

ESTUDIO DE TUTORÍAS EN EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL: RELEVANCIA DE LA VINCULACIÓN AFECTIVA EN LA RELACIÓN TUTOR-ESTUDIANTE PARA LA PROGRESIÓN ACADÉMICA.

Línea Temática: Prácticas de integración en educación superior para la reducción del abandono – Investigación

*Cristian Cárdenas Cofré, INACAP, Chile, ccardenasc@inacap.cl
Fernando Álvarez Estay, INACAP, Chile, falvareze@inacap.cl
Carolina Barrientos Delgado, INACAP, Chile cbarrientosd@inacap.cl*

Resumen

La retención y progresión académica estudiantil de los estudiantes de la Educación Superior Técnico Profesional ha sido una prioridad y un desafío para la política pública chilena, dado los altos niveles de deserción en comparación a la educación universitaria en Chile, explicados en parte por los determinantes sociodemográficos de esta población de estudiantes.

El presente estudio da cuenta de los resultados de un mecanismo de tutorías, implementado desde el 2014 en una institución Técnico Profesional (TP) que cuenta con presencia en todas las regiones de Chile, y captura el 17% de la matrícula total de primer año del subsistema TP (2022). El estudio releva, tanto por beneficiarios como de implementadores, la importancia de los mecanismos de acompañamiento y apoyo de estudiantes diseñados institucionalmente para asegurar acceso equitativo, especialmente de los más vulnerables y primeras generaciones en acceder a la educación terciaria. Levantando, a su vez, desafíos para incorporar y reconocer la relevancia de la vinculación afectiva en el diseño procedimental de este tipo de mecanismos tanto en el acercamiento, contacto, relacionamiento y acompañamiento a estudiantes, así como la necesidad de priorización de estudiantes para la gestión de casos por parte de tutores y tutoras.

Palabras clave: Tutorías, Retención, Progresión Académica, Vinculación Afectiva, Formación Técnico Profesional

Contextualización

La retención y apoyo a estudiantes en sus trayectorias formativas es uno de los ejes centrales del sistema educativo nacional chileno y a la vez un desafío, especialmente para el subsistema Técnico Profesional (TP). En Chile la ley 21.091 (2018) sobre educación superior establece dos subsistemas, el Universitario y el Técnico Profesional (TP). El subsistema TP está orientado a entregar conocimiento, habilidades y capacidades necesarias para desempeñarse como profesionales en diferentes áreas del mercado laboral (Ley 21.091, 2018) y abarca a los Centros de Formación Técnica (CFT) con carreras técnicas de 2 años y los Institutos Profesionales (IP) que imparten carreras técnicas y profesionales de hasta 4 años.

En concordancia, desde la política pública se ha enfatizado la oportunidad de mejorar trayectorias formativo-laborales especialmente para la población que ha sido históricamente excluida de la educación superior y de trabajos cualificados. En este sentido, el acceso a la educación TP ha sido un instrumento de movilidad social que busca reducir la inequidad (Brunner et al., 2022; Torres-Vallejos et al., 2019). El desafío es complejo, ya que en la en la educación



terciaria Técnico Profesional en Chile se observan altos niveles de deserción y bajos niveles de retención (SIES, 2022), fenómeno aún más preocupante posterior a la pandemia sociosanitaria Covid-19 durante 2020-2021.

Al respecto, el Servicio de Información de Educación Superior Chilena (SIES), en su estudio de matrícula y retención universitaria de estudiantes de primero año del 2022, establece que la tasa de retención de primer año de pregrado para la cohorte 2021 fue de 75,4% considerando al total de instituciones de educación superior. Sin embargo, se observa una diferencia de doce puntos porcentuales para el mismo año entre la retención para instituciones universitarias en comparación a Instituciones Profesionales y cerca de catorce puntos porcentuales para Centros de Formación Técnica (82.8%, 70.6% y 68.9%, respectivamente) (SIES, 2022). Esta diferencia entre tipo de instituciones es además histórica, tal como se observa en tabla 1 del mismo estudio de retención de estudiantes de primer año de SIES.

