



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**TESIS DOCTORAL**

**APROXIMACIONES A LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA EN PROGRAMAS DE  
FORMACIÓN VESPERTINA EN CHILE: CAUSAS E IMPLICANCIAS.**

Presentada por: **Rosa Arancibia Carvajal**

Dirigida por: **Dra. Carmen Trigueros Cervantes**

**Noviembre, 2016**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Rosa Olivia Arancibia Carvajal

ISBN: 978-84-9163-107-1

URI: <http://hdl.handle.net/10481/44890>



## **DEDICO**

A Carlos, mi padre (Q.E.P.D) agricultor, maestro sabio y cariñoso.

A Sara mi madre, alegre y fuerte, centinela de sus hijos y familia.

A mis hermanos, Carlos y Sarita, ambos generosos, mis amigos  
con quienes compartimos alegrías y todo lo que viene y llega a nuestros caminos.

Con todo mi amor y ternura a mis sobrinos, Sofía, Ignacio, Carlitos y Gonzalo.

A mis cuñados Yazna y Osvaldo por su comprensión.

A mis amistades maravillosas.



## MIS AGRADECIMIENTOS

A Dios, a la virgen y a mi familia.

En especial, mis agradecimientos a la Dra. Carmen Trigueros y al Dr. Enrique Rivera, ambos me orientaron y animaron. Vuestro apoyo ha sido fundamental, en el camino de esta tesis doctoral.

Agradezco a todos, mis profesoras(es) y maestros de este viaje personal de formación, en particular a los que me mostraron el camino noble y maravilloso de la docencia.

Gracias a todos ellos, he tomado la posta, multiplicando su entusiasmo y liderazgo para motivar a los estudiantes, quienes sin edad sueñan con lograr sus metas, para ampliar el horizonte de sus vidas.

A todos los estudiantes en especial a los que estudian en jornada vespertina, que conocí y conoceré, ejemplos de vocación, esfuerzo y voluntad, quienes como profesionales y ciudadanos son y serán llamados a producir cambios y mejoras en sus entornos familiares y de sus comunidades.

Agradezco a todas mis amistades de la vida y a mis compañeros de trabajo; Gladys, Lylian, Pedro, Paco, Manuel, Javier, Victoria, Ximena, Sara, María José, Samara y Tatiana la generosidad y dedicación de su tiempo.



## ÍNDICE GENERAL

Resumen .....	15
Introducción .....	17
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DEL ESTUDIO .....	23
CAPÍTULO 1: Construcción de la problemática .....	25
1.1 Antecedentes y contextualización del problema .....	25
1.2 Planteamiento y justificación de la investigación .....	34
1.3. Preguntas de investigación.....	43
1.4 Objetivos del estudio .....	43
1.5 Alcance de la investigación .....	44
CAPÍTULO 2: Sistema Universitario Chileno y Educación Vespertina .....	47
2.1 Educación Superior en Chile .....	47
2.2 Antecedentes de la educación superior vespertina en Chile.....	49
2.3 Deserción en la educación superior vespertina en Chile .....	51
CAPÍTULO 3: Antecedentes del fenómeno de deserción universitaria vespertina .....	55
3.1. ¿Estudiantes universitarios vespertinos o estudiantes “no tradicionales”?.....	55
3.2 Teorías y factores explicativos de la deserción universitaria.....	59
3.2.1 Aproximaciones al concepto de deserción universitaria .....	59
3.2.2 Modelos teóricos explicativos el fenómeno de la deserción a nivel internacional ...	63
3.3 Consecuencias de la deserción universitaria.....	70
3.3.1 Implicancias sociales y económicas a nivel sistema.....	71
3.3.2 Implicancias institucionales .....	73
3.3.1 Implicancias personales .....	75
CAPÍTULO 4: Marco Metodológico .....	77
4.1 Paradigma Interpretativo de la Investigación Cualitativa.....	78
4.2 Etapas de la Investigación.....	80
4.3 Criterios de selección de los participantes.....	81
4.4 Técnica de recogida de información y caracterización de los participantes .....	83
4.5 El Análisis de los datos obtenidos .....	89
4.5.1 Descripción del proceso de codificación.....	90
4.5.2 Programa de apoyo en el análisis de información .....	97

4.7 El rol de la investigadora en la investigación .....	101
4.7.1 Mi experiencia con estudiantes universitarios vespertinos .....	101
4.7.2 Mi formación profesional .....	103
4.7.3 Mi desafío, hacer visibles a los guerreros de múltiples adversidades como son estudiantes vespertinos. ....	104
SEGUNDA PARTE: EL INFORME DE INVESTIGACIÓN .....	107
CAPÍTULO 5: Fase descriptiva .....	109
5.1 Factores y categorías asociadas a las causas de deserción de los estudiantes vespertinos.....	112
5.1.1 Condiciones y características personales.....	114
5.1.2 Capital y desempeño académico .....	125
5.1.3 Imprevistos y circunstancias adversas .....	133
5.1.4 Experiencias con la oferta institucional.....	139
5.2 Factores y categorías asociadas a las implicancias de la deserción universitaria vespertina .....	145
5.2.1 Implicancias individuales.....	147
5.2.2 Implicancias sociales .....	153
5.2.3 Implicancias Institucionales.....	157
CAPÍTULO 6: Fase interpretativa.....	165
6.1.1 Desgaste físico emocional .....	168
6.1.2 Estructuras de apoyo familiar y social .....	170
6.1.3 Orientación y vocación.....	171
6.1.4 Recursos económicos.....	172
6.2 Capital y desempeño académico.....	173
6.2.1 Gestión del tiempo para el estudio .....	174
6.2.2 Percepción y rendimiento académico.....	176
6.2.3 Brechas de aprendizajes.....	177
6.2.4 Técnicas y hábitos de estudio .....	178
6.3 Imprevistos y circunstancias adversas .....	179
6.3.1 Imprevistos Individuales .....	180
6.3.2 Imprevistos Familiares .....	180
6.3.3 Imprevistos Laborales .....	180
6.4 Experiencias con la oferta institucional.....	181
6.4.1 Enfoque y flexibilidad curricular.....	182

6.4.2 Calidad de la enseñanza percibida .....	183
6.4.3 Sistemas y estructuras de apoyo .....	184
6.5 Implicancias de la deserción de estudiantes universitarios vespertinos .....	184
6.5.1 Implicancias individuales .....	185
6.5.2 Implicancias Sociales .....	188
CAPÍTULO 7: Recomendaciones para apoyar lineamientos de retención.....	203
7.1 Recomendaciones de líneas de acción para reducir la deserción .....	203
CAPÍTULO 8: Aportaciones y proyecciones.....	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	231
ANEXOS.....	255



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los participantes de las entrevistas grupales. ....	84
Tabla 2. Caracterización de los participantes de las entrevistas individuales .....	85
Tabla 3. Preguntas realizadas en las entrevistas grupales .....	87
Tabla 4. Preguntas realizadas en las entrevistas individuales.....	88
Tabla 5. Registros de los participantes de entrevistas grupales e individuales .....	89
Tabla 6. Categorías emergentes de causales de deserción universitaria vespertina. ....	92
Tabla 7. Sub-categorías de causales de deserción universitaria vespertina.....	94
Tabla 8. Descripción de las categorías de las implicancias de la deserción. ....	95
Tabla 9. Descripción de las sub categorías de las implicancias de la deserción universitaria. 97	
Tabla 10. Tabla de criterios de calidad en la investigación cualitativa .....	98
Tabla 11. Propuesta de líneas de acción, para la retención o permanencia de estudiantes universitarios vespertinos por categorías de deserción universitaria.....	205
Tabla 12. Propuesta de programas, para la retención o permanencia de estudiantes universitarios vespertinos por categorías de deserción universitaria.....	208



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de la matrícula de Educación Superior (1983-2014).....	48
Figura 2. Evolución porcentual de la participación de las instituciones de educación superior...	50
Figura 3. Matrícula total de estudiantes vespertinos por tipo de Institución Universitaria. ....	51
Figura 4. Distribución de la población según nivel educacional (1990-2000-2013).....	52
Figura 5. Diagrama de proceso de análisis de la información.....	91
Figura 6. Primer eje del estudio: Esquema de categorías de deserción universitaria vespertina....	110
Figura 7. Categorías y subcategorías emergentes (incluye las entrevistas grupales y las individuales), asociadas a las causas de deserción universitaria vespertina. ....	111
Figura 8. Categorías y subcategorías de las Implicancias de la deserción universitaria vespertina. ....	112
Figura 9. Número de recursos y referencias de codificación de categorías emergentes, entrevistas grupales. ....	113
Figura 10. Número de recursos y referencias de codificación de categorías emergentes, entrevistas individuales.....	113
Figura 11. Referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Condiciones y características personales”, entrevistas grupales. ....	115
Figura 12. Referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Condiciones y características personales”, entrevistas individuales.....	115
Figura 13. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Capital de desempeño académico”, entrevistas grupales .....	125
Figura 14. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “capital de desempeño académico”, entrevistas individuales.....	126
Figura 15. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Imprevistos y circunstancias adversas”, entrevistas grupales.....	134
Figura 16. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Imprevistos y circunstancias adversas”, entrevistas individuales. ....	134
Figura 17. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Experiencias con la oferta institucional”, entrevistas grupales .....	139
Figura 18. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “experiencias con la oferta institucional”, entrevistas individuales. ....	140

Figura 19. Número de referencias de codificación y de recursos por categoría de “Implicancias de deserción universitaria vespertina”, entrevistas grupales. ....	146
Figura 20. Número de referencias de codificación y de recursos por categoría de “Implicancias de deserción universitaria vespertina”, entrevistas individuales.....	146
Figura 21. Número de referencias de codificación y de recursos por categoría de “Implicancias individuales de deserción universitaria vespertina”, entrevistas grupales.....	147
Figura 22. Número de referencias de codificación y de recursos por categoría de “Implicancias individuales de deserción universitaria vespertina”, entrevistas individuales. ....	147
Figura 23. Número de referencias y de recursos por subcategorías de la categoría de “Implicancias sociales” de deserción universitaria vespertina a partir de entrevistas grupales. .	154
Figura 24. Número de referencias y de recursos por subcategorías de la categoría de “Implicancias sociales” de deserción universitaria vespertina a partir de entrevistas individuales .....	154
Figura 25. Número de referencias y de recursos por subcategorías de “implicancias institucionales” de deserción universitaria vespertina”, entrevistas grupales. ....	157
Figura 26. Número de referencias y de recursos por subcategorías de “Implicancias institucionales” de deserción universitaria vespertina”, entrevistas individuales.....	158
Figura 27. Categorías y subcategorías asociadas a las causas de deserción universitaria vespertina. ....	165
Figura 28. Categorías y subcategorías de las Implicancias de la deserción universitaria vespertina.....	165
Figura 29. Modelo 1. Modelo interpretativo de los antecedentes, de deserción de estudiantes de jornada vespertina.....	193
Figura 30. Representación esquemática, de los hallazgos categorías y subcategorías, en causas e implicancias de la presente investigación. ....	197
Figura 31. Modelo 2. Hallazgos de las causas e implicancias de la deserción universitaria vespertina .....	198
Figura 32. Modelo 3. Integración de las consideraciones de la literatura y de los hallazgos emergentes, de las causas e implicancias de la deserción universitaria vespertina de la presente investigación.....	199

## Resumen

La educación universitaria vespertina, en Chile, ha presentado en los últimos años, un acentuado crecimiento en su matrícula, sin embargo, la interrupción de los estudios de quienes estudian en este horario, de 19 a 23 pm (vespertino), ha sobrepasado la cifra promedio de deserción del sistema universitario chileno. Estos estudiantes, se caracterizan por combinar, responsabilidades familiares, laborales y académicas, presentando mayores niveles de deserción que los estudiantes de la modalidad diurna, debido, a las particularidades y situaciones que les rodean. Esta investigación se propuso como objetivo, explorar las causas e implicancias de la deserción de los estudiantes de programas de formación vespertina, que permitan proponer recomendaciones de lineamientos para disminuir la deserción vespertina, en las universidades. Metodológicamente se opta por un diseño de investigación cualitativo de tipo exploratorio, paradigma interpretativo, inductiva, debido a la escasa investigación en jornada vespertina, en el país. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas; individuales (10) y grupales (5) de estudiantes desertores de la región de Valparaíso y Metropolitana de Chile. Se analizó la información obtenida considerando, la teoría fundamentada, apoyados por el programa, Nvivo versión 10. Se obtuvieron, 4 categorías emergentes que dan cuenta de las causas y 3 categorías emergentes sobre las implicancias de la deserción experimentada por los participantes. Los hallazgos sobre las causas de abandono de los estudiantes vespertinos de características “no tradicionales”, fueron las siguientes categorías según relevancia; “Condiciones y características personales”, “Capital y desempeño Académico”, “Imprevistos y circunstancias adversas” y “Experiencias con la oferta Institucional”. En relación a las implicancias de la deserción, las categorías emergentes según relevancia son; “Implicancias individuales”, “Implicancias sociales” e “Implicancias institucionales”. Posterior a la fase descriptiva se realizó una fase interpretativa de los hallazgos. A partir de la revisión bibliográfica y de los hallazgos obtenidos sobre las causas e implicancias, se plantea finalmente un modelo integral explicativo, el que estructura el camino recorrido por el estudiante que deserta (antes, durante y después del abandono), proponiéndose, cuatro objetivos que buscan aumentar la retención, que se materializan a través de una propuesta de acciones y programas que apoyen al estudiante por parte de la institución universitaria, la que deberá implementar lineamientos considerando, mejoras continuas pertinentes y en forma oportuna, fortaleciendo la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, disminuyendo los índices de deserción.



## Introducción

La educación universitaria vespertina, en Chile, es aquella que se imparte a los estudiantes a través de programas de estudio, en una jornada que va entre las 19:00 y 23:00 horas, ha permitido el ingreso a la educación terciaria, a una importante cantidad de estudiantes en los últimos 15 años. Así queda de manifiesto en un estudio que publicó el Ministerio de Educación de Chile (SIES, 2014a), en el cual informa que la matrícula vespertina de educación superior ha ido creciendo de manera significativa, a lo largo del tiempo. Durante el año 2000 representaba solo el 15% de la matrícula total universitaria, el año 2007 subió a 20,2% y el año 2014 alcanzó el 27,4% del total de estudiantes matriculados. En la actualidad, aproximadamente 9 de cada 10 instituciones de educación superior tiene en su oferta educativa programas de estudios vespertinos.

La modalidad de estudios universitarios vespertinos, ha facilitado que estudiantes que presentan una amplia gama de circunstancias, experiencias de vida y características de entrada, asociadas a responsabilidades laborales y/o familiares, edad, estado civil e independientes (con trabajo, remunerado) y dependientes (sus padres son sostenedores) económicamente, entre otros, puedan acceder a programas de estudio en horarios que se ajustan a las necesidades de tiempo que requiere este tipo de estudiante, a los cuales la literatura ha denominado como “no tradicionales”, que se autodenominan estudiantes-trabajadores mayoritariamente, en atención a las características y motivaciones que poseen.

La mayoría de quienes estudian en la universidad en jornada vespertina deben combinar diversas actividades tales como laborales, familiares y académicas, además se ven enfrentados a diferentes factores personales, socio-económicos, contextuales, e institucionales que pueden incidir positiva o negativamente en la decisión de abandono de la carrera vespertina o bien se enfrentan al reglamento académico que los excluye de la universidad, en la cual están matriculados. Esta situación, se refleja en las altas estadísticas de deserción que presenta esta modalidad, las cuales llegan alrededor de un 43%, cifra muy superior en relación al abandono que se observa en la modalidad diurna de estudiantes tradicionales, o en aquella que ofrece programas de estudio que se imparten, entre las 8:00 pm y las 18:00 pm horas, de quienes se dedican a estudiar, principalmente, en donde las tasas de deserción fluctúan entre un 24% y un 27% los últimos cinco años.

La deserción universitaria conlleva altos costos tanto para el sistema como para los individuos. Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2002) indicó que el abandono universitario, perjudica la obtención del capital humano y educativo necesario, para que la población pueda insertarse en empleos remunerados que les ayuden a salir de la situación de pobreza en la cual se encuentran (Ruiz et al; 2014). Además de lo anterior, González (2005) destaca la dimensión individual que tiene este fenómeno, ya que sus implicancias afectan las metas ocupacionales, acceso a mejores salarios, el proyecto de vida personal y familiar de las personas que abandonan sus estudios.

A pesar de los efectos negativos que esta situación conlleva, el sistema universitario no parece estar organizado, no valora los saberes y experiencias adquiridos en el trabajo de estos estudiantes, ni está equipado y tampoco emplea suficientemente tecnologías para satisfacer las necesidades de este grupo de estudiantes, que está en constante expansión, ya que sigue manteniendo un sistema diseñado para el estudiante diurno que asiste a la jornada tradicional de estudios, en este sentido la educación superior debe ser pensada de manera diferente, debiendo ser capaz de atender las necesidades y brechas académicas de este nuevo grupo, además de asegurar un cierto nivel de flexibilidad programática y de ayudas financieras respecto de la oferta educativa universitaria que se les ofrece.

Es así como, las políticas públicas nacionales han avanzado en generar los mecanismos necesarios para ampliar la cobertura de la educación terciaria e incluir beneficios que aseguren la gratuidad de este tipo de educación a los estudiantes más vulnerables, tal como se señala en la ley de presupuesto para el año 2016, en donde se contempla una glosa destinada a implementar un programa de acceso gratuito a la educación superior para estudiantes pertenecientes a los cinco primeros quintiles, con menores ingresos de la población, que se encuentren matriculados en instituciones que cumplan con requisitos particulares de calidad, de participación y de exclusión del lucro; el impacto que esta medida ha tenido durante este primer año (2016) de implementación, en términos de cobertura para los estudiantes vespertinos es menor, ya que estas acciones se han concentrado en instituciones universitarias donde predominan los programas diurnos de estudio. El acceso a la educación universitaria en Chile involucra un gran endeudamiento para numerosos chilenos que no pueden costear sus estudios, situación que se hace más patente y crítica en la educación vespertina universitaria, donde las ayudas y créditos que se otorgan a estos estudiantes, son más reducidas respecto de los estudiantes diurnos.

Bajo el contexto anterior, comprender el fenómeno de la deserción en los estudiantes vespertinos, es una tarea esencial para que las instituciones universitarias que administran estos planes de estudio, puedan construir políticas internas, lineamientos, programas de retención y articular opciones y acciones que conduzcan a la reducción del abandono en los programas de estudios, en esta modalidad de estudio. Si bien a nivel nacional, se ha investigado acerca de la deserción de los estudiantes universitarios, estos estudios se han enfocado en su gran mayoría en estudiantes tradicionales de jornada diurna los cuales tienen características muy distintas de los estudiantes en jornada vespertina (Centro de Microdatos, 2008; Mizala et al, 2011; Santelices et al, 2013; Himmel, 2002; Donoso y Schiefelbein; 2007; OECD, 2009) ya que se trata de estudiantes, recientemente graduados de la escuela secundaria que ingresan a la universidad directamente, con una edad de ingreso cercana a los 19 años de edad, dependientes económicamente de sus padres y que en general no presentan mayores responsabilidades laborales, ni familiares.

Los altos índices de abandono (43%) de la educación vespertina y los efectos que esto acarrea son preocupantes y nos invitan a formular interrogantes respecto a las motivaciones y consecuencias asociadas a la interrupción de las trayectorias educativas universitarias vespertinas, por esta razón, la presente investigación plantea indagar en las causas e implicancias vinculadas a la decisión de abandono, para luego a partir de los hallazgos levantar recomendaciones para la disminución de éste fenómeno en la jornada universitaria vespertina en Chile. De esta forma, el informe de Tesis Doctoral titulado “Aproximaciones a la deserción universitaria en programas de formación vespertina en Chile: Causas e Implicancias”, que se presenta a continuación busca responder las siguientes preguntas orientadoras. ¿Cuáles son las causas y consecuencias, que intervienen y se derivan, de la deserción de los estudiantes de programas de formación, universitarios vespertinos, en Chile? ¿Qué medidas de retención se podrían recomendar, a las instituciones educativas, a partir de los hallazgos que se obtengan en el estudio?

La comprensión del fenómeno de deserción y/o abandono asociado a los estudiantes que asisten a jornadas vespertinas es un elemento que puede facilitar la focalización de acciones de retención para esta población, además de aportar al desarrollo de grupos de jóvenes y adultos vulnerables que ven en la educación un mecanismo de movilidad social y económica.

Esta tesis informará a las organizaciones universitarias que proveen programas académicos para esta modalidad, aportaciones para comprender y elaborar propuestas de lineamientos propias y ajustadas a sus escenarios, que aporten al éxito de sus alumnos matriculados, además informará a la política actual universitaria respecto del tema, indagando desde las experiencias de los estudiantes vespertinos, con características no tradicionales, los elementos que gatillan la interrupción de sus trayectorias universitarias. En concreto, la importancia de este estudio incluye al menos cuatro aspectos:

En primer lugar, a pesar del aumento sostenido en la matrícula de los estudiantes vespertino, el sistema universitario no ha avanzado tan rápidamente, en cuanto a generar conocimiento que permita fortalecer los indicadores de retención de este grupo en particular. De acuerdo a la literatura, el éxito en las trayectorias educativas de estos estudiantes esta mediada por factores de diversa índole, donde los ambientales, de entorno o externos presentan un rol muy importante. A nivel de sistema educativo, es escasa la información acerca de los elementos que median las decisiones de abandono de este grupo de estudiantes. Este estudio, busca reducir, las brechas de conocimiento existentes en la literatura sobre la deserción de estudiantes vespertinos o denominados nocturnos en Latinoamérica, que presentan características no tradicionales.

En segundo lugar, hasta la fecha, la investigación en relación al desarrollo de modelos teóricos centrados en los estudiantes con características no tradicionales, se ha orientado principalmente en el enfoque desarrollado por Bean y Metzner (1985), el cual está sustentado fuertemente en perspectivas psicológicas y no incluyen más elementos que puedan explicar las múltiples causas que interactúan en el proceso de abandono del estudiante vespertino, en Chile. Este estudio, integrará las perspectivas de autores norteamericanos, que hacen hincapié en el papel de factores ambientales o contextuales, institucionales y académicos que impactan en las interrupciones de las trayectorias educativas de estos estudiantes. Además, esta conceptualización ayudará a la comprensión más sistémica respecto a los significados que participan a nivel de causas y consecuencias en relación al proceso de deserción que experimentan las personas que asisten a programas vespertinos.

En tercer lugar, la identificación de razones y consecuencias apoyará la construcción de lineamientos asociados a la retención de este grupo de estudiantes. Este estudio, levantará conocimientos respecto al fenómeno de investigación, el cual podrá ser empleado para que

estas organizaciones puedan promover y motivar, al interior de sus casas de estudio, las gestiones institucionales tendientes a disminuir los niveles de deserción observados para esta modalidad de estudio.

Finalmente, pero no menos importante, el período de estudio de la presente investigación ha estado sujeta a cambios drásticos en cuanto a la política de gratuidad del sistema universitario chileno, que se ha implementado éste año 2016, en el sentido de aumentar la cobertura de este nivel educativo y en relación a los grupos más vulnerables de nuestro país. Este estudio proporcionará información respecto de los factores y consecuencias de la deserción de los estudiantes vespertinos y por lo tanto, podrá informar tanto a quienes están a cargo de generar y corregir políticas públicas educacionales como a los profesionales que se desempeñan en el ámbito universitario, para que puedan generar iniciativas dirigidas a estos estudiantes menos favorecidos.

El informe de tesis se ha estructurado en dos partes, las que contienen ocho capítulos en su conjunto; en la primera parte, se realiza una aproximación a la investigación, con la problemática, el marco referencial y el marco metodológico; luego en la segunda parte, se aborda el informe de investigación, con una fase descriptiva e interpretativa y de propuesta de líneas de acción en relación a los hallazgos de la investigación, además de las conclusiones y proyecciones del estudio, para finalizar luego con la revisión bibliográfica y los anexos.

El capítulo 1, aborda la construcción de la problemática de investigación, en este apartado se dan a conocer los antecedentes del fenómeno de estudio, la justificación, la problematización y las preguntas de investigación, además de los objetivos y los alcances del informe de tesis.

El capítulo 2, describe el marco referencial, en esta parte se entregan antecedentes respecto al sistema de educación universitaria en Chile, luego se profundiza en la educación universitaria vespertina.

El capítulo 3, presenta el marco conceptual y teórico del informe, se revisan las proposiciones teóricas en relación a lo que la literatura ha denominado estudiantes “no tradicionales”, para luego avanzar en la descripción, desde distintas perspectivas, de las teorías que ayudan a explicar la deserción universitaria de estudiantes tradicionales y no tradicionales. Además de

lo anterior, se describen las implicancias que desde los estudios se asocian a la interrupción de las trayectorias educativas universitarias.

El capítulo 4, o marco metodológico, describe la metodología cualitativa empleada, se detallan las distintas fases de la realización del trabajo y elaboración del informe de tesis. Se presentan los criterios de selección de los participantes del estudio, además de las técnicas para la recogida de datos. Luego, se expone el método de análisis del discurso, apoyo del programa Nvivo 10 y las garantías de legitimidad metodológica y limitaciones de la investigadora.

El capítulo 5, corresponde a la fase descriptiva de los hallazgos de la investigación, obtenidos a partir del relato de las experiencias de los estudiantes universitarios desertores que participaron en el estudio, integrando dos ejes de análisis, esto es causas de la deserción de estudiantes y consecuencias o implicancias que se derivan de ella.

El capítulo 6, aborda la fase interpretativa del estudio. En esta sección se sistematiza los hallazgos encontrados en el capítulo anterior y se vinculan con los antecedentes bibliográficos, teóricos y conceptuales, para la comprensión de las múltiples causas y consecuencias que se desprenden a partir de los significados de deserción que intervienen en las interrupciones de las trayectorias universitarias de los estudiantes vespertinos.

El capítulo 7, propone recomendaciones, en base a los hallazgos encontrados en los capítulos anteriores, los que apoyarían la construcción de lineamientos estratégicos para que las instituciones universitarias intervengan y favorezcan la permanencia de un porcentaje importante de estudiantes vespertinos, limitándose los efectos negativos a nