



Universidad de los Andes
Magister en Educación
Proyecto Final Aplicado

“Transición Escolar – Educación Superior”

**Identificación de factores de riesgo de deserción en educación superior:
diagnóstico y propuesta para Colegio Bicentenario de la Región de Valparaíso.**

Carolina Edwards Fontecilla
Santiago de Chile, Enero 2025.

I. INTRODUCCIÓN Y DIAGNÓSTICO

A nivel mundial, el acceso a la educación superior es considerado una señal de justicia social, al mismo tiempo que se identifica como un elemento fundamental para el desarrollo de los países (IESALC, 2020). Las últimas décadas nos hemos enfrentado al fenómeno de explosión de la oferta y demanda del nivel terciario, aumentando la tasa bruta de matrícula del 19% al 38% entre el 2000 y 2018 (IESALC, 2020). Este crecimiento, si bien ha posibilitado que más personas puedan continuar sus estudios en este nivel y acceder a los beneficios de prosperidad que implica, también se ha dado en conjunto con el crecimiento de los niveles de deserción en el mismo nivel, lo que requiere de un permanente análisis para comprender qué factores generan este último fenómeno y cómo podrían ser abordados.

La deserción en el nivel terciario es un fenómeno que aqueja a todas las instituciones de educación superior a nivel mundial, aunque en diferentes proporciones, impactando en diferentes esferas que preocupan a múltiples actores o niveles (Cortés, Álvarez, Llanos & Castillo, 2019). Durante el último periodo, el número de instituciones que ha podido facultarse para impartir carreras y programas académicos en este nivel ha crecido, así como al mismo tiempo se han diversificado las maneras de financiar dichos estudios, abriendo las puertas de la continuidad de estudios a más personas que antes (Cortés, et.al, 2019). Recientemente, el Informe de Educación Superior en Iberoamérica (CINDA, 2024) ha señalado que el aumento en las matrículas ha crecido significativamente, sin embargo, se comienza a observar un estancamiento en el financiamiento, factor que podría acrecentar esta problemática.

El impactado por este fenómeno es la sociedad completa: se generan consecuencias en el individuo que deserta, en las instituciones de educación superior, en el Estado y en la sociedad, relevando la importancia de este problema. A nivel del individuo, un estudiante que no termina sus estudios no logra rentabilizar la inversión que ha realizado para ingresar y mantenerse en el sistema, lo que genera importantes pérdidas o compromisos económicos (Mestán, 2016). A nivel institucional, las instituciones de educación superior ven en peligro su prestigio ya que comienzan a surgir los cuestionamientos por no lograr retener y hacer prosperar a su alumnado (Gonzalez, Bethencourt, Álvarez, Cabrera, 2007). Por su parte, el Estado se ve perjudicado a nivel presupuestario al transferir recursos para programas de apoyo y subvención que luego no se ve rentabilizado si los estudiantes no finalizan sus estudios (Gonzalez, et al. 2007). Por último, el impacto en toda la sociedad ya que si consideramos que un número no menor de estudiantes hoy proviene de familias que no conocen la experiencia universitaria, la oferta de carreras y los procesos que esta elección conlleva, se genera una mayor demanda en la sociedad para dar respuesta a dichas inquietudes (Fundación Bertelsmann, 2022).

Como se mencionó al comienzo, esto es una realidad a nivel mundial, pero que presenta proporciones diferentes entre países. A continuación, observaremos brevemente algunos antecedentes que nos permitan comprender el panorama en el contexto europeo, particularmente en España, luego en Latinoamérica y el Caribe, para finalizar con la situación de Chile.

1. Contexto europeo: España

Según el Informe Education at a Glance de la OCDE (2022), el año 2021 el nivel de educación superior se volvió el más alcanzado entre las personas de 25 y 34 años en España, ingresando al sistema un 49% de quienes componen ese grupo etario. Ese mismo año, el 62 % de los jóvenes del tramo anterior, entre 18 y 24 años, continuó sus estudios, un porcentaje que supera el promedio OCDE del 54% (OCDE, 2022). Sin embargo, la demora en la titulación oportuna, la deserción y el abandono también se hacen notar.

El abandono educativo luego de cursar los estudios en el nivel escolar obligatorio es un problema en la sociedad europea, llegando a tasas de fracaso y deserción cercanas al 30% durante el primer año de estudios superiores (Álvarez, 2023). En términos monetarios, esto se traduce en España en cerca de 680.000.000 euros al año (Fundación Bertelsmann, 2022). El Consejo Europeo, preocupado por esta situación, ha manifestado la relevancia de reducir ese abandono en España al 15%, situación que fue pactada el año 2022 y aún se mantiene en el doble (Constante, Florenciano, Navarro & Fernández, 2021).

La educación es un continuo, por lo tanto, es necesario revisar ciertas cifras de España relativas a la educación escolar, conectadas con el proceso de transición hacia la educación superior. Menos de un 50% de los estudiantes de secundaria, bachillerato y formación profesional (FP) declaran tener claridad sobre lo que quieren estudiar cuando terminen su formación obligatoria (Fundación Bertelsmann, 2022). Del 30% que se mencionó antes que deserta una vez que inicia su formación en educación superior, la mayoría refiere que no tenía información clara respecto a los programas académicos existentes, les faltó realizar un mayor análisis y no contaban con la madurez suficiente para tomar decisiones académica profesionales (Fundación Bertelsmann, 2022).

2. Contexto latinoamericano y caribe:

Tal como en Europa, el aumento de la matrícula en educación superior también se ha dado, logrando crecer en dos puntos porcentuales al año hasta el 2019 (Aveleyra, 2023). La tasa bruta de matrícula se duplicó entre los años 2000 y 2010, pasando del

23% al 41%, manteniendo el ritmo entre el año 2010 y 2018, alcanzando ese último año una tasa del 52% (Valenzuela & Yáñez, 2022).

Este aumento o mantenimiento no se ha dado en todos los países que componen América Latina y el Caribe, como es el caso de Aruba y Bermuda que ha visto disminuida la tasa bruta de matrícula, mientras que en América del Sur y Central el año 2019 esa tasa superaba el 50% en seis países (Argentina 90%; Chile 90,9%; Colombia 55,3%; Costa Rica 57,7%; Perú 70,7%; Uruguay 63,1%) (Valenzuela, et al. 2022).

Pese a esto, el Informe Regional de Educación Superior de Clasco (2023) titula como decepcionante el desempeño de América Latina y el Caribe en educación superior, debido a la baja tasa de graduación de jóvenes entre 25 y 29 años (Ferreira et al. 2017, citado por Aveleyra, 2023). Si bien esta situación afecta en mayor medida a los países con mayor vulnerabilidad, en promedio solo 1 de cada 3 estudiantes lograron una titulación oportuna el 2010, al mismo tiempo que el 38,6% de las personas en edad de trabajar, y que en algún momento habían ingresado a estudiar en el nivel terciario, no se titularon (Valenzuela, et al. 2022).

3. Contexto nacional:

Chile cuenta actualmente con una tasa de asistencia o incorporación a la educación superior del 53% entre los jóvenes de 19 y 21 años (Valenzuela, J & Kuzmanic, D. 2023), sin embargo, la tasa de deserción total (sin medir el año en que esto ocurre) rodea el 30%, una cifra que nos posiciona por sobre el promedio de la OCDE en ese indicador.

La matrícula total de educación superior en Chile este año presentó un aumento del 3,3% respecto al 2023, siendo posible observarse una curva ascendente de crecimiento, luego de una baja asociada a la pandemia (SIES, 2024). Sin embargo, acorde a las cifras que expuso la Subsecretaría de Educación Superior del Gobierno de Chile en el Informe de Retención de 1er año de Pregrado (SIES, 2024), la retención promedio de primer año es del 76%, con un 24% de deserción. En relación con la última cohorte evaluada (2022), esta retención no es homogénea entre las instituciones y programas que se cursan, observándose una mayor retención en las carreras profesionales (80,4%) en comparación con las técnicas (70%). Estos niveles también varían acorde al tipo de establecimiento escolar desde el cual provienen los estudiantes, en donde la tasa de retención de 1er año es mayor entre los que provienen de un establecimiento Particular Pagado (82,5%), seguido por quienes vienen de un establecimiento Particular Subvencionado (77,7%) dejando en último lugar a quienes ingresan desde un establecimiento Municipal o SLEP (73,9%) (SIES, 2024).

Por otra parte, existen un indicador que se debe incluir en el análisis, la Tasa de Persistencia de 1er año. Esta tasa se compone de dos indicadores que son complementarios. Por un lado, la tasa de persistencia en la misma institución (se mantienen en la misma institución, en el mismo u otro programa al pasar a 2do año) y, por el otro, la tasa de persistencia en el sistema (se mantienen en alguna institución de educación superior). En la misma cohorte que analizamos anteriormente (2022), la Tasa de Persistencia es de 82,9%, lo que desglosado por tipo de institución deja en primer lugar a las universidades (90,4%), luego a los CFT (77,7) y finalmente a los IP (77,5%) (SIES, 2024).

Debido a este escenario que se ha detallado, la siguiente sección se enfoca en conocer qué se entiende por deserción, qué factores se han identificado como detonantes de ésta y cuáles son los factores protectores de la continuidad de los estudios superiores.

II. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Este proyecto que aborda la problemática de la Transición Escolar hacia la Educación Superior, es relevante a nivel de sistema educativo chileno debido a las dificultades que se presentan en la retención de pregrado durante el primer año. Si bien Chile cuenta con una tasa de inserción a educación superior que suele ir en aumento, se observan tasas de deserción durante el primer año que deben ser abordadas, más aún en un escenario de apoyos de financiamiento poco claro.

Si observamos el panorama expuesto, en donde la Tasa de Retención es menor que de la Permanencia, reflejando un interés e intención de los estudiantes de permanecer en el sistema y continuar sus estudios de educación superior, pero mostrando a su vez que se produce un cambio de programa o institución entre el primer y segundo año, surgen algunas preguntas: ¿por qué se produce esa deserción?, ¿qué factores la determinan?, ¿faltó orientación vocacional en el momento de decidir la continuidad de los estudios?, ¿existe realmente un vínculo o nexo entre los niveles educativos para fomentar una mejor transición entre éstos?, ¿cuál es la percepción que tienen los novatos al respecto?, ¿quién debe hacerse cargo de esa transición?

En Ruta Impacta, consultora de educación que apoya a equipos directivos y docentes a identificar brechas y entregar herramientas para instalar capacidades internas que permita a los colegios lograr sus objetivos, busca consolidar su servicio relacionado al seguimiento de egresados para permitirles retroalimentarse, mejorar sus planes de estudio, así como sus resultados de inserción en el nivel de educación

superior. Desde aquí, les interesa contar y pilotear con un instrumento de seguimiento a egresados que permita incluir el levantamiento respecto a la percepción de preparación obtenida en sus años escolares hacia la transición a la educación superior, para luego construir herramientas con los establecimientos que trabajan con ellos para fortalecer sus planes de mejoramiento escolar en esa línea.

Debido a que la mayoría de sus clientes son establecimientos educacionales tipo humanista científico municipal, se delimitará el proyecto a este nicho seleccionando un colegio con el cual están trabajando actualmente para poder lograr un impacto visible en la mejora de dichos proyectos educativos respecto al apoyo en la transición de la cual hablamos. El establecimiento elegido es un Colegio Bicentenario, ubicado en la Región de Valparaíso, incorporado al beneficio de la Ley SEP, el cual cuenta con una capacidad de atención de 900 estudiantes en Educación Inicial, 686 en Educación Básica y 268 en Educación Media, canalizando los intereses de los jóvenes de la comuna que aspiran a continuar estudios superiores orientados al área Humanístico-Científica.

Por lo tanto, el objetivo general de este proyecto es identificar cuáles son los mayores factores de riesgo de deserción en educación superior, para luego conocer cuál es la percepción que los egresados de este Colegio Bicentenario tienen de sí mismos respecto a éstos. De esta forma, se podrán identificar cuáles son los factores de riesgo percibidos por los egresados de este establecimiento para que puedan ser abordados por el colegio generando acciones frente a sus estudiantes, favoreciendo así la transición de nivel escolar a educación superior y la consiguiente permanencia en los estudios.

III. MARCO TEÓRICO

1. Transiciones educativas: definiciones e importancia

Las transiciones educativas, de una etapa a otra, sea formal o informal, provocan cambios en las trayectorias y realidades de un estudiante y de todo su entorno (Azorín, 2019). Muchas veces, estos cambios producen un impacto en el rendimiento usual que tenía ese estudiante, en las diferentes esferas en las que actúa, no solo en la académica, lo que, si no es abordado a tiempo y de manera profesional, puede terminar en un eventual abandono o fracaso de los estudios (Azorín, 2019).

En la última década, el tema de las trayectorias educativas ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas, en las cuales se ha destacado, por un lado, los efectos que tiene un buen o mal abordaje de la transición en el éxito académico del estudiante e incluso el impacto que puede tener en la proyección laboral de éste una vez que

egrese, al mismo tiempo que se ha estudiado también las limitantes que suelen encontrarse cuando los estudiantes provienen de contextos más vulnerables o cuentan con alguna diversidad funcional. Independiente de la línea de estudio, la conclusión es la misma: los establecimientos educacionales deben contemplar en sus acciones intervenciones que favorezcan las transiciones educativas (Azorín, 2019).

Para poder avanzar, es necesario consensuar cómo entenderemos el término de transición educativa. Si bien no existe, al menos en la revisión bibliográfica realizada, un consenso de dicho concepto, sí se repite constantemente la alusión a que se trata de un proceso cíclico, que vuelve a aparecer y que implica el relacionamiento con otros y el entorno, por lo que requiere de que la persona vaya adquiriendo capacidades de adaptación para poder asimilar esos cambios y avanzar en sus objetivos, en lo personal, educativo, social y laboral (Azorín, 2019). Vincent Sebastián (2015) describe las transiciones como “momentos críticos de cambio que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo y su aprendizaje para la vida” (Azorín, 2019. p.228). Por su parte, Fernández y Santos-Bocero (2014) lo definen como aquellos cambios y transformaciones que las personas enfrentan a lo largo de la vida en momentos que, ya sea por causas propias del individuo o externas a él, le demandan la necesidad de adaptarse a un nuevo escenario. Para la UNESCO, cuando se habla de transiciones académicas uno puede observar cómo un sujeto va transformándose a lo largo de un cambio progresivo en un espacio de tiempo específico, teniendo repercusiones en diferentes áreas como la social o psicológica, generando un impacto en el aprendizaje y en el desarrollo de esa persona (Rose & Larreal, 2023).

Un aspecto relevante para tener en cuenta es que sí existe consenso en relación con que las transiciones educativas son un proceso permanente. Esto cobra importante relevancia en este análisis si se tiene en cuenta el contexto de cambios vertiginosos que enfrentamos en términos de los requerimientos del mercado laboral, situación que presiona al mundo académico respecto a los contenidos y habilidades que enseña a sus estudiantes, además de asentar con mayor fuerza la idea de la ahora necesaria, y no optativa, educación continua. Skouteris, Watson y Lum (2012) señalan que la transición debe comprenderse como un procedimiento clave, tanto a nivel individual como colectivo, que tiene lugar a lo largo de toda la vida de una persona, afectando en todas sus esferas (Azorín, 2019).

