

#6

SERIE ANÁLISIS DE POLÍTICA PÚBLICA: EDUCACIÓN SUPERIOR N° 6

FACTORES ASOCIADOS A LA RETENCIÓN DE PRIMER AÑO DE ESTUDIANTES ADULTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO -PROFESIONAL EN CHILE

El Centro de Desarrollo, Estudios e Incidencia de INACAP tiene como propósito:
Contribuir al fortalecimiento y posicionamiento de la Educación Técnico Profesional mediante la generación de iniciativas y conocimiento experto, desde un enfoque centrado en la creación de bienes públicos.

Para ello:

- **Desarrollamos iniciativas de valor** a problemas sociales, económicos y medioambientales.
- **Buscamos incidir en la Formulación de Políticas Públicas** vinculadas a la Educación Técnico Profesional a través de la generación de iniciativas y evidencia.
- **Construimos espacios de diálogo y trabajo compartido** entre el sector productivo, el Estado, educación y sociedad civil, en aras de la Educación Técnico Profesional y el desarrollo sostenible del país.

Puede ver sus publicaciones en <https://portal.inacap.cl/cdei/estudios-publicaciones>

Para descargar la presente publicación:



SERIE ANÁLISIS DE POLÍTICA PÚBLICA: EDUCACIÓN SUPERIOR N° 6

**FACTORES ASOCIADOS A LA RETENCIÓN DE PRIMER AÑO DE ESTUDIANTES ADULTOS
DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO-PROFESIONAL EN CHILE***

AUTORES:

Gonzalo Donoso Traverso, Director Centro de Desarrollo, Estudios e Incidencia, INACAP

Juan Ignacio Venegas Muggli, Subdirector Centro de Desarrollo, Estudios e Incidencia, INACAP

José Antonio Le Fort Sáez, Asesor Centro de Desarrollo, Estudios e Incidencia, INACAP

Este estudio fue financiado en parte por The Luksic Scholars Fund de la Fundación Luksic.

* Agradecimientos especiales a ENAC, IP y CFT Santo Tomás, CFT Estatal de Valparaíso e INACAP por su compromiso y apoyo con este proyecto.

DISEÑO:

Alejandro Esquivel R.

INACAP, ABRIL 2026

Resumen

El presente estudio da a conocer aquellos factores asociados a la retención de primer año de estudiantes adultos de instituciones de educación superior técnico-profesional en Chile. Para ello, define como “estudiantes adultos” a quienes acceden a la educación superior con 30 o más años, para luego aplicar una metodología mixta para comprender aquellos fenómenos asociados a la deserción estudiantil y cómo estos interactúan en las trayectorias de los estudiantes. En primer lugar, se utilizaron bases de datos del Ministerio de Educación

y se aplicaron métodos cuantitativos a través de regresiones logísticas para estudiar aquellas variables asociadas a la retención de primer año de todos los estudiantes adultos que acceden a instituciones de educación superior técnico-profesionales en 2023. En una segunda etapa se realizaron 11 entrevistas en profundidad a estudiantes adultos que desertaron de alguna institución técnico-profesional para comprender en mayor profundidad como se desarrollan estos procesos y cómo se vinculan a las propias trayectorias de vida de los estudiantes.

Índice

- 04** Antecedentes
 - 07** Objetivos
 - 08** Trayectorias de Estudiantes Adultos de Educación Superior
 - 10** Metodología
 - 12** Análisis de resultados
 - 28** Discusión
 - 31** Referencias
-

Antecedentes

Al revisar la evolución del sistema de educación superior chileno, en las últimas décadas, es posible observar que su rasgo más característico fue el aumento significativo del padrón estudiantil de pregrado. A partir de una serie de reformas impulsadas en la década de los ochenta, las cuales buscaron ampliar la oferta educativa e incorporar nuevos estudiantes y proveedores educacionales, el acceso a la educación superior (ES) se expandió de manera considerable, en particular, desde la implementación del Crédito con Aval del Estado (Venegas, 2016). Mientras en 1984 eran 189.151 los estudiantes que se encontraban matriculados en alguna institución de educación superior (IES), durante 2022 la matrícula total fue de 1.249.401 personas (MINEDUC, 2023). A partir de lo anterior, se puede afirmar que el sistema de educación superior chileno ha transitado desde un sistema de élite a uno de masas (OECD, 2009).

Esta tendencia puede ser considerada como algo positivo, sin embargo, no ha estado exenta de complejidades inherentes a todo proceso de este tipo. Destacan problemáticas asociadas al financiamiento de la expansión del padrón estudiantil de pregrado, dificultades para incluir adecuadamente a diferentes tipos de estudiantes, hasta inconvenientes observados respecto al proceso de regulación de la calidad y financiamiento de

otras funciones de la ES (ejemplo: investigación y desarrollo). Es a partir de esto mismo que en el 2011 surge en Chile un fuerte movimiento estudiantil cuyas principales demandas se concentran en la consiga: “Educación gratuita, de calidad y sin lucro”. El movimiento logró instalar sus demandas en la agenda pública y luego la de gobierno dando inicio, el año 2014, a un proceso de reforma al sistema de ES, donde uno de sus principales resultados fue la instalación de la gratuidad par los aranceles de pregrado de instituciones adscritas a gratuidad, financiando la educación de estudiantes que pertenezcan a los primeros 6 deciles de ingreso (Venegas, 2016, Azócar, 2013) Esto tuvo un efecto inmediato, pues facilitó el ingreso de nuevos grupos de estudiantes con menores recursos materiales y mayores brechas educativas.

Dentro de este contexto, una problemática específica que amerita ser estudiada en mayor detalle dice relación con los procesos de integración, aprendizajes y aspectos socio-emocionales de estos nuevos grupos de estudiantes que logran acceder a la ES a partir de la expansión del sistema. Aun cuando el actual debate público y académico ha sido fructífero respecto a la reflexión sobre el fortalecimiento del actual sistema de ES, la discusión ha estado centrada mayormente en aspectos globales de éste asociados a temas de financiamiento y aseguramiento de la calidad

El presente estudio se centra específicamente en los estudiantes adultos que acceden a instituciones pertenecientes al subsistema técnico profesional, definidos como aquellos que inician sus estudios con 30 o más años cumplidos. **Este grupo ha ido aumentando sostenidamente su participación en la ES chilena.**

(ver Espinoza & González, 2013 Salas & Gaymer, 2017). Para el caso Chileno, debe señalarse que la matrícula del subsistema universitario y de los Centros de Formación Técnica (CFT) se encuentra más o menos estable, y solo la de los Institutos Profesionales (IP) posee un aumento sostenido y significativo en el tiempo (aún debe analizarse el efecto de la Prueba de Acceso a la Educación Superior para el acceso 2023), lo que podría llevar a que, en vista de la gratuidad a la ES y la búsqueda de nuevos estudiantes, el padrón de nuevos grupos de estudiantes, en específico de adultos aumente progresivamente. En este contexto, a la fecha, la política pública no ha prestado atención a la experiencia de estos grupos específicos de estudiantes de mayor edad que ingresan a la ES (debido al cambio en la estructura demográfica del país), la disminución de barreras al acceso (financiamiento) y a los cambios en el mercado del trabajo, llevaría a que aumenten en el tiempo.

Considerando lo señalado, se genera la necesidad de conocer, con mayor profundidad, cómo estos grupos experimentan su inclusión y qué factores se vinculan a estos procesos para poder contar con insumos que permitan, al sistema educativo, diseñar políticas y programas de apoyo a la progresión estudiantil, que se vinculen, reconozcan y cristalicen el principio de educación a lo largo de la vida. Lo anterior se plantea desde el supuesto que son las instituciones quienes de-

ben adaptarse a sus estudiantes, poniendo a su disposición programas de apoyo para que estos puedan integrarse y desarrollar todo su potencial. Solo de esta manera el paso por este nivel educativo podrá cumplir de manera efectiva con su rol de promotor de la movilidad social, contribuyendo de manera efectiva a la transformación del país, en el marco del Desarrollo Sostenible. En palabras de Tinto (2012), es importante que las instituciones de educación superior (IES) implementen programas orientados a fomentar la finalización de estudios donde la interacción entre los estudiantes y sus lugares de estudio esté mediada por iniciativas que promuevan el éxito estudiantil.

Con relación a cómo se han estudiado estas problemáticas en Chile, cabe destacar que diversos estudios han estado orientados a comprender la deserción de estudiantes de educación superior (ver Blanco & Meneses, 2013; Bordón et al., 2015; Díaz, 2008). Sin embargo, en estos análisis ha faltado un mayor desarrollo en comprender la situación de grupos específicos que han sido parte de la expansión del sistema de ES chileno, tales como estudiantes adultos, de primera generación en ES, extranjeros o mujeres en áreas tradicionalmente masculinizadas.

El presente estudio se centra específicamente en los estudiantes adultos que acceden a ins-

tituciones pertenecientes al subsistema técnico profesional, definidos como aquellos que inician sus estudios con 30 o más años cumplidos. Este grupo ha ido aumentando sostenidamente su participación en la ES chilena. Asimismo, su incorporación a la educación terciaria se ha dado mayoritariamente en la educación superior técnico-profesional compuesta por CFT e IP, lo cual justifica focalizar el estudio en este tipo de instituciones. Según datos de Ministerio de Educación (MINEDUC), la matrícula de primer año de programas de pregrado de personas que acceden con 30 o más años ha pasado de 22.429 a 80.890 entre 2007 y 2023, lo cual equivale a que los estudiantes adultos de primer año han aumentado 11% en 16 años (9% al 20%). De igual forma, estos datos muestran que en 2023 la proporción de estos estudiantes nuevos de pregrado matriculados en IP y CFT es de un 78,3% versus un 21,7% en universidades, lo cual se diferencia del grupo de nuevos estudiantes menores de 30 años donde esta proporción es de un 50% en cada subsistema de educación superior (MINEDUC, 2023).

Bajo el marco descrito, este estudio se centra específicamente en conocer desde un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos, aquellos factores que se vinculan a la retención de primer año de estudiantes adultos que acceden a instituciones de educación superior técnico-profesional (ESTP) en Chile en 2023. Sobre esto, se escoge el primer año de estudio al existir evidencia sobre la mayor relevancia comparativa que tiene completar este primer año en la finalización total de los estudios (Morrow & Ackermann, 2012).

En términos más concretos, y en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, la relevancia de este estudio radica en que la información generada permitirá diseñar estrategias orientadas a incluir y apoyar, de mejor manera, a estudiantes adultos (mayores de 30 años) en sus trayectorias educativas. De los datos examinados respecto a los factores que se vinculan a la retención de este perfil de estudiantes se podrán desarrollar programas e iniciativas destinadas a que una mayor proporción de estudiantes se titulen e inserten en el mercado laboral.

Objetivos

A partir de la aplicación de una estrategia metodológica mixta se de este estudio se desprenden dos grandes objetivos los cuales se asocian a las estrategias cuantitativas y cualitativas definidas:

- Determinar las variables que se asocian a la probabilidad de continuar estudiando entre 2023 y 2024 en aquellos estudiantes adultos de IP y CFT que ingresaron a estudiar en 2023.
- Comprender en profundidad cómo viven las personas adultas su tránsito por la ESTP y sus experiencias de deserción.

Mientras en una primera etapa se estiman modelos que definen variables asociadas a la retención estudiantil, la segunda fase se enfoca en comprender mayormente experiencias de personas que tuvieron que abandonar sus estudios, por lo que desde esta segunda mirada complementaria el foco está mayormente en el fenómeno de la deserción propiamente tal.

Trayectorias de Estudiantes Adultos de Educación Superior

Al revisar la literatura sobre la integración de estudiantes adultos a la ES es posible observar que este tema ha sido poco investigado tanto en el contexto latinoamericano como local. Si bien este grupo ha aumentado su participación en la educación terciaria, existe escasez de literatura y estudios sobre este tema, existiendo sólo algunos informes descriptivos (SIES, 2014).

En este contexto, desde la literatura internacional es posible identificar un marco general para analizar las trayectorias de estudiantes adultos en ES. Desde este marco se sostiene, en primera instancia, que la participación de los estudiantes adultos en la educación formal es parte de un proceso más amplio que promueve su participación en actividades de aprendizaje permanente, tanto formales como informales. Se sostiene que estos espacios ofrecen a adultos la oportunidad de adquirir las habilidades necesarias para adaptarse a los cambios tecnológicos propios de la sociedad del conocimiento. Asimismo, también se plantea la importancia de este proceso formativo de la población de mayor edad al tener un efecto en el crecimiento económico y la cohesión social de los países (Allmendinger, 2019; Boeren, 2017).

De manera más concreta, para poder explicar la integración de estudiantes adultos a la ES, desde

la literatura es posible distinguir tres dimensiones generales que afectan las probabilidades de que este grupo abandone la educación terciaria: sus condiciones familiares/demográficas, su situación socioeconómica y las estructuras institucionales en las que se desarrollan.

El primer tipo de factor asociado a las tasas de retención estudiantil son sus condiciones familiares/demográficas, las cuales pueden definirse como cada atributo del estudiante que es resultado de su estructura familiar, así como características demográficas que pueden afectar su éxito en la ES. Se señala que los estudiantes adultos tienen comparativamente más compromisos familiares que influyen en su integración a la ES. Entre ellos, varios autores han destacado el efecto de tener hijos en los resultados académicos, sin coincidir de todas formas todos los estudios sobre la dirección de este efecto (ver Callender et al. 2014; de Greef, Verté y Segers, 2015).

Otra condición familiar discutida en la literatura es la situación laboral de los estudiantes, destacándose que aquellos que acceden con mayor edad a la ES tienen que equilibrar su tiempo entre estudiar y trabajar para financiar sus costos de vida (Boeren, Nicaise y Baert, 2010). Callender et al. (2014) afirman que a los estudiantes con empleo formal les resulta más difícil encontrar tiempo para estudiar. Asimismo, Brooks (2013)

sostiene que el empleo a tiempo completo afecta negativamente al desarrollo de los estudiantes, ya que limita los efectos positivos de los tipos de estudio flexibles.

Otras características familiares/demográficas relevantes enfatizadas por la literatura incluyen el estado civil y ser estudiante de primera generación. Respecto a lo primero, de Greef, Verté y Segers (2015) sostienen que se espera que los estudiantes adultos en pareja tengan mejores resultados educativos, ya que experimentan un mayor apoyo de sus redes familiares. Respecto a los estudiantes de primera generación, Pascarella et al. (2004) sostienen que estos llegan a la ES con un menor stock de capital cultural y social que sus pares, lo que afecta su integración académica y social a este nivel educativo.

Un segundo tipo de factor asociado a la deserción estudiantil es la **situación socioeconómica del estudiante**. Este argumento está vinculado al hecho que, dado que los estudiantes maduros normalmente tienen más compromisos económicos, les resulta más difícil pagar sus estudios. En este contexto, se argumenta que la capacidad de los estudiantes para pagar los aranceles afecta sus probabilidades de ingresar y tener éxito en la educación superior (Allmendinger, 2019; Heenan, 2002). De manera complementaria, Boeren (2017) sostiene que cuando se discute el papel de las características sociales de los estudiantes que afectan el aprendizaje permanente se debe prestar especial atención a su nivel de ingresos y capital social y cultural, lo que implicaría que la situación socioeconómica de los estudiantes debe considerarse como un factor relevante al examinar los patrones de deserción estudiantil.

En cuanto a los indicadores específicos considerados para estudiar el efecto del entorno socioeconómico, se puede observar en la literatura que variables como el nivel educativo de los padres,

los logros educativos previos y el nivel de ingresos, tienen un efecto sobre la integración de los estudiantes en la ES (Allmendinger, 2019; Boeren, 2017; Boeren, Nicaise y Baert, 2010). Sobre esto, desde la literatura se plantea que la importancia de estos atributos debe examinarse cuidadosamente en el caso de los estudiantes adultos, debido a lo que se ha denominado los efectos decrecientes del origen social. Esto se debe a que varios autores han destacado que el efecto del entorno social en los resultados educativos disminuye con el tiempo (Allmendinger, 2019; Hillmert y Jacob, 2005).

La tercera dimensión explicativa de la retención de estudiantes adultos destacada por la literatura son las **estructuras institucionales**. Estas son entendidas como atributos formales que caracterizan el tipo de programa de estudio en el que se matriculan los estudiantes y el tipo de educación secundaria que cursaron previamente. Específicamente, se plantea una asociación entre deserción y el tipo de estudio (por ejemplo, estudiantes diurnos o nocturnos) y las estructuras de apoyo definidas por la institución en la que están matriculados. Al respecto, varios estudios han argumentado que las características específicas de los estudiantes adultos los hacen más aptos para un acceso flexible al currículo y a métodos alternativos de aprendizaje (Boeren, 2017; Schuetze y Slowey, 2002). En esta misma línea, la literatura también destaca la importancia de brindar servicios de apoyo a estudiantes maduros como cuidado infantil, servicios de bienestar, talleres sobre el aprendizaje de adultos y sesiones de asesoramiento (Chen, 2017; Kasworm, 2014). Por ejemplo, Chen (2017) sostiene que las IES pueden adaptarse mejor a los estudiantes adultos no tradicionales ofreciéndoles servicios de apoyo relevantes, como servicios de asesoramiento en horario nocturno y servicios de apoyo a la inserción laboral mayormente centrado en aspectos relevantes para estudiantes adultos.

Metodología

Este estudio se desarrolló es de carácter mixto, el cual combinó metodologías cuantitativas y cualitativas. A continuación, se describen en detalle ambos métodos aplicados.

1. Fase Cuantitativa

El análisis cuantitativo examina las variables asociadas a la retención de estudiantes adultos de primer año que estudian en CFT e IP. El objeto de estudio son todas aquellas personas que comienzan sus estudios de pregrado en IES no universitarias en marzo de 2023, y que poseen 30 años cumplidos. Sobre este grupo, se examinan aquellas variables asociadas a que estos estudiantes continúen matriculados al inicio del año 2024.

La información utilizada proviene de datos abiertos MINEDUC, los cuales entregan información sobre educación secundaria y terciaria. Considerando lo anterior, la muestra inicial estuvo compuesta por 62.058 estudiantes de primer año en 2023 matriculados en CFT e IP con 30 años o más. Solo se consideraron aquellos casos que contaban información de su trayectoria en la educación media (EM). Dado este requisito, y el hecho que las bases de Mineduc solo cuentan con información en dicho tópico desde el año 2004, el grupo que contaba con la información requerida corresponde a 28.175 casos.

La técnica de análisis utilizada fue regresión logística. La variable dependiente es un indicador dicotómico que especifica si aquellos estudiantes adultos que ingresan a CFT o IP el año 2023 y que continúan o no matriculados en alguna IES al inicio del año 2024. Considerando lo anterior, se estiman las variables asociadas a la retención en el sistema educativo, dado que un estudiante que en 2024 sigue estudiando, pero en otro programa o institución, no se define como desertor.

Las variables independientes consideradas en los modelos fueron sexo, edad, modalidad de estudio (presencial, online y semipresencial), tipo de programa (Técnico de Nivel Superior/Profesional Sin Licenciatura), tipo de institución (CFT - IP), años de acreditación de la institución, región de estudio y área académica (Área CINE 13). Asimismo, se consideraron las siguientes características de los establecimientos de egreso de EM: dependencia, Grupo socioeconómico (GSE), específicamente SIMCE II Medio 2023, promedio de notas IV Medio¹, número de años desde egreso EM e ingreso a ES, tipo de colegio (rural/urbano) e indicador que establece si región de establecimiento de egreso de EM es la misma que la región de estudio de ES.