Tabla 1. Evolución de retención de 1er año por tipo de institución

Tipo de institución	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Variación p.p. 2020-2021
CFT	66.7%	68.8 %	70.5 %	67.8%	66.2%	68.9%	2.7
IP	68.5%	71.0 %	72.4 %	69.4%	68.8%	70.6%	1.7
Universidades	78.0%	78.8 %	78.9 %	79.7%	85.0%	82.8%	-2.3
Total	72.4%	74.1 %	75.0 %	73.6%	75.6%	75.4%	-0.2

La retención, persistencia y deserción en el contexto de Educación Superior ha sido ampliamente estudiada. En efecto, los factores que más se reconocen como atribuibles y que afectan significativamente son: i) los antecedentes sociodemográficos de la familia, ii) los resultados académicos previos del estudiante, iii) la accesibilidad o restricciones de financiamiento y iv) los factores institucionales (Behr et al., 2020; Li et al., 2017; Kim, 2018; Millea et al., 2018; Moreira et al., 2020).

En Chile tanto los factores sociodemográficos como la trayectoria académica previa de estudiantes que asisten a la educación terciaria técnico profesional son de alta vulnerabilidad en comparación a sus pares universitarios (Brunner et al., 2022). El estudio del Centro UC de Encuestas y Estudios Longitudinales (CEEL) (2023), solicitado por el Consejo de Rectores de Instituciones Profesionales y Centros de Formación Técnica acreditados, analizó datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Servicio de Información de la Educación Superior (SIES), la Encuesta Nacional de Empleo (ENE) y la Encuesta Suplementaria de Ingresos (ESI), estableciendo que los estudiantes de Educación Superior Técnico Profesional con respecto a los estudiantes universitarios presentan mayor porcentaje histórico de personas en situación de pobreza, hacinamiento, trabajadores al momento de estudiar y con un promedio menor de ingreso per cápita del hogar (Bravo et al., 2023).

En cuanto a la accesibilidad y restricciones de financiamiento, Chile ha avanzado levantando barreras de acceso a través de admisión especial y especialmente gratuidad y otras



opciones de financiamiento. En este sentido para el subsistema TP, familias correspondientes al 60% de menores ingresos de la población no pagan arancel ni matrícula en instituciones IP y CFT que estén adscritas al beneficio (Decreto que Aprueba reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad, Decreto no. 3233 de 2021). Adicionalmente, el sistema de acreditación chileno a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), evalúa dentro de sus criterios la existencia y desarrollo de mecanismos y sistemas institucionales para el apoyo a la progresión (p. 4, CNA, 2021), lo que en parte ha movilizó a las instituciones a generar estos mecanismos de apoyo para poder adscribirse al beneficio de la gratuidad.

Por otra parte, uno de los predictores claves de la retención y persistencia de estudiantes más vulnerables y primeras generaciones en educación superior se asocia al establecimiento de relaciones de calidad entre estudiantes y tutores, docentes y mentores en sus trayectorias formativas (Freeman, 2000; Rosero, et al., 2021; Sosu et al., 2019). A sí mismo, múltiples estudios establecen la importancia de la construcción de relaciones de apoyo y confianza que reconozcan y realcen el componente de vinculación afectivo con estudiantes como factor principal, permitiendo identificar espacios de desconexión, redes de apoyo tal como lo evidencian experiencias prácticas latinoamericanas de mentorías y tutorías (Albornoz et al., 2020; Chelberg et al., 2019; Engle et al., 2008; Faas et al., 2018). De esta forma, algunas instituciones han desarrollado mecanismos de acompañamiento y apoyo para la progresión académica a estudiantes, focalizando en aquellos que presentan mayor riesgo de deserción.

Objetivo

Una de las instituciones chilenas de educación Técnico Profesional más grande de Chile es INACAP, quien por sí sola representa el 31% de los Centros de Formación Técnica y cerca del 12% de los Institutos profesionales de la matrícula total del sistema TP para el año 2022 (SIES, 2023). Esta institución es a su vez la que mayor proporción de estudiantes de primera generación absorbe del todo el sistema de educación terciaria, incluyendo a las Universidades en Chile. Por lo mismo, se levanta por sí misma en un caso de estudio relevante para comprender los desafíos de retención, deserción y progresión académica del sistema TP.