Por su parte, la OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico) desde el año 2006 es clara en su llamado a ver las transiciones educativas como un camino al crecimiento y desarrollo, siempre y cuando se gestionen las oportunidades que estos momentos generan (Azorín, 2019). Este llamado a la acción se basa en diferentes estudios que se han realizado (Spinath y Spinath, 2005; Dockett y Perry, 2004; León, 2009, Fabian, 2002; citado por Azorín, 2019) señalando en sus

conclusiones que si estos cambios o transiciones se dan de forma rápida, sin favorecer la toma de consciencia y adaptación, suelen transformarse en factores de riesgo para la persona, generando sentimientos de desorientación, pérdida, incertidumbre, nerviosismo, entre otros, pudiendo afectar la capacidad de aprendizaje y los resultados académicos de la persona (Azorín, 2019).

Para poder comprender lo que implica el proceso de transición educativa del cual hablamos, existen diferentes modelos que dividen la experiencia en etapas. Por un lado, se encuentra el modelo que divide el proceso en tres momentos (Anderson, Jacobs, Schramm, Splittgerber. 2000; Gimeno 1992, citado por Azorín, 2019): 1. *Antes del cambio*: relacionado con las características de cada persona y su contexto; 2. *Durante el cambio*: que refiere cómo se vivencia el proceso de transición y su acomodación; y, por último, 3. *Después del cambio*: momento en el cual la persona logra estabilizarse (Azorín, 2019). Desde otra forma de categorizarlo, se divide el proceso en cinco fases (Valls, 2003, citado por Azorín, 2019): 1. Fase preparatoria, 2. Fase de cambio, 3. Fase de asentamiento, 4. Fase de bifurcación y 5. Fase de post transición, un modelo clásico que podría dar un espacio más claro para preparar y acompañar a quienes viven este proceso, tal como lo sugiere la OCDE.

2. Transición escolar universitaria: un cambio profundo

En primer lugar, es necesario aclarar que cuando hablamos de transición escolar universitaria nos referimos al paso de la educación escolar hacia la educación superior, independiente del tipo de institución. En segundo lugar, cuando hablamos de esta transición, es importante comprender el alcance y magnitud de este cambio en particular debido a la mayor accesibilidad que existe mundialmente hoy hacia este nivel. El acceso a la continuidad de estudios en el nivel superior se traduce en mayores y mejores oportunidades para las personas, mayor progreso para los países y una mejor calidad de vida para las generaciones venideras (Rosé & Larreal, 2023). Para la UNESCO (2022) el acceso a la educación superior es un derecho humano básico. Por supuesto que este acceso sigue siendo desigual a nivel mundial, pero en las últimas décadas se ha producido un aumento de matrículas considerable en este nivel, logrando acceder el 38% de los jóvenes, situación que llega al 52% si solo observamos América Latina y el Caribe (Valenzuela & Yáñez, 2022).

Al hablar de estas transiciones académicas, debemos considerar que, como bien la palabra lo señala y lo veíamos anteriormente, se producen diferentes cambios en el entorno educativo, en las expectativas que se tienen en relación a lo académico, modificándose a la vez las metodologías de enseñanza aprendizaje, las personas que componen el círculo o las relaciones que en éste se generan, además de provocarse un cambio en relación con las responsabilidades que un estudiante adquiere (Figuera, 2012).

Estos cambios, si bien pueden verse en toda transición de un ciclo a otro, suelen ser de mayor intensidad cuando hablamos de la transición escolar universitaria, en donde ni siquiera el lugar físico se mantiene, teniendo el estudiante que lograr una adaptación a un nuevo trayecto, infraestructura, uso de espacios que le darán acceso a recursos necesarios para su aprendizaje, así como conocer y acostumbrarse a una nueva agenda que podría ser más dispersa que la acostumbrada. Por otra parte, los estudiantes universitarios se enfrentan a una nueva etapa en su desarrollo psicosocial, teniendo que ingresar a un entorno en donde la mayoría de las personas son nuevas, con roles diferentes, pudiendo o no crear nuevas redes de amistad y apoyo (Rosé & Larreal, 2023).

Debido a la magnitud de estos cambios, surgen en el colectivo con mayor fuerza la oferta y demanda de los servicios de orientación y asesoría vocacional, los cuales se enfocan en apoyar a los estudiantes a que se informen mejor y puedan tomar decisiones más certeras en relación con sus futuros, además de generar espacios que permitan expresar y trabajar las emociones que genera este desafío (Rosé & Larreal, 2023). Por otra parte, en las instituciones de educación superior se crean los espacios para permitirle a los nuevos estudiantes involucrarse más con los nuevos espacios y grupos, pudiendo participar de instancias como las semanas de inducción, actividades extracurriculares, conocer y adscribirse a comunidades, además de participar de mentorías, guías o incluso asesorías (Pereira, 2022; citado por Rosé et al, 2023). El facilitar que este proceso de transición sea positivo es fundamental para poder lograr el éxito académico y personal en la nueva etapa, permitiendo que se logre un ajuste a este nuevo escenario (Santos, 2021; citado por Rosé et.al, 2023). Sin embargo, sabemos que esto no ocurre siempre, no todas los sistemas educativos y sus actores cuentan con estos servicios, debiendo buscarse una estructura y dinámica que permita que esta transición académica escolar universitaria cuente con un equilibrio entre lo desafiante, propio de un cambio, y los servicios de apoyo y acompañamiento para poder sobrellevarlo con éxito (Rosé et al, 2023). En otras palabras, se plantea la necesidad de un nivel de coordinación mayor entre los niveles que conviven en este cambio para poder favorecer el proceso de adaptación de los estudiantes, siendo necesario además sumar a otros actores del sistema educativo que pueden transformarse en facilitadores u obstaculizadores en el éxito de este proceso, pensemos en directores, profesores, padres, comunidades y, por supuesto, quienes lideran las políticas públicas al respecto.

3. Deserción universitaria: definición y modelos explicativos

Hasta ahora, hemos conocido lo que son las transiciones académicas o educativas, profundizado en lo que implica particularmente la transición escolar universitaria, habiéndonos detenido en el riesgo de fracaso y deserción que existe

cuando estos procesos de cambio no son abordados como corresponden. La deserción universitaria es uno de los problemas que hoy enfrenta el sistema educativo a nivel mundial, generando costos multidimensionales en toda la sociedad. Si bien hemos mencionado en repetidas ocasiones que el acceso a la educación superior se ha ido expandiendo, permitiendo que cada vez más personas puedan continuar su educación y ejercer ese derecho, también ha comenzado a robustecerse el problema de la deserción: un porcentaje alto de estudiantes comenzó a dejar sus estudios antes de finalizarlos (González et al. 2007). En el caso puntual de América Latina, cerca de un 50% de los estudiantes de 25 a 29 años que se han matriculado en este nivel, no han culminado sus estudios, pudiendo esto deberse a que aún no finalizan los estudios, se ha prolongado el tiempo que se había estipulado para cursar el programa, o porque han desertado (UNESO, 2021; citado por Chiarino et al. 2024)

La deserción universitaria es un constructo que si bien tampoco tiene un consenso absoluto entre los autores e investigadores que lo definen, hace referencia siempre a la condición de una persona que no continúa los estudios en los que se había inscrito (Castro & Machuca, 2023). Suele hablarse más de abandono que de deserción, producto de que el último término es asociado a una connotación negativa que se pretende evitar (Chiarino et al. 2024). Es así como el abandono, pudiendo estar sometido a diferentes factores que lo provocan, se ha estudiado desde diferentes miradas teóricas, soliendo explicarse desde la economía, sociología, psicología y desde la perspectiva sistémica. Revisemos algunos de estos modelos explicativos.

En primer lugar, el modelo economicista explica que un estudiante deja sus estudios antes de finalizarlos porque no existe una correspondencia entre lo que invertía y los beneficios que obtenía de dicha inversión (Levy-Garboua, 1986; Sinclair & Dale, 2000; Ozka & Sukhmandan, 1998; citado por González et al. 2007). Cuando se observa el fenómeno desde esta perspectiva, es importante considerar que la inversión no debe ser vista sólo como aquella financiera, sino que debe sumarse a ello otros recursos que el estudiante debe poner a disposición, como lo es el tiempo y la energía que debe destinar a sus estudios, algo que Becker (2010) define como los costos no tradicionales (Chiarino et al. 2024). Este modelo debe ser especialmente contextualizado al sistema educativo que se analiza, puesto que factores como la gratuidad de la educación o acceso a créditos podrían fortalecer o debilitar esta explicación.

En segundo lugar, otra forma de observar el fenómeno es desde los modelos adaptativos, los cuales toman en consideración la perspectiva sociológica y psicología del ser humano, encontrándonos con el modelo clásico de Vincent Tinto, sociólogo que estudió en profundidad el proceso de permanencia en la educación superior (1975) y que creó la Teoría de la Persistencia. Tinto concluyó que las personas que desarrollan capacidades para tolerar la demora de una recompensa, superar

dificultades, mantener en vista las metas de largo plazo y guiar sus acciones a favor de éstas, siendo constantes en sus planes, son quienes tienen mayores probabilidades de finalizar sus estudios de nivel superior (González et al. 2007). En definitiva, la teoría de Tinto plantea que los estudiantes que desarrollan una mayor capacidad de adaptación y logran un mejor manejo de sus emociones, trabajan su autonomía e identidad y logran mantener relaciones interpersonales sanas, son quienes reducen su riesgo de deserción y logran sus metas académicas. Unos años más tarde, el psicólogo Martin Seligman nos hablaría desde la psicología positiva de la capacidad de resiliencia, en donde mencionó un supuesto similar a la teoría de Tinto: las personas que logran vivir experiencias placenteras, pese al contexto en el cual se encuentran inmersas, están en una posición favorable para lograr una mejor calidad de vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En otras palabras, la resiliencia se relaciona con la capacidad de sobreponerse a las adversidades (González et al. 2007).

En tercer lugar, se encuentra el modelo ecológico o sistémico, acuñado por Bronfenbrenner el año 1987. El fundamento de esta teoría señala que todo sujeto está inmerso en un ambiente ecológico, en donde existen diferentes estructuras seriadas, en donde cada una se inserta dentro de la otra, utilizándose de costumbre el ejemplo de las muñecas rusas para poder crear una imagen que nos permita imaginarlo. Cada una de estas estructuras se relaciona con las otras en los llamados mesosistemas, por lo tanto, se ven afectadas por esas interrelaciones (Castro et al. 2023). Si pensamos ahora en un estudiante que está pensando en abandonar sus estudios o ya lo ha hecho, debemos tener en consideración que esa decisión es resultado de su participación en diferentes microsistemas: personal (donde encontraremos factores asociados a las competencias, habilidades, personalidad, creencias, motivaciones y orientaciones académicas del estudiante), institucional (características propias de la institución como la flexibilidad curricular o académica, prácticas pedagógicas, servicios de apoyo, entre otros), familiar (nivel educativo de los padres, capital cultural, recursos familiares, etc...) y el trabajo (condiciones laborales, situación económica, desarticulación de los tiempos, etc...) (Castro et al. 2023).

Más allá de estos modelos, debido a la complejidad y multicausalidad e impacto del fenómeno, hay otros autores que señalan que más que seleccionar una manera de comprender la deserción o abandono, debe respetarse el carácter multidimensional de éste y, por ende, no buscar reducir la explicación a un solo modelo (González, et al. 2007), por ejemplo, aquellos que enfatizan el carácter dinámico del fenómeno del abandono en educación superior, el cual menciona que las variables que explican este suceso varían en relación con el momento en el cual el estudiante decide abandonar su carrera, siendo diferentes las variables cuando se está iniciando los estudios a cuando estos están por finalizar (Munizaga et al., 2018; citado por Chiarino et al. 2024).

4. Factores de deserción: investigaciones y sus resultados

Desde el año 2012 se ha visto un aumento sostenido de publicaciones relacionadas con la temática del abandono, deserción y retención en educación superior (Munizaga et al. 2018; citado por Chiarino et al. 2024). La mayoría de los estudios busca identificar los factores que inciden en la decisión de deserción, para poder generar y validar los modelos explicativos del fenómeno, como los que revisábamos anteriormente (Esteban et al. 2016, citado por Llauro, et al. 2023).

A continuación, revisaremos los resultados de algunas investigaciones con el objetivo de poder dilucidar qué factores se asocian al fenómeno.

4.1 Factores desde el modelo ecológico:

Reconociendo el carácter multidimensional del fenómeno, Machuca y Castro (2023) realizaron un estudio de revisión de la literatura que incluyó las investigaciones sobre deserción universitaria en América Latina, lo que les permitió desarrollar un modelo comprensivo basado en el modelo ecológico de Brofenbrenner, antes mencionado, definiendo cuáles son los mesosistemas que interactúan en la vida de un estudiante latinoamericano cuando se enfrenta a esta decisión, así como qué factores se vuelven promotores de la permanencia o catalizadores del abandono dependiendo de su presencia o ausencia.

El primer mesosistema involucrado es el de la interrelación entre el microsistema de la institución y el del estudiante, detectándose como factores de riesgo la presencia de una base académica deficiente del estudiante, falta de disciplina para estudiar, métodos de estudio deficientes, dificultades para adquirir una estrategia de aprendizaje, escaso tiempo para estudiar y la pérdida de interés por el programa escogido, lo que aumenta la probabilidad de reprobación de asignaturas (Castro et al. 2023). Por otra parte, se suma en este mesosistema todo lo relacionado al proceso de adaptación a la nueva institución, siendo factores relacionados a este fenómeno las relaciones interpersonales, vivencia del proceso de admisión, gestión y administración institucional, flexibilidad curricular, carga semestral, así como el calce o descalce entre la expectativa y la realidad (Castro et al. 2023).

El segundo mesosistema que afecta al abandono es el que acoge la interrelación entre el microsistema del estudiante y el que compone la familia y los pares, lo cual se asocia a la información que un futuro estudiante puede tener respecto a la carrera e institución en la que quiere estudiar. Los factores serían las relaciones familiares y con pares, así como la interacción social general en la universidad (Castro et al. 2023).

Por último, el tercer mesosistema involucrado es el que se da entre el microsistema personal del estudiante y del trabajo, señalándose que cuando un estudiante se

enfrenta a la duda de estudiar o trabajar, un 51% termina optando por el trabajo (De Vries et al, 2011). Desde esta perspectiva, los factores involucrados son: las condiciones o apoyos crediticios, el empleo, las condiciones tiempo-espacio relacionados con los lugares de trabajo y estudio, así como la remuneración recibida (Castro et al, 2023).

4.2 Factores desde una revisión sistemática mixta:

Chiarino y su equipo (2024) en vista de la variedad de estudios existentes y con ojos críticos respecto a la falta de uso de un método sistemático para comprender cómo se elegían las investigaciones a analizar, decidieron realizar un estudio de Revisión Sistemática Mixta, virtuoso por su transparencia y posibilidad de reproducción, para lograr ampliar y profundizar las conclusiones hasta ahora vistas, particularmente en América Latina y el Caribe. Para esto, integraron nuevas investigaciones, sumaron bases de indexación bibliográfica, ocuparon más palabras claves para sus búsquedas e integraron investigaciones en idioma inglés. Tomaron en consideración para su análisis un modelo enfocado en la perspectiva sistemática para poder lograr una mirada más integral de todo el fenómeno y no aislar variables, algo probable debido a la complejidad notoria del fenómeno. Analizaron 217 artículos publicado entre 1992 y 2022 luego de un proceso de selección definido con diferentes criterios de inclusión, con los cuales crearon una ecuación de búsqueda para utilizar en el campo de títulos y resumen en determinados motores de búsquedas como Dialnet, Google Académico, Redalyc, Scopus y Scielo entre otros. Se extrajeron los datos bajo un enfoque integrado convergente, lo que por medio de una conversión de datos permitió integrar información cualitativa, cuantitativa y mixta. Para procesar y analizar los datos, se utilizó primero Stata 17 para automatizar los análisis de extracción de datos, pasando luego a MAXQDA 22.7 para analizar la repetición de variables que permitió identificar patrones de relación entre variables. Se estableció un modelo de cuatro niveles: sujeto, institución, sistema educativo y contexto macrosocial. Los resultados muestran que predominan los estudios con foco en abandono, en donde solo un 25% de éstos tienen un alcance explicativo, los demás son de tipo descriptivo y correlacional.

