalle el proceso de transición a la educación superior, la deserción y el reingreso a otra institución.

A continuación, se procederá a establecer las principales conclusiones del estudio considerando los objetivos específicos de investigación.

Conclusiones para el Objetivo Específico n°1. Describir a la matrícula de la cohorte 2016 del Campus Puerto Montt según sexo, comuna de procedencia, tipo de carrera de ingreso, ascendencia mapuche y acceso a gratuidad.

La información institucional disponible sobre la cohorte 2016 del campus Puerto Montt permitió establecer que la matrícula de dicho año se distribuyó equitativamente entre hombres y mujeres, posee un alto porcentaje de estudiantes provenientes de la misma región (94%) y atiende principalmente a estudiantes que asisten a carreras técnicas. La retención de primer año 2016 se encontró en torno al 71% y la cobertura de gratuidad para el mismo año se registró en 72%, siendo levemente superior en las carreras técnicas (80%).

Siendo una institución universitaria, la mayor concentración de estudiantes se encuentra en la oferta técnica. Por lo que ha sido interesante ver las razones de deserción decarreras técnicas que se evidenciaron en los relatos biográficos.

Conclusiones para el Objetivo específico n°2: Características del estudiantado de la cohorte 2016 que deserta en primer año y abandona la Ulagos en su Campus Puerto Montt.

Se caracterizó a 206 estudiantes que desertaron en primer año y no reingresaron a la Ulagos. Se evidenciaron interesantes características para este grupo. En primer lugar este grupo está compuesto mayoritariamente por hombres, personas solteras, cuya edad varía entre 17 y 29 años, provenientes de comunas urbanas y rurales mayoritariamente de la Región de Los Lagos, personas que no poseen ascendencia mapuche, que provienen principalmente de establecimientos secundarios municipalizados, que desertan principalmente de carreras técnicas, del área de tecnología; provienen de familias sin estudios superiores, del cuarto decil de ingreso.

Los desertores de primer año que son beneficiarios de la política de gratuidad corresponden al 74% de los casos. Se caracterizan de manera similar a la cohorte 2016, levemente superior la proporción de mujeres, provenientes de comunas urbanas y rurales

de la región de Los Lagos, desertan de carreras diurnas, técnicas y del área de tecnología, educación y administración y comercio. Provienen de familias provienen de familias cuyo padre y/o madre no posee educación superior y del decil 4 de ingreso.

Se detectaron algunas interesantes tendencias al comparar grupos: las mujeres desertan con mayor frecuencia de carreras del área de tecnología y de administración y comercio. Mientras que los hombres desertores lo hacen de carreras de tecnología, educación y arte y arquitectura.

Quienes provienen de establecimientos municipales como subvencionados desertan principalmente de carreras técnicas. Quienes provienen de la educación secundaria técnica desertan con mayor frecuencia de carreras técnicas comparativamente con quienes provienen de la educación científico-humanista.

Estos antecedentes nos permiten caracterizar el grupo desertor como un grupo que proviene principalmente de la educación pública, tal como la cohorte 2016, de los sectores menos favorecidos socialmente.

Conclusiones para el Objetivo específico n°3: Caracterizar tres soportes de la trayectoria socioeducativa de estudiantes desertores de primer año: transición a la educación superior, deserción de la Ulagos y reingreso a la educación superior.

A partir de la reconstrucción de la ruta biográfica fue posible marcar los hitos de la experiencia que constituyen lo que hemos denominado soportes de la trayectoria. Estos corresponden a ejes estructurales de la vivencia del grupo estudiado. Fue caracterizada en dimensiones y categorías que permitieron establecer interesantes conclusiones.

En relación al **primer soporte** de transición a la educación superior, emergió la relevancia de distintos elementos circunstanciales y subjetivos en el ingreso a la educación superior, como las razones y motivaciones de ingreso, el rol de la gratuidad, las ambivalencias de la elección e ingreso, el rol de la familia y los grupos de pares, las formas diversas definanciamiento y la movilidad interregional.

Un elemento particular que se pudo evidenciar es como la elección vocacional se caracteriza como un proceso reflexivo permanente de descarte vocacional, esto es, evitando lo que no agrada y explorando los posibles intereses y gustos dentro de ciertos límites como el financiamiento y lugar donde estudiar. Proceso que no acaba con la deserción, sino que continúa en el la transición a la nueva elección e incluso dentro de la nueva carrera. Por ello consideramos que la transición a la educación superior ocurre en un proceso de autoconocimiento donde se van descubriendo o reconsiderando habilidades e intereses.

Uno de los hallazgos más significativos que esta descripción aporta es como la gratuidad interactúa con los elementos de elección vocacional por descarte y el ingreso por

exploración. Sin duda la política de gratuidad tuvo un matiz de novedad que muchos estudiantes quisieron “aprovechar” y, paralelamente, entregó una base económica que fortaleció y potenció la decisión de ingresar a la Ulagos.

El **segundo soporte** de trayectoria que esta tesis indagó corresponde a la deserción de la Ulagos (como universidad y como Instituto Tecnológico). Ha sido interesante dar cuenta que la deserción de primer año es un proceso socio-educativo dentro de la trayectoria del estudiantado, en lugar de una decisión personal.

Se evidenció que la deserción de primer año en el grupo estudiado se caracteriza por la interacción de distintos elementos, uno de los más importantes está vinculado a la desmotivación con la elección realizada a partir de la insatisfacción de las expectativas que poseían. Ante la vivencia de primer año, al ser un proceso de exploración, permite que se vaya re-pensando el propio itinerario, gustos e intereses. Hay un proceso permanente reflexión y un diálogo consigo mismos/as que va sopesando distintos elementos hasta que deciden el cambio de itinerario.

Aquí es posible ver dos tipos de deserción. Por un lado una deserción más dura que tiene que ver con una decisión personalmente clara vinculada al disgusto por la universidad o la ciudad y otra que llamaremos circunstancial porque remite a factores que imposibilitaron seguir en ella. El primer tipo de deserción que se observó, se relaciona con las particularidades vivenciadas por el estudiantado: se sintió como una extensión de la vida estudiantil secundaria, un disgusto por el clima y la ciudad e incluso, en un caso, como una vida académica poco desafiante. Elementos que desmotivan y provocan insatisfacción de las expectativas en torno a la vivencia universitaria.

El segundo matiz de la deserción son las causas que muchas veces son involuntarias como los problemas de salud física y mental, el mal rendimiento académico (derivado de una base deficiente en ciertas materias) y problemas económicos. Esto genera desmotivación y malestar que decanta en el abandono de la institución para tomar tiempo de prospectar otra alternativa de estudios.

La mayoría de las personas entrevistadas no volvió a la Ulagos, pero si reingresó a otra institución. Lo que constituye el **tercer soporte** de la experiencia que hemos denominado proceso de reingreso a la educación superior. Se destaca que el proceso de reingreso encuentra sus anclajes en el proceso de deserción, a nivel de sentidos y estrategias desplegadas, por lo que no es posible dar cuenta de las características del reingreso sin volver nuevamente sobre la deserción. De manera análoga al proceso de deserción, hay un momento de reflexión difícil que decanta en el reingreso. Y lo interesante es que ocurre con características similares al proceso de ingreso a la primera carrera: con reflexión, con búsqueda de información sobre las carreras y campo laboral, en búsqueda vocacional por descarte, participación de la familia, con valoración de la educación superior y evaluación de las alternativas de financiamiento.

Aparece menos la influencia de los grupos de pares en el proceso, creemos se debe a las consecuencias de la experiencia vivida durante el primer año que entrega información y herramientas respecto a la universidad que no se tenía previamente. Esto constituye un nuevo capital que se ha ganado con la experiencia vivida. Usamos el concepto de capital cultural de Bourdieu & Passeron (2009) para este nuevo conocimiento que se gana en el difícil proceso de deserción de la universidad.

La carencia de referentes de socialización universitaria en sus experiencias vitales y familiares juega en contra en este tránsito por la Ulagos que se asume como exploratorio. La diferencia con las generaciones anteriores que no tuvieron este beneficio, es que la gratuidad permite amortiguar este proceso vocacional y reingresar a otra institución, pero rebota hacia el final de la nueva carrera como un problema de financiamiento. No obstante, estos jóvenes reingresantes han desarrollado un sentido de la planificación que les permite estar preparados ante los posibles escenarios de copago.

Conclusiones para el Objetivo general: Establecer las características socioeducativas de la cohorte 2016 que deserta en primer año y abandona la Universidad de Los Lagos en su Campus Puerto Montt.

Este estudio entrega una detallada caracterización del estudiantado desertor de primer año y reingresante a sistema de una universidad estatal de la décima región de Chile. Sobre este grupo se realizó una descripción cuantitativa en base a la información secundaria disponible. Se logró establecer que corresponden principalmente a jóvenes con tres importantes características: provienen de establecimientos municipalizados, de orientación técnica y sus padres y/o madres no poseen estudios superiores. En síntesis corresponden a jóvenes de primera generación en ingresar a la universidad (Dávila et al., 2008; Donoso & Schiefelbein, 2007). En este grupo se hizo una invitación abierta a entrevistas, donde participaron 13 personas. Junto a ellas se profundizó en los relatos biográficos de deserción y reingreso al sistema de educación superior. Esto permitió confeccionar una completa caracterización de las transiciones dentro de la trayectoria socioeducativa de este estudiantado.

Se analizó tres soportes estructurales de la experiencia socioeducativa en la educación superior, a saber, la transición a la educación superior, la deserción y el reingreso. Cada soporte fue caracterizado en distintas dimensiones con numerosos ejes de intersección. Esto nos permite plantear que los soportes analizados se encuentran interpenetradas unos con otros. Esto quiere decir que no es posible comprender el reingreso a la educación superior sin examinar las características de la deserción ni la transición a la educación superior y viceversa. Esto sugiere la aplicación de marcos comprensivos complejos para abordar la deserción como proceso socioeducativo.

Los hallazgos de esta investigación siguen la línea del carácter vocacional de la deserción de primer año, profundizando con mayor detalle en las características de esa deserción considerando los orígenes socioeconómicos menos privilegiados comparativamente con estudiantes que migran hacia la zona central para realizar sus estudios de educación superior.

Se estableció que ante la carencia de referentes de socialización universitaria, el ingreso a la Ulagos permitió explorar el mundo universitario en distintas dimensiones y probar el desempeño personal en este nuevo escenario. En este contexto, se produce un proceso reflexivo de ajuste vocacional que hemos denominado descarte vocacional ya que sigue una lógica de evitación de lo que desagrada y se orienta por intereses y expectativas. Este proceso se produce de manera transversal antes y durante el ingreso a la universidad, la deserción y la transición a la carrera de reingreso. Lo que nos hace pensar que el ajuste vocacional es parte de un proceso más amplio de autoconocimiento.

El estudiantado que reingresa a una carrera desarrolla recursos personales, como habilidades de planificación y prospección, que le permiten hacer un uso activo de los recursos materiales, sociales, económicos que hay a su alcance. Al momento de la realización del estudio las personas entrevistadas refieren encontrarse bien, contentas con sus nuevas elecciones y en una etapa de finalización (tesis, prácticas). Esta que debemos reconocer como un factor que incidió sin duda en el interés de participar en estainvestigación con su relato biográfico.

En el ámbito del financiamiento, la gratuidad es altamente relevante en el ingreso a la educación superior ya que amortigua el peso económico de la decisión de ingreso, pero una vez reorientado e itinerario educativo en otra carrera e institución, hay lo que llamamos “rebote” del problema del financiamiento. Ante ello, la capacidad de agencia evaluativa proyectiva que han desarrollado permite prospectar soluciones anticipadas ante el posible cese del beneficio, gestionando créditos o ahorrando con trabajos esporádicos.

En síntesis, los resultados de la investigación son un importante antecedente para los estudios de deserción ya que se registra escasa evidencia que haga seguimiento a las trayectorias posteriores al abandono de una casa de estudios. Así mismo, profundiza en la trayectoria y significados de la deserción de primer año así como en el proceso de reorientación del itinerario y cómo se produce un mejor “match” vocacional y motivacional.

IX. Recomendaciones.

Los resultados de esta investigación son útiles para la institución en estudio ya que permite ver las razones de no reingreso a la misma casa de estudios y prospectar mayor

apoyo al estudiantado en su tránsito por la vida universitaria. Afortunadamente, esto es una preocupación para la institución en estudio y se observa el desarrollo de medidas tendientes a fortalecer la orientación vocacional en las escuelas con las que se vincula, fortalecer el apoyo al estudiantado a través de apoyos psicosociales para trayectorias formativas exitosas así como generar espacios de interés para el estudiantado, no solo académicos, sino que también de recreación y vida universitaria.

Los resultados de esta investigación nos permiten entregar algunas recomendaciones para la institución en estudio. Aparecen tres elementos propios de la Ulagos que son motivo de disgusto para un cierto perfil de estudiante: la vida académica similar a la educación secundaria (Instituto Tecnológico), la vida académica poco desafiante (Ulagos) y el disgusto por el clima y la ciudad. Si bien son elementos que mencionan tres personas nos hacen reflexionar para dar algunas recomendaciones: En el instituto tecnológico extender las actividades de vida universitaria que se realizan en los campus centrales, para que se pueda vivir una experiencia de educación superior, esto favorecería la integración del estudiantado y su permanencia en la institución.

En segundo lugar, lo académico, el relato del estudiante debe servir como un impulso a las estrategias docentes que permitan aprovechar al estudiantado más aventajado y potenciar el desarrollo del estudiantado que accede con vacíos y carencias desde suformación secundaria.

En tercer lugar, la universidad por cierto no puede influir en el clima ni en su ubicación socioespacial, pero si puede informar debidamente a su futuro estudiantado al respecto. Adicionalmente, el tema del transporte debe abordarse, el campus Puerto Montt se encuentra en una zona aislada, con menor recorrido de locomoción colectiva. Sería idóneo poder generar lazos con las empresas de transporte, o poder dotar de buses de acercamiento y traslado sobre todo en los horarios de mayor demanda.

Finalmente, a nivel del sistema educativo superior, nos sumamos a las recomendaciones que hacen otros investigadores respecto a la necesidad de mejorar los procesos de orientación vocacional. Aprovechando los vínculos que posee la universidad en las escuelas y liceos del territorio nos parece correcto continuar con la senda que hace la institución con las “experiencias 360” donde se acerca cada carrera y temática que se trabaja en la universidad en talleres para liceos y colegios de la región e idealmente vincularse también con la educación básica, considerando la importancia de contar con referentes académicos universitarios como un elemento de la socialización secundaria.

Hasta aquí los hallazgos de la investigación abren nuevas preguntas y desafíos para la investigación de estas trayectorias: ¿cómo finalizaron sus estudios superiores las personas participantes del estudio?, ¿cómo este grupo se inserta en el mercado laboral?, ¿cómo vivencian el proceso de transición residencial?, ¿qué relevancia tiene la gratuidad en el

desarrollo profesional y vital posterior? Y, más ampliamente, ¿qué ocurre con la trayectoria socio-educativa de los grupos de abandono permanente, es decir, que tras desertar no reingresan al sistema educativo superior? Se recomienda seguir indagando en estas líneas en estudios posteriores utilizando métodos mixtos de investigación.

X. Bibliografía

Bank, B., Slavings, R., & Biddle, B. (1990). *Effects of Peer, Faculty, and Parental Influences on Students' Persistence*. *Sociology of Education* (Vol. 63).

Barrios, A. (2018). Deserción universitaria en Chile: Incidencia del financiamiento y otrosfactores asociados. *Revista CIS*, *9*(14), 59–72. Recuperado de https://revistacis.techo.org/index.php/Journal/article/view/79/91

Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model ofstudent attrition. *Research in Higher Education*, *12*(2), 155–187. https://doi.org/10.1007/BF00976194

Bean, J., & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional UndergraduateStudent Attrition. *Review of Educational Research*, *55*(4), 485. https://doi.org/10.2307/1170245

Blanco, C., Meneses, F., & Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (49), 137–187.https://doi.org/10.31619/caledu.n49.579

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa eneducación. Enfoque y metodología.* Madrid: Editorial La Muralla.

Bourdieu, P. (2001). *Poder derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclèe de BrouwerS.A.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Madrid:Siglo XXI Editores.

Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, *71*(5), 569–590. https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778853

Brunner, J., & Meller, P. (2004). *Oferta y Demanda de Profesionales y Técnicos en Chile*. Santiago de Chile: Ril Editores.