Respecto a los modelos utilizados, se estimó inicialmente uno para toda la muestra para, subsecuentemente, especificar modelos para algunos subgrupos, lo cual permite examinar si el efecto

1. Último año de este ciclo educativo.

encontrado denota diferencias significativas entre cada uno de ellos. Específicamente, se estimaron modelos separadamente según el sexo, modalidad de estudio y tipo de programa.

2. Fase Cualitativa

La segunda fase del estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo sustentado en la Teoría Fundamentada, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Strauss y Corbin en Bases de la investigación cualitativa (2016). Este enfoque permite construir comprensión profunda a partir de las experiencias narradas por las personas entrevistadas, mediante un proceso sistemático de codificación y análisis progresivo que avanza desde las descripciones iniciales hacia la integración conceptual.

Participantes

El estudio incluyó once entrevistas en profundidad realizadas de manera online y/o presencial entre septiembre y noviembre de 2025 a personas adultas de entre 23² y 68 años, pertenecientes a distintos CFT e IP. Se consideraron casos de estudiantes que permanecieron, desertaron, regresaron o suspendieron temporalmente sus estudios. Asimismo, se buscó que la muestra se diferenciara también respecto al género, tipo de jornada (diur-

na/vespertina) y región (RM/Valparaíso/Biobío). Esta diversidad permitió captar variaciones importantes en las experiencias, lo que enriqueció el análisis y la solidez de las categorías finales.

La tabla 1 describe las características de las once personas entrevistadas.

Producción del material

Las entrevistas se realizaron a partir de una pauta semiestructurada basada en cinco grandes ejes:

- trayectoria vital previa
- condiciones familiares, laborales y personales
- experiencia institucional
- factores de permanencia y deserción
- apoyo institucional

Estas categorías iniciales no buscaban encasillar los relatos, sino orientar la conversación para asegurar que los temas centrales del estudio estuvieran representados, manteniendo siempre la flexibilidad necesaria para permitir que surgieran nuevos elementos. Las entrevistas fueron analizadas siguiendo las recomendaciones metodológicas de Strauss y Corbin, cuidando siempre la consistencia y fidelidad al discurso de cada participante.

TABLA 1: CUADRO FINAL ENTREVISTADOS FASE CUALITATIVA

Género	Jornada	Región	Edad	Institución
Mujer	Diurna	Región Metropolitana	42	CFT 1
Mujer	Diurna	Región Metropolitana	31	IP 1
Mujer	Vespertina	Región Metropolitana	35	IP1
Mujer	Vespertina	Región de Valparaíso	30	IP2
Mujer	Vespertina	Región del Biobío	37	IP3
Hombre	Diurna	Región del Biobío	34	IP3
Mujer	Diurna	Región del Biobío	52	IP4
Hombre	Diurna	Región de Valparaíso	23	CFT2
Hombre	Vespertina	Región de Valparaíso	68	CFT2
Hombre	Vespertina	Región de Valparaíso	50	CFT2
Mujer	Vespertina	Región del Biobío	59	IP4

2. Si bien inicialmente se definió como criterio el haber accedido a educación superior con 30 años cumplidos, uno de los entrevistados contactados tenía 23 años al momento de comenzar sus estudios. A sugerencia de una de las IES colaboradoras, se decidió conocer su perspectiva.

Análisis de resultados

1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

En la tabla 2 se presenta el análisis de los resultados de las estimaciones de regresión logística para predecir retención de estudiantes adultos en CFT e IP considerando toda la muestra y separadamente para estudiantes hombres y mujeres.

Sobre estos modelos, cabe destacar que, de todas las variables inicialmente consideradas, se excluyó el indicador de edad dado que generaba problemas de multicolinealidad. Asimismo, la variable zona del establecimiento de egreso de EM (urbana/rural) no fue considerada tampoco por criterios de parsimonia al observarse que no estaba significativamente asociada a la retención y que no opera como una variable de control relevante que afecte la relación entre la retención y las demás variables del modelo. Por último, respecto a las variables región de estudio en ES y área académica, se puede señalar que, si bien fueron consideradas en los modelos, su información no es presentada por temas de espacio al ser meramente variables de control.

Para cada variable de los modelos se presenta su Odds Ratio (OR) y los coeficientes Z. Sobre esto, vemos, en el modelo 1 de la tabla 2 que, al considerar la totalidad de la muestra, existe una asociación significativa entre el sexo de los estudiantes y sus niveles de retención, la cual es sig-

nificativa al 1%. El coeficiente OR de 0,868 nos indica que, controlando por el resto de las variables del modelo, las chances continuar estudiando de las mujeres son un 13,2% ($1-0,868$) menores a las de los hombres. Por otra parte, se observa que el GSE y la dependencia los establecimientos de egreso de EM no se asocian significativamente a la retención de los estudiantes.

Donde sí se observan diferencias significativas es en el efecto del promedio de notas de IV Medio y del número de años desde el egreso de EM al ingreso a ES. Específicamente, se observa que a mayor promedio de notas en IV Medio, mayores son las chances de retención. Específicamente, se estima que por cada punto extra en la escala de notas de 1 a 7, las chances de continuar estudiando aumentan un 40,5%. En cuanto a los años de egreso, se estima que por cada año adicional extra que pasa entre ambos niveles educativos, las chances de retención aumentan en un 6,2%.

Las variables tipo de institución y modalidad de estudio también evidencian relaciones significativas respecto a la retención. En concreto, se observa que los estudiantes de IP tienen chances de seguir estudiando un 28,5% mayores a las de estudiantes de CFT. Asimismo, se observa que aquellos estudiantes de modalidad presencial tienen un 48,2% más chances de retención que aquellos de modalidad online, asociación signifi-

TABLA 2: MODELOS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA PARA PREDECIR RETENCIÓN DE PRIMER AÑO DE ESTUDIANTES DE 30 AÑOS O MÁS DE IESTP SEGÚN SEXO (2024)

Variables	M1 Total	M2 Mujeres	M3 Hombres
Sexo (Hombre)	0.868*** (-3.64)	- -	- -
GSE (Bajo)			
Medio bajo	0.980 (-0.56)	0.965 (-0.70)	1.001 (0.01)
Medio	1.013 (0.27)	1.027 (0.38)	1.026 (0.38)
Medio Alto	0.950 (-0.59)	1.275 (1.76)	0.796* (-2.06)
Alto	1.362 (1.52)	1.680 (1.67)	1.187 (0.63)
Dependencia (Público)			
Particular Subvencionado	1.006 (0.18)	0.959 (-0.88)	1.061 (1.25)
Particular Pagado	0.803 (-1.08)	0.569 (-1.87)	1.080 (0.27)
Promedio Notas IV Medio	1.405*** (11.21)	1.467*** (9.16)	1.343*** (6.66)
Nº Años Egreso EM	1.062*** (15.38)	1.069*** (13.21)	1.053*** (8.24)
Institución (CFT)	1.285*** (5.18)	1.305*** (4.06)	1.217** (2.69)
Modalidad (Online)			
Presencial	1.482*** (7.49)	1.675*** (6.99)	1.301*** (3.49)
Semipresencial	0.920 (-0.86)	0.874 (-1.00)	1.013 (0.09)
Tipo de Programa (PSL)	1.561*** (12.58)	1.466*** (7.40)	1.619*** (9.82)
Diferencia Región	1.041 (1.06)	1.002 (0.04)	1.088 (1.54)
Acreditación (No Acreditada)			
3-5 Años	1.653*** (8.06)	1.691*** (6.24)	1.699*** (5.56)
6-7 Años	1.844*** (8.29)	1.750*** (5.32)	2.100*** (6.90)
Constante	0.090*** (-9.89)	0.085*** (-7.30)	0.073*** (-7.41)
Observaciones	23,764	12,669	11,095

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

cativa al 1% de nivel de significancia. Sobre esta misma variable, se observa también que la retención no varía significativamente al comparar estudiantes de modalidad online con semipresencial.

Con respecto a las últimas variables presentadas en el primer modelo estimado, vemos que una mayor retención se asocia significativamente a estudiantes de programas de Técnico de Nivel Superior (TNS) respecto a programas de Profesionales sin Licenciatura (PSL) (56,1% más chances) y a estudiantes de instituciones con mayor número de años de acreditación. Sobre esto, se estima que las chances de retención son un 65,3% mayores en estudiantes de instituciones con entre 3 y 5 años de acreditación al compararse con estudiantes de instituciones no acreditadas y un 84,4% mayores al comparar este último grupo con estudiantes de instituciones con 6 o 7 años de acreditación. Por último, se observa que la variable diferencia de región, la cual especifica si la región del establecimiento de egreso de EM es diferente o no a la de la de acceso a ES, no se asocia significativamente a la retención.

Habiendo examinado aquellas variables que se asocian a la retención de estudiantes adultos de CFT e IP, considerando la totalidad de la muestra, se presentarán los modelos estimados separadamente según sexo, modalidad de estudio y tipo de programa. Sobre estos análisis, cabe señalar que el foco de la descripción está puesto en las diferencias entre los grupos respecto a cómo las diferentes variables que afectan la retención se diferencian entre ellos.

En la tabla 2 se presentan, en los modelos 2 y 3, los resultados de los modelos de regresión separadamente para hombres y mujeres. De lo anterior destaca que, en ambos grupos, el GSE y la dependencia de los colegios de EM no tienen efecto en la retención. En cuanto al promedio de notas en IV Medio, se observa que el efecto de esta variable es de mayor magnitud en mujeres que en hombres. Mientras que en mujeres un punto extra en su promedio de notas se asocia

a un aumento de un 46,7% de las chances de retención, el aumento estimado en hombres es de un 34,3%.

Otra variable donde se destacan diferencias es en el efecto de la modalidad de estudio. Específicamente, se encuentra que la diferencia favorable anteriormente observada para estudiantes presenciales versus online es de mayor magnitud en mujeres que en hombres. Mientras que en mujeres las estudiantes presenciales tienen chances un 67,5% más altas de retención que estudiantes online, en el caso de los hombres estas chances se estima que aumentan un 30,1%. Por otra parte, se ve que el efecto del tipo de programa se diferencia también entre hombres y mujeres. Si bien en ambos grupos se estima una mayor retención en estudiantes de programas TNS, la magnitud de este efecto es mayor en hombres que en mujeres (61,9% vs 46,6% de mayores chances respecto a estudiantes de programas de PSL).

Por último, en cuanto al efecto de los años de acreditación, se encuentra que la diferencia estimada en retención al comparar estudiantes de instituciones con 6 o 7 años de acreditación con aquellos de instituciones no acreditadas es de mayor magnitud en hombres que en mujeres. Mientras en el caso de estudiantes hombres las chances de continuar estudiando son un 110% mayores en aquellos de instituciones de mayor acreditación, estas chances son un 75% más altas en el caso de estudiantes mujeres.

En la tabla 3 se muestra el mismo modelo especificado en la tabla 2 para la totalidad de la muestra (M1) y modelos separados para las tres modalidades de estudio especificadas (M2, M3 y M4). Lo anterior nos permite examinar si los efectos observados de las distintas variables independientes en la retención se diferencian o no según la modalidad de estudio.

Con respecto a lo anterior, podemos ver en primer lugar una diferencia en el efecto del promedio de notas de IV Medio. En concreto, se obser-

TABLA 3: MODELOS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA PARA PREDECIR RETENCIÓN DE PRIMER AÑO DE ESTUDIANTES DE 30 AÑOS O MÁS DE IESTP SEGÚN MODALIDAD DE ESTUDIO (2024)

Variab les	M1 Total	M2 Online	M3 Presencial	M4 Semi-Presencial
Sexo (Hombre)	0.868*** (-3.64)	0.882* (-2.26)	0.827*** (-3.35)	1.032 (-0.15)
GSE (Bajo)				
Medio bajo	0.980 (-0.56)	0.975 (-0.48)	1.008 (-0.16)	0.672* (-2.25)
Medio	1.013 (-0.27)	0.998 (-0.03)	1.045 (-0.61)	0.905 (-0.37)
Medio Alto	0.950 (-0.59)	0.946 (-0.46)	0.919 (-0.68)	2.234 (-1.19)
Alto	1.362 (-1.52)	1.451 (-1.33)	1.466 (-1.20)	0.249 (-0.95)
Dependencia (Público)				
Particular Subvencionado	1.006 (-0.18)	1.045 (-0.89)	0.971 (-0.63)	0.844 (-1.01)
Particular Pagado	0.803 (-1.08)	0.807 (-0.77)	0.903 (-0.32)	0.584 (-0.33)
Promedio Notas IV Medio	1.405*** (-11.21)	1.308*** (-5.88)	1.507*** (-9.71)	1.314 (-1.63)
Nº Años Egreso EM	1.062*** (-15.38)	1.053*** (-7.36)	1.069*** (-13.63)	1.045 (-1.76)
Institución (CFT)	1.285*** (-5.18)	1.777*** (-4.42)	1.256*** (-3.89)	0.507 (-1.29)
Modalidad (Online)				
Presencial	1.482*** (-7.49)	- -	- -	- -
Semipresencial	0.920 (-0.86)	- -	- -	- -
Tipo de Programa (PSL)	1.561*** (-12.58)	1.539*** -9.02)	1.535*** (-7.43)	1.246 (-0.99)
Diferencia Región	1.041 (-1.06)	1.035 (-0.68)	1.069 (-1.05)	0.941 (-0.32)
Acreditación (No Acreditada)				
3-5 Años	1.653*** (-8.06)	1.170 (-0.80)	1.814*** (-7.73)	3.639*** (-3.73)
6-7 Años	1.844*** (-8.29)	0.843 (-0.61)	2.072*** (-8.70)	4.769** (-2.13)
Constante	0.090*** (-9.89)	0.175*** (-3.52)	0.083*** (-7.92)	0.122 (-1.44)
Observaciones	23,764	10,190	12,774	796

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

va que el efecto de esta variable en la retención de estudiantes adultos de CFT e IP únicamente es significativo en estudiantes de modalidad online y presencial, sin tener efecto en estudiantes de modalidad semipresencial. Asimismo, se estima que dentro de los grupos donde esta variable genera un efecto significativo, este es de mayor magnitud en estudiantes de modalidad presencial. Mientras que en estudiantes presenciales un punto extra en su promedio se asocia a un aumento de sus chances de retención de un 50,7%, para estudiantes online este aumento es de un 30,8%.

Otro aspecto donde se observan algunas diferencias es en los años desde el egreso de EM y en el tipo de institución, donde para ambas variables se observa nuevamente que en el caso de estudiantes semipresenciales estas no tienen un efecto significativo. Respecto a la magnitud de los efectos según si son estudiantes presenciales o 100% online, se observa que, mientras el efecto de años de egreso es de mayor magnitud en estudiantes presenciales, el efecto del tipo de institución en la retención es mayor en estudiantes online. Sobre esto último, por ejemplo, se observa que, para el caso de estudiantes online, las chances de seguir estudiando son un 77,7% mayores en estudiantes de IP respecto a los de CFT, siendo este aumento un 25,6% en el caso de estudiantes presenciales.

En el caso de tipo de programa, se observa un efecto de similar magnitud al comparar estudiantes presenciales y online, donde las chances de retención son cercanas a un 54% mayores en estudiantes de programas de TNS respecto a los de PSL. Para el caso de estudiantes semipresenciales, nuevamente se observa que esta variable no tiene un efecto en este grupo.

Finalmente, en el caso del efecto de la variable años de acreditación, vemos también diferencias relevantes en cómo esta afecta la retención de los estudiantes. Específicamente, se estima que esta variable únicamente tiene un efecto significativo en estudiantes presenciales y semipre-

senciales, sin explicar la retención para el caso de estudiantes 100% online. A la vez, se ve que este efecto significativo de los años de acreditación es de mucho mayor magnitud en estudiantes semipresenciales. Por ejemplo, para el caso de este último grupo, se estima que las chances de retención son un 376,9% mayores al comparar estudiantes de instituciones con 6 o 7 años de acreditación versus estudiantes de IESTP no acreditadas.

En la tabla 4 se presenta el último análisis del efecto de las variables que afectan la retención según subgrupos de estudiantes. En este caso se analiza como el efecto de estos distintos indicadores en la continuidad de estudio varían según si son estudiantes de programas TNS o PSL.

En cuanto a estos análisis, destaca inicialmente que el efecto anteriormente revisado para toda la muestra donde se observó que la retención es mayor en estudiantes hombres, se da únicamente en programas TNS, sin ser significativo el efecto del sexo de los estudiantes en el caso de estudiantes de programas PSL.

Otra diferencia relevante se observa en el caso del efecto del promedio de notas en IV Medio. Sobre esto, se estima que el efecto positivo y significativo de esta variable en la retención en ES es de mayor magnitud en estudiantes de programas TNS. Mientras en el caso de estos programas un punto extra en la escala de 1 a 7 se asocia un 45,8% mayores chances de retención, la magnitud de este efecto es de un 32,3% en el caso de estudiantes de programas PSL.

Con respecto al efecto de la modalidad de estudio, se da para ambos grupos lo anteriormente revisado para la totalidad de la muestra con relación a que la retención es mayor en estudiantes presenciales respecto a los online; Tampoco existen diferencias entre estudiantes online y semipresenciales. Asimismo, se observa que la diferencia entre estudiantes presenciales y online en base a la variable retención es de mayor

TABLA 4: MODELOS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA PARA PREDECIR RETENCIÓN DE PRIMER AÑO DE ESTUDIANTES DE 30 AÑOS O MÁS DE IESTP SEGÚN TIPO DE PROGRAMA (2024)

Variables	M1 Total	M2 TNS	M3 PSL
Sexo (Hombre)	0.868*** (-3.64)	0.824*** (-3.91)	0.938 (-1.01)
GSE (Bajo)			
Medio bajo	0.980 (-0.56)	0.925 (-1.73)	1.094 (-1.50)
Medio	1.013 (-0.27)	1.018 (-0.29)	1.036 (-0.44)
Medio Alto	0.950 (-0.59)	0.961 (-0.36)	0.965 (-0.26)
Alto	1.362 (-1.52)	1.594 (-1.78)	1.178 (-0.50)
Dependencia (Público)			
Particular Subvencionado	1.006 (-0.18)	0.960 (-0.98)	1.089 (-1.56)
Particular Pagado	0.803 (-1.08)	0.696 (-1.40)	0.964 (-0.11)
Promedio Notas IV Medio	1.405*** (-11.21)	1.458*** (-9.92)	1.323*** (-5.52)
Nº Años Egreso EM	1.062*** (-15.38)	1.063*** (-13.16)	1.067*** (-8.60)
Institución (CFT)	1.285*** (-5.18)	1.249*** (-4.25)	- -
Modalidad (Online)			
Presencial	1.482*** (-7.49)	1.529*** (-6.33)	1.376*** (-3.64)
Semipresencial	0.920 (-0.86)	0.926 (-0.65)	0.925 (-0.43)
Tipo de Programa (PSL)	1.561*** (-12.58)	- -	- -
Diferencia Región	1.041 (-1.06)	1.040 (-0.82)	1.053 (-0.82)
Acreditación (No Acreditada)			
3-5 Años	1.653*** (-8.06)	1.434*** (-4.63)	2.512*** (-8.22)
6-7 Años	1.844*** (-8.29)	1.453*** (-4.10)	3.355*** (-8.93)
Constante	0.090*** (-9.89)	0.082*** (-8.36)	0.107*** (-5.17)
Observaciones	23,764	13,882	9,882

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

magnitud para estudiantes de programas TNS. Se estima que en estudiantes TNS, las chances de retención son un 52,9% mayores en aquellos de programas presenciales respecto a los online, siendo este efecto de un 37,6% en el caso de estudiantes de programas PSL.

Una última diferencia se observa en el caso del efecto de los años de acreditación institucional en la retención de los estudiantes. Si bien en estudiantes de ambos tipos de programa se observa que aquellos de instituciones con mayores años de acreditación tienen mayores chances de continuar estudiando, este efecto tiene mayor fuerza en el caso de estudiantes de programas TNS. Por ejemplo, para el caso de estudiantes PSL se estima que las chances de retención son un 151,2% mayores para estudiantes de IP con 3 a 5 años de acreditación respecto a estudiantes de instituciones no acreditadas, siendo este mismo efecto de un 43,3% al considerar únicamente estudiantes de programas TNS en IP y CFT.

2. ANÁLISIS CUALITATIVO

A continuación, se presentan los hallazgos de la fase cualitativa organizados según las cinco categorías definidas en el diseño de esta etapa del estudio, pero enriquecidas y complejizadas gracias al análisis emergente. Cada categoría se acompaña de citas textuales representativas.

A. TRAYECTORIA VITAL PREVIA AL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La trayectoria vital previa aparece como un componente decisivo para comprender el significado que estudiar adquiere en la vida adulta. Lejos de ser un acto exclusivamente académico, ingresar a estudiar en esta etapa se revela como un proceso de reconfiguración identitaria, reparación de sueños postergados y búsqueda de movilidad social y laboral.

Estudiar como reparación biográfica

Diversos relatos expresan que el estudio funciona como una forma de reparar una historia personal

marcada por interrupciones, sacrificios familiares o imposibilidad de acceder a educación en etapas tempranas.

“Desde chica me gustó la matemática... mi sueño era haber sido contadora... nunca pude salir de mi casa porque lo importante eran los niños.”

(Entrevistada 2)

En este tipo de casos, el estudio es menos un proyecto académico y más un acto simbólico: una reivindicación de una versión pasada de sí misma, una forma de recuperar un camino que la vida obligó a postergar.

Estudiar como movilidad laboral

Para otros participantes, estudiar en la adultez responde a la necesidad de avanzar laboralmente tras años de experiencia práctica no certificada.

“Entré a trabajar como operaria... me fueron mostrando caminos para entrar al área donde estoy ahora... y eso me motivó a estudiar algo.”

(Entrevistada 3)

Esta motivación combina realismo y aspiración: buscan mejorar ingresos, obtener estabilidad y acceder a puestos que exigen una credencial formal, especialmente en sectores como salud, administración o tecnología.

El estudio como ampliación del capital de cuidado

En varias mujeres –particularmente aquellas con responsabilidades intensas de cuidado– el estudio aparece como una forma de **mejorar las competencias para cuidar a otros**, al mismo tiempo que una vía para diversificar fuentes de ingreso.

“Las ganas de estudiar era por la condición de mi hijo... he tenido que hacer cursos de primeros auxilios... quería irme más profundamente en eso.”

(Entrevistada 1)

Aquí se observa una dimensión poco reconocida en el diseño institucional: el estudio como recurso para sostener la vida familiar, no solo como movilidad laboral.

Reorientación vocacional en etapas avanzadas

El ingreso no siempre es un “primer intento”. Para personas entre 40 y 60 años, estudiar surge como una transición hacia una nueva identidad profesional, después de haber dejado atrás oficios o trabajos agotadores.

“Dije: a esta edad es más difícil encontrar un trabajo bien remunerado... por eso busqué otra alternativa.”
(Entrevistada 4)

“Quería determinarlo luego, para distraerme después de lo que pasó.”
(Entrevistado 1)

Esta motivación evidencia que la educación en la adultez opera como un punto de inflexión vital, no solo como formación técnica.

Sentido de ejemplo y legado familiar

En varias entrevistas aparece un motivo profundamente emocional: estudiar para demostrar a los hijos que sí es posible.

“¿Qué le demuestro a mis hijos si no sigo?... me arriesgué a lo que fuera.”
(Entrevistada 2)

Esta subcategoría es clave: revela que la educación en la adultez está atravesada por la dimensión intergeneracional, donde el acto de estudiar se convierte en un mensaje, un legado y una forma de construir autoestima colectiva.

SÍNTESIS A

La trayectoria vital previa permite comprender que ingresar a estudiar en la adultez no es un gesto académico aislado: es una decisión cargada de historia, expectativas y reparación emocional. Estudiar se convierte en una herramienta para recuperar agencia, abrir oportunidades y reconstruir proyectos que la vida adulta –especialmente el cuidado y las responsabilidades económicas– había relegado.

B. CONDICIONES FAMILIARES, LABORALES Y PERSONALES

Cuando escuchamos a personas adultas hablar de su decisión de estudiar, rápidamente entendemos que no basta con mirar su motivación o su trayectoria laboral. La vida adulta es un entramado de tiempos, cuidados, trabajos y responsabilidades que no se detienen porque alguien decidió entrar a un salón de clases. En el presente apartado, la evidencia recoge algo que se vuelve evidente, pero que rara vez se reconoce desde el diseño institucional: no se estudia en el vacío; se estudia dentro de un ciclo vital y la vida adulta, para las personas entrevistadas, no es fácil.

El cuidado como eje estructurante

En prácticamente todas las entrevistas aparece una constante: la vida cotidiana gira alrededor del cuidado. Hijos pequeños, adolescentes, familiares dependientes, enfermedades crónicas, turnos laborales, trámites, urgencias. El cuidado marca el ritmo; el estudio debe acomodarse como puede.

“Trabajo de ocho a cinco y media... después ir a clases... lucho porque alcanzo a ver a mis niños, es mi rutina.”
(Entrevistada 3)

“Mi hija se podía quedar sola... pero yo la veía re poco... todo era por mejorar la calidad de vida para ella.”
(Entrevistada 5)

En algunos casos, el cuidado exige una disponibilidad que vuelve imposible sostener la vida académica:

“Él tiene cuidado 24/7... hay momentos en que no tengo cuidadoras... no puedo quedarme con mi propio hijo por todas las condiciones que él necesita.”

(Entrevistada 1)

No es que estas estudiantes “no quieran estudiar”. Es que viven bajo un contexto de responsabilidades altamente demandables.

Aquí emerge la primera gran idea del capítulo: la permanencia no depende de la disciplina individual, sino del espacio que deja –o no deja– la estructura del cuidado.

La triple jornada: trabajo, familia y estudio

La metáfora de la triple jornada aparece casi de manera espontánea. Se evidencia en el tono, el cansancio, en la descripción de su vida cotidiana. Para quienes trabajan jornada completa y estudian en horario vespertino, el día se convierte en una carrera sin pausas:

“Pasaba más en la micro que en las clases... no me alcanzaba el tiempo para nada... llegaba agotada.”

(Entrevistada 4)

En otros casos, la triple jornada se vuelve emocional, más que horaria: cargar con la familia, llevar el peso económico del hogar, sostener trabajos precarios, gestionar trámites médicos e intentar rendir académicamente.

“Crisis de pánico, embarazo, despido... por eso congelé.”

(Entrevistada 5)

Para muchas personas adultas, estudiar no es “una actividad” más: es una competencia por sostener la vida sin descuidar a nadie –incluyéndose a sí mismas.

Brecha de hábitos académicos y retorno a un mundo que ya no es el mismo

Otra condición que pesa mucho es volver a estudiar después de años –a veces décadas– fuera del aula. Retomar el ritmo académico no es solo re aprender contenidos, es adaptarse a un ecosistema que ha cambiado, que ahora está lleno de plataformas, trabajos en grupo, rúbricas, entregas online.

“Me costó volver a tomar el ritmo... había dejado muchos años y era como empezar de cero.”

(Entrevistada 1)

“Lo académico volvió a ser un mundo nuevo.”

(Entrevistado 2)

Y esto afecta la autoconfianza: dudan, se consideran “lentos”, creen que “ya no es su mundo”. Pero lo intentan de igual manera. Se observa un gesto que el sistema educativo pocas veces reconoce: estudiar en la adultez implica una reconstrucción cognitiva y emocional.

La salud física y emocional como condicionante silencioso

En varias historias, la salud aparece como un factor decisivo que no suele estar contemplado en políticas de permanencia:

- crisis de pánico,
- desgaste emocional,
- enfermedades crónicas,
- fatiga acumulada por años de trabajos extenuantes,
- cirugías y recuperaciones que requieren semanas o meses.

“Se me sumó mucha carga laboral, más una cirugía... tuve que cancelar un año.”

(Entrevistada 3)

En algunos casos, la salud se vuelve una barrera: no es posible “poner más ganas”, porque su salud ya no lo permite.

La dimensión económica que atraviesa todo

Aunque este punto será retomado más adelante, es imposible no mencionarlo aquí: la economía doméstica condiciona la vida diaria, los tiempos, las decisiones y la continuidad.

“Debo unos meses todavía... apenas tenga trabajo voy a pagarlos.”

(Entrevistada 6)

“A esta edad es más difícil encontrar un trabajo bien remunerado... por eso busqué otra alternativa.”

(Entrevistada 4)

La educación, para estos estudiantes, no solo cuesta dinero: cuesta tiempo, energía, redes, permisos, salud y presencia en el hogar.

SÍNTESIS B

Las condiciones familiares, laborales y personales no son un “contexto” que rodea el estudio: son el escenario real en que la educación sucede. Y ese escenario está lleno de tensiones estructurales que no dependen de la voluntad, disciplina o motivación de las personas adultas.

Las entrevistas muestran que estudiar en la adultez es, en sí mismo, un acto de resistencia: resistencia al agotamiento, a la precariedad, a la falta de tiempo, al cuidado ilimitado, a las expectativas de otros y a un sistema que aún no conversa del todo con la complejidad de la vida adulta.

Este capítulo deja instalada una idea central que será clave en los siguientes:

Las instituciones que no entienden la arquitectura del cuidado y del trabajo adulto, difícilmente podrán sostener trayectorias educativas estables.

C. EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

Escuchar a estudiantes adultos hablar de su experiencia en CFT e IP es abrir una ventana a un mundo lleno de contrastes. Por un lado, están los relatos luminosos, donde docentes, jefaturas y tutores se convierten en un soporte real, humano, casi afectivo. Por el otro, aparecen experiencias donde la institución se siente distante, rígida o incluso contradictoria en relación con la flexibilidad que promete.

Lo que emerge de forma contundente es que la experiencia institucional no es homogénea: depende de personas específicas, de gestos concretos y de la capacidad de la IES para comprender el contexto educativo de quienes cursan su vida adulta.

La institución como espacio que habilita: cuando el acompañamiento es humano

Hay testimonios donde la institución actúa como amortiguador de la vida adulta: alivia, apoya, escucha, flexibiliza. En esos casos, estudiar se vuelve una experiencia de pertenencia y reconocimiento. Una entrevistada lo describe así:

“Los profesores siempre dispuestos, algunos hasta dan su WhatsApp... el tutor siempre preguntando si necesitábamos algo.”

(Entrevistada 5)

Entrevistada, encuentra un trato que la dignifica:

“De la institución todo el apoyo... los profesores preocupados.”

(Entrevistada 2)

En estas historias se ve algo fundamental: cuando el vínculo humano existe, la institución se convierte en un espacio que acompaña la transformación personal. No resuelve la triple jornada, ni los cuidados, ni el acceso a recursos, pero hace que la persona no se sienta sola en el proceso.

La institución como espacio que amplifica tensiones

Pero también aparecen vivencias donde la institución, sin quererlo, profundiza la fragilidad que las personas traen desde fuera.

En algunos casos, la inflexibilidad horaria, la falta de alternativas o el trato distante generan más peso en una vida que ya está al límite:

“Pedí alternativas de horario... no me ofrecieron nada.”

(Entrevistada 4)

“Por la otra persona no sentí apoyo... me dijo que ya estaba saliendo y no podía atenderme.”

(Entrevistada 1)

Aquí surge uno de los hallazgos más consistentes del estudio: la flexibilidad institucional no funciona como una política, sino como una experiencia azarosa.

Depende de:

- quién atiende,
- quién gestiona,
- quién escucha,
- quién hace el esfuerzo extra.

Es decir: no está garantizada por la institución, sino por personas específicas dentro de ella. Y esa variabilidad tiene efectos muy reales en permanencia.

Flexibilidad prometida vs. flexibilidad vivida

Casi todas las instituciones declaran tener “flexibilidad” para estudiantes adultos.

Pero la vida cotidiana de las personas entrevistadas muestra otra cosa: esa flexibilidad se vive como **promesa**, más que como práctica.

“Se suponía que iba a tener flexibilidad... pero en los hechos no fue así.”

(Entrevistada 1)

“No tuve apoyo... pedí orientación para cambiarme a otra carrera o sede y nada.”

(Entrevistada 4)

Esto no significa que las instituciones no quieran ser flexibles. Par los casos entrevistados, esto significa que su arquitectura aún no conversa con la complejidad de la vida adulta: Horarios, trayectos, plataformas, exigencias de presencialidad y los ritmos de evaluación están diseñados para estudiantes jóvenes que no tienen un hogar que sostener.

Para personas que trabajan, cuidan, administran el hogar y enfrentan crisis inesperadas, esa estructura puede ser abrumadora.

Un clima social donde los adultos se sienten fuera de lugar

Un elemento transversal –y silencioso– es el clima en el aula. No tiene que ver con el contenido, sino con la sensación de pertenencia.

Varios participantes describen sentirse “fuera de lugar”, especialmente quienes superan los 35 o 40 años:

“Me sentía la vieja de la clase... los adultos en ese horario estamos demás.”

(Entrevistada 4)

“Los jóvenes cambian de carrera como si nada... para nosotros no es así.”

(Entrevistada 5)

Y en algunos casos, la distancia generacional se transforma en exclusión:

“En los trabajos grupales no me pescaban porque era más grande.”

(Entrevistado 1- caso inverso desde el joven hacia el grupo)

Aquí se abre una reflexión clave: la ESTP abre puertas a personas adultas, pero no siempre construye un ambiente que las reciba.

Esto no es menor: sentirse fuera de lugar desgasta, desanima, erosiona la confianza.

Quando la institución protege: apoyo en situaciones críticas

Una de las historias más poderosas del estudio es la de un caso que vivió una agresión de uno de sus pares. Su relato muestra lo que ocurre cuando una institución responde de manera responsable y humana:

“la institución hizo más que la PDI... me dieron apoyo jurídico, psicológico... me cambiaron de sección.”
(Entrevistada 6)

Este caso es excepcional y relevante porque ilumina algo que las instituciones a veces olvidan: la vida adulta viene con duelos, traumas, enfermedades, violencias, crisis.

Si la institución es capaz de contener esas experiencias, se convierte en un espacio seguro y transformador. Si no lo hace, las personas quedan solas frente a una crisis que las desborda.

SÍNTESIS C

La experiencia institucional, vista desde las voces de estudiantes adultos, es profundamente ambivalente.

Puede ser un espacio que acompaña, sostiene y transforma; o puede ser una estructura rígida que amplifica la precariedad cotidiana.

Lo que determina esa experiencia no son las declaraciones institucionales, sino la coherencia entre lo que la institución dice y lo que efectivamente hace.

En este capítulo emerge una idea que será central en las recomendaciones finales: si las instituciones desean incluir en su padrón estudiantil a estudiantes adultos, necesitan transformarse en instituciones que faciliten la vida de personas adultas.

D. FACTORES DE PERMANENCIA Y DESERCIÓN

Hablar de “permanencia” y “deserción” en estudiantes adultos es, en cierto sentido, una injusticia semántica. Los conceptos suenan lineales, casi binarios: te quedas o te vas.

Pero cuando escuchamos las historias de vida, la situación es mucho más compleja.

Nadie “se va” porque quiere irse; nadie “se queda” porque simplemente tiene ganas de quedarse. En la adultez, estudiar es una ecuación que se resuelve día a día, donde el resultado depende de múltiples variables: tiempo, salud, dinero, cuidado, apoyo emocional, clima institucional y una cuota importante de azar.

Este capítulo muestra que las decisiones de permanencia y deserción no son comportamientos, sino estrategias de supervivencia en una vida real que no se detiene por el calendario académico.

La deserción como decisión racional de cuidado

En todas las entrevistas, la deserción aparece como una respuesta lógica –aunque dolorosa– a una vida que dejó de ser compatible con el estudio.

“Ya no me la podía... el trayecto me agotaba... no podía más.”
(Entrevistada 4)

“Se me sumó más carga laboral, más una cirugía... tuve que cancelar un año.”
(Entrevistada 3)

“Por mi hijo no podía seguir... él necesita cuidado 24/7.”
(Entrevistada 1)

No hay irresponsabilidad aquí. No hay falta de compromiso. Lo que hay es realismo. La decisión de desertar es, paradójicamente, una decisión de cuidado: proteger la salud, atender a un hijo, sostener el empleo, evitar el colapso. Por eso, muchas veces la deserción no es un final, sino un paréntesis.

Permanencia como acto de resiliencia y agencia

Quienes logran permanecer en sus estudios lo hacen a costa de un gran esfuerzo.

La permanencia, en estudiantes adultos, se parece más a un acto de resistencia que a un hábito.

*“Siempre dije: tengo que terminar...
me va a ayudar a avanzar.”*

(Entrevistada 3)

*“Si no sigo, ¿qué le demuestro a mis hijos?...
me arriesgué a lo que fuera.”*

(Entrevistada 2)

*“Quería terminarlo bien... no por cumplir,
sino porque me hacía sentido.”*

(Entrevistado 1)

La permanencia no aparece como un estado continuo: es una negociación permanente con la vida. Y cuando se logra, suele deberse a tres elementos:

1. Sentido profundo (movilidad, reparación, identidad).
2. Apoyo emocional o familiar (alguien que sostiene el hogar, los hijos, o simplemente escucha).
3. Experiencias institucionales positivas (trato humano, flexibilidad real, docentes que acompañan).

Donde estos puntos están presentes, la permanencia es viable; cuando fallan, la experiencia educativa se vuelve demasiado pesada para sostener.

El peso de los eventos críticos: cuando la vida se desordena

A diferencia de estudiantes jóvenes, cuya vida es relativamente previsible, las personas adultas enfrentan eventos críticos que alteran por completo su capacidad de estudiar:

- Duelo familiar.
- Despidos y cambios de empleo.

- Enfermedades propias o de hijos.
- Violencia de género.
- Separaciones.
- Mudanzas y trayectos extremos.
- Cuidado intensivo de dependientes.

En estos momentos, el estudio pasa inevitablemente a un segundo plano:

“Cuando murió mi papá, yo ya no podía seguir. Tenía que estar con mi familia.”

(Entrevistado 1)

“Después de la agresión, no podía subirme a un auto... la vida se me desordenó entera.”

(Entrevistada 6)

“Mi hija empezó con tratamientos y yo tenía que estar ahí.”

(Entrevistada 1)

Estos eventos no son excepcionales: **son parte de la adultez**. Y el sistema educativo, diseñado para la linealidad, a veces se quiebra frente a esa complejidad.

La dimensión económica: un factor silencioso y determinante

Aunque aparece de manera sutil en muchos relatos, el factor económico recorre transversalmente las decisiones de permanencia.

“Debo unos meses todavía... apenas tenga trabajo voy a pagarlos.”

(Entrevistada 6)

“Para terminar voy a tener que juntar plata y dejar de trabajar... porque ahora no se puede hacer online.”

(Entrevistado 3)

Para quienes viven al día, estudiar implica endeudamiento, transporte, cuidado infantil, materiales, colaciones. La permanencia –y especialmente el retorno– está profundamente condicionada por la economía del hogar.

La edad como diferencial en la forma de desertar y permanecer

Las entrevistas permiten ver una diferencia generacional clara:

- Los jóvenes desertan por búsqueda de identidad, indecisión vocacional, necesidad de explorar.
- Los adultos desertan por condiciones estructurales que no controlan.

Una entrevistada lo resume en la siguiente cita:

“Los jóvenes cambian de carrera como si nada... para nosotros no es así.”
(Entrevistada 5)

Esto implica que la deserción adulta no es un fracaso académico, sino un reflejo de que la vida adulta posee otras lógicas/desafíos.

El retorno como acto de agencia

Una de las revelaciones más potentes del estudio es que muchas personas no se “retiran”: pausan. Volver a estudiar no es volver al aula: es volver al proyecto de vida que dejaron en pausa.

“Siempre dije: tengo que terminar... me va a ayudar a avanzar.”
(Entrevistada 3)

“Quiero volver cuando pueda... pero necesito encontrar trabajo primero.”
(Entrevistada 6)

“Sigo estudiando por mí cuenta... cuando pueda retomo.”
(Entrevistado 2)

El retorno muestra que, incluso frente a condiciones adversas, la educación sigue siendo un horizonte simbólico y real para muchas personas adultas.

SÍNTESIS D

Este capítulo entrega la siguiente conclusión:

La permanencia y la deserción en la ESTP no depende únicamente de la voluntad individual, sino de la capacidad del sistema para convivir con la vida adulta.

Los adultos no desertan por desinterés. Desertan porque el sistema educativo no está diseñado para dialogar con trayectorias de cuidado, duelo, enfermedad, turnos laborales, transporte extenso, fragilidad económica o salud mental.

Y cuando permanecen, no lo hacen por inercia, sino por sentido, apoyo, resiliencia y agencia. En la adultez, estudiar no es “simplemente estudiar”: es sostener proyectos de vida mientras la vida ocurre.

E. APOYO INSTITUCIONAL

Cuando una persona adulta decide estudiar, no llega sola a la institución: llega con un hogar auestas, responsabilidades, hijos, horarios, trabajos que se extienden más allá de la jornada, unido a una demanda energética significativa.

Por eso, el apoyo institucional no es un detalle. Es la diferencia entre poder sostener un proyecto educativo o abandonarlo debido a otras obligaciones/necesidades vitales.

En este capítulo aparece una de las verdades más claras del estudio: no existe permanencia adulta sin apoyo institucional real. Y la palabra clave es “real”, porque la flexibilidad o el acompañamiento no se vive como política, sino como azar.

El apoyo humano: cuando la institución tiene rostro

Lo más potente de las entrevistas no es cuando hablan de becas o procedimientos administrati-

vos. es cuando mencionan a una persona concreta que hizo que ese camino fuera más llevadero:

- un tutor que escribe,
- una profesora que se queda después de clase,
- una jefa de carrera que entiende que alguien llega tarde porque venía del hospital con un hijo,
- un funcionario que guía con paciencia un trámite que para muchos es incomprensible.

“Los profesores siempre dispuestos, algunos hasta dan su WhatsApp... el tutor siempre preguntando si necesitábamos algo.”

(Entrevistada 5)

Ese acompañamiento hizo la diferencia después de un embarazo, un despido y una crisis de salud mental. No le resolvieron la vida –nadie puede–, pero la sostuvieron en los momentos críticos. Y eso, en la vida adulta, vale oro.

“De la institución todo el apoyo... los profesores preocupados.”

(Entrevistada 2)

Ese “preocupados” lleva mucha carga emocional. No es solo docencia: es reconocimiento. Es decirle a una mujer que realiza labores de cuidado desde hace décadas, que este lugar también es para ella.

El apoyo emocional y psicológico: una necesidad subestimada

Una de las historias más interesantes relevada por una de nuestras entrevistas muestra una agresión grave por parte de un compañero. Su relato no solo conmueve, sino que también muestra el impacto transformador que puede tener una respuesta institucional adecuada:

“La “institución” hizo más que la PDI... me dieron apoyo jurídico, psicológico... me cambiaron de sección.”

(Entrevistada 6)

Aquí la institución no solo acompañó; protegió. Y esa protección emocional y práctica le permitió seguir adelante.

Este caso revela algo fundamental que hoy no está sistematizado en la mayoría de las instituciones: el apoyo psicológico no es un servicio accesorio, es infraestructura educativa.

Sin él, muchos estudiantes no logran sostener el peso emocional de estudiar mientras la vida adulta se desordena.

La dimensión económica del apoyo: becas, créditos y orientación

Varias personas mencionan que la institución facilitó procesos de becas o créditos, o que recibieron ayuda concreta para comprender trámites:

“Me ayudaron a postular al crédito y a la beca... eso para mí fue fundamental.”

(Entrevistada 5)

Pero en otros casos, este apoyo no existió:

“Aparte de aprobar los requisitos para congelar y volver... nada más.”

(Entrevistada 3)

La diferencia entre estas dos experiencias no es menor: el apoyo económico no garantiza permanencia, pero la falta de orientación financiera sí acelera la deserción, especialmente en hogares donde cada gasto requiere reacomodar la economía completa.

El apoyo institucional vivido como azar

Aquí aparece uno de los hallazgos más nítidos y, al mismo tiempo, más incómodos: el apoyo institucional no está distribuido de manera sistemática; depende de quién atiende, qué sede, qué carrera, qué profesor o qué tutor.

En otras palabras: para muchos estudiantes, la permanencia depende de la suerte.

- Si tiene en un tutor empático ➔ se queda.
- Si se enfrenta a un funcionario distante ➔ congela o abandona.
- Si se le asigna un docente flexible ➔ avanza.
- Si le enseña un docente rígido ➔ se rezaga.

No hay maldad detrás; hay sistema. Y es un sistema que aún no conversa con la vida adulta.

La distancia entre la flexibilidad declarada y la flexibilidad vivida

Muchas instituciones declaran que están abiertas a estudiantes adultos, que comprenden sus tiempos, que ofrecen acompañamiento y horarios compatibles.

Pero varios relatos revelan la distancia entre ese discurso y la práctica:

*“Pedí alternativas de horario...
no me ofrecieron nada.”*
(Entrevistada 4)

*“Se suponía que iba a tener flexibilidad...
pero en los hechos no fue así.”*
(Entrevistada 1)

Cuando la flexibilidad no se vive, la institución deja de ser un espacio que habilita y se convierte en un espacio que exige. Y para una persona que vive al límite, otra exigencia más puede significar el punto de quiebre.

SÍNTESIS E

El apoyo institucional emerge como un factor decisivo para la permanencia y el retorno. Pero no es cualquier tipo de apoyo: Lo que marca la diferencia es el apoyo humano, consistente y oportuno, no solo el administrativo o procedimental. Los estudiantes adultos no necesitan que la institución les resuelva la vida. Necesitan que la institución camine con ellos mientras sostienen una vida compleja. Cuando eso ocurre, la permanencia es posible incluso en medio de crisis. Cuando no ocurre, la deserción es un proceso racional.

Este capítulo deja instalada una convicción que atraviesa el informe completo: si IP y CFT buscan que personas adultas estudien, necesitan convertirse en instituciones capaces de cuidar: cuidar trayectorias, múltiples vocaciones (Le Fort Sáez, 2025), cuidar tiempos, cuidar emociones, cuidar proyectos de vida.

Discusión

El siguiente reporte examinó desde un enfoque mixto aquellos factores o fenómenos que asociados a la decisión de desertar o continuar estudiando en CFT e IP. A continuación, se presenta una síntesis de resultados y un análisis de las implicancias de estos hallazgos.

En cuanto a la fase cuantitativa, los principales hallazgos a nivel de la muestra total indican que la retención en este contexto es mayor en estudiantes hombres, de mejor rendimiento académico en IV Medio, que acceden a ES de manera más tardía una vez finalizada la EM, de IP, de programas presenciales, en carreras TNS y que estudian en instituciones con mayor nivel de acreditación. Asimismo, se observa que variables asociadas al nivel socioeconómico de los estudiantes (GSE y Dependencia de Establecimiento de Egreso de EM) y el estudiar en ES en una región diferente a la de egreso de EM no se asocian significativamente a la retención.

Un segundo tipo de análisis de esta fase revisó como el efecto de estas distintas variables en la retención varía al ser examinado separadamente por distintos grupos de estudiantes, donde específicamente se estimaron modelos separadamente según el sexo, modalidad de estudio y tipo de programa de los estudiantes. Sobre estos análisis, destaca inicialmente que el efecto posi-

vo de la presencialidad en la retención es mayor en mujeres que hombres y que el efecto positivo de estudiar en instituciones con más años de acreditación es de mayor magnitud en hombres que en mujeres. En el caso de modalidad de estudio, resalta sobre todo que la mayor retención observada en IP respecto a CFT es de mucho mayor magnitud en estudiantes online que en estudiantes presenciales y que el efecto positivo de los años de acreditación se da con más fuerza en estudiantes de modalidad semipresencial. Por último, con respecto al tipo de programa, cabe recalcar sobre todo el hecho que el efecto de los años de acreditación institucional es de mucha mayor magnitud en estudiantes de programas PSL que en programas TNS.

En relación con la fase cualitativa, desde las entrevistas se desprende a modo de síntesis que estudiar en la adultez es mucho más que un acto académico. Es una negociación diaria con la vida. Es una decisión que se toma y se retoma de manera constante. Vinculándose a un acto de dignidad humana. Lo que aparece con fuerza es un fenómeno que las instituciones deben visualizar: las personas adultas estudian mientras sostienen su estructura social, económica, familiar y personal. Esa estructura y acciones asociadas a ella -cuidado, trabajo, salud, trayectorias, duelos, identidad- no se detiene porque ingresaron a un programa formativo. Cuando esa estructura se

La diferencia entre desertar o continuar, entre suspender o volver, no suele estar en el rendimiento académico, sino en la calidad de los vínculos con docentes, tutores, administrativos y directivos.

desorganiza, la educación se tensiona, se pausa o se interrumpe.

Desde la perspectiva de los entrevistados, estudiar se convierte en un acto de autonomía y sentido. Pero también en un acto vulnerable, porque no tienen margen para el error: cada ausencia tiene un costo; cada evaluación mal lograda tiene consecuencias; cada desplazamiento implica negociar cuidado, tiempo y dinero. Ninguna de las personas entrevistada desertó por falta de motivación o por problemas académicos. Todas lo hicieron por razones profundas vinculadas a sus trayectorias de vida.

Considerando ambas perspectivas metodológicas es posible señalar que se logra una comprensión más amplia y profunda de la experiencia de los estudiantes adultos en el sistema técnico-profesional. Ambos enfoques convergen en un punto esencial: la permanencia, el éxito en aprendizajes y los resultados académicos de las personas adultas no dependen únicamente de variables individuales, sino de la interacción compleja entre condiciones de vida, experiencias institucionales y estructuras de apoyo.

Los datos mostraron que una proporción importante de estudiantes adultos interrumpe sus estudios por razones laborales, de cuidado o salud, y que quienes logran permanecer suelen contar

con cierto nivel de estabilidad familiar, económica o emocional, lo cual reforzó evidencia discutida en la literatura internacional (Allmendinger, 2019; Boeren, 2017; Schuetze & Slowey, 2002). En este marco, el análisis cualitativo reveló que estas categorías amplias esconden experiencias profundamente particulares: detrás de cada deserción hay una estrategia de protección, detrás de cada permanencia hay actos cotidianos de resistencia y detrás de cada retorno hay una decisión de dignidad personal.

Ambas fuentes de información permiten afirmar que estudiar en la adultez es un proceso que se sostiene en el filo entre la aspiración y la realidad. Las personas entrevistadas mostraron con claridad que la vida adulta no es un contexto que rodea al estudio, sino una estructura que lo condiciona de directamente. La presencia de hijos, turnos laborales, desplazamientos extensos, inestabilidad económica, resguardo de la salud física y emocional, destacando la carga mental del cuidado determina la posibilidad de asistir, rendir, participar y avanzar. Cuando las instituciones no identifican estas tensiones, las trayectorias se quiebran.

De la misma manera, el análisis cualitativo confirmó algo que el informe cuantitativo ya sugería: el apoyo institucional es un factor decisivo. La diferencia entre desertar o continuar, entre sus-

penden o volver, no suele estar en el rendimiento académico, sino en la calidad de los vínculos con docentes, tutores, administrativos y directivos. Donde existe acompañamiento, buen trato, flexibilidad curricular, flexibilidad metodológica y acogida, las trayectorias se sostienen incluso en momentos críticos. La rigidez o la indiferencia, expulsa a este grupo del espacio educativo.

Esta integración metodológica evidencia que los cambios que impulsan la flexibilidad institucional no siempre se experimentan de manera concreta por parte de los estudiantes adultos. La falta de alternativas horarias, modelos curriculares y formativos innovadores, la dificultad para conciliar trabajo y estudio, los procesos administrativos poco claros y la inexistencia de apoyo emocional o psicológico impactan directamente en la continuidad. A la luz de estas evidencias, la flexibilidad no puede seguir siendo entendida como un atributo opcional, sino como un componente estructural de la educación para adultos.

Un hallazgo especialmente relevante es la resignificación del concepto de deserción. Tanto los datos cuantitativos como los relatos cualitativos coinciden en que desertar no es sinónimo de fracaso. Para muchas personas, suspender o retirar-

se temporalmente es la única forma de proteger la salud, sostener el empleo o cuidar a sus familias. Paradójicamente, estas interrupciones no eliminan el deseo de estudiar: en muchos casos lo fortalecen. El retorno, cuando ocurre, debe ser entendido como una expresión de agencia, autonomía y capacidad de reconstruir el proyecto educativo.

Finalmente, la integración de ambos enfoques invita a las instituciones a repensar su diseño. Las personas adultas no son estudiantes “atípicos”: son una proporción creciente y estratégica del sistema. Su presencia exige avanzar hacia modelos que comprendan la vida laboral, el cuidado, los duelos, la salud mental y la movilidad como dimensiones constitutivas de la trayectoria formativa. Esto implica transformar la estructura de apoyo, flexibilizar las rutas, hacer más claros los procesos administrativos, fortalecer la tutoría, profesionalizar el acompañamiento emocional y crear e innovar en modalidades de aprendizaje que dialoguen con la realidad cotidiana de la adultez: las personas adultas llegan a estudiar con una fuerte carga estructural, y solo podrán avanzar si encuentran un sistema innovador y flexible, capaz de caminar junto a ellas.

Referencias

- Allmendinger J. (2019). "Adult Education and Lifelong Learning." En *Education as a Lifelong Process*, edited by Hans-Peter Blossfeld and Hans-Günther Roßbach, 325-346. Wiesbaden: Edition ZfE, vol 3. Springer VS.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*, SAGE.
- Azocar, C. (2013). Lo público y lo privado. La educación y los movimientos sociales en el contexto neoliberal chileno. En: Aguilar, S. (ed). *Anuari del conflicte social, Barcelona: Universitat de Barcelona*.
- Bauer, M., y Aarts, B. (2000). Corpus Construction: a Principle for Qualitative Data Collection. En: Bauer, M. y Gaskell, G. (eds). *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research*, SAGE.
- Blanco, C., & Meneses, F. (2013). Impacto de la ayuda financiera en la matrícula técnica y universitaria. *Sociedad Hoy*, 24, 107-117.
- Boatsman, K. C. (1999). *How college mediates upward mobility: Social and cultural reproduction in action*. University of California, Los Angeles.
- Boeren, E. (2017). Understanding Adult Lifelong Learning Participation as a Layered Problem. *Studies in Continuing Education* 39 (2): 161-175.
- Boeren, E., I. Nicaise, and H. Baert. (2010). Theoretical Models of Participation in Adult Education:- The Need for an Integrated Model. *International Journal of Lifelong Education* 29 (1): 45-61.
- Bordón, P., Canals, C., & Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior: Nueva evidencia para Chile. *Estudios de Política Educativa*, 2, 176-214.
- Callender, C., E. Hawkins, S. Jackson, A. Jamieson, H. Land, and H. Smith. (2014). *Walking Tall': A Critical Assessment of New Ways of Involving Student Mothers in Higher Education*. Nuffield Report 19. Birkbeck and the Institute of Education. University of London.
- Charmaz, K. (2008). Reconstructing Grounded Theory. En: Alasuutary, P., Bickman, L. y Brannen, J. (edit.). *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. SAGE.
- Chen, J. C. (2017). Nontraditional Adult Learners: The Neglected Diversity in Postsecondary Education. *SAGE Open* 7(1): 1-12.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Mc Graw Hill.
- de Greef, M., D. Verté, and M. Segers. (2015). Differential Outcomes of Adult Education on Adult Learners' Increase in Social Inclusion." *Studies in Continuing Education* 37(1): 62-78.

- Díaz, C. (2008). Modelo Conceptual para La Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- Espinoza, Ó., & Eduardo González, L. (2013). Accreditation in higher education in Chile: Results and consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 20-38.
- Heenan, D. (2002). Women, Access and Progression: an Examination of Women's Reasons for not Continuing in Higher Education Following the Completion of the Certificate in Women's Studies. *Studies in Continuing Education* 24 (1): 39-55.
- Hillmert, S., and M. Jacob. (2005). Institutionelle Strukturierung und Inter-Individuelle Variation. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57 (3): 414-442. doi:10.1007/s11577-005-0183-8.
- Kasworm, C. E. (2014). Paradoxical Understandings Regarding Adult Undergraduate Persistence. *The Journal of Continuing Higher Education* 62 (2): 67-77.
- Le Fort Sáez, J.A. (2025). Modelo de Múltiples Vocaciones. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32024.51207>
- MINEDUC (2023). Base de Datos Matriculados. Obtenido desde <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Morrow, J., & Ackermann, M. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46(3), 483-491.
- OECD. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. La Educación Superior en Chile.
- OECD. (2017). *Education in Chile, reviews of national policies for education*.
- Pascarella, E. T., C. T. Pierson, G. C. Wolniak, and P. T. Terenzini. (2004). First-generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *Journal of Higher Education* 75 (3): 249-285.
- Romero, R. E., & Anzola, J. J. (2022). Modelo para la progresión académica de estudiantes online en Educación Superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 23-42.
- Salas, V., & Gaymer, M. (2017). Política pública de gratuidad en educación superior en Chile: ¿resuelve todo el problema? *Investigaciones de Economía de la Educación*, 12, 75-92.
- Schuetze, H. G., and M. Slowey. (2002). Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of non-Traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education. *Higher Education* 44 (3-4): 309-327.
- Strauss y Corbin (2016). *Bases de la investigación cualitativa*. Sage Publications.
- SIES. (2014). Panorama de la Educación en Chile 2014. Obtenido desde https://www.mifuturo.cl/wpcontent/uploads/2019/03/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Venegas, J. 2016. *¿Por qué los Jóvenes Chilenos Rechazan la Política?* Santiago: Ril Editores.
- Venegas-Muggli, J. I. (2020). Secondary school context and (timely) college completion in Chile's education system: A cohort study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-24.

INACAP cuenta con 60 años de trayectoria e integra el subsistema técnico-profesional de la educación en Chile a través del Instituto Profesional INACAP. Institución que está presente en las 16 regiones de Chile a través de sus 30 Sedes (incluyendo su Sede Online). Nuestra Misión es formar con excelencia y compromiso personas íntegras que transforman el mundo.

Como parte del subsistema TP, articula su oferta de Educación Superior y de Educación Continua con otros niveles formativos, a fin de contar con una oferta flexible y pertinente de programas y trayectorias formativo-laborales que respondan a las necesidades de los sectores productivos y de servicios de nuestro país.

Su Consejo Directivo está integrado por miembros elegidos por la Confederación de la Producción y del Comercio (CPC), la Corporación Nacional Privada de Desarrollo Social (CNPDS) y el Servicio de Cooperación Técnica (SERCOTEC), filial de CORFO.



Más información en WWW.INACAP.CL