En el nivel del sujeto, se estudian más las dimensiones sociodemográficas, socioeconómicas, académicas y psicológicas, asociándose más el abandono a variables de género, desempeño académico en la universidad e ingresos del hogar, siendo los estudiantes hombre con menores ingresos y rendimiento los que son más propensos a la deserción. Es importante señalar que en los estudios de permanencia las variables con mayor énfasis en el abandono son las de la dimensión psicológica (Chiarino et al. 2024).

Respecto al nivel institucional, existen más estudios relacionados a las condiciones de estudio, aulas, estrategias para promover la permanencia y los planes de estudio, siendo la variable menos estudiada la relacionada a los docentes. Acá destacan como factores protectores la comunicación institucional del reglamento, procedimientos y becas, la comunicación clara de posibles trayectorias académicas, la realización de actividades orientadas a la permanencia, el cumplimiento de expectativa de estatus universitario, la relación positiva estudiante-docente, la relación positiva entre pares, las buenas condiciones de infraestructura para el estudio, el número de cursos y sus cupos disponibles, así como los horarios vespertinos para quienes trabajan. Como factores de riesgo destaca la aparición frecuente del autofinanciamiento, la relación deficiente docente-estudiante, los problemas con compañeros, así como las dificultades en la metodología de enseñanza y evaluación (Chiarino et al. 2024).

A nivel de sistema, la variable más estudiada es la referente a becas, las cuales tendrían efectos positivos en la permanencia siempre que se acompañen de políticas y refuerzos educativos con foco, así como de una mejor cobertura territorial y de oferta académica (Chiarino et al. 2024).

Por último, a nivel macrosocial, con una clara baja de número de estudios que lo incorporan, las situaciones de inseguridad, como la pandemia o las crisis económicas, tienden a repercutir negativamente promoviendo el abandono (Chiarino et al. 2024).

4.3 Factores desde un cuestionario de perfil de ingreso y riesgo de abandono:

Tomando como base que existen ciertas características individuales de los estudiantes que los hace presentar mayor riesgo de abandono y que la experiencia de transición escolar universitaria junto a la del primer año universitario inciden en la probabilidad de permanecer en la universidad (Esteban et al. 2019, citado en Llauro et al. 2023), Llauro, Fonseca, Romero, Aláez, Torres y Martínez (2023) buscaron parametrizar los factores que definen el perfil de ingreso de los estudiantes universitarios en España, ya que hipotetizaban que si se identifican en el perfil de estudiante las variables personales que son propensas al abandono temprano, los tutores académicos podrían actuar a tiempo y reducir que eso ocurra. A su vez, buscaban identificar si existe una variación en la ponderación de estas variables en las diferentes carreras, instituciones e incluso regiones.

Para llevar a cabo la investigación, se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos para diseñar una encuesta que midiera el riesgo de deserción en base a las características individuales de los estudiantes. Estas variables o características se seleccionaron por medio de un procedimiento Delphi modificado, en donde un grupo de expertos en la enseñanza universitaria y evaluaciones de estudiantes tutorizados,

levantaron los factores de mayor incidencia, apoyados de una revisión de literatura, creando un cuestionario inicial de 13 factores que incluían datos en 3 dimensiones interrelacionadas: personales, hábitos de estudio y motivación. Este cuestionario se piloteó y se fue calibrando en diferentes aspectos, elaborándose uno nuevo de 6 dimensiones: datos personales, acceso a la universidad, datos actuales, elección de titulación, hábitos de estudio y dedicación de tiempo. De todas las 53 preguntas del cuestionario, solo 33 entraron en la ponderación, eliminándose las que no tenían mayor evidencia para ser incorporadas o aquellas en las que se presentaron problemas para recoger sus datos (lugar de estudio y estrategias de autorregulación). Por medio de un focus group, los tutores académicos expertos categorizaron las posibles respuestas de los estudiantes tomando en cuenta el impacto que tendrían en el riesgo de abandono, señalando por cada pregunta la respuesta que tiene mayor y menor peso. Luego de este proceso, se creó el perfil de estudiante de mayor y menor riesgo de abandono, obteniéndose un resultado global y luego otro en base a área de estudio, centro y región (Llauró, et al. 2023).

El resultado de este estudio respalda la complejidad del fenómeno y la necesaria mirada del estudiante en su contexto. Tomando el análisis global, las dimensiones de mayor peso en la deserción se vincularon con la motivación del estudiante respecto a su carrera elegida (1,858), los hábitos de estudio (1,921), así como el tiempo dedicado a sus estudios (1,882). En relación con la motivación sobre carrera elegida, la variable de mayor peso es la seguridad en dicha decisión (0,629), si ingresó a su primera opción (0,585) y la percepción del currículum (0,596). Respecto a los hábitos de estudio, la variable que más afecta es si los estudiantes estudian y revisan diariamente lo aprendido (0,517), seguido de las tareas asignadas (0,51). Por último, en la dimensión del tiempo de estudio, la variable más relevante es la motivación por estudiar (0,333), luego la existencia de alguna situación familiar que incida en los estudios (0,281) y finalmente las horas planificadas para el estudio (0,276) (Llauró, et al. 2023).

Para finalizar, con el objetivo de analizar si las diferencias obtenidas por las diferentes ponderaciones realizadas por los tutores se asocian a la institución, carrera o zona de la cual son, se aplicó la prueba Z de Student que señaló que existe una probabilidad muy baja de que las diferentes ponderaciones de los tutores de diferentes instituciones o carreras produzcan resultados diferentes (Llauró, et al. 2023).

En resumen, en relación con los factores que inciden en el riesgo de abandono, si bien hay discrepancias entre las investigaciones expuestas, las que hemos visto que podrían deberse a los modelos y metodologías utilizadas, pareciera haber acuerdo en la presencia de factores fundamentales a un nivel académico (rendimiento, hábitos y tiempos de estudio), nivel social (relación con pares y/o docentes) así como en factores económicos (dificultades de ingresos) (Ver Tabla 1).

Categoría	Factor	Autores		
		Castro et al.	Chiarino et al.	Llauró et al.
Nivel personal	Sociodemográfico		X	
	Género		X	
	Seguridad con la carrera elegida			X
	Ingreso a la primera opción			X
	Percepción del currículum			X
	Pérdida de interés por el programa escogido	X		
	Compatibilizar en tiempo y espacio entre trabajo y estudio	X		
Nivel académico	Base académica deficiente del estudiante	X		
	Rendimiento académico en la universidad		X	
	Hábitos de estudio (revisión diaria de materia, tareas asignadas, método de estudio, estrategias de aprendizaje)	X		X
	Tiempo de estudio (motivación por estudiar, situación familiar interviniente, horas planificadas)	X		X
Nivel social	Falta de relaciones interpersonales (pares y/o docentes)	X	X	X
	Información que se obtiene sobre la carrera e institución desde familiares y pares	X		
	Falta de interacción social en la universidad	X		

Nivel institucional	Comunicación institucional del reglamento, procedimiento y becas		X	
	Comunicación sobre trayectorias académicas		X	
	Dificultades en el proceso de admisión	X		
	Dificultades con la gestión y administración institucional	X		
	Falta de flexibilidad curricular	X		
	Carga semestral	X		
	Infraestructura para el estudio		X	
	Número de cursos y cupos disponibles		X	
	Disponibilidad de horarios vespertinos		X	
	Metodología de enseñanza y evaluación		X	
	Realización de actividades orientadas a la permanencia		X	
	Cumplimiento de expectativas de estatus universitario		X	
	Descalce entre la expectativa y la realidad	X		
Nivel socio Económico	Dificultad de ingresos/ remuneraciones	X	X	
	Ingresos del hogar		X	
	Falta de acceso a apoyos crediticios	X		
Nivel sistema	Cobertura territorial		X	
	Oferta académica		X	
	Políticas		X	
	Becas		X	
Nivel macrosocial	Situaciones de inseguridad (pandemia, crisis económica...)		X	

Tabla 1: Sistematización de factores señalados en las investigaciones observadas (Diseño propio)

IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:

1. Diseño del instrumento:

El objetivo general de este proyecto, luego de identificar los factores de deserción más comunes en la literatura e investigaciones, es conocer cuál es la percepción que los egresados del Colegio Bicentenario de la Región de Valparaíso tienen sobre sí mismos respecto a éstos. De esta forma, se podrán identificar cuáles son los factores de riesgo percibidos por ellos, para que así puedan ser abordados por el colegio antes del egreso de sus estudiantes, favoreciendo la transición de nivel escolar a educación superior y la consiguiente permanencia en los estudios.

Es importante recordar que Ruta Impacta, consultora patrocinadora del proyecto, se encuentra trabajando con este establecimiento para crear y pilotear por primera vez un instrumento de seguimiento a egresados que permita incluir el levantamiento respecto a la percepción de preparación obtenida en sus años escolares hacia la transición a la Educación Superior, para luego construir con el equipo directivo del establecimiento herramientas para fortalecer sus planes de mejoramiento escolar en esa línea.

Tomando en cuenta estos dos antecedentes, se creó en conjunto con la consultora Ruta Impacta y el equipo directivo del establecimiento educacional, un instrumento que permite encuestar a los egresados en diferentes ámbitos, incluyendo un apartado que indaga en la percepción que tienen respecto a la preparación obtenida hacia la transición educativa, permitiéndonos incluir mediciones de factores relacionados con el ingreso y mantención en los estudios superiores, tal como se revisó en la sección III del marco teórico. El instrumento recibe el nombre de “Encuesta de seguimiento a egresados/as”.

Debido a que el establecimiento educacional no contaba con las bases de datos actualizadas de las generaciones anteriores, por lo tanto, no conocía sus trayectorias ni había levantado estas percepciones en aquellas cohortes, la encuesta se modificó para poder ser enviada a la generación de egreso 2022 y no solamente 2023, que era originalmente el objeto de estudio. Además, el establecimiento decidió aplicar la encuesta a la generación que egresa este año, 2024, para poder recabar información de algunos apartados que hacen referencia a la pertenencia con el establecimiento educacional entre otros.

En lo que respecta a la creación de la encuesta, Ruta Impacta contaba con un modelo base al cual se le sugirió incluir las preguntas asociadas a los factores de deserción que se hallaron en la sección III del marco teórico (Ver Tabla 1): nivel académico (hábitos y tiempos de estudio), nivel social (relación con pares y/o docentes) así como factores económicos (dificultades de ingresos y conocimiento de

apoyos). Sin embargo, al ser revisado por la consultora y el equipo directivo del establecimiento educacional, algunas de estas preguntas, así como la escala de evaluación sugerida para algunas de éstas (Escala Likert) fueron debatidas, no lográndose la incorporación de todo lo sugerido (Ver Anexo 1: Encuesta Sugerida). Respecto a las preguntas, sucedió que desde una mirada en educación escolar y su rol, el establecimiento decidió no incorporar preguntas que quedarían, a su juicio, fuera de su campo de acción para mejorar los indicadores. Es así como algunas preguntas de la encuesta sugerida fueron eliminadas: “30. ¿Te encuentras motivado por tu carrera?”, “33. Creo que el rendimiento académico que estoy logrando es igual o mejor del que pretendía obtener”, “38. He logrado formar una red de amigos en la institución donde he continuado mis estudios” y “39. ¿Has pensado en tomar la decisión de abandonar tus estudios actuales?”. En particular, la eliminación de la pregunta 30 y 39 generaron dificultades en el análisis de los resultados, puesto que eran las preguntas foco con las cuales se pretendía hacer un estudio de correlaciones con los factores de deserción universitaria. A su vez, se solicitó modificar la Escala Likert propuesta en algunas preguntas, eliminando la opción intermedia o neutra ya que se temía que esa fuera la opción con mayor frecuencia de respuesta, lo que para el equipo directivo se traduciría en un impedimento de comprensión acabada de la situación actual del establecimiento en esos factores.

Finalmente, la encuesta se configuró en 4 dimensiones: Datos generales (7 preguntas), Estudios Superiores (10 preguntas), Trabajo (7 preguntas) y Satisfacción con el colegio (7 preguntas) (Ver Anexo 2). Acorde a la naturaleza de la pregunta, estas pueden ser contestadas de manera abierta, otras de forma dicotómica (sí/no) y otras con una nota o grado en base a una escala del 1 al 4, en donde 1 es lo más bajo/negativo y 4 lo más alto/positivo (Grado de seguridad, Grado de acuerdo, Grado de calidad de enseñanza percibida, Grado de sentido de pertenencia).

2. Metodología:

La encuesta fue aplicada por el mismo establecimiento educacional, luego de que la consultora Ruta Impacta los capacitara al respecto, tal como es establecido en su plan de trabajo que busca instalar capacidades internas. Para su difusión se creó un link en Google Forms, la cual fue enviado por Whatsapp, el mismo mecanismo para todas las cohortes, incluso a quienes aún son estudiantes (generación 2024). El tiempo de aplicación fue de dos semanas, desde el 18 de noviembre al 29 del mismo mes.

Los participantes de la encuesta fueron egresados de la generación 2022, 2023 así como estudiantes por egresar de la cohorte actual 2024. El total de respuestas obtenidas fue de 120, distribuidas de la siguiente forma:

Actores	Año de egreso	N total	Respuestas	% Por Cohorte	% Representatividad
GEN 2022	2022	65	27	41,5%	22,5%
GEN 2023	2023	70	30	42,85%	25%
GEN 2024	2024	73	63	86,3%	52,5
	TOTAL	208	120		100%

Tabla 2: Distribución respuestas por generación

Los resultados tuvieron que ser limpiados en el caso de aquellos estudiantes de la generación 2024, no egresados, que respondieron la sección de Estudios Superiores, eliminándose esas respuestas para el análisis.

Para lograr el análisis de los datos, se establecieron códigos y parámetros acorde a la metodología que Ruta Impacta suele utilizar. Para el tipo de respuesta que no fuera abierta, se establecieron los siguientes códigos:

Respuestas dicotómicas		GRADO DE SEGURIDAD		GRADO DE ACUERDO		CALIDAD DE ENSEÑANZA		SENTIDO PERTIENENCIA	
si	1	Muy Seguro	4	Muy de acuerdo	4	Excelente calidad	4	Alto	4
No	0	Seguro	3	De acuerdo	3	Buena calidad	3	Moderado	3
		Inseguro	2	En desacuerdo	2	Mediana calidad	2	Bajo	2
		Muy inseguro	1	Muy en desacuerdo	1	Baja calidad	1	Ningún	1

Tabla 3: Codificación de respuestas

En relación con los parámetros, se establecen tres niveles de porcentaje de afirmación de las respuestas para determinar cómo están los factores evaluados en la encuesta, siendo los factores en un nivel inferior lo más críticos (Ver Tabla 4). En todo el análisis se considera logrado todos los resultados que muestran un porcentaje de afirmación del 80% o superior._Para realizar este cálculo de alto nivel de logro, Ruta Impacta sumó la cantidad de respuestas de acuerdo (código 3) o en total acuerdo (código 4) y se dividió por el total de respuestas. Con respecto a las preguntas de bajo nivel de logro, se sumaron las respuestas en total desacuerdo (código 1) y se dividieron en el total de respuestas.