Buendía, L. (1994). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, *63*(2),143. https://doi.org/10.2307/1982157

Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173–201. Recuperado de https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/239/242

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados ala deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, *345*(345), 255–280. Recuperado de

http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3dfe2db7-d757-4ed4-927e- cad953c3783c/re34511-pdf.pdf
Catalán, X., & Santelices, M. V. (2018). Rendimiento académico de estudiantes de distintonivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (40), 22. https://doi.org/10.31619/caledu.n40.65
Centro de Estudios MINEDUC. (2012). *Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile* (Vol. 1). Recuperado de https://www.academia.edu/14713522/Serie_Evidencias_Deserción_en_la_educación _superior_en_Chile
Clert, C. (1996). *Género: Acceso a medios de subsistencia y el enfoque de exclusión social.* Santiago de Chile: SERNAM.
Clert, C. (1997). *Pobreza, género y exclusión social en Chile.* Santiago de Chile: SERNAM.
Clert, C. (1998). De la vulnerabilidad a la exclusión: Género y conceptos de desventajasocial. En *Género y pobreza: Nuevas dimensiones*. Santiago de Chile: Isis Internacional.
Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2008). *Los desheredados Trayectorias de vida ynuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA. Recuperado de http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Desheredados.pdf
De los Ríos, D. (1996). *Exclusión social y políticas sociales: Una mirada analítica*. Santiagode Chile: OIT.
Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, *14*(5), 603–616. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1468794113488126
Di Silvestre, C. (2012). *Investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Santiago deChile: PIMOedit.
Díaz, C. J. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación deModelos de Duración. *Información Tecnológica*, *20*(5), 129–145. https://doi.org/10.1612/inf.tecnol.4095it.08
Dirección de Análisis Institucional. (2016). *Caracterización Socio-educativa EstudiantesNuevos Carreras Profesionales*. Osorno.
Dirección de Análisis Institucional. (2019). *Indicadores SIES*. Osorno. Recuperado dehttp://dai.ulagos.cl/sies/ind_sies_2019.pdf
Dirección de Análisis Institucional Ulagos. (2019). *Anuario Institucional 2019*. Recuperadode http://dai.ulagos.cl/anuarios/2019-ANUARIO-INSTITUCIONAL-ULAGOS.pdf
Dirección de Análisis Institucional ULagos. (2016). *Anuario Estadístico Institucional 2016*. Universidad de Los Lagos, Osorno.
Dirección de Análisis Institucional ULagos. (2021). *Sistema de Gestión de Indicadores Institucionales*. Recuperado de http://sgi.ulagos.cl
Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Analysis of explicative models of student's retention at the university: A vision from the social inequality. *Estudios Pedagogicos*, *33*(1), 7– 27. https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001
Durkheim, E. (1982). *El Suicidio*. Madrid: Akal.
Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., McGinn, N., & Corradi, B. (2021).

Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/S10734-021-00746-Z Ethington, C. (1990). A psychological model of Student persistence. *Research in Higher Education*, *31*(3), 279–293. Recuperado de http://rhartshorne.com/fall- 2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/ethington.pdf

Fielding, A., Belfield, C. R., & Thomas, H. R. (1998). The consequences of drop-outs on thecost-effectiveness of 16-19 colleges. *Oxford Review of Education*, *24*(4), 487–511. https://doi.org/10.1080/0305498980240405

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introductionto Theory and Research.* Reading, MA: Addison-Wesley. Recuperado de https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html

Flores, R., Iglesias, C., Paredes, R., & Valdés, N. (2020). Política de gratuidad y desempeñoacadémico en educación superior. *Calidad en la Educación*, (52), 239–262.

Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educacion Superior*, *45*(179), 25–39. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004

Fonseca, M. T., & Gazo, P. F. (2019). Longitudinal study of the dropout and reentry process in students of social sciences: The case of Business Administration and Management. *Educar*, *55*(2), 401–417. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1022

García-Huidobro, J. E. (2011). La Política docente hoy y la Formación de Profesores. *DOCENCIA*, *43*.

Garritzmann, J. (2016). *The Political Economy of Higher Education Finance: The Politics ofTuition Fees and Subsidies in OECD Countries, 1945–2015.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29913-6

González, A., & Arce, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre lapermanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Sophia Austral*, *27*(1), 1–19. https://doi.org/https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127001ARTÍCULO

Gonzalez, F. (2021). The Financialisation of Social Policy and the Politicisation of StudentDebt in Chile. *Journal of Cultural Economy*.

González, F. (s. f.). The Financialisation of Social Policy and the Politicisation of StudentDebt in Chile. *Sometido en Journal of Cultural Economy*.

González, L. (2007). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosisde la educación superior*. Recuperado de https://es.slideshare.net/claudiorama/unesco-iesalc-informe-sobre-la-educacin- superior-en-amrica-laytina-y-el-caribe-2005-la-metamorfosis-de-la-educacin-superior

González, L., & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la “repitencia” y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en laEducación*, (17), 75–90. https://doi.org/10.31619/caledu.n17.408

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior.

Calidad en la Educación, (17), 91–108. https://doi.org/https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409

INE. (2016). *Encuesta Suplementaria de Ingresos 2016. Síntesis de resultados*. Santiago de Chile. Recuperado de https://www.ine.cl/docs/default-source/encuesta-suplementaria-de-ingresos/publicaciones-y-anuarios/síntesis-de-resultados/2016/sintesis_nacional_esi_2016.pdf?sfvrsn=e998212f_3

Light, A., & Strayer, W. (2000). Determinants of college completion: School quality or student ability? *Journal of Human Resources*, *35*(2), 299–332. https://doi.org/10.2307/146327

Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175–212). Barcelona: Editorial Gedisa. Recuperado de https://www.yumpu.com/es/document/read/50607794/vasilachis-estrategias-de- investigacion-cualitativa

María, L., Cala, V., Marcela, A., Saldarriaga, P., Nicolás, J., & Sandoval, D. (2020). Deserción y salud mental, *5821*, 137–158.

Martinic, R., & Urzúa-Martínez, S. (2021). Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Una aproximación desde la sociología de la educación francesa. *Estudios Pedagogicos*, *47*(2), 161–178. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200161

Mauna, P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En M. Irigoin, R. del Valle, & C. Reyes (Eds.), *Acceso y permanencia en la Educación Superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 27–48). AEQUALIS, Foro de Educación Superior. https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6.5

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Síntesis de Resultados Educación CASEN 2017. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_educacion_casen_2017.pdf

Mora, M., & De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, *27*(79), 267–289. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820689009

Mora, M., & De Oliveira, O. (2013). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (220), 81–116. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/47519/42761

Navarrete, S., Candia, R., & Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en la educación*, (39), 43–80. https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000200003

Pareja, C., Mac-Clure, O., & Pérez Vásquez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, (55), 41–81. https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1021

Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, *34*(6), 659–685. https://doi.org/10.1007/BF00992155

Quintela, G. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy*, (24), 83–106. Recuperado de http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/sociedad_hoy/article/view/793/1

Ramírez, F. (2019). *Education at a Glance 2019: Análisis de los resultados más relevantes para Chile*. *Evidencias, Centro de Estudios MINEDUC* (Vol. 45). Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14428/EVIDENC IAS-45.pdf?sequence=1

Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, `Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, *35*(4), 855–874.https://doi.org/10.1177/0038038501035004004

Reed, H. B. (1968). College Students' Motivations Related to Voluntary Dropout and Under-Overachievement. *The Journal of Educational Research*. Taylor & Francis, Ltd.https://doi.org/10.2307/27532095

Retamal, S. (2021). *Entrevista Cualitativa mediante videoconferencia: características y recomendaciones. Apuntes MIDEDUC. MIDE UC Centro de Medición de la PontificiaUniversidad Católica de Chile*. Recuperado de https://www.mideuc.cl/wp- content/uploads/2020/11/APUNTES-MIDE-UC_Entrevistas-cualitativas.pdf

Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis.https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261

Rodríguez-Gómez, D., Meneses, J., Gairín, J., Feixas, M., & Muñoz, J. L. (2016). They havegone, and now what? Understanding re-enrolment patterns in the Catalan public higher education system. *Higher Education Research and Development*, *35*(4), 815–828. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137886

Rodríguez, C., & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas enEducación*, *14*(2), 1–25. https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14812

Sanhueza, J. M., & San Martín, C. (2019). *Política de Gratuidad en Educación Superior:Evaluación de Impacto y Propuestas Alternativas de Financiamiento*. *Nodo XXI*.

Santamaría, F., & Bustos, A. (2013). Permanencia y abandono en la Educación Superior:una experiencia de investigación a partir de las voces de los jóvenes estudiantes. *Infancias imágenes*, *12*(2), 73–80. https://doi.org/10.14483/16579089.5472

Santelices, V., Catalán, X., Horn, C., & Kruger, D. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos.* Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe- FInal-F611103-PUC-Verónica-Santelices.pdf

Schütze, F. (1983). Biographieforschung and narratives interview. *Neue Praxis*, *13*(3), 283–293. Recuperado de https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147

Sepúlveda, L. (2020). Un largo y sinuoso camino: la experiencia de transición hacia la vida adulta de los jóvenes en el tiempo actual. Nuevas perspectivas para nuevos tiempos.*Cultura y Ciencias Sociales.*, *10*(Enfoque biográfico y curso de vida: caminos paralelospara un destino común), 147–177. Recuperado de https://www.revistacontenido.com/wp-

content/uploads/2020/12/5.articulo_leandro.pdf
SIES. (2014). *Retención de primer año en educación superior. Programas de pregrado.* Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/publicaciones/estudios/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf
SIES. (2016). *Informe matrícula 2016 Educación Superior en Chile principales resultados*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/matricula/informe de matricula2016_sies.pdf
SIES. (2018a). *Ficha Regional de Educación Superior 2018 Región de Los Lagos*. Recuperadode www.cnachile.cl
SIES. (2018b). *Informe de retención de 1er año de pregrado. Cohortes 2012-2016*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/retencion/informe de retencion_sies_2017.pdf
SIES. (2019). *Deserción de primer año y Reingreso a la Educación Superior en Chile. Análisisde la cohorte 2015*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/05/Desercion-y-reingreso-cohorte-2015-mayo-2019.pdf
SIES. (2020). *Retención de 1er año cohortes 2015-2019*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/12/Informe_retencion_pregrado_SIES_2020.pdf
SIES. (2021). *Retención de 1er año de pregrado. Cohortes 2016-2020*. Recuperado dehttps://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/08/Informe_Retencion_SIES_2021.pdf
Silva, C. (1998). Modernidad, modernizaciones y exclusión social. *Ultima Década*, (9). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500903
Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review andsynthesis. *Interchange*, *1*(1), 64–85. https://doi.org/10.1007/BF02214313
Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid.: Morata.
Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2020). Las Transiciones a la Educación Secundaria Post Obligatoria en Cataluña: Un Análisis desde la Sociología de la Política Educativa.*Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *28*(102), 1–25. https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.28.4860
Tierney, W. (1999). Models of minority college-going and retention: Cultural integrityversus cultural suicide. *Journal of Negro Education*. Howard University. https://doi.org/10.2307/2668211
Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089
Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention:Research, Theory and Practice*, *19*(3), 254–269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917
Torche, F. (1996). *Exclusión social y pobreza: Implicancias de un nuevo enfoque.* Santiagode Chile: OIT.
Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Torrents, D., Elias, M., & Daza, L. (2019). Estudios sobretrayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica. En *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad.* Laertes. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/335869901_Estudios_sobre_trayectorias_y_transiciones_de_los_estudiantes_universitarios_Una_perspectiva_sociologica UNESCO. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educación-superior_12-03-21.pdf

Vargas, E., Nunes, D., & dos Santos, A. (2017). Evasão no ensino superior: estudo de casocom os alunos do curso de ciências contábeis da faculdade ITOP. *Revista Humanidades e Inovação*, *4*(5), 186–200.

Viloria, A., & Lezama, O. (2019). Mixture structural equation models for classifying university student dropout in Latin america. En *Procedia Computer Science* (Vol. 160,pp. 629–634). Elsevier B.V. https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.036

1. Anexos del Trabajo de titulación para optar al grado de Magíster en Sociología: "TRAYECTORIAS SOCIO-EDUCATIVAS, DESERCIÓN, ABANDONO INSTITUCIONAL Y REINGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE CHILE".

2. Anexo 1: Definiciones operacionales respecto a las variables consideradas desde las bases de datos institucionales.

3. Sexo: Variable registrada por la DAI bajo una concepción binaria del sexo es decir como la condición biológica de hombre o mujer. Es preciso indicar que a la fecha del registro de esta información no se consideraba la variable género como se hace en la actualidad en los informes institucionales. Como nota metodológica, es preciso indicar que algunos de los análisis que se hicieron de los resultados desagregados por sexo se hacen en clave de género para poder dar explicación de algunos hallazgos, no obstante, sexo y género no son conceptos equivalentes y esta investigación asume esta limitación.

4. Edad: Años cumplidos al momento del registro institucional de ingreso el 2016. Númeroentero registrado en bases de datos institucionales.

5. Estado civil: Condición civil en la república de Chile. Puede variar entre: soltera/o, casada/o, divorciada/o, separada/o y viuda/o.

6. Comuna o localidad de procedencia: unidad territorial de la división político-administrativa de la república de Chile, constituye el lugar de residencia permanente del estudiante. En la distribución las opciones posibles son: Ancud, Arica, Calbuco, Castro, Chillán, Cochamó, Dalcahue, El Bosque, El Carmen, Fresia, Frutillar, Hualaihué, Llanquihue, Los Muermos, Machalí, Maullín, Nancahua, Osorno, Palena, Parral, Pitrufquén, Puerto Montt, Puerto Octay, Puerto Varas, Punta Arenas, Purranque, Quellón, Rancagua, Rengo, Río Bueno y San Juan de la Costa.

7. Región de procedencia: unidad territorial de la división político-administrativa de la república de Chile, corresponde a una de las quince regiones de norte a sur del país. En esta investigación las opciones posibles son: Los Lagos, Arica y Parinacota, Ñuble, Magallanes, Metropolitana, Libertador Bernardo O´higgins, Maule y Araucanía.

8. Ascendencia mapuche: pertenencia a alguno de los pueblos originarios mapuche que existen en el país (mapuche-huilliche, mapuche-pehuenche, etc). Esto es auto-reportado por cada estudiante y para esta investigación se consideró la opción si es perteneciente o no.

9. Dependencia administrativa establecimiento de enseñanza media: tipo de administración del establecimiento educativo de egreso de enseñanza media, puede variar entre: municipalizado, particular subvencionado y privado.

10. Tipo de educación de egreso: Clasificación del establecimiento de egreso de enseñanza media considerando el tipo de orientación educativa. Podría ser educación técnico- profesional o científico-humanista.

11. Carrera de la que desertó: programa de estudios superiores ofertado por la Universidad de Los Lagos desde donde el estudiante desertó sin reingresar a la institución. El año 2016 se ofertaban en el campus Puerto Montt un total de 38 carreras.

12. Tipo de formación académica de la carrera que desertó: clasificación de la carrera desde la que el/la estudiante desertó considerando la orientación y duración del programa. Pudiendo ser: carreras técnicas (5 semestres), profesionales sin licenciatura (o PSL, 8 semestres) y carreas de ingreso por Prueba de selección Universitaria (o PSU, 10 semestres).

13. Tipo de jornada académica de la carrera que desertó: clasificación de la carrera desde la que el/la estudiante desertó considerando el horario en que se impartía: diurna, a distancia o vespertina.

14. Área del conocimiento de la carrera que desertó: clasificación de la carrera desde la que el/la estudiante desertó según el tipo de conocimiento a la que se refiere. Las opciones son: Administración y Comercio, Agropecuaria, Arte y Arquitectura, CienciasBásicas, Ciencias Sociales, Educación, Salud y Tecnología.

15. Decil de ingreso: Clasificación de los hogares de origen del estudiantado en diez grupos de idéntico tamaño (décima parte o 10% del total) ordenados en forma ascendente de acuerdo al ingreso autónomo per cápita del hogar. El primer decil (I) representa el 10% inferior y el décimo decil (X), el 10% superior. Las bases de datos que se entregaron para esta investigación poseían elaborada de antemano la clasificación. Los límites de cada decil corresponden a los valores mínimos y máximos del ingreso autónomo per cápita del hogar, que definen los intervalos de ingresos en que se encuentran los hogares de cada quintil. Es importante señalar que el año 2016 los deciles de ingreso autónomo de los hogares se clasificaron de la siguiente manera considerando el promedio del decil: decil 1= $288.400; decil 2= $476.100; decil 3= $571.900; decil 4= $665.500; decil 5= $747.300; decil 6= $845.200; decil 7= $962.900; decil 8= $1.146.500; decil 9=$1.486.500 y decil 10=$3.027.000.

16. Educación superior del padre y/o madre: corresponde al nivel educativo más alto alcanzado por el padre y/o la madre del estudiante. Este dato provenía de la base de datos entregada desde la Dirección de Análisis Institucional bajo la categoría dicotómica de si y no.

17. Posesión de becas y/o créditos: corresponde a la posesión de algún beneficio de financiamiento de los estudios superiores por parte del estudiante que desertó. Las opciones disponibles para el 2016 fueron nueve: Crédito con Aval del Estado, Gratuidad, Beca Nuevo Milenio, Beca Juan Gómez Millas, Beca Bicentenario, Beca Vocación de Profesor- Carreras de Pedagogías, Beca Vocación de Profesor-Licenciaturas, Beca para Hijos de Profesionales de la Educación y Fondo de Crédito Solidario.

18. Gratuidad: ante la relevancia de la gratuidad en esta investigación se la consideró como una variable dicotómica que podría variar entre sí y no.