INACAP ha desarrollado un Modelo Integrado de Apoyo a la Progresión Académica (MIAPA) que busca integrar organizadamente el quehacer de las distintas áreas institucionales para favorecer mecanismos de progresión académica de todos los estudiantes, desde el acceso hasta la titulación, con foco en variables que intervienen en la integración social y académica para el logro de una experiencia formativa positiva en concordancia con el modelo educativo y perfil de egreso de la institución (MIAPA, 2023).

Dentro del Modelo Integrado de Apoyo a la Progresión Académica (MIAPA), el mecanismo más sistemático y transversal (cobertura de 70+% de estudiantes de primer año) corresponde al de las tutorías iniciado el año 2014. Las tutorías se encargan de realizar el apoyo, orientación, monitoreo, seguimiento y/o derivación de los estudiantes a instancias específicas de intervención, si corresponde; para facilitar la inserción activa y autogestionada a la educación superior, favoreciendo la progresión académica de los estudiantes y su permanencia en la institución (Procedimiento Tutoría Estudiantil-INACAP, página 1).

El año 2022 se realizó una evaluación de impacto (cuasiexperimental) de este programa con grupos de control PSM estableciendo que las tutorías tienen un efecto positivo en la tasa de retención de alumnos de primer año para las cohortes de 2017-2019 de entre 6.3 y 10 puntos



porcentuales. Para los años 2020 y 2021 el impacto fue sustancialmente mayor (40 y 58 pp., respectivamente) (DEDI-INACAP, 2022). Si bien, estos últimos resultados son estadísticamente significativos, deben ser interpretados con cautela debido a variables exógenas producto de la pandemia.

En vista de esta variación y comprendiendo que las tutorías han incorporado nuevas estrategias a partir de la experiencia pandémica, se decidió realizar un estudio cualitativo de la implementación de tutorías (2021-2022) indagando en sus procesos de implementación (Saunders et al., 2005) con el **objetivo de conocer la perspectiva de las y los tutores/as y estudiantes sobre la implementación y resultados de las tutorías para identificar variables claves del mecanismo que aporten a comprender y fortalecer su funcionamiento.**

Método

Para el estudio se utilizó una muestra de 12 sedes (de un total de 28) distribuidas en 4 zonas territoriales con presencia de INACAP (Zona Norte, Metropolitana, Sur y Austral), para abarcar de esta forma todo el territorio en los que el programa se implementa. La muestra se estratificó en diferentes unidades de análisis, incluyendo estudiantes quienes son usuarios/beneficiarios del programa, implementadores de las tutorías en las distintas sedes (tutores y tutoras, asistentes de apoyo académico) y liderazgo en gestión y diseño del programa. Para los estudiantes además se establecieron atributos para el análisis de jornada (verpertina y diurna), sede-territorio (sede-zona), edad, género, trabajador/a, entre otros.

El trabajo de campo se realizó a través de grupos focales y entrevistas semiestructuradas construidas en base a dimensiones predefinidas a partir de revisión bibliográfica y de elementos claves del diseño de las tutorías para así, indagar en torno a comprensión del mecanismo por parte de los distintos actores, de estrategias de implementación efectivas y de procesos y actividades claves de implementación identificadas por beneficiarios e implementadores.

El análisis del corpus final fue de 79 informantes y se realizó utilizando el software Nvivo14 a través de la metodología cualitativa de análisis de contenido (Cáceres, 2003; Mayring, 2000). Esta metodología se define a sí misma como “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación sin cuantificación” (Cáceres, 2003, p.56) integrando estrategias tanto de análisis de contenido tradicional con el enfoque del método comparativo de contraste de Glase y Estrauss (1999). De esta forma se desarrolló un pre-análisis, luego se definieron unidades de análisis para elaborar las reglas que permiten la construcción de códigos (inductivos y deductivos), categorías y una síntesis final (Mayring, 2000).

Para todos los casos, se aseguró confidencialidad de la información y autorización informada de grabación del trabajo de campo para transcripción y análisis. El corpus grabado y transcrito se alojó en un servidor privado para asegurar confidencialidad al que tiene acceso solo los investigadores.