Porcentaje de afirmación	Nivel de logro
80% o superior	Alto
71% al 79%	Suficiente
70% o inferior	Inferior

Tabla 4: Parámetros

3. Resultados:

3.1 Cuántos egresados estudian y en qué tipo institución lo hacen:

En primer lugar, respecto a la actividad que desempeñan actualmente los encuestados (solo egresados), el 50,9% solo estudia, el 17,5% estudia y trabaja, el 15,8% trabaja y otro 15,8% realiza otras actividades (Ver Tabla 5). Respecto a los que estudian, 82,1% lo hace en una Universidad, el 12,8% en Instituto Profesional y un 5,1% en un Centro de Formación Técnica (Ver Tabla 6).

Actividad que desempeñan actualmente (solo egresados)		
Estudio	29	50,9%
Trabajo	9	15,8%
Estudio y trabajo	10	17,5%
Otras	9	15,8%

Tabla 5: Distribución de actividades que desempeñan

Tipo de institución en la que estudian		
Universidad	32	82,1%
Instituto Profesional	5	12,8%
Centro Formación Técnica	2	5,1%

Tabla 6: Tipo de institución de educación superior

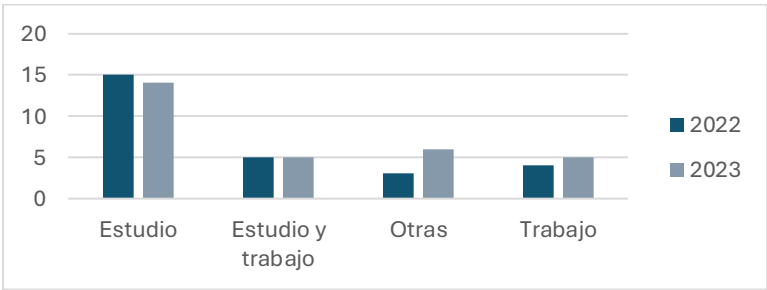


Gráfico 1: Distribución de actividades que desempeñan por cohorte

3.2 Factores de deserción y el nivel de logro alcanzado:

Respecto al análisis de resultados, éste se realiza enfocado en los factores que, acorde al marco teórico, tienen relación con el fenómeno de deserción o abandono universitario, dejando de lado las respuestas de la encuesta que no tienen relación con el presente proyecto.

Podemos observar que acorde al análisis aplicado de los parámetros anteriormente definidos, los resultados de **alto nivel de logro** acorde a las percepciones de los encuestados son: la seguridad con la que eligieron su carrera (92,31%), las capacidades que tienen o pueden desarrollar están acorde a las exigencias de la carreras que estudian (92,31%), los hábitos de estudio son acorde a

las exigencias académica de la universidad (89,74%), logran organizar sin dificultades el tiempo cuando deben estudiar o cumplir con tareas académicas (84,62%), quienes estudian y también trabajan, logran compatibilizar los tiempos para estudiar y trabajar al mismo tiempo (84,21%), el plan vocacional en el colegio fue valioso para tomar decisiones sobre el futuro (82,93%).

A su vez, los resultados de **bajo nivel o críticos** son: la formación académica del colegio, considerando los planes de electividad, permiten enfrentar las exigencias de la universidad (53,85%) y conoces los apoyos financieros a los cuales pueden postular y/o acceder por trabajar y estudiar al mismo tiempo (47,37%).

En un **rango intermedio** aparece el ingreso a la carrera como primera opción (76,92%), lo que bajo los parámetros se establece como nivel de logro suficiente (Ver Tabla 7).

Dimensión	Pregunta	2022	2023	2024	Promedio
2 – Estudios superiores	11. ¿Ingresaste a la carrera que era tu primera opción?	80,00%	73,68%		76,92%
	14. ¿Qué tan seguro te sientes con la carrera que elegiste?	100,00%	84,21%		92,31% ↑
	15. Las capacidades que tienes o puedes ir desarrollando están acorde con las exigencias de la carrera que estudias	95,00%	89,47%		92,31% ↑
	16. Tu formación académica del colegio, considerando los planes de electividad, te permite enfrentar las exigencias de la universidad	50,00% ↓	57,89% ↓		53,85% ↓
	17. Tienes hábitos de estudio acordes a las exigencias académicas de la universidad	85,00%	94,74%		89,74% ↑
	18. Organizas sin dificultades tu tiempo cuando debes estudiar o cumplir con tareas académicas	75,00%	94,74%		84,62% ↑
3 – Trabajo	24. Has logrado compatibilizar los tiempos para estudiar y trabajar al mismo tiempo	88,89%	80,00%		84,21% ↑
	25. Conoces los apoyos financieros a los cuales puedes postular y/o acceder por trabajar y estudiar al mismo tiempo	77,78%	20,00% ↓		47,37% ↓
4 – Satisfacción colegio	31. El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tomar decisiones sobre tu futuro	85,19%	67,74% ↓	90,63%	82,93% ↑

Tabla 7: Niveles de logro por respuesta

En la dimensión “Estudios Superiores”, se observa que se encuentra en nivel inferior o crítico la respuesta a la pregunta “Tu formación académica del colegio, considerando los planes de electividad, te permite enfrentar las exigencias de la universidad” ya que tiene un porcentaje bajo de afirmación, con un porcentaje de negatividad del 10% en la cohorte 2022 y un 10,53% en el 2023 (Ver Gráfico 2). El colegio menciona que hace 4 años tienen electivos que buscan que sus estudiantes elijan acorde a sus pretensiones de carrera que seguirán estudiando una vez egresen, sin embargo, esto no se ha dado de esa forma hasta recién este año (cohorte 2024, que no responde esta pregunta), realizándose muchos cambios y ajustes en las cohortes sí evaluadas, lo que piensan que podría haber afectado en la calidad de la formación que perciben. Por último, es interesante observar que, si bien queda en nivel crítico la percepción acorde a la formación académica recibida para enfrentar las exigencias de

la universidad (pregunta 16), los estudiantes perciben con un nivel de logro alto el contar o poder desarrollar las capacidades para enfrentar esa misma exigencia (pregunta 15).

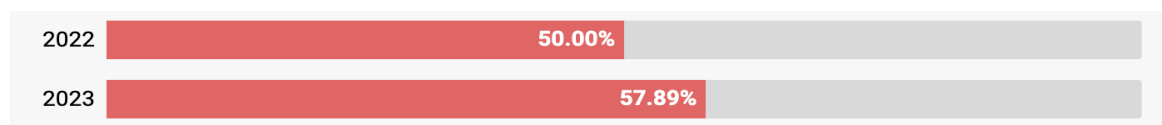


Gráfico 2: Nivel de logro en pregunta "Tu formación académica del colegio, considerando los planes de electividad, te permite enfrentar las exigencias de la universidad"

Por otra parte, en la dimensión "Trabajo" encontramos el factor con nivel de logro más descendido en la pregunta "Conoces los apoyos financieros a los cuales puedes postular y/o acceder por trabajar y estudiar al mismo tiempo", respondiendo de manera positiva un 77,78% de la cohorte 2022 y un 20% en la cohorte 2023. La brecha entre ambas generaciones es importante, considerando además que los estudiantes clasifican a la gratuidad universitaria. Este ámbito no se trabaja en el colegio, sólo charlas generales respecto al ingreso universitario. Cuando se conversó con el colegio sobre este punto, mencionaron que perciben que el trabajo que se realizó con la cohorte 2022 fue más personalizado, tomando en consideración la situación de la pandemia, por lo que podría estar incidiendo el que hayan tenido un mayor número de tutorías personalizadas en la cuales se puede haber tratado este tema puntual, sin embargo, es solamente una hipótesis ya que no hay registro de las temáticas abordadas en esas instancias.

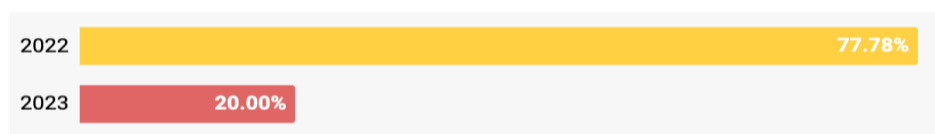


Gráfico 3: Nivel de logro en pregunta "Conoces los apoyos financieros a los cuales puedes postular y/o acceder por trabajar y estudiar al mismo tiempo",

En la dimensión "Educación Superior", aparece la pregunta "Ingresaste a la carrera que era tu primer opción", cuyas respuestas develan una brecha entre ambas generaciones de egresados de un 6% aproximadamente, posicionándose esta respuesta en un nivel intermedio o de logro suficiente. Al respecto, el colegio hipotetiza que puede estar influyendo en el resultado el que la cohorte 2022 tuviese mayores facilidades de ingreso al nivel superior por ajustes que se realizaron por la pandemia, además de sumarse que la cohorte 2023 enfrentó mayores problemáticas

conductuales y emocionales, tanto en alumnos como profesores, lo que dificultó los planes de acompañamiento.

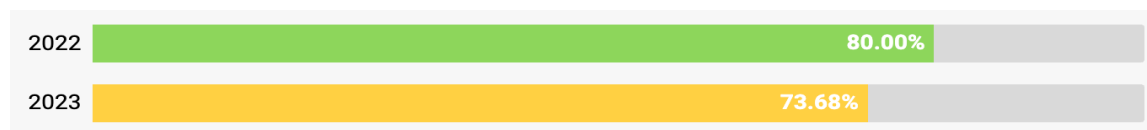


Gráfico 4: Nivel de logro en pregunta "Ingresaste a la carrera que era tu primer opción",

Por último, si bien es parametrizado como una respuesta de alto nivel de logro, la pregunta "El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tomar decisiones sobre tu futuro" en la dimensión "Satisfacción con el colegio" presenta una diferencia importante en la cohorte 2023 en comparación con las otras, quedando en un rango crítico. Ante esta diferencia, el colegio mencionó que el plan vocacional se ha mantenido durante todos estos años, refiriendo que solo se disminuyeron las horas en la cohorte 2023 debido a que el profesional encargado de la orientación tuvo que tomar una jefatura.

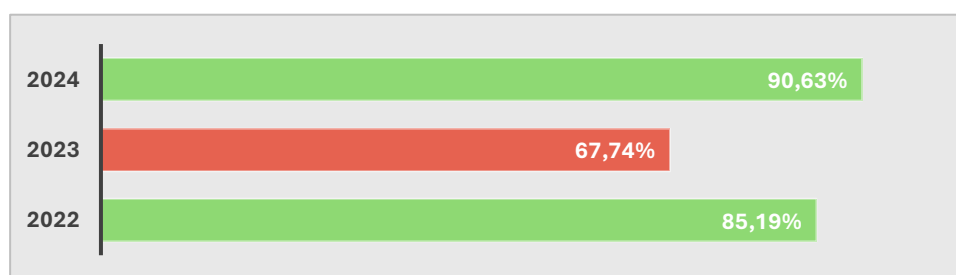


Gráfico 5: Nivel de logro en pregunta "El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tomar decisiones sobre tu futuro"

3.3 Correlaciones:

Como se explicó anteriormente, las preguntas inicialmente diseñadas para poder realizar correlaciones entre la intención de abandonar la carrera y los factores de deserción detectados en el marco teórico del proyecto no fueron incluidas en la encuesta. Pese a eso, se realizó un análisis de correlaciones con la pregunta foco "¿Qué tan seguro te sientes con la carrera elegida?". La elección de esta pregunta para correlacionar los demás factores no es aleatoria, sino que se basa en que en el estudio de Llauró (2023) que analizamos en el marco teórico, se identificó que la variable con mayor peso en la deserción era la motivación con la carrera y que el factor que más incidía en la motivación era justamente la seguridad en la elección de carrera. Es así como se halló solo una **correlación positiva moderada** con la pregunta "Conoces los

apoyos financieros a los cuales puedes postular y/o acceder por trabajar y estudiar al mismo tiempo”, el indicador con mayor nivel de logro inferior/crítico (Ver Tabla 8).

Pregunta	Coefficiente correlación de Pearson	Interpretación	Media carreras universitaria	Media carreras técnica
¿Qué tan seguro te sientes con la carrera que elegiste?	1,0000		3,381	4,000
¿Ingresaste a la carrera que era tu primera opción?	0,0480	No se puede concluir correlación	0,717	0,667
Las capacidades que tienes o puedes ir desarrollando están	0,0818	No se puede concluir correlación	3,194	3,667
Tu formación académica del colegio, considerando los planes de	-0,0288	No se puede concluir correlación	2,380	2,333
Tienes hábitos de estudio acordes a las exigencias académicas	-0,0056	No se puede concluir correlación	3,047	3,333
Organizas sin dificultades tu tiempo cuando debes estudiar o	-0,1375	Correlación negativa débil	2,898	3,667
Conoces los apoyos financieros a los cuales puedes postular y/o	0,5345	Correlación positiva moderada	0,553	1,000
El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para	-0,1192	Correlación negativa débil	2,845	3,333

Tabla 8: Correlación Pearson

Por otra parte, al observar los resultados se identifica que la cohorte 2023 percibe dos factores más descendidos que las demás: (3) Ingresaste a la carrera que era tu primera opción (nivel intermedio o suficiente) y (4) El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tomar decisiones sobre tu futuro, el nivel crítico o interior. Por lo tanto, se procedió a realizar un análisis de correlación entre ambas preguntas, sin embargo, no se pudo concluir correlación (Ver Tabla 9).

Pregunta	Coefficiente correlación de Pearson	Interpretación	Media carreras universitaria	Media carreras técnica
¿Ingresaste a la carrera que era tu primera opción?	1,0000		0,717	0,667
El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para	-0,0779	No se puede concluir correlación	2,845	3,333

Tabla 9: Correlación Pearson Cohorte 2023

Para finalizar, se buscó hacer un análisis de los factores por género para poder identificar si existían correlaciones significativas, sin embargo, esto no fue una pregunta explícita en la dimensión de datos generales y se comprometió al establecimiento educacional que desde este proyecto no se tendría acceso a la identificación de los egresados (nombre y apellidos) imposibilitando el generar este dato y completar el análisis pretendido.

V. RECOMENDACIONES Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

El objetivo general de este proyecto era identificar cuáles son los mayores factores de riesgo de deserción en educación superior y conocer cuál era la percepción que particularmente tenían los egresados del Colegio Bicentenario de la Región de Valparaíso respecto a éstos. De esta forma, se podrían identificar cuáles son los factores de riesgo percibidos por ellos y sugerir líneas de acción a Ruta Impacta y al colegio para que estos aspectos puedan ser abordados antes del egreso de sus estudiantes, favoreciendo la transición de nivel escolar a educación superior y la consiguiente permanencia en los estudios.

Por una parte, desde la revisión bibliográfica del marco teórico se pudo identificar que los factores de riesgo en común acuerdo entre los autores se agrupan en tres niveles: el nivel académico (rendimiento, hábitos y tiempos de estudio), el nivel social (relación con pares y/o docentes) así como aquellos del nivel económico (dificultades de ingresos) (Ver Tabla 1). Luego de la generación y aplicación de la Encuesta de seguimiento a egresados, en donde se incorporaron algunos de estos niveles por medio de los factores que los componen, quedando fuera el nivel social por completo por las razones ya expresadas, se pudo identificar en el análisis que los factores de riesgo de deserción más comunes en el Colegio Bicentenario de la Región de Valparaíso, según la percepción de sus egresados, son (1) la formación académica del colegio no está permitiendo enfrentar las exigencias de la universidad y (2) existe un desconocimiento de los apoyos financieros a los cuales pueden postular y/o acceder por trabajar y estudiar al mismo tiempo (una realidad que vive el 17,5% de los encuestados). Por otra parte, parece relevante incorporar el factor que aparece en un nivel intermedio o suficiente, (3) Ingresar a la carrera que es la primera opción, debido a que la cohorte 2023 presentó un menor resultado y puede ser pertinente mantenerlo en observación, así como el factor que aparece crítico en ese mismo grupo, (4) El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tomar decisiones sobre tu futuro.

Por otra parte, en la misma revisión bibliográfica se pudo reconocer el llamado a la acción que realizan los diferentes autores e instituciones que fueron mencionados. Las transiciones educativas deben ser abordadas debido al efecto que pueden tener en el éxito académico de un estudiante e incluso en su proyección laboral una vez que egresen, siendo los mismos establecimientos educacionales quienes deben realizar intervenciones para favorecer ese proceso (Azorín, 2019). Como se explicó, los procesos de transición académica son cíclicos, las personas estudian con mayor regularidad hoy para hacer frente a las demandas de un entorno cambiante y exigente. Por este motivo, se requiere de intervenciones que favorezcan que los estudiantes adquieran capacidades de adaptación para asimilar los cambios y avanzar en sus

objetivos (Azorín, 2019), entendiéndose que la vivencia desafiante propia de un cambio es relevante, pero debe darse en combinación con servicios de apoyo para que se pueda sobrellevar con éxito (Rosé et al, 2023). Por este motivo, ha surgido mayor demanda y oferta de servicios de orientación y asesoría vocacional, pero no es de forma homogénea, quedando estudiantes fuera de estas intervenciones. El llamado es uno: debe existir mayor coordinación entre los niveles educativos y actores en el sistema para que la cobertura sea para todos y todas.

A continuación, se realizarán algunas recomendaciones con el objetivo de permitir avanzar en la entrega de un mayor apoyo en la transición educativa a los estudiantes del establecimiento, tanto para favorecer en ellos el desarrollo de competencias de adaptación como para generar un mejor y mayor nexo entre niveles educativos.

1. Recomendaciones sobre el instrumento:

Considerando que Ruta Impacta y el Colegio Bicentenario estudiado se encontraban por primera vez creando un proyecto de seguimiento a egresados y piloteando un instrumento para dicho objetivo, es relevante que queden identificados los problemas asociados a la creación y aplicación del instrumento para poder así obtener más y mejor información en las dimensiones que componen la encuesta.

1.1 *Confidencialidad*: en la dimensión de datos generales, se recomienda evaluar la posibilidad de dejar como anónima la encuesta o al menos ciertas dimensiones. Si bien se comprende que el establecimiento debe hacer seguimiento a las trayectorias individuales de sus egresados, podíamos estar frente a respuestas que son generadas desde la deseabilidad en algunas de las dimensiones, lo que merma la posibilidad de obtener datos que favorezcan mejor detección de áreas de mejoras y sus consiguientes intervenciones.

1.2 *Encuestados*: si bien se comprende que el colegio tenía una alta preocupación por conocer la percepción de los estudiantes por egresar (cohorte 2024), se sugiere que este instrumento sea aplicado solamente a egresados, ya que al ser aplicado con anterioridad puede generar una menor tasa de respuesta cuando sea aplicada nuevamente al año de egreso, generando la percepción de que ya fue contestada por completo o pudiendo hacer surgir una sensación de hostigamiento.

1.3 *Incorporar niveles y factores*: es importante mantener al centro al egresado y reconocer la existencia de los factores de deserción en la transición académica que fueron señalados, así como la necesidad y posibilidad de intervención en

éstos. Si bien puede parecer que preguntas asociadas a un nivel social o de interacción no son relevantes para el establecimiento porque no pueden intervenir en este aspecto con sus egresados cuando cursan ya sus estudios superiores, pesquisar si existen dificultades para formar nuevas redes permitiría intervenciones asociadas a fortalecer las competencias de adaptación social y creación de nuevas redes durante el último periodo escolar, como por ejemplo creando más instancias de interacción en grupos aleatorios dentro de la generación o incluso con más integrantes de la comunidad escolar, como por ejemplo la conexión con egresados en modalidades como las mentorías. Es importante recordar que la creación de redes es una de las competencias más demandas para el futuro del trabajo (Deloitte Insights, 2024).

- 1.4 *Percepciones positivas*: tomando en cuenta que es una encuesta que mide percepciones, parece interesante incluir una pregunta que aborde qué factores les permitieron vivir una adecuada transición y adaptación al nivel de educación superior, considerando así el marco ecológico o sistémico que se revisó. Esta incorporación podría ser una alternativa a lo planteado en el punto 1.3 de estas recomendaciones, siendo una vía más amplia y exploratoria.
- 1.5 *Pregunta foco*: contar con una pregunta foco para analizar los datos es relevante para permitir identificar con mayor agudeza la presencia de factores de riesgo en común y generar intervenciones al respecto. Se recomienda incorporar en una próxima versión la pregunta inicialmente sugerida “¿Has pensado en tomar la decisión de abandonar tus estudios actuales?” o crear una pregunta que recoja la percepción de seguridad de preparación por parte del colegio para enfrentar la transición al nivel de educación superior.
- 1.6 *Profundizar en los factores*: para lograr un mayor entendimiento de la percepción de los estudiantes respecto a los factores de riesgo de deserción y favorecer la capacidad de acción del colegio frente a éstos, es importante generar una pregunta que permita identificar las áreas en las que se puede requerir actuar. Particularmente, en la pregunta “la formación académica del colegio me permite enfrentar las exigencias de la universidad” se podría desglosar áreas, contenidos o competencias, como habilidades de pensamiento crítico o resolución de problema, para comprender qué perciben como recursos necesarios para enfrentar dichas exigencias. En definitiva, se requiere repensar la encuesta asegurando un entendimiento que logre generar un cambio.

2. Recomendaciones para el apoyo de la transición: propuesta de intervención

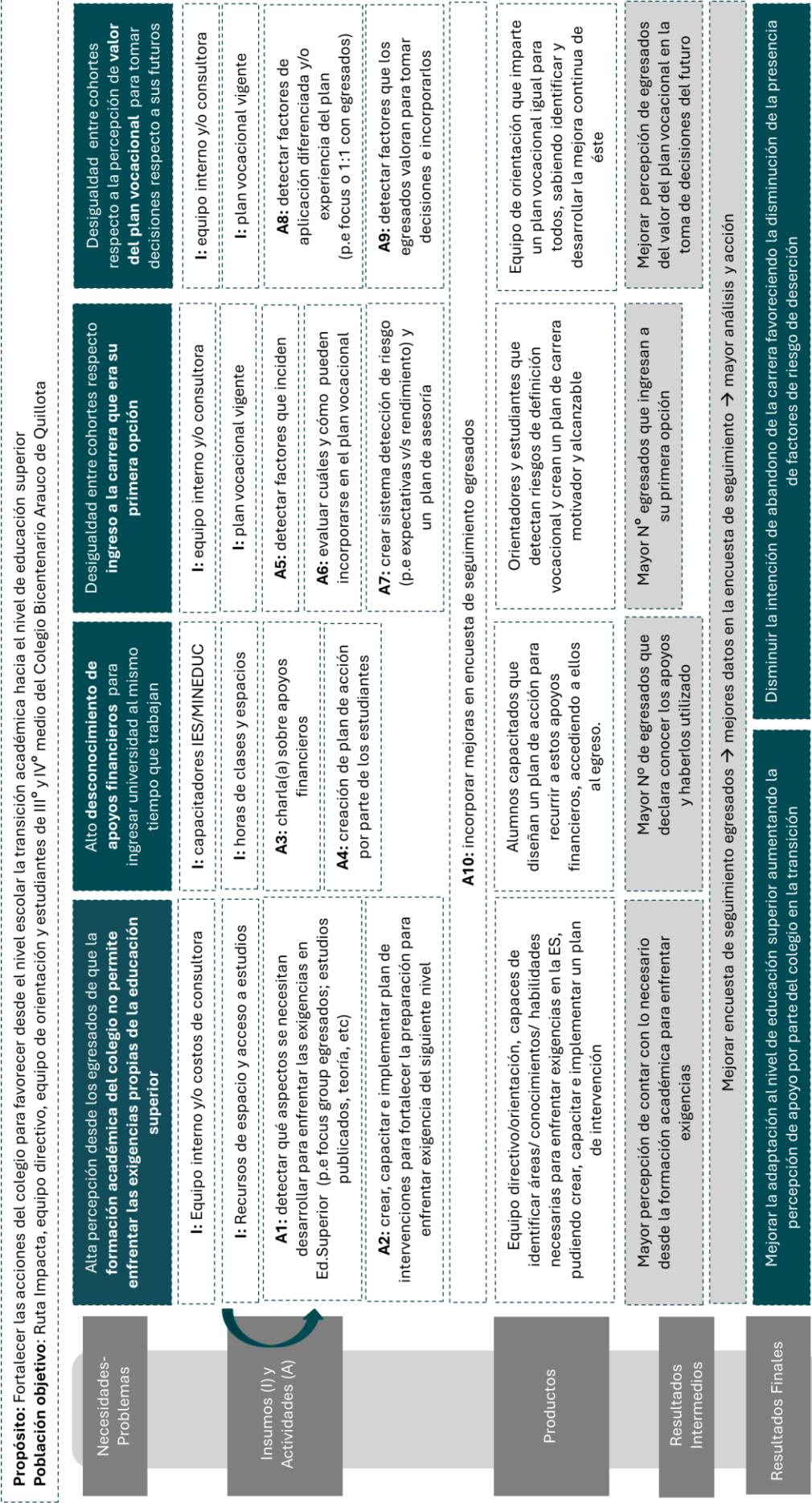
En base a los resultados de la encuesta, es pertinente evaluar incorporar a nivel transversal, así como en el plan vocacional del colegio, intervenciones asociadas a mejorar los siguientes factores:

- a. Favorecer que la formación académica del colegio les permita enfrentar las exigencias de la universidad
- b. Generar conocimiento respecto a los apoyos financieros a los cuales pueden acceder para ingresar a la universidad al mismo tiempo que trabajan
- c. Favorecer que ingresen a la carrera que es su primera opción
- d. Fortalecer el plan vocacional desarrollado en el colegio para la toma de decisiones de los alumnos respecto a su futuro.

Para poder intervenir en estos aspectos, se sugiere la siguiente teoría de cambio basado en la creación del Programa Puente al Futuro (PPF), el cual busca instalar en el mismo colegio las capacidades para detectar y desarrollar cambios, ciñéndose así al modo de trabajo y propósito desde el cual Ruta Impacta trabaja, empoderando comunidades escolares.

Desde una teoría de cambio, el programa señala que (Ver Esquema1):

- *Si contamos con los siguientes insumos:* equipo interno y/o consultora externa, recursos de espacios físicos dentro del colegio, horas de clases, acceso a internet y repositorios de estudios, capacitadores de instituciones de educación superior o del MINEDUC, así como el plan vocacional vigente
- *Se realizan las siguientes acciones:* proceso de detección de áreas/conocimiento/habilidades asociadas a enfrentar las exigencias propias de la educación superior, se levantan las percepciones que los egresados que respondieron la encuesta tienen respecto a lo necesario para hacer frente a esas exigencias, se crea un plan de intervenciones para fortalecer esas áreas; al mismo tiempo que, se detectan los factores que inciden en lograr o no el ingresar a la primera opción de carrera, se evalúan cuáles y cómo esos factores pueden incorporarse en el plan vocacional y se crea además un sistema de detección de riesgo de definición vocacional (descalce entre expectativas y posibilidades) llevando además a cabo un plan de asesoría para quienes están en riesgo; se detectan las razones por las cuales el plan vocacional fue aplicado de manera diferente generando una valoración diferente entre generaciones, se detectan aquellos factores que valoran los egresados del plan por apoyarlos en la de tomar decisiones de sus futuros; se llevan a cabo charlas sobre apoyos



Esquema 1: Teoría del cambio (Programa Puente al Futuro PPF) (Creación propia)

financieros para ingresar a la educación superior, sobre todo para quienes trabajan y estudian, y se apoya en la creación de parte de los alumnos de planes de acción para que esos apoyos se materialicen; se incorporan los nuevos factores o aspectos detectados en la encuesta de seguimiento a egresados para recoger datos más claros y se actualiza o calibra el plan vocacional con todos estos hallazgos

- *Se contará con los siguientes productos:* (1) un equipo directivo y de orientación capaces de identificar las áreas/conocimientos/habilidades necesarias para enfrentar exigencias en la educación superior, diseñando e incorporando un plan de intervención que favorece dichos aspectos, (2) orientadores y estudiantes que detectan riesgos de definición vocacional y crean un plan de carrera motivador y alcanzable; (3) un equipo de orientación que imparte un plan vocacional igual para todos, sabiendo identificar y desarrollar la mejora continua de éste y (4) alumnos capacitados en apoyos financieros que diseñan un plan de acción para recurrir a estos.
- *Logrando los siguientes resultados intermedios:* se contaría con mejores datos en la encuesta de seguimiento que permitirán un mayor análisis y acción, los egresados tendrían una mejor percepción respecto a contar con habilidades para enfrentar exigencias del nivel superior, existiría una mejor percepción de ellos mismos respecto al valor que el plan vocacional del colegio entrega en la toma de decisiones sobre su futuro, habría un mayor n° de egresados que declararían conocer los apoyos financieros y los utilizarían, así como un mayor N° egresados que ingresan a su primera opción
-
- *De esta forma el PPF contribuiría con estos resultados finales:* mejorar la adaptación de los egresados al nivel de educación superior, aumentar la percepción de apoyo recibida por parte del colegio en la transición y disminuiría la intención de abandono de la carrera, favoreciendo la disminución de la presencia de factores de riesgo de deserción.
- *Finalmente, este programa contribuiría al propósito eje:* fortalecerá las acciones que el colegio realiza para favorecer, desde el nivel escolar, la transición académica de sus estudiantes hacia el nivel de educación superior.

Para guiar y facilitar la implementación del programa, se sugiere una planificación estratégica en el Anexo 5.

De manera complementaria, aún sin tener mayor conocimiento de lo que los egresado/as comprenden y asocian a tres de los factores seleccionados para intervenir (p.e qué entienden por “formación académica”, qué exigencias perciben que deben enfrentar en la universidad, qué variables perciben que influyen en no ingresar a la carrera que es primera opción o qué aspectos favorecen la toma de decisiones sobre sus futuros), se exponen a continuación diferentes estrategias que han sido estudiadas por sus efectos positivos en la orientación vocacional o que son propuestas por este proyecto en base a lo expuesto, con el objetivo de mostrar diferentes posibilidades claras y concretas que pueden estar al alcanza del colegio:

Actividad	Formación académica que permite enfrentar exigencias	Ingresar a 1era opción	Favorecer toma de decisiones
Realizar un mapeo de habilidades, destrezas y competencias de los estudiantes, así como de los perfiles de egreso de las carreras a las cuales suelen ingresar, para así detectar dónde se produce un descalce para nivelar por medio de reforzamiento extracurricular o curricularmente a nivel general (Guerra et al, 2010).	X	X	X
Reforzar las competencias académicas esenciales de lectura comprensiva y crítica, escritura, solución de problemas, argumentación, entre otras. (Flores, 2016).	X	X	
Crear las asignaturas electivas en base a mallas universitarias de primer año, revisando los contenidos que en los ramos de primer semestre se imparten para generar un puente entre lo aprendido en el colegio y lo que se aprenderá en la universidad.	X	X	X
Fomentar el autoaprendizaje por medio de diferentes estrategias pedagógicas que permitan al estudiante buscar la información por completo y estructurar la materia o la misma clase (p.e crear mapas conceptuales, dar una clase magistral, aula invertida, etc), favoreciendo la autoeficacia que requerirá madurar en el nivel superior (Santana et al. 2013).	X	X	
Prestar especial atención a la evaluación docente en la capacidad de desarrollar y/o integrar recursos tecnológicos e innovadores que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, la experiencia y conexión con la tecnología, así como el desarrollo de competencias digitales (Raichman et al. 2013)	X		

Favorecer el conocimiento de las opciones que barajan, como por ejemplo, implementando al menos en III° y IV° medio una feria de carreras universitarias y técnico profesionales para que puedan conocer el perfil de egreso de diferentes instituciones, las mallas curriculares, las asignaturas prácticas, así como los campos laborales y situación de empleabilidad de éstas, puesto que para tomar decisiones de este tipo es fundamental poder estar informados y comprender en profundidad la elección que se toma (Brown et al, 2005).		X	X
Desarrollar tempranamente instancias de mapeo y autoevaluación de competencias y conocimientos que las áreas de las carreras que buscan estudiar requieren, con la finalidad de potenciar las competencias de diagnóstico, autoconocimiento y planificación, acompañándolo con el diseño de un plan de nivelación (Pacori et al, 2016).		X	X
Conocer las alternativas de apoyos de preparación a la prueba de acceso a la educación superior a las cuales pueden acceder los estudiantes y conectarlos con ellas.		X	
Incluir actividades en donde los estudiantes puedan entrevistar y conocer la experiencia de transición académica y adaptación al nivel superior de egresados/as que estudiaron las carreras que evalúan, aprendiendo a detectar factores que son relevantes en la toma de decisión.		X	X
Desarrollar un taller o ciclo de talleres en torno a la gestión de emociones, utilizando estrategias que integren visualizarse en el ingreso a la universidad con la finalidad de que los estudiantes puedan desarrollar técnicas de adaptación de manera previa (Álvarez et al. 2016)	X		X

3. Riesgos de implementación de la propuesta de intervención:

La implementación de esta teoría de cambio o Programa Puente al Futuro (PPF) puede presentar ciertas limitaciones o riesgos que requieren de revisión para su aceptación, adaptación o rechazo (Ver Anexo 4, Modelo de Criterios para analizar los programas/ proyectos educativos). Entre estos se encuentran:

3.1 *Riesgo asociado a recursos:*

- a. Contar con expertos: el programa requiere de otros pasos adicionales que este proyecto no alcanza a contemplar, entre ellos la formulación de indicadores para monitorear el avance y logros del programa (indicadores de insumo, proceso, resultado e impacto), el diseño de una evaluación de proceso que permita ir mejorando la implementación, así como el diseño de la evaluación de resultados e impacto para verificar que los resultados comprometidos se estén alcanzando (Rossi et al, 2018). Estos pasos se

sugieren que sean realizados por un experto en diseño y evaluación de proyectos, idealmente en áreas sociales o educativas.

- b. Limitación general de recursos: el programa debe evaluar los costos de implementación asociados, sobre todo respecto a horas dedicadas por el equipo de orientación, lo que puede llevar a necesitar más recursos para ampliar el equipo, contratar quién lo haga, así como los recursos de implementación luego que se definan las estrategias y acciones para fortalecer los objetivos.
- c. Sostenibilidad: el programa requiere que el seguimiento a egresados por medio de la encuesta, la detección de puntos de mejora y la actualización de los planes se realice de forma continua, lo que nuevamente puede ser un riesgo si no se cuenta con los recursos para ello. Lo mismo ocurre con la prolijidad que debe tenerse con la tarea de obtener y actualizar los datos de contacto de los egresados.

3.2 Riesgos a nivel cultural:

- d. Resistencia al cambio: un programa de innovación académica que podría incluir incorporar resultados de aprendizajes asociados a nuevos contenidos y/o competencias transversales (p.e: pensamiento crítico), entre otros, para favorecer la adaptación a las exigencias que se encuentran en los estudios de nivel superior, requiere de adaptaciones curriculares o pedagógicas, por ejemplo, en las estrategias de enseñanza y evaluativas, pudiendo esto generar resistencia o desconcierto en el equipo docente.
- e. Relacionamiento con egresados: una primera mejora para la generación que comienza su último año el 2025 es contactar nuevamente a los egresados que respondieron la encuesta este año para poder levantar las habilidades que se requieren para mejorar la adaptación a las exigencias que se presentan académicamente en el nivel superior. El riesgo en esto radica en que el colegio no cuenta con un relacionamiento constante con este grupo, pudiendo ser difícil convocarlas para una segunda acción consultiva.

3.3 Riesgos éticos:

- f. Protección de datos: siempre debe considerarse el riesgo de la protección de datos, aún más cuando esta encuesta hoy se realiza sin anonimidad. Esta situación podría provocar al menos un riesgo en la interpretación en la cuál el proceso pierda objetividad.

3.4 Otros riesgos:

- g. Sobrecarga laboral: en relación con lo planteado en los riesgos asociados a recursos, esta propuesta podría sobrecargar el rol y tareas que el equipo directivo y orientador realizan, viéndose en riesgo la salud de los colaboradores además de la implementación misma del programa.
- h. Desacople entre niveles: hemos visto que las transiciones académicas o educativas requiere de la participación de los actores de ambos niveles, escolar y de educación superior. Si las intervenciones no logran acercar la brecha entre ambas y dar continuidad luego en las instituciones de educación superior, es probable que el objetivo de facilitar la adaptación se vea menoscabado puesto que la complejidad del fenómeno requiere de una atención y articulación continua.

VI. CONCLUSIONES:

En un escenario mundial en donde el acceso a la educación superior se ha expandido dentro de las últimas décadas, ha comenzado a surgir una nueva problemática: el aumento de la tasa de deserción estudiantil en este nivel educativo. Este fenómeno es de suma importancia para todos, puesto que las consecuencias de dicho ingreso y posterior abandono de estudios genera efectos a nivel de los individuos, las familias, las instituciones y la sociedad por completa, requiriendo de un permanente análisis para comprender qué factores generan este fenómeno y cómo podrían ser abordados. En Europa, se revisó que particularmente en España se observa un porcentaje alto de abandono los primeros años de estudio, asociándose a una falta de orientación vocacional y preparación para enfrentar la experiencia universitaria. Por otra parte, el caso de América Latina y el Caribe no es muy diferente puesto que la tasa de graduación es baja, siendo aún más profunda en países con mayor tasa de vulnerabilidad. En el caso particular de Chile, las tasas de deserción superan el promedio OCDE y se da un fenómeno adicional, existen diferencias entre el tipo de institución de educación superior donde se cursan los estudios, siendo cifras más críticas en las instituciones donde los estudiantes con mayor índice de vulnerabilidad ingresan.

Ante este escenario, surgieron preguntas para poder comprender mejor el fenómeno: ¿por qué se produce esa deserción?, ¿qué factores la determinan?, ¿faltó orientación vocacional en el momento de decidir la continuidad de los estudios?, ¿existe realmente un vínculo o nexo entre los niveles educativos para fomentar una

mejor transición entre éstos?, ¿cuál es la percepción que tienen los novatos al respecto? Para poder aportar en el camino que lleve a dar respuesta a estas interrogantes, se trabajó con la consultora de educación Ruta Impacta, quien se encontraba asesorando al Colegio Bicentenario de la Región de Valparaíso en la misión de robustecer el seguimiento de sus egresados. Es por esto que el objetivo general de este proyecto fue identificar cuáles eran los mayores factores de riesgo de deserción en educación superior y conocer cuál era la percepción que particularmente tenían los egresados del colegio respecto a éstos, para poder así identificar cuáles son los factores de riesgo más frecuentes en este establecimiento y proponer una manera de abordarlos antes del egreso de sus estudiantes, favoreciendo así la transición de nivel escolar a educación superior y la consiguiente permanencia en los estudios.

Para esto, se realizó en primer lugar una revisión bibliográfica para comprender en mayor profundidad, y desde diferentes modelos explicativos, el fenómeno de la transición académica y sus complejidades, para luego identificar los factores de riesgo más relevantes en la deserción según diversos estudios. Fue así como se evidenció que la transición escolar-universitaria, entendida como nivel educativo superior en general, representa un cambio de mayor complejidad debido a todas las áreas que se ven involucradas, requiriendo de una alta capacidad de adaptación por parte del estudiante.

Con respecto a los factores de riesgo de deserción o abandono, se pudo observar que, si bien hay discrepancias entre las investigaciones expuestas, se identifican como factores fundamentales el nivel académico (rendimiento, hábitos y tiempos de estudio), el nivel social (relación con pares y/o docentes) así como los factores del nivel económico (dificultades de ingresos).

En base al levantamiento logrado, se procedió a diseñar en conjunto con Ruta Impacta y el equipo directivo del Colegio Bicentenario estudiado, una encuesta de seguimiento a egresados que integrara una dimensión que permitiera recoger la percepción que tienen los egresados (de las cohortes 2022 y 2023) con respecto a estos factores de riesgo. Por motivos explicados, el instrumento no pudo evaluar todos los niveles, concentrándose en lo académico y económico. Las respuestas fueron sometidas a un análisis cuantitativo de datos, calculando porcentajes de respuesta por medio de una codificación y parametrización, además de realizarse correlaciones de variables.

Los resultados indicaron que la percepción de los egresados de este establecimiento es positiva respecto a la seguridad con la que eligieron sus carreras, la seguridad respecto a las capacidades propias que tienen o podrían llegar a desarrollar para enfrentar las exigencias de las carreras que estudian, la percepción de contar con hábitos de estudio que les permite enfrentar las exigencias académica de

la universidad, la percepción de contar con capacidades para lograr organizar sin dificultades el tiempo cuando deben estudiar o cumplir con tareas académicas, la percepción de que logran compatibilizar los tiempos para estudiar y trabajar al mismo tiempo, así como una valoración general positiva respecto al aporte que el plan vocacional del colegio les brindó para tomar decisiones sobre su futuro. Los factores de mayor criticidad se asocian a que los egresados perciben que la formación académica recibida por el colegio no les permite enfrentar las exigencias de sus estudios superiores, así como el que desconocen los apoyos financieros a los que pueden postular para estudiar y trabajar al mismo tiempo. Por último, la cohorte 2023 posiciona en un nivel intermedio de afirmación el haber ingresado a la carrera que era su primera opción, además de percibir como insatisfactorio el aporte del plan vocacional del colegio en la toma de decisiones respecto a sus futuros. Las dificultades, diferencias de opinión y errores metodológicos no posibilitaron el análisis de datos que permitiera observar mayor correlación de los factores con la deserción, principalmente porque no se pudo conocer cuántos de los egresados había pensado en la posibilidad de desertar de sus estudios superiores.

Debido a estos hallazgos, se propone por medio de este proyecto a Ruta Impacta y al Colegio Bicentenario de la Región de Valparaíso diferentes sugerencias de mejora del instrumento, además de un programa de intervención llamado “Programa Puente al Futuro”, el cual incluye actividades e insumos necesarios para disminuir los factores de riesgo percibidos por sus egresados y favorecer la adaptación al siguiente nivel educativo.

Por último, en relación con la continuidad de este proyecto, se requiere de una revisión bibliográfica más amplia que pueda definir con mayor agudeza los factores de riesgo que hoy se asocian más a la deserción en estudios superiores. Por otra parte, pensando en Ruta Impacta y su rol, será importante revisar el instrumento y pensar en la posibilidad de contar con otro medio de recopilación de información para facilitar el diagnóstico y las propuestas de mejora e intervenciones para que puedan ser utilizadas con otras instituciones educativas. A su vez, es relevante poder avanzar en el fomento de la relevancia y toma de conciencia sobre el trabajo colaborativo que debe existir entre niveles educativos y otros actores del sistema educativo, ya que de otra forma un estudiante no logra el apoyo constante que el fenómeno complejo de la transición educativa requiere.

Referencias Bibliográficas

Allende, C., Gallego, F. & Neilson, C. (2019). *Approximating the Equilibrium Effects of Informed School Choice*. Working Paper, 1100623, 0–51. <http://arks.princeton.edu/ark:/88435/dsp01fj2364948>

Álvarez, P., López, D., Santiviago, C., Rubio, V & Da Re, L. (2016). Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la educación superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/980>

Aveleyra, R (2023) CINDA: *Informe Regional Educación Superior en América Latina*. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024/>

Azorín Abellán, C. (2019). *Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado*. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (55), 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444

Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3era Ed). John Wiley & Sons, Inc

Castro-Martínez, J. A., & Machuca-Téllez, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 87–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087>

Chiarino, Nicolás., Rodríguez Enríquez, Carolina., Curione, Karina., Machado, Alina., Bonilla, Micaela., Aspirot, Laura., Garófalo, Lucía., y Oliveira, Bruna. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-37. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>

Constante-Amores, A.; Florenciano Martínez, E.; Navarro Asencio, E. y Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>

Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M., & Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista perspectiva*, 20(1), 13-25.

Deloitte Insights (2024). *Tendencias globales del capital humano: prosperar más allá de las fronteras, el rendimiento humano en un mundo sin límites*. https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/co/Documents/human-capital/HC_TRENDS2024.pdf

De Vries, W., León, P., Romero, J. F. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 40(4), 29–49. https://www.researchgate.net/publication/260777552_Desertores_o_decepcionados_Distintas_causas_para_abandonar_los_estudios_universitarios

Fernández, J. y Santos-Bocero, G. L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-23. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232663002.pdf>

Ferreira, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/921c0f2e-6aa3-512e-be0c-20efb0a3493b/content>

Figuera, P. y Torrado, M. (2012). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona*. Simposium presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI (Málaga). Barcelona: Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/simposium_trals.pdf

Flores, D (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24), 128-135. <http://hdl.handle.net/10584/6956>

Fundación Bertelsmann (2022) *El estado de la orientación en España según el modelo Xcelence*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/el-estado-de-la-orientacion-en-espana-segun-el-modelo-xcelence/>

González, M., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., & Cabrera, L. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236).

<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol65/iss236/4>

González, M.; Sánchez, M.; Fuenzalida, I. (2023) Modelos: Criterios para analizar programas/proyectos educativos. En L.González et al. (Comp.) 202490-4016: *Evaluación de proyectos educativos*. Universidad de los Andes.

Guerra, L. M.; Simón, O.; Hidalgo, A. (2010). *la orientación profesional hacia las carreras de educación superior: alternativas metodológicas*. Centro Azúcar.

http://centroazucar.uclv.edu.cu/index.php/centro_azucar/article/view/403

Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe - IESALC (2020) *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Unesco.

<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Llauró, A; Fonseca, D; Romero, S; Aláez, M; Torres, J; Martínez, M (2023) *Identification and comparison of the main variables affecting early university dropout rates according to knowledge area and institution*. Heliyon, Voume 9, Issue 6.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844023046431>

Mestan, K. (2016). *Why students drop out of the Bachelor of Arts*. Higher Education Research & Development. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139548>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE (2019). *Education at a Glance 2019*. Panorama de la educación 2019: Chile.

<https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/73bde64f-es>.

Pacori, A.; Pacori, E.; Atencio, B. (2016). Programa de orientación vocacional para la elección y toma de decisión de una carrera profesional en los estudiantes del quinto año de las instituciones secundarias privadas de Juliaca. *Revista Científica Investigación Andina*, 16(1).

<https://revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/view/42>

Raichman S, Sabulsky G, Totter E, Orta M, Verdejo P (2013) Estrategias para el desarrollo de innovaciones educativas basadas en la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación. *Estrategias para el uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos de aprendizaje*. Innova Cebal. https://www.researchgate.net/publication/260424810_Estrategias_para_el_desarrollo_de_innovaciones_educativas_basadas_en_la_utilizacion_de_Tecnologias_de_Informacion_y_Comunicacion

Rose Parra, C., & Larreal Bracho, A. J. (2023). Transición y adaptación: una oportunidad de acceso a la educación universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2494-2510. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7069

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2003). *Evaluation: A systematic approach*. Sage Publications, Inc. <https://digitallibrary.tsu.ge/book/2021/may/rideri/Rossi-Evaluation-A-systematic-approach.pdf>

Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., & Santana Lorenzo, J. A. (2014). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y ciclos formativos. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8–26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11251>

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55:1, pp. 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Servicio de Información de Educación Superior - SIES (2024) *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024*. MINEDUC Chile, Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/2024-MATRICULA-VF-1.pdf>

Servicio de Información de Educación Superior - SIES (2023) *Informe de retención 1er año pregrado. Cohortes 2018-2022*. MINEDUC Chile, Subsecretaría de Educación. https://www.mifuturo.cl/wpcontent/uploads/2023/09/Retencion_de_Pregrado_2023_SIES.pdf

Valenzuela, Juan Pablo., y Yáñez, Natalia. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia. Dos décadas de avances y desafíos*. Documentos de Proyectos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47877/S2200364_es.pdf

Valenzuela, J. P., & Kuzmanic, D. (2023). Dropouts and transfers: socioeconomic segregation in entrance to and exit from the Chilean higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(8), 2048–2065.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2209510>

UNESCO. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Conferencia Mundial de Educación Superior.

<https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org>

Anexo 1: Encuesta sugerida (*preguntas sugeridas por este PFA)

Sección 1: Información base	Opción de respuesta	Prioridad PFA	Comentario Carolina Edwards	Respuesta/resolución
1. Nombre	Abierta		¿No debería ser confidencial? De esta forma, deberíamos sacar estas preguntas y agregar una sobre el promedio escolar	No es confidencial, el colegio necesita hacer seguimiento de sus estudiantes, no del promedio de la generación, para poder así conocer las trayectorias individuales.
2. Apellido				
3. Género	a. Femenino b. Masculino c. Otro d. Prefiero no decir			
4. Año egreso	2024	X	Debería ser 2023 si apuntamos a recoger un año de experiencia universitaria, al menos a ellos les debería aparecer la sección adicional que incluiríamos. Tal vez sumar 2022 si luego quieren recoger más información y contrarrestar generaciones.	No tienen las bases anteriores, ese es el contexto en el cual Ruta Impacta está interviniendo. La orientadora se hace cargo del seguimiento a egresado, sin ser su rol. Egresan y cambian de mail y celular, postpandemia volvieron a hacerse cargo. Ruta impacta está armando la base de datos, están recopilando los datos de la generación actual que egresa. Estamos piloteando en un lugar donde no se ha hecho nada.
5. ¿Qué actividad te encuentras desempeñando actualmente?	a. Trabajo b. Estudio c. Estudio y trabajo d. Me encuentro realizando otra actividad (búsqueda laboral, servicio militar, preuniversitario, seminarista, labores domésticas)	X		
Sección 2A: Sobre estudios superiores	Opción de respuesta	Prioridad PFA	Comentario Carolina Edwards	Respuesta/resolución
6. ¿En qué tipo de institución cursas tus estudios superiores?	a. Universidad b. Instituto Profesional c. Centro de Formación Técnica d. Otra			
7. ¿En qué año de estudio te encuentras?	a. Primer año b. Segundo año c. Tercer año d. Cuarto año e. Quinto año o más			
8. Indica el nombre de la Institución en la cual estudias	Abierta			
9. Indica el nombre de la carrera o programa que estudias	Abierta			

Sección 2B: Sobre tu trabajo	Opción de respuesta	Prioridad PFA	Comentario Carolina Edwards	Respuesta/resolución
10. En relación con tu trabajo ¿en qué rol/cargo trabajas?	Abierta o lista			
11. ¿En qué industria?	Abierta o lista			
12. ¿En qué área?	Abierta o lista			
13. ¿Cuál es el nombre de la organización en la que trabajas?	Abierta			
14. ¿Cuál es tu modalidad de trabajo?	a. Contrato fijo b. Contrato indefinido c. Independiente			
15. ¿En cuál de los siguientes rangos se ubica el sueldo mensual que recibes?	a. Menos de \$450.000 b. Entre \$450.000 y \$550.000 c. Entre \$550.001 y \$650.000 d. Entre \$650.0001 a \$750.000 e. Más de \$750.000			
16. Del 1 al 5 ¿qué tan satisfecho te encuentras con tu trabajo?	1 Muy satisfecho 2 Insatisfecho 3 Ni insatisfecho ni satisfecho (neutral) 4 Satisfecho 5 Muy satisfecho			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
Sección 3: intereses y proyectos	Opción de respuesta	Prioridad PFA	Comentario Carolina Edwards	Respuesta/resolución
17. Una vez egresado del establecimiento, tu plan es:	a. Estudiar b. Trabajar c. Estudiar y trabajar d. Preparar PAES un año más e. Servicio militar f. Otro			
18. ¿En qué institución te gustaría estudiar/trabajar?	Abierta			
19. Lo aprendido en enseñanza media fue un aporte para mi proyecto de vida	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
Sección 4: Satisfacción con tu enseñanza media	Opción de respuesta	Prioridad PFA	Comentario Carolina Edwards	Respuesta/resolución
20. ¿Qué tan satisfecho estás con tu experiencia en enseñanza media?	1 Muy insatisfecho 2 Insatisfecho 3 Ni insatisfecho ni satisfecho (neutral) 4 Satisfecho 5 Muy satisfecho			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral

21. ¿Estás satisfecho con la calidad de tus profesores de enseñanza media?	1 Muy insatisfecho 2 Insatisfecho 3 Ni insatisfecho ni satisfecho (neutral) 4 Satisfecho 5 Muy satisfecho			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
22. ¿Cómo evaluarías a calidad de enseñanza que recibiste?	1 Baja calidad 2 Mediana calidad 3 Neutral 4 Buena calidad 5 Excelente calidad			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
23. ¿Qué factores obstaculizaron o dificultaron tu ingreso a la educación superior?	a. Académicos b. Salud c. Económicos d. Otros	X (académicos)		
24. El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tus decisiones sobre el futuro	a. Totalmente en desacuerdo b. En desacuerdo c. Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) d. De acuerdo e. Totalmente de acuerdo			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
25. ¿Cuánto sentido de pertenencia sientes hacia el establecimiento?	1 Ningún sentido de pertenencia 2 Bajo sentido de pertenencia 3 Neutral 4 Moderado sentido de pertenencia 5 Alto sentido de pertenencia			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
26. ¿Te interesaría participar en actividades de exalumnos del establecimiento?	a. Sí b. No			
27. ¿En qué tipo de actividades de exalumno es más probable que participes?	a. Herramientas técnicas que me sirvan para mi trabajo* b. Herramientas para búsqueda de empleo* c. Sociales y/o de entretenimiento* d. Actividades deportivas* e. Otras*			
Sección 5: Transición escolar-universitaria	Opción de respuesta	Prioridad PFA	Comentario Carolina Edwards	Respuesta/resolución
28. Me siento seguro/a con la carrera que escogí*	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
29. ¿Ingresaste a la carrera que era tu primera opción? *	a. Sí b. No			

30. Siento que tuve la orientación suficiente para elegir mi carrera *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Cambiarla por: El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tus decisiones sobre el futuro Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
31. ¿Te encuentras motivado por tu carrera? *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Eliminada: no es relevante para las acciones que el colegio podría diseñar.
32. Siento que la carrera que estudio exige acorde a las capacidad que tengo o puedo ir desarrollando *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Cambiada por: La carrera que estudias exige acorde a la capacidad que tienes o puedes ir desarrollando Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
33. Siento que llegué preparado/a con una base académica sólida para enfrentar las exigencias de aprendizaje de la universidad *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Cambiada por: Tu base académica te permite enfrentar las exigencias de la universidad Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
34. Creo que el rendimiento académico que estoy logrando es igual o mejor del que pretendía obtener *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo		Esta pregunta es relevante ya que la revisión bibliográfica señala que es un factor de riesgo motivación/rendimiento académico	Eliminada: La proyección del rendimiento académico universitario es muy poco probable que se trabaje en el colegio, además de que es difícil que los estudiantes proyecten como les irá académicamente en la U, sabiendo que siempre hay una baja en términos de notas.
35. Siento que tengo hábitos de estudio acordes a las exigencias académicas de la universidad *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Cambiada por: Tienes hábitos de estudio acordes a las exigencias académicas de la universidad Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
36. Puedo organizar mi tiempo cuando debo cumplir con el estudio o tareas académicas sin mayor dificultad *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Cambiada por: Organizas sin dificultades tu tiempo cuando debes estudiar o cumplir con tareas académicas Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
37. He logrado compatibilizar los tiempos para estudiar y trabajar al mismo tiempo *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo			Cambiada por: Has logrado compatibilizar los tiempos para estudiar y trabajar al mismo tiempo

	5 Totalmente de acuerdo			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
38. Si trabajo y estudio a la vez, conozco los apoyos financieros a los cuales puedo postular y/o acceder *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Eliminar Likert porque el colegio pidió no tener la alternativa neutral
39. He logrado formar una red de amigos en la institución donde he continuado mis estudios *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo			Eliminada. Es información que entrega datos para la Universidad, pero no es algo sobre lo que el colegio pueda tomar decisiones concretas.
40. ¿Has pensando en tomar la decisión de abandonar tus estudios actuales? (superiores) *	1 Totalmente de acuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo (neutral) 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo		Fundamental para poder hacer la correlación con los factores	No se incluye. No es foco de lo que el colegio quiere levantar puesto que no ve acciones posibles a ejecutar para mejorar este indicador.

Anexo 2: Diseño encuesta aplicada

Dimensión 1: Datos generales	Opción de respuesta
1. Nombre	Abierta
2. Apellido paterno	
3. Apellido materno	
4. Teléfono	Abierta
5. Mail	Abierta
6. Año egreso	a. 2022 b. 2023 c. 2024
7. ¿Qué actividad te encuentras desempeñando actualmente?	a. Trabajo b. Estudio c. Estudio y trabajo d. Me encuentro realizando otra actividad (búsqueda laboral, servicio militar, preuniversitario, seminarista, labores domésticas)
Dimensión 2: Estudios Superiores	Opción de respuesta
8. ¿En qué tipo de institución cursas tus estudios superiores?	a. Universidad b. Instituto Profesional c. Centro de Formación Técnica d. Otra
9. ¿En qué año de estudio te encuentras?	a. Primer año b. Segundo año c. Tercer año d. Cuarto año e. Quinto año o más
10. ¿Ingresaste a la carrera que era tu primera opción?	a. Sí b. No
11. ¿Cómo se llama la Institución de Educación Superior en la que estudias?	Abierta
12. ¿Cómo se llama la carrera que te encuentras cursando en dicha institución?	Abierta
13. ¿Qué tan seguro te sientes con la carrera que elegiste?	a. Muy inseguro b. Inseguro c. Seguro d. Muy seguro
14. Las capacidades que tienes o puedes ir desarrollando están acorde con las exigencias de la carrera que estudias	a. Muy en desacuerdo b. En desacuerdo c. De acuerdo d. Muy de acuerdo
15. Tu formación académica del colegio, considerando los planes de electividad, te permite enfrentar las exigencias de la universidad	a. Muy en desacuerdo b. En desacuerdo c. De acuerdo

	d. Muy de acuerdo
16. Tienes hábitos de estudio acordes a las exigencias académicas de la universidad	a. Muy en desacuerdo b. En desacuerdo c. De acuerdo d. Muy de acuerdo
17. Organizas sin dificultades tu tiempo cuando debes estudiar o cumplir con tareas académicas	a. Muy en desacuerdo b. En desacuerdo c. De acuerdo d. Muy de acuerdo
Dimensión 3: Trabajo	Opción de respuesta
18. ¿Cuál es el nombre de la empresa en la que trabajas?	Abierta
19. ¿Cuál es el rol en el que te desempeñas?	Abierta
20. ¿Cuál es tu modalidad de trabajo?	a. Independiente b. Permanente c. Temporal
21. ¿En cuál de los siguientes rangos se ubica el sueldo mensual que recibes?	a. Menos de \$450.000 b. Entre \$450.000 y \$550.000 c. Entre \$550.001 y \$650.000 d. Entre \$650.0001 a \$750.000 e. Más de \$750.000
22. Estoy satisfecho con mi trabajo	a. Muy satisfecho b. Insatisfecho c. Satisfecho d. Muy satisfecho
23. Has logrado compatibilizar los tiempos para estudiar y trabajar al mismo tiempo	a. Muy en desacuerdo b. En desacuerdo c. De acuerdo d. Muy de acuerdo
24. Conoces los apoyos financieros a los cuales puedes postular y/o acceder por trabajar y estudiar al mismo tiempo	a. Sí b. No
Dimensión 4: Satisfacción colegio	Opción de respuesta
25. Estoy satisfecho con mi experiencia en enseñanza media	a. Muy en desacuerdo b. En desacuerdo c. De acuerdo d. Muy de acuerdo
29. Estoy satisfecho con la calidad de mis profesores de enseñanza media	a. Muy en desacuerdo b. En desacuerdo c. De acuerdo d. Muy de acuerdo
30. ¿Cómo evaluarías a calidad de enseñanza que recibiste?	a. Baja calidad b. Mediana calidad c. Buena calidad

	d. Excelente calidad
31. El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tus decisiones sobre el futuro	a. Totalmente en desacuerdo b. En desacuerdo c. De acuerdo d. Totalmente de acuerdo
32. ¿Cuánto sentido de pertenencia sientes hacia el establecimiento?	a. Ningún sentido de pertenencia b. Bajo sentido de pertenencia c. Moderado sentido de pertenencia d. Alto sentido de pertenencia
33. Participo con regularidad en las actividades del establecimiento	a. Sí b. No
34. ¿En qué tipo de actividades de exalumno es más probable que participes?	a. Conversatorios vocacionales b. Ferias vocacionales c. Encuentros de exalumnos d. Apoyo en Procesos de Admisión e. Deportivas f. Ninguna

Anexo 3: Niveles completo de respuestas

Dimensión	Pregunta	2022	2023	2024	Promedio
2 – Estudios superiores	¿Ingresaste a la carrera que era tu primera opción?	80,00%	73,68%		76,92%
	¿Qué tan seguro te sientes con la carrera que elegiste?	100,00%	84,21%		92,31%
	Las capacidades que tienes o puedes ir desarrollando están acorde con las exigencias de la carrera que estudias	95,00%	89,47%		92,31%
	Tu formación académica del colegio, considerando los planes de electividad, te permite enfrentar las exigencias de la universidad	50,00%	57,89%		53,85%
	Tienes hábitos de estudio acordes a las exigencias académicas de la universidad	85,00%	94,74%		89,74%
	Organizas sin dificultades tu tiempo cuando debes estudiar o cumplir con tareas académicas	75,00%	94,74%		84,62%
3 – Trabajo	Estoy satisfecho con mi trabajo	88,89%	70,00%		78,95%
	Has logrado compatibilizar los tiempos para estudiar y trabajar al mismo tiempo	88,89%	80,00%		84,21%
	Conoces los apoyos financieros a los cuales puedes postular y/o acceder por trabajar y estudiar al mismo tiempo	77,78%	20,00%		47,37%
4 – Satisfacción colegio	Estoy satisfecho con mi experiencia en enseñanza media	85,71%	80,65%	90,63%	86,99%
	Estoy satisfecho con la calidad de mis profesores de enseñanza media	92,86%	87,10%	90,63%	90,24%
	¿Cómo evaluarías la calidad de la enseñanza que recibiste?	82,14%	70,97%	95,31%	86,18%
	El plan vocacional desarrollado en el colegio fue valioso para tomar decisiones sobre tu futuro	82,14%	67,74%	90,63%	82,93%
	¿Cuánto sentido de pertenencia tienes hacia el establecimiento?	64,29%	64,52%	92,19%	78,86%
	Participo con regularidad en las actividades del establecimiento	32,14%	45,16%	82,81%	61,79%

Anexo 4: Modelo de Criterios para analizar los programas/ proyectos educativos (González, M; Sánchez, M; & Fuentes, I, 2023).

Criterio	Subcriterios	Riesgos
Pertinencia técnica	Exhaustividad: alcance y profundidad con que el diseño del programa aborda las necesidades o problemas identificados.	Sin riesgos, el programa inicial planteado logra un equilibrio entre objetivos y necesidades.
	Sociocultura: coherencia del diseño del programa con las creencias, valores y tradiciones de la población objetivo y de la comunidad en que se inserta.	Riesgos presentes: <u>Resistencia al cambio:</u> un programa de innovación académica que incluya incorporar resultados de aprendizajes asociados a competencias transversales (p.e: pensamiento crítico) para favorecer la adaptación a las exigencias que se encuentran en los estudios de nivel superior, requiere de adaptaciones curriculares o pedagógicas, por ejemplo, en las estrategias de enseñanza y evaluativas, pudiendo esto generar resistencia o desconcierto en el equipo docente. <u>Relacionamiento con egresados:</u> una primera mejora para la generación que comienza su último año el 2025 es contactar nuevamente a los egresados que respondieron la encuesta este año para poder levantar las habilidades que se requieren para mejorar la adaptación a las exigencias que se presentan académicamente en el nivel superior. El riesgo en esto radica en que el colegio no cuenta con un relacionamiento constante con este grupo, pudiendo ser difícil convocarlas para una segunda acción consultiva.
	Normativa: alineamiento del diseño del programa con la regulación legal correspondiente.	Riesgos presentes: <u>Protección de datos:</u> siempre debe considerarse el riesgo de la protección de datos, aún más cuando esta encuesta hoy se realiza sin anonimidad. Esta situación debe ser revisada en torno a la legislación, además de tener en cuenta porque podría provocar al menos un riesgo en la interpretación en la cuál el proceso pierda objetividad
Factibilidad de implementación	Económica: viabilidad de contar con los recursos necesarios para la correcta implementación del programa.	Riesgos presentes: Contar con expertos: el programa requiere de otros pasos adicionales que este proyecto no alcanza a contemplar, entre ellos la formulación de indicadores para monitorear el avance y logros del programa (indicadores de insumo, proceso, resultado e impacto), el diseño de una evaluación de proceso que permita ir mejorando la implementación, así como el diseño de la evaluación de resultados e impacto para verificar que los resultados comprometidos se estén alcanzando (Rossi et al, 2018). Estos pasos se sugieren que sean realizados por un experto en diseño y evaluación de proyectos, idealmente en áreas sociales o educativas. Limitación general de recursos: el programa debe evaluar los costos de implementación asociados, sobre todo respecto a horas dedicadas por el equipo de orientación, lo que puede llevar a necesitar más recursos para ampliar el equipo, contratar quién lo haga, así como los recursos de implementación luego que se definan las estrategias y acciones para fortalecer los objetivos.
	Operativa: capacidad de la comunidad de integrar las actividades del	Riesgos presentes: Sostenibilidad: el programa requiere que el seguimiento a egresados por medio de la encuesta, la detección de puntos de mejora y la actualización de los planes se realice de forma continua, lo que nuevamente puede ser un riesgo si no

	programa a su dinámica, de acuerdo a las exigencias y definiciones de este.	se cuenta con los recursos para ello. Lo mismo ocurre con la prolijidad que debe tenerse con la tarea de obtener y actualizar los datos de contacto de los egresados.
	Temporal: posibilidad de ejecutar las actividades del programa en los tiempos establecidos.	Riesgos presentes: <u>Sobrecarga laboral:</u> en relación con lo planteado en los riesgos asociados a recursos, esta propuesta podría sobrecargar el rol y tareas que el equipo directivo y orientador realizan, viéndose en riesgo la salud de los colaboradores además de la implementación y cumplimiento de los tiempos del programa.
Efectividad/ Calidad	Disponibilidad: Posibilidad de contar con evidencia necesaria, levantada a través de evaluaciones de distintos tipos.	<i>No puede evaluarse al no existir un piloto ni tampoco el diseño de las evaluaciones e indicadores.</i>
	Fidelidad: La implementación del programa siguió de manera estricta y precisa el plan establecido, respetando todas las especificaciones y requisitos definidos previamente	<i>No puede evaluarse al no existir un piloto.</i>
	Impacto: Contar con evidencia que de cuenta que los objetivos del programa se alcanzaron	Sin riesgos (hasta lo que hoy se presenta): los objetivos pueden medirse por medio de la Encuesta de seguimiento a egresados.
Eficiencia	Magnitud del impacto y costos: Capacidad del programa de lograr los resultados buscados maximizando los recursos	<i>No puede evaluarse al no existir un piloto ni una propuesta económica de los costos asociados.</i>
	Alcance: Capacidad de un programa de lograr los objetivos propuestos en una población objetivo más amplia o de superar los objetivos propuestos con los mismos recursos	<i>No puede evaluarse al no existir un piloto ni una propuesta económica de los costos asociados.</i>

Anexo 5: Propuesta de planificación estratégica PPF

OBJETIVO FAVORECER QUE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL COLEGIO LES PERMITA ENFRENTAR LAS EXIGENCIAS DE LA UNIVERSIDAD						
Actividad	Acciones	Tareas específicas	Sugerencia	Indicador	Fecha	Responsable
A1 Detectar áreas/conocimiento/habilidades asociadas a enfrentar exigencias en educación superior	1.1 Realizar primer levantamiento teórico/empírico	1.1.1 Estudiar aspectos o variables asociados a una mejor capacidad para enfrentar exigencias en estudios superiores.	Revisar estudios realizados a nivel mundial al respecto, idealmente que presenten evidencia de sus conclusiones	Entrega informe N° egresados participantes	Marzo a abril 2025	Designar
	1.2 Realizar segundo levantamiento con egresados:	1.2.1 Contactar a egresado/as que respondieron encuesta a un focus group para profundizar qué entienden como formación académica y qué aspectos perciben como necesarios para enfrentar mejor las exigencias de la universidad.	Invitar por correo y teléfono, contándoles primero de los principales hallazgos del estudio que se realizó con sus primeras respuestas.			Designar
		1.2.2 Diseñar pauta para el focus group que incluya un espacio de libre exposición de los asistentes y luego una conversación en torno a los aspectos encontrados en el primer levantamiento	Contar con algún elemento de registro de la conversación (grabado), diseñar documento de consentimiento, privacidad y uso de datos.			Designar
		1.2.3 Definir una metodología de análisis de información que permita previamente contar con todo lo necesario para el posterior análisis.	Incluir transcripción, codificación, categorización, análisis de patrones y excepciones, así como interpretación de resultados.			Designar
		1.2.4 Coordinar y llevar a cabo el focus group procurando un ambiente profesional y también cercano.	Reconfirmar antes del día, grupos pequeños para que todos puedan dar su opinión. Fundamental: no participar autoridades ni quien lideró el plan vocacional (intimidante)			Designar
		1.2.5 Realizar análisis e informe que integre ambos levantamientos	Definir a quiénes de la comunidad educativa se les transmitirá esta información para recoger también sus impresiones. Resguardar identidades.			Designar

A2 Crear, capacitar e implementar plan de intervenciones de fortalecimiento	2.1 Crear plan piloto de intervenciones	2.1.1 Definir qué aspectos que pueden ser trabajados durante la enseñanza escolar y diseñar un plan de incorporación en las asignaturas o actividades escolares.	Revisar intervenciones realizadas mundialmente al respecto para tener una guía de estructura, factibilidad y resultados. Incorporar en la construcción del plan a quienes se verán afectados por esas medidas (p.e: profesores de asignaturas, profesores jefes, etc) para facilitar su adherencia y aplicación.	Entrega plan piloto.	Mayo-Julio 2025	Designar
		2.1.2 Diseñar evaluación de dichos aspectos para que los estudiantes puedan medirlos durante su enseñanza escolar y así facilitar mejoras o acciones complementarias durante la marcha.		Diseño autoevaluación	Mayo-Julio 2025	Designar
		2.1.3 Crear un plan de capacitación e implementación de esas nuevas intervenciones que permita que éstas sean llevadas a cabo y también calibradas.	Tener diferentes líderes de esta iniciativa (p.e: profesores y jefe de departamento) e integrar esto a un sistema de reconocimiento.	Nº capacitados	Agosto 2025	Designar
				Puesta en acción	Agosto a noviembre 2025	Designar
OBJETIVO	GENERAR CONOCIMIENTO RESPECTO A LOS APOYOS FINANCIEROS A LOS CUALES PUEDEN ACCEDER PARA INGRESAR A LA UNIVERSIDAD AL MISMO TIEMPO QUE TRABAJAN					
Actividad	Acciones	Tareas específicas	Sugerencia	Indicador	Fecha	Responsable
A3 Dictar charla(a) sobre apoyos financieros	3.1 Coordinar actividad	3.1.1 Realizar levantamiento de posibles speakers y contactarlo(s)	Idealmente del Subsecretaría de Educación Superior o de alguna institución de educación superior.	Informe actividad.	Junio 2025	Designar
		3.1.2 Coordinar actividad (aspectos técnicos: sala, audio, espacios de tiempo para que asistan)	Evaluar invitar a egresados de cohortes recientes.			
		3.1.2 Realizar charla de apoyos financieros		Nivel satisfacción estudiantes	Agosto 2025	

A4 Facilitar la creación de plan de acción por parte de los estudiantes	4.1 Diseñar un modelo de plan de acción en torno al financiamiento de estudios superiores.	4.1.1 Crear un taller y plantilla de acción financiera	Favorecer un espacio semi guiado para buscar en internet las diferentes opciones, fomentado así la autogestión que el desarrollo profesional requiere.	Entrega de modelo.	Agosto 2025	Designar
				Puesta en acción.	Agosto a diciembre 2025	
OBJETIVO	FAVORECER QUE INGRESEN A LA CARRERA QUE ES SU PRIMERA OPCIÓN					
Actividad	Acciones	Tareas específicas	Sugerencia	Indicador	Fecha	Responsable
A5 Detectar factores que inciden	5.1 Realizar un primer levantamiento teórico	5.1.1 Estudiar qué aspectos o factores se asocian al ingresar y no ingresar a la primera opción de carrera		Entrega informe.	Marzo a abril 2025	Designar
	5.2 Realizar segundo levantamiento con egresados	5.1.2 Realizar focus group con egresados indagando en qué factores ellos ven que inciden	Evaluar integrar en el primer focus group planteado este levantamiento o crear uno especialmente para esto con otros egresado/as. Seguir el mismo mecanismo o estructura sugeridas para el focus group ya señalado.	N° egresados participantes		Designar
A6 Evaluar cuáles factores pueden incorporarse en el plan vocacional y cómo.	6.1 Crear una matriz con factores de 5.1 y 5.2	6.1.1 Identificar en la matriz cuáles ya se abordan en el colegio y cuáles no.	Abordados: detallar dónde y cómo se abordan, identificando quiénes son impactados por esas acciones.	Entrega matriz	Mayo 2025	Designar
		6.1.2 Crear propuesta de incorporación de los factores que pueden ser abordados	Crear una mesa de trabajo.	Entrega plan piloto	Junio 2025	Designar

A7 Crear sistema de detección de riesgo vocacional y un plan de asesoría	7.1 Crear un sistema de detección de riesgo vocacional (expectativa versus posibilidades),	7.1.1 Incluir en el diseño aspectos de las carreras que deben ser tomados en cuenta, más los factores detectados en 5.1 y 5.2	Integrar el perfil de egreso de la carrera (competencias, habilidades, campo laboral, etc), el puntaje de corte para detectar el calce o descalce y los factores detectados en el levantamiento	Entrega sistema. N° alumnos en riesgo	Julio 2025	<i>Designar</i>
	7.2 Diseñar un plan de asesoría vocacional para alumnos en riesgo	7.1.2 Diseñar fases de asesorías con posibles tutores para favorecer diferentes caminos	Facilitar trabajar un plan de acción para lograr mejor equilibrio, así como detectar alternativas intermedias de desarrollo profesional que permitan llegar en otra etapa a la carrera deseada o redescubrir otros intereses.	Entrega plan. Puesta en marcha. N° alumnos asesorados.	Agosto a diciembre 2025	<i>Designar</i>
OBJETIVO <i>FORTALECER EL PLAN VOCACIONAL PARA APOYA EN LA TOMA DE DECISIONES DE LOS ALUMNOS</i>						
Actividad	Acciones	Tareas específicas	Sugerencia	Indicador	Fecha	Responsable
A8 Detectar factores de aplicación diferenciada y/o experiencia del plan	8.1 Realizar un levantamiento interno (equipo orientación y quienes estén involucrados con el plan)	8.1.1 Reconocer las diferencias que se pueden haber producido en la aplicación del plan y que puedan haber impactado en la experiencia vivida por los estudiantes, afectando su percepción de valor.		Entregar informe.	Marzo a abril 2025	<i>Designar</i>
		8.1.2 Detectar aspectos positivos de la ejecución del plan y aquellos que requieren mejoras.				
	8.2 Calibrar el plan incorporando como esenciales aquellas técnicas de aplicación que deben ser resguardadas.	8.2.1 Actualizar el plan creando por actividad una sección guía de cómo liderarla		Entregar plan con guías	Mayo a junio 2025	<i>Designar</i>
		8.2.3 Capacitar a quienes lideren las actividades del plan vocacional		N° capacitados	Julio a agosto 2025	<i>Designar</i>

A9 Detectar factores que valoran los egresados al apoyarlos en la toma de decisiones	9.1 Realizar un levantamiento con egresados de cohortes anteriores.	9.1.1 Recoger sus experiencias respecto al plan vocacional en general y puntualmente en torno a la percepción del apoyo que les entregó para tomar decisiones de sus futuros.	Para este levantamiento realizar llamadas personalizadas.	Entregar informe	Marzo a abril 2025	Designar
		9.1.2 Detectar aspectos bien valorados, así como aquellos que perciben que les hizo falta.				
A10 Crear intervenciones y actualizar plan vocacional	10.1 Diseñar intervenciones y actualizar plan vocacional	10.1.1 Contrarrestar esa información con la evidencia al respecto del impacto de esos factores en la toma de decisiones vocacionales, diseñando intervenciones para fortalecer estos aspectos y calibrar el plan vocacional		Entrega de plan actualizado.	Junio-Julio 2025	Designar
				Puesta en marcha.	Agosto 2025	Designar
OBJETIVO	REALIZAR LAS MEJORAS EN LA ENCUESTA DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS:					
Actividad	Acciones	Tareas específicas	Sugerencia	Indicador	Fecha	Responsable
A11 incorporar mejoras en encuesta de seguimiento egresados	11.1 Incorporar nuevos factores o aspectos	11.1.1 Diseñar preguntas o mejoras de éstas para mejorar el levantamiento de información		Actualización encuesta y puesta en marcha.	Noviembre 2025	Designar
				Medir impacto de las intervenciones	Diciembre 2025	Designar