Anexo 2: Anexo n°2: Pauta de preguntas de entrevista biográfica.

Pregunta	Aspectos a explorar
¿Cómo fue tu proceso educativo antes de ingresar a la ULagos?	Experiencia de enseñanza media, tipo de establecimiento, orientación vocacional, intereses, elementos de decisión en la transición de la egresar de enseñanza media a la ed. superior
¿Qué elementos consideraste en la decisión de ingresar a la Ulagos?	Incidencia de la familia en la decisión y otros elementos que pudiesen haber influenciado por ejemplo la presencia de familiares para recibirles, características territorio, ideas sobre la universidad, sobre la ciudad, quizás no es solo decisión con los estudios sino también de carácter vital, donde se quieren asentar, estilo de vida, etc.
¿Cómo fue tu proceso de ingreso a la Universidad de Los Lagos?	Ingreso a la institución, procedimientos, vivencias universitarias, redes, estudio, socialización académica, instalación en la ciudad.
¿Cómo financiaste tus estudios, hubo ayudas estudiantiles (becas, créditos o gratuidad), cuál fu su rol?	Financiamiento no solo de estudios, sino de su proceso completo, si hubo ayudas cual fue su rol. Indagar gratuidad y su importancia.
¿Qué te llevó a dejar la carrera a la que ingresaste en Ulagos?	Decisión de abandono como proceso, como confluyen los factores y el punto del año en el que se toma la decisión. Como fue en términos prácticos la desvinculación (abandono, congelamiento, etc.) Considerar como la familia participa de este proceso.
¿Cómo fue tu proceso luego de haber dejado la Ulagos?	Proceso previo y posterior a la salida, qué decisiones se toman, qué estrategias despliegan, como se aborda el cambio de institución (si es que lo hubo), rol de la familia en el proceso.
¿Por qué razones reingresaste/ no reingresaste a otra carrera?	Elementos de decisión de reingreso o no a otra institución o carrera.
¿Qué te dejó la experiencia de	Mirada retrospectiva respecto al tránsito por Ulagos, qué rescatan de esa experiencia tanto

haber estudiado en la Ulagos?	positivo como negativo.
¿Qué piensas para tu futuro?	Planes presentes y futuros respecto a su estado actual. Qué expectativas tienen para adelante en relación con lo que están haciendo en el presente[1].

Fuente: Elaboración propia.

[1] Asumimos la distinción conceptual entre aspiraciones y expectativas: “Aspiraciones, anhelos, sueños, son las representaciones que se hacen los individuos y los grupos acerca del estado de cosas, personales o
sociales, que desean para el futuro y que caracterizan como ‘lo mejor’. Las aspiraciones son distintas de las expectativas, porque éstas se refieren a lo que se cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, no lo que se desea que ocurra ni lo que se está dispuesto a hacer para ello” (PNUD, 1998), pág. 58).

Anexo 3: Formulario consentimiento informado.

Consentimiento informado tesis Magíster en Sociología.

Investigación de tesis de magíster "Trayectorias educativas, deserción y abandono de la educación superior: Un estudio en una universidad estatal del sur de Chile".

Estoy informado(a) que la socióloga Daniela Francisca Viveros Reyes, profesional de la Universidad de Los Lagos, es la investigadora responsable del proyecto de investigación titulado "Trayectorias educativas, deserción y abandono de la educación superior: Un estudio en una universidad estatal del sur de Chile", cuyo objetivo es conocer las características del proceso socio-educativo de los/las estudiantes que pasaron por la Universidad de Los Lagos y que decidieron dejar las carreras que estudiaban, así como conocer hacia qué destinos se movilizaron y su situación actual.

También estoy informado(a) que mi participación consiste en ser entrevistado(a) individualmente, donde relataré mi experiencia y aportaré con mis reflexiones en torno al proceso vivido. Que esta entrevista será transcrita, que el texto será tratado con confidencialidad y anonimato, y que en ninguna parte de la investigación ni las publicaciones a las que de origen, aparecerá mi nombre, ni referencias explícitas que puedan identificarme.

La duración de la entrevista es de aproximadamente 1 hora y será realizada de manera remota utilizando la plataforma Google Meet o Zoom. La entrevista será grabada con el fin de ser transcrita y posteriormente analizada en conjunto con los relatos de todas/os las/os entrevistadas/os.

Durante la ejecución del proyecto –y por lo menos cinco (5) años después de su ejecución– los datos producidos y sistematizados en el curso de la investigación, serán custodiados por el(la) Investigador(a) responsable Daniela Francisca Viveros Reyes.

Los datos sólo estarán disponibles para los fines de esta investigación, en la oficina asignada al(a la) investigador(a) por la Universidad de Los Lagos, en Guillermo Gallardo 269, Puerto Montt en formato digital. En este último caso, propiedad de la investigadora responsable y tendrán acceso solo los tutores guía de la investigación, los académicos: Milton Vidal y Óscar Espinoza.

Esta información quedará resguardada en una carpeta de google drive donde la Universidad de Los Lagos posee una cuenta institucional la que asegura el resguardo de la información

Now create your own Jotform - It's free! Create your own Jotform

Dado que mi participación es voluntaria, entiendo que puedo aceptar o rechazar participar del estudio; así mismo, puedo retirarme cuando lo estime conveniente sin dar mayor justificación.

He leído esta información y la entiendo. Me han respondido todas las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se discutirá conmigo. Acepto participar en la investigación.

Este documento quedará en poder tanto del entrevistado(a) y como del entrevistador(a).

Firman:

Daniela Francisca Viveros Reyes, Socióloga, Candidata a Magíster en Sociología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Investigadora Responsable del Proyecto, en Universidad de Los Lagos, Guillermo Gallardo 269, Puerto Montt, +56979471646, daniela.viveros@ulagos.cl

Nombres y apellidos de la/el entrevistada/o

Nombre

Apellido

Email

ejemplo@ejemplo.com

Número de teléfono

+56

Código de área Número de teléfono

Firma entrevistada/o.

Now create your own Jotform - It's free! Create your own Jotform

Firme aquí utilizando su mouse o touchpad del notebook

Limpiar

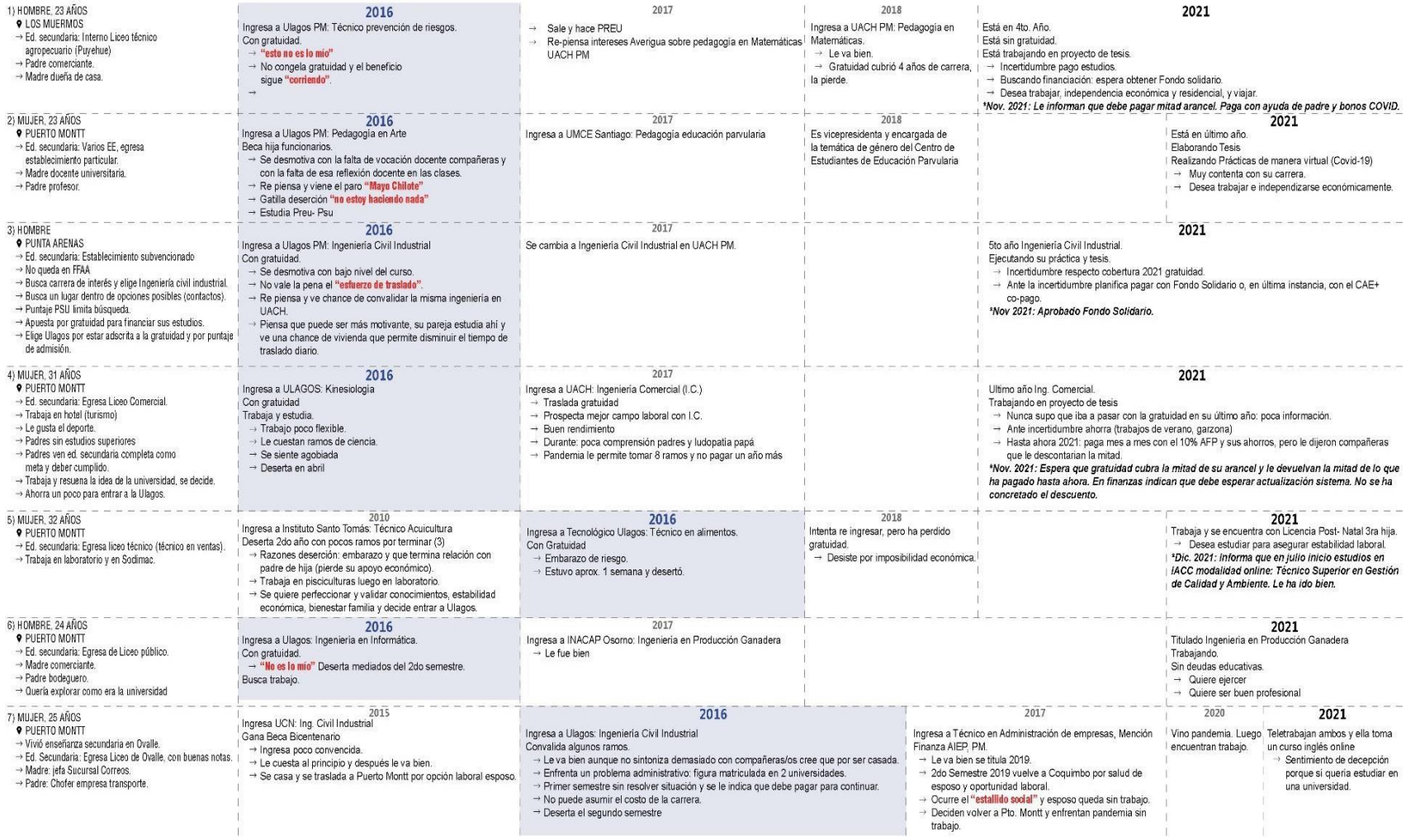
Si tuviera alguna pregunta o consulta que se suscitara durante cualquier etapa de la investigación, puedo comunicarme con Daniela Francisca Viveros Reyes, Investigador(a) Responsable del Proyecto, en Universidad de Los Lagos, Guillermo Gallardo 269, Puerto Montt, +56979471646, daniela.viveros@ulagos.cl.

Enviar

Now create your own Jotform - It's free! Create your own Jotform

Anexo 4: Biograma y descripción de las biografías de las personas entrevistadas caso 1 al 7.

Biograma de las trayectorias socioeducativas de 7 entrevistades (1 al 7) desertores de primer año 2016 de la Ulagos Campus Puerto Montt



Fuente: elaboración propia.

En la figura anterior se presenta la información que emergió del relato biográfico de les entrevistades 1 al 7.

Caso 1.

El primer caso corresponde un estudiante que actualmente tiene 23 años y proviene de Los Muermos una comuna rural de la provincia de Llanquihue. Egresó de un liceo técnico. El año 2016 ingresó a la Ulagos con gratuidad a la carrera de Técnico Prevención de Riesgos en el instituto tecnológico de Puerto Montt. Cursó un año y tras un proceso de reflexión vocacional desertó, durante el año siguiente preparó la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el 2018 ingresó a la carrera de Pedagogía en Matemáticas en la UACH Campus Puerto Montt tiene buen rendimiento y está en último año. La gratuidad cubrió 4 años de su nueva carrera y la perdió. De manera que al momento de la entrevista esperaba obtener el crédito Fondo Solidario. Relató estar contento con su nueva carrera, desea trabajar, tener independencia económica y residencial, y viajar. En una conversación realizada en noviembre del 2021 actualizó la información sobre el financiamiento de su último año de universidad: es informado de que debe pagar mitad arancel. Lo hace con la ayuda económica de su padre y los bonos Covid-19 que entregó el gobierno presidido por Sebastián Piñera.

Caso 2.

La segunda entrevistada es una estudiante de actualmente tiene 23 años, es de Puerto Montt. Realizó sus estudios de educación media en diferentes establecimientos educacionales y finalmente termina la secundaria en un establecimiento particular. Ambos padres tienen títulos universitarios como docentes. Para el 2016, ingresa a la Universidad de los Lagos (ULA), a la carrera de Pedagogía en Artes, financiada por la Beca Hijos de funcionarios. Al correr la carrera, ella se desmotiva por la falta de vocación y reflexión docente de sus pares. Durante una paralización estudiantil (“Mayo Chilote”), cuestiona su motivación y finalmente se aburre de la paralización de actividades académicas (“no estoy haciendo nada”). Al salir el 2016 ingresa a un preuniversitario, para luego, el 2017, ingresar a la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), en la carrera de Educación Parvularia. Desde el 2018, es vicepresidenta y encargada de la temática de género del Centro de Estudiantes de la carrera de Educación Parvularia. Hoy está en último año de la carrera, terminando sus prácticas virtuales de manera virtual por la pandemia del Covid-19 y realizando su tesis de grado. Declara y afirma que está contenta con su carrera actual, que desea trabajar y ser independiente económicamente.

Caso 3.

El tercer caso es un hombre, que no especifica edad, oriundo de Punta Arenas. Sus estudios secundarios los realizó en un establecimiento particular subvencionado. Postula a las FFAA, no logrando ser seleccionado. Luego de eso, intenta buscar una carrera universitaria de interés y elige Ingeniería Civil Industrial (ICI). Al postular a distintas

instituciones universitarias, su bajo puntaje en la PSU limita sus opciones. Busca universidades acreditadas ya que espera obtener la gratuidad, postulando así a la Universidad de Los Lagos. Obtiene la gratuidad por lo que se matricula en 2016 en la ULA en la carrera de ICI, aunque su primera opción era la misma carrera en la Universidad Austral de Chile donde el puntaje no le acompañó. En el transcurso de la carrera se desmotiva por el bajo nivel académico del curso. Comenzó a reflexionar sobre si sus esfuerzos valían la pena. Se replantea su proceso y comienza a ver una posible convalidación con la misma carrera en la Universidad Austral de Chile (UACH). Declara que para él podría ser más motivante, ya que su pareja, estudia en esa institución, pudiendo ser una buena opción, ya que la oportunidad de vivienda más cerca de la universidad le ayudaría mucho. Su tiempo de traslado disminuiría considerablemente. Se matricula al año siguiente a la carrera de ICI en la UACH, sede Puerto Montt. Hoy está cursando quinto año de la carrera, ejecutando su práctica y tesis al mismo tiempo. Tiene incertidumbre respecto cobertura 2021 gratuidad. Ante esta incertidumbre, planifica pagar con Fondo Solidario o en última instancia, con el CAE más el copago. En noviembre del 2021, le aprueban el Fondo Solidario.

Caso 4.

La cuarta entrevistada es una mujer de 31 años, residente en Puerto Montt. Egresa de sus estudios secundarios del Liceo Comercial. Trabaja en un hotel (rubro del turismo), declara que le gusta el Deporte. Sus padres no tienen estudios superiores, ellos ven en su egreso de la secundaria una meta y un deber cumplido como padres. Mientras trabaja, le resuena la idea entrar a estudiar en la universidad, luego decide realizarlo. Mientras trabaja, ahorra para sus futuros estudios. En 2016, ingresa a ULA, a la carrera de kinesiología, con la gratuidad. Trabaja y estudia en paralelo. Su trabajo es poco flexible, al mismo tiempo que enfrenta dificultad con los ramos científicos, comienza asentirse agobiada, hasta desertar en abril. En 2017, se matricula en la UACH, a la carrera de Ingeniería Comercial, traslada la gratuidad. Eligió esta carrera por prospectar mejor campo laboral. Comienza a tener buen rendimiento, llega al quinto año, trabajando en su tesis. Durante su segunda carrera enfrenta problemas familiares como la incomprensión respecto a sus deberes académicos y la ludopatía de su padre que genera muchos conflictos familiares. La pandemia del Covid-19 y la virtualización de las actividades académicas le es posible tomar 8 ramos, para así no pagar un año de más. Este 2021, está en su último año de Ing. Comercial. Se encuentra trabajando en proyecto de tesis. Nunca tuvo certeza respecto a qué iba a pasar con la gratuidad en su último año, pues hay muy poca información al respecto. Ante ésta incertidumbre, decide ahorrar, gracias a su trabajo de verano, como garzona. Hasta el momento, paga mes a mes con el retiro del 10% de las AFP[2] y sus ahorros, pero compañeras le dicen que se debería descontar la mitad. Realiza los trámites y para noviembre del 2021, espera que gratuidad le cubra la mitad de su arancel y le

[2] Durante la pandemia del Covid-19 el Congreso Nacional de Chile aprobó el retiro del 10% de los fondos depensiones para apalear los efectos de la crisis económica que se enfrentaba.

devuelvan la mitad de lo que ha pagado hasta ahora. En finanzas indican que debe esperar una actualización sistema. Hasta el momento no se ha concretado el descuento.

Caso 5.

La quinta entrevista es una mujer de 32 años, residente de Puerto Montt. Egresa de la secundaria de un liceo técnico en ventas. Trabaja actualmente en laboratorio y en Homecenter Sodimac. En 2010, ingresa al Instituto Santo Tomás en la carrera de Técnico en Acuicultura, desertando en segundo año con pocos ramos por terminar (sólo 3). Las razón de esta deserción es un embarazo y la posterior finalización de la relación con el padre de su hija, donde pierde su apoyo económico. Comienza a trabajar en pisciculturas y luego en un laboratorio. Tiene las ganas perfeccionarse y validar conocimientos, al mismo tiempo, estabilidad económica, bienestar familiar. Por esto es que decide entrar a la ULA. Para el 2016, se matricula en el Instituto Tecnológico en la carrera de Técnico en Alimentos, acompañada por la Beca de gratuidad. En este transcurso, estuvo con embarazo de riesgo, duró aproximadamente 1 semana en la institución y desertó de la carrera. En 2018, intenta regresar, pero indica que perdió la beca de gratuidad y desiste una vez más, ahora por imposibilidad económica. Al momento de la entrevista (junio 2021) cumple con un post natal de su tercera hija, pero afirma que desea estudiar para asegurar estabilidad laboral. En diciembre del presente año actualiza nuestra información indicando que ingresó a una carrera técnica online Técnico Superior en Gestión de calidad y ambiente en el Instituto Profesional IACC.

Caso 6.

La sexta entrevista es a un hombre de 24 años, residente de Puerto Montt, realiza su educación secundaria en Liceo de Hombres de Puerto Montt. Su madre es comerciante y s padre bodeguero. Su deseo era explorar en la universidad. En el 2016, ingresa a ULA, en la carrera de Ingeniería en Informática, acompañado por la beca de gratuidad. “No es lo mío” dice a mediados del segundo semestre y deserta en este mismo. Comienza búsqueda de trabajo. Para el 2017, se matricula en INACAP de Osorno, en la carrera de Ingeniería en Producción Ganadera, pues aquí tiene buen rendimiento académico. Este año, se titula de Ingeniería en Producción Ganadera, se encuentra trabajando. No tiene deudas educativas, quiere ejercer y ser un buen profesional.

Caso 7.

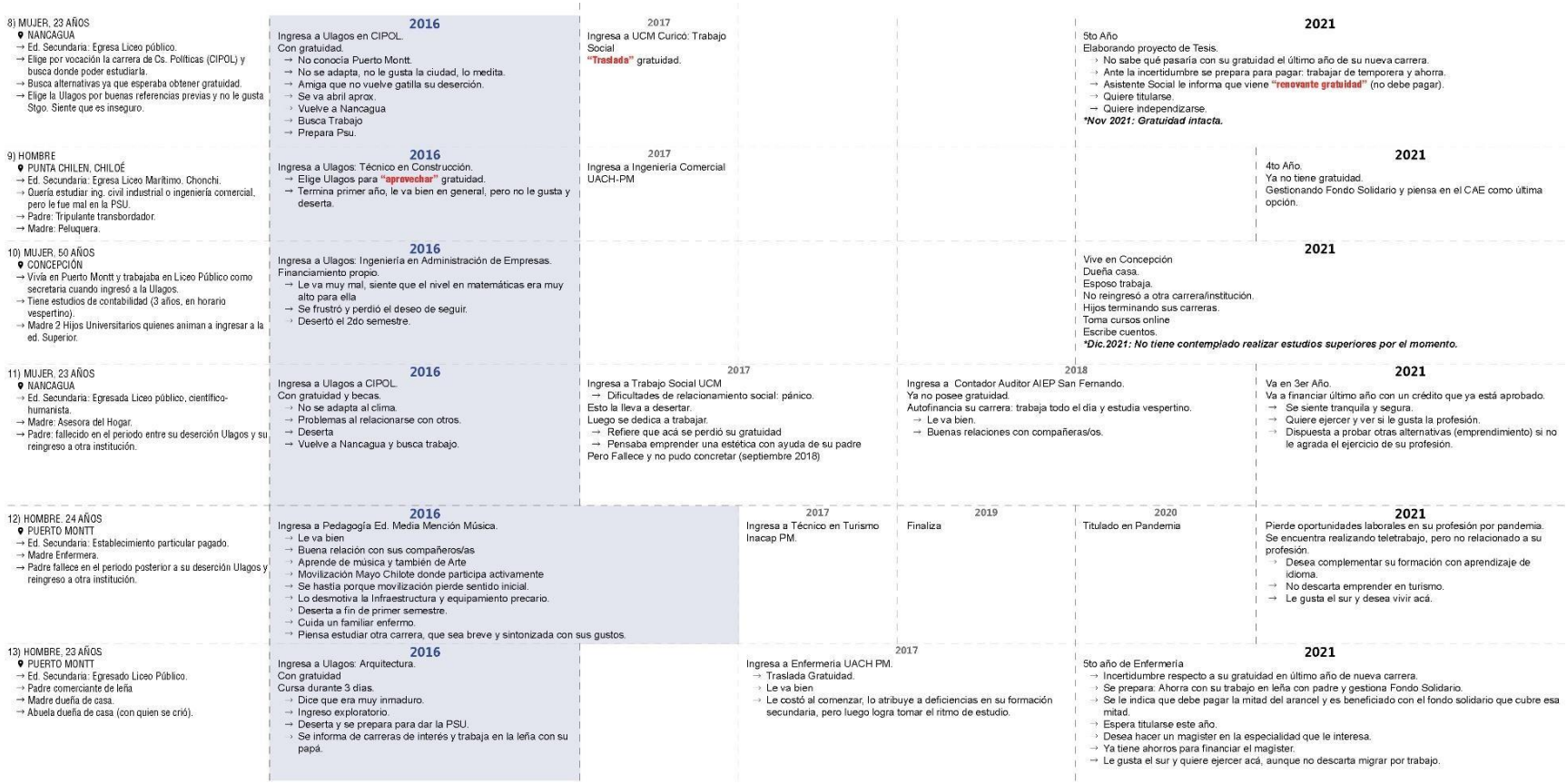
La séptima entrevista, es una mujer de 25 años, reside en Puerto Montt, pero vivió su enseñanza secundaria en Ovalle. Egresa de la secundaria del Liceo de Ovalle, con buenas calificaciones. Su madre, es jefa en Sucursal de Correos, y su padre es chofer de una empresa de transportes. En 2015, ingresa a la Universidad del Norte, a la carrera de Ingeniería Civil Industrial, acompañada por la Beca Bicentenario. Ingresa poco convencida, le es difícil en un principio, pero luego le comienza a ir mejor. Este mismo año se casa y se traslada a Puerto Montt, por opción laboral del esposo. Para el 2016, ingresa a ULA en Ingeniería Civil Industrial, convalidando algunos ramos. Le va bien, aunque no sintoniza demasiado con compañeras/os, cree que es por ser casada. Enfrenta un

problema administrativo, ya que figura matriculada en dos universidades. Pasa el primer semestre sin resolver la situación y se le indica que debe pagar para continuar. No puede asumir el costo de la carrera. Es por esto que deserta el segundo semestre. En 2017, ingresa a Técnico en Administración de empresas, Mención Finanza AIEP, Puerto Montt. Le va bien y se titula en el 2019. En el segundo semestre del 2019, vuelve a Coquimbo por salud de su esposo y por una oportunidad laboral. Ocurre el "estallido social" y se queda sin trabajo. Es por esto que deciden volver a Puerto Montt y enfrentan pandemia sin trabajo. Al tiempo, encuentran trabajo ambos, y es de forma telemática. Ella toma un curso de inglés online. Se siente decepcionada, ya que ella sí quería estudiar en la universidad.

A continuación seguiremos describiendo la ruta de vida presentando el biograma de los casos 8 al 13.

Anexo 5: Biograma y descripción de las biografías de las personas entrevistadas caso 8 al 3.

Biograma de las trayectorias socioeducativas de 6 entrevistades (8 al 13), desertores de primer año 2016 de la Ulagos Campus Puerto Montt



Fuente: elaboración propia.

Caso 8.

La octava entrevista se realizó a una mujer de 23 años, oriunda de Nancagua. Egresa de la secundaria de un liceo público. Elige por vocación la carrera de Cs. Políticas (CIPOL), busca en dónde poder estudiarla, al mismo tiempo que pueda optar por la beca de gratuidad.

Para el 2016, elige estudiar en la ULA, por buenas referencias previas. No le gusta Santiago, ya que siente que es inseguro. Ingresa a ULA en CIPOL con la beca de gratuidad. No conocía Puerto Montt, no logra adaptarse, no le gusta la ciudad, reflexiona al respecto. Se suma a que su amiga, no vuelve a la ciudad y se decide desertar. Se va en abril aproximadamente, vuelve a Nancagua, busca trabajo y prepara la PSU. En 2017, ingresa a la Universidad Católica del Maule de Curicó, en la carrera de Trabajo Social, convalida o traslada su beca de gratuidad. Este año está en quinto año, elaborando su proyecto de Tesis. No sabe qué pasará con la beca de gratuidad, en su último año de su nueva carrera. Ante la incertidumbre, se prepara para pagar y ahorrar, trabajando de temporera. Asistente Social le informa que se viene "renovante gratuidad" (no debe pagar). Afirma que quiere titularse y que quiere independizarse.*Nov 2021: Gratuidad intacta.

Caso 9.

Novena entrevista, es a un hombre de 22 años. Oriundo de un sector rural de la comuna de Ancud que se llama Punta Chilen, cerca de Manao. Egresa de la secundaria del Liceo Marítimo, Chonchi. Quería estudiar Ingeniería Civil Industrial o Ingeniería Comercial, pero su puntaje PSU, no le alcanzó. Su padre es tripulante de transbordador del Canal de Chacao, y su madre es peluquera. Para el 2016, ingresa a ULA, a la carrera de Técnico en Construcción. Elige ULA para “aprovechar” la beca de gratuidad. Termina primer año, le va bien en general, pero no le gusta y deserta. En 2017, Ingresa a Ingeniería Comercial en UACH-PM. Cuarto Año de la carrera y ya no tiene gratuidad. Se encuentra gestionando Fondo Solidario y piensa en el CAE como última opción.

Caso 10.

Décima entrevista, es una mujer de 50 años. Actualmente vive en Concepción.

Vivía en Puerto Montt y trabajaba en Liceo Público, como secretaria cuando ingresó a la ULA. Estudió contabilidad 3 años en horario vespertino. Es madre de 2 hijos, que estudian en la universidad, quienes la animan a ingresar a la Ed. Superior. Para el 2016, ingresa a la ULA a la carrera de Técnico en Administración de Empresas. Su financiamiento es propio. Le va muy mal y siente que el nivel matemático era muy alto para ella, se frustró y perdió el deseo de seguir con la carrera. Desertó en el segundo semestre. Hoy vive en Concepción. Es dueña casa. Su esposo trabaja. No reingresó a otra carrera/institución.

Sus hijos están terminando sus carreras. Toma cursos online y escribe cuentos.

Caso 11.

La undécima entrevistada, es una mujer de 23 años, oriunda de Nancagua. Egresa de la secundaria de liceo público científico-humanista. Su madre es asesora del Hogar, y su padre falleció, entre el periodo de su deserción en ULA y de su reingreso a otra institución. Para el 2016, ingresa a ULA de Puerto Montt en la carrera de CIPOL, con la beca de gratuidad y otros beneficios. No se adapta al clima de la ciudad, al mismo tiempo que tiene problemas al relacionarse con otros. Es por esto que deserta de

la carrera. Vuelve a Nancagua y busca trabajo. En 2017, ingresa a Trabajo Social en la UCM. Tiene dificultades de relacionamiento social, tiene pánico. Esto la lleva a desertar; luego se dedica a trabajar. Refiere que acá se perdió su gratuidad. Pensaba en emprender en un local de estética, con ayuda de su papá, pero éste fallece y no pudo concretar (septiembre 2018). En 2018, ingresa a la carrera de Contador Auditor en AIEP, San Fernando. Ya no posee gratuidad.
Ella autofinancia su carrera, trabajando todo el día y estudiando en vespertino. Le va bien y tiene buena relación con compañeras/os. En este momento, está en tercer año y va a financiar su último año con un crédito que ya está aprobado. Se siente tranquila y segura. Quiere ejercer y ver si le gusta la profesión. Está dispuesta a probar otras alternativas (emprendimientos), si no le agradara el ejercicio de su profesión.

Caso 12.

Doudécima entrevista, es un hombre de 24 años, residen en Puerto Montt. Egresó de la educación secundaria de un establecimiento particular pagado. Su madre es enfermera y su padre ha fallecido. Para el 2016, ingresa a Pedagogía Ed. Media Mención Música en la ULA ¿?. Le va bien y tiene buena relación con sus compañeros. Aprende de música y también de Arte. En la movilización de Mayo Chilote, participa activamente, pero de a poco se hastía, porque la movilización pierde su sentido inicial. Lo desmotiva la infraestructura y el equipamiento precario. Deserta a fin de primer semestre. Luego cuida de un familiar enfermo. Piensa estudiar otra carrera, que sea breve y sintonizada con sus gustos. En 2017, ingresa a la carrera de Técnico en Turismo en Inacap, Sede Puerto Montt. En 2019, finaliza su carrera y se titula el 2020, en medio de la pandemia. Pierde oportunidades laborales en su profesión, producto de la pandemia. Hoy se encuentra realizando teletrabajo, pero no relacionado a su profesión. Desea complementar su formación con aprendizaje de idioma.
No descarta emprender en turismo. Le gusta el sur y desea vivir allí.

Caso 13.

Decimotercera entrevista, es a un hombre de 23 años, reside en Puerto Montt en el sector de Alerce. Egresa de la secundaria en liceo público. Su padre es comerciante de leña, su madre es dueña de casa y su abuela, que es quien lo crió, es dueña de casa también. Para el 2016, ingresa a la ULA a la carrera de Arquitectura, con la gratuidad. Cursa durante 3 días. Dice que era muy inmaduro y fue a ver qué era la universidad. Deserta y se prepara para dar la PSU. Se informa acerca de carreras de su interés y trabaja en la venta de leña con su padre. En 2017, ingresa a la carrera de Enfermería en UACH Sede Puerto Montt. Traslada su gratuidad. Le va bien. Dice que le costó al principio, lo atribuye a carencias en su formación secundaria, pero luego logra tomar el ritmo de estudio. Hoy está en quinto año de Enfermería. Tiene dudas e incertidumbre, respecto a su gratuidad en el último año de su nueva carrera. Se prepara para ahorrar, trabajando en la venta de leña con su padre, y está gestionando el Fondo Solidario. Se le indica que debe pagar la mitad del arancel y sería beneficiado con el Fondo Solidario que cubre esa mitad. Espera titularse este año.

Anexo 6: Reflexiones en torno a las rutas biográficas.

En este apartado presentamos los hallazgos que satisfacen el objetivo específico n°3 de esta investigación que reconstruye las rutas biográficas de las 13 personas

entrevistadas. El punto de intersección de todas las rutas es el ingreso a la Ulagos campus Puerto Montt el 2016. La descripción cada una de estas rutas nos permitió tener un panorama general del itinerario biográfico seguido que se cristaliza en las siguientes características.

De las 13 personas entrevistadas, al año 2021, 12 de ellas reingresaron a la educación superior. Este es un dato importante porque condiciona la dirección hacia donde nos llevó el análisis de los datos. En un comienzo esta tesis se planteó poder caracterizar en profundidad tanto al grupo que reingresa como al que no lo hizo, pero el perfil de las personas que aceptaron participar en la investigación fue orientando la investigación hacia el grupo de reingreso. Asumimos este movimiento como parte de la flexibilidad de lainvestigación cualitativa.

Las personas entrevistadas desertan en primer año como consecuencia de distintos elementos que atraviesan su trayectoria, donde destaca el cuestionamiento vocacional. Son personas jóvenes que, por lo general, egresaron el año anterior de la enseñanza secundaria. Deciden ingresar a la Ulagos por la valoración de la educación superior y el apoyo económico que entrega la gratuidad.

Sin duda la gratuidad amortiguó este primer año exploratorio donde la vivencia va de la mano con una permanente reflexión sobre los intereses personales, expectativas y deseos. Reflexión que decanta en el proceso de deserción y, posteriormente, el reingreso al sistema.

Al momento de la realización del estudio las personas entrevistadas refieren encontrarse bien, contentas con sus nuevas elecciones y en una etapa de finalización (tesis, prácticas). Sus expectativas para seguir son trabajar, ejercer su profesión, lograr independencia económica, viajar y, en algunos casos, la independencia residencial.

Un elemento que llamó la atención fue la incertidumbre que generó el tema de la cobertura de la gratuidad en el último año de su nueva carrera. Ante esta incertidumbre se despliegan estrategias de preparación como trabajar para ahorrar y gestión de créditos.

Las rutas biográficas trazadas nos permitieron establecer algunos elementos comunes de la experiencia vital de las personas entrevistadas y nos permitió “marcar” los hitos del proceso socioeducativo. Por supuesto, de antemano la revisión de la literatura nos había dado indicios de estos hitos o soportes de la experiencia. A la luz de los hallazgos pudimos delimitar mejor esos soportes de la trayectoria y caracterizarlos utilizando la estrategia delanálisis cualitativo de contenido.