Resultados

Los resultados indican una satisfacción transversal positiva del programa para la promoción de la retención y apoyo a estudiantes, resaltando una percepción de efecto positivo no solo en la retención de estudiantes de primer año, sino que también en efectos no medidos como motivación, seguridad y sensación de apoyo, tal como lo resume la siguiente cita del estudiante: “Tengo en mi



cabeza, con respecto a lo que se hace en tutoría, o lo que hemos hecho, todo es necesario, tanto como la validación del estudiante, preocuparse de cada uno de ellos, estar ahí para uno.” (Grupo Focal, Estudiante Diurno)

Así mismo, el estudio da cuenta de que las tutorías se realizan dentro de los marcos y lineamientos establecidos por el diseño y normativa institucional, que busca realizar contacto con estudiantes priorizados (70% de la matrícula nueva de primer año) en al menos una entrevista (virtual o presencial) para identificar necesidades de apoyo tanto académicas como psicosociales. El rol que cumple el tutor/a implica relacionamiento personalizado con estudiantes donde componentes de contención, desarrollo de confianza y otros componentes psicoafectivos, especialmente para casos con mayores necesidades tanto académicas como psicosociales, se vuelven claves para el tutor y estudiante, tal como lo relata la siguiente cita de un/a Asistente de Apoyo Académico y un/a estudiante:

Por ejemplo, teníamos un caso el semestre pasado que utilizamos muchas horas con ella porque se dañaba y se hacía cortes en los brazos y se hacía cortes en las piernas; cuando venía en la micro llamaba a la tutora, es el vínculo que uno puede generar con algunos estudiantes. Entonces al papel le falta muchas cosas que realmente el tutor hace o la necesidad que cubre, la necesidad afectiva que puede cubrir con un estudiante. (Asistente de Apoyo Académico).

Es que no fue como una conversación de profe a alumno, sino como de dos personas conversando nada más, (...), porque no se veía como una autoridad, sino que se veía como un amigo, una persona más con quien conversar. (Estudiante Diurno).

Estos componentes relacionales y psicoafectivos están reconocidos y abordados en los instructivos de “reclutamiento y selección de tutores y tutoras” (2021), a través de por ejemplo la especificación de habilidades y competencias en nivel de desarrollo alto de comunicación efectiva, asertividad, herramientas de escucha activa, capacidad de acompañar y mantener un proceso de acompañamiento durante el período académico, junto con articular las diferentes iniciativas del modelo MIAPA, ya que el proceso tutorial es el espacio donde el estudiante logra visualizar los distintos apoyos que la Institución le provee para su éxito académico (Instructivo Reclutamiento y Selección de Tutores, 2021). Sin embargo, a nivel de procedimiento tutorial en manuales y orientaciones procedimentales se hace énfasis en torno al cumplimiento de metas de cobertura de entrevistas omitiendo el vínculo tutor estudiante.

Este último punto es percibido en las entrevistas por parte de los implementadores a través de, por ejemplo, las metas de cobertura de entrevistas de seguimiento de estudiantes (70% o más), falta de priorización de estudiantes en su acompañamiento teniendo que asignar igual cantidad de horas de acompañamiento y gestión a estudiantes sin necesidades identificadas. O en palabras de tutores/as aplicación del mismo procedimiento sin diferenciar necesidades de apoyo.

Para tutores/as e implementadores en sedes, es justamente para casos de estudiantes con mayor necesidad de apoyo que el vínculo relacional es mayor y por ende el seguimiento y monitoreo del estudiante requiere más tiempo para el tutor/a, mayor personalización y priorización para derivaciones a redes de apoyo interna y externas; a su vez implica mayor desgaste emocional. Los estudiantes con mayor necesidad de apoyo, además, relevan el rol del tutor/a como clave para la promoción de su bienestar psicosocial y persistencia en continuación de estudios. En este contexto, las sedes recalcan por una parte la importancia de priorización de estudiantes y reconocimiento de abordaje diferenciado, la optimización de redes de derivación, y el



reconocimiento en el procedimiento a la importancia de establecer relaciones de confianza y cercanía para abordar el proceso tutorial con estudiantes. Tal como indica uno de los implementadores:

Yo creo que las habilidades blandas son las más importantes en tutoría. Uno puede aprender a utilizar el sistema [educativo institucional] más o menos rápido, pero si llega una alumna que necesita contención y apoyo, una conversación cercana es [lo más importante].
(Entrevista Asistente de Apoyo Académico).

Conclusiones

En conclusión, el perfil de los estudiantes de instituciones Técnico Profesional en comparación con estudiantes universitarios dado su contexto psicosocial y niveles de vulnerabilidad, entre otros factores, implica que sus trayectorias académicas teóricas se enfrenten a diversas barreras psicosociales, afectivas y económicas que pueden afectar en distintos momentos su progresión académica dentro de un mismo año escolar como entre distintos años escolares (Freeman, 2000; Rosero, et al., 2021; Torres-Vallejo et al. 2019; Sosu et al., 2019). La evidencia indica que el mecanismo institucional de INACAP de tutorías es efectivo para apoyar la progresión académica y retención de estudiantes de primer año. El estudio da cuenta que las tutorías son reconocidas institucionalmente como un mecanismo que impacta en la retención de primer año, generando un anclaje y relacionamiento con un componente relacional afectivo con el y la estudiante.

Este último componente no es abordado explícitamente en el procedimiento formal del diseño, aun cuando está presente desde la implementación tanto en las prácticas realizadas por tutores y tutoras como en los discursos de estudiantes participantes del programa. A su vez, se abarca en los instructivos oficiales de selección de tutores y tutoras como habilidades y competencias. La vinculación afectiva, sin embargo, es un aspecto clave desde la perspectiva de los y las estudiantes e implementadores al momento de atribuir el éxito del programa en los resultados de retención de estudiantes de primer año. Es decir, para ellos, sin una vinculación afectiva es muy complejo realizar un proceso de acompañamiento tal como lo define el programa. El modelo procedimental actual, por lo tanto, basa su funcionamiento más bien en cobertura de estudiantes contactados por el tutor/a, generando una tensión para implementadores y estudiantes entre un tratamiento estandarizado de necesidades de estudiantes y una búsqueda de focalización y priorización que requiere el despliegue de habilidades blandas por parte del tutor/a especialmente con estudiantes en mayor riesgo. En este sentido, se discuten aproximaciones desde la equidad más que desde la igualdad de tratamiento, así como mecanismos y procedimientos que reconozcan a la base contextos y necesidades psico socioafectivos de estudiantes (Albornoz et al., 2020; Chelberg et al., 2019; Engle et al., 2008; Faas et al., 2018; Sosu, 2019). Mirada que, desde los propios beneficiarios, levanta barreras de contacto y apertura a espacios de ayuda que aun cuando puedan estandarizarse institucionalmente permiten personalización para favorecer la retención y acompañamiento que potencie la progresión académica.

Finalmente, destaca la importancia de la generación institucional de mecanismos de acompañamiento y apoyo para la mejora de retención y progresión académica de estudiantes de educación técnico profesional. De esta forma se pueden gestionar institucionalmente factores determinantes como los antecedentes sociodemográficos y los resultados académicos previos del estudiante (Behr et al., 2020; Li et al., 2017; Kim, 2018; Millea et al., 2018; Moreira et al., 2020), desde una perspectiva que releve la importancia de la construcción de un relacionamiento de



calidad desde los miembros de las instituciones educativas y estudiantes (Freeman, 2000; Rosero, et al., 2021; Sosu et al., 2019) asegurando mecanismos que permitan equidad de acceso y no dependa ni de competencias individuales de funcionarios ni de estudiantes.

Referencias:

- Albornoz, J. M., Angulo, Y. L., Contreras, M. V., Gutiérrez, A. B., Mujica, A. D., & Vilablanca, F. M. (2020). Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos. Congresos CLABES, 131-139. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2633>
- Behr, A., Giese, M., Tegum K. & Theune, K. (2020). Dropping out from Higher Education in Germany an Empirical Evaluation of Determinants for Bachelor Students. Open Education Studies, 2(1), 126-148. Recuperado de: <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0104>
- Bravo, D., Den Braber, A., Dibarrart, M. (2023, abril, 19). La Educación Superior Técnico-Profesional en los datos públicos: Caracterización [PowerPoint Slides]. Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile <http://encuestas.uc.cl/?p=1714>
- Brunner, J., Labrana, J., Alvarez, J. (2022). Educación superior técnico profesional en Chile: perspectivas comparadas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. <https://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2022/07/Educacion-superior-tecnico-profesional-en-perspectiva-comparada.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas Vol. II (pp.53-82) <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Chelberg, K; Bosman, L. (2019) The role of faculty mentoring in improving retention and completion rates for historically underrepresented STEM students. International Journal of Higher education, Vol. 8(2) (pp.39-48) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212852.pdf>
- Dirección de Efectividad y Desarrollo Institucional – INACAP. (2022). Evaluación de impacto de tutorías cohortes 2017-2021. INACAP-Vicerrectoría de Desarrollo Institucional.
- Engle, J., & Tinto, V. (2008). Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. Washington, DC: Author.
- Freeman, R. (2000). Faculty mentoring programmes. Medical Education, 34, 507 – 508
- Faas, C., Benson, M. J., Kaestle, E. C., and Savla, J. (2018). Socioeconomic success and mental health profiles of young adults who drop out of college. J. Youth Stud. 21, 669–686. doi: 10.1080/13676261.2017.1406598
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine De Gruyter.
- Instructivo reclutamiento y selección de tutores. INACAP (2021)
- Kim, D. & Kim, S. (2018). Sustainable Education: Analyzing the Determinants of University Student Dropout by Nonlinear Panel Data Models. Sustainability 2018, 10(4), 954. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/su10040954>
- Li, W., & Carroll, D. (2017). Factors Influencing University Student Satisfaction, Dropout and Academic Performance. National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>
- LEY 21091, 2018. Sobre educación superior. 11 de mayo 2018 (Chile)
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. Forum qualitative social research, 1(2) Recuperado Octubre 10, 2002, de la World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/e/2-00inhalt-e.htm>
- Millea, M., Wills, R., Elder, A. & Molina, D. (2018). What Matters in College Student Success? Determinants of College Retention and Graduation Rates. Education, 138(4), 309-322. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180297>
- Ministerio de Educación de la República de Chile (19 de agosto de 2021). Decreto no. 333. Aprueba reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad. 12 de noviembre de 2019. D.O. no 21.091 <http://bcn.cl/2r07e>



- Moreira, T., Hernández, M., Solís, M., & Fernández, T. (2020). Estudio descriptivo del perfil desertor en tres cohortes de estudiantes universitarios de primer ingreso. Congresos CLABES, 38-49. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2622>
- Manual del Tutor: Sistema de Apoyo a la Progresión Académica, INACAP. (2023). Manual del Tutor versión 5.0 abril 2023
- Modelo Integrado de Apoyo a la Progresión Académica – INACAP. (2023) Versión 1.0.
- Resolución DJ 252-4 exenta de 2021 [Comisión Nacional de Acreditación]. Aprueba criterios y estándares de calidad para la Acreditación institucional del subsistema técnico profesional, de la Comisión Nacional de Acreditación. 16 de septiembre de 2021.
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2022). Ministerio de Educación. Informe 2022 Retención de 1er Año de pregrado cohortes 2017-2021. Recuperado de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/09/Retencion_Pregrado_2022_SIES.pdf
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2023). Ministerio de Educación. Informe 2023 Matrícula en Educación superior. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf
- Saunders R.P., Evans M.H., Joshi P. Developing a Process-Evaluation Plan for Assessing Health Promotion Program Implementation: A How-To Guide. Health Promotion Practice. 2005;6(2):134-147. doi:10.1177/1524839904273387
- Sosu E.M., Pheunpha, P. (2019) Trajectory of University Dropout: Investigating the Cumulative Effect of Academic Vulnerability and Proximity to Family Support. Front. Educ. 4:6. doi: 10.3389/educ.2019.00006
- Torres-Vallejo, J., Venegas, J., Mundaca, S., Oyanedel, J. (2019). Caracterización de estudiantes de Educación Técnico-Profesional respecto a su Educación Secundario: reflexiones para la Educación Superior en M. L. Arancibia (Ed.). Innovación educativa en contextos inclusivos de Educación Superior (pp. 25-45). Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Rosero Estupiñán, K.; Sánchez Rodríguez, M. (2021). Estrategia de consejería estudiantil: Una posibilidad de apoyo a la permanencia en momentos de incertidumbre. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3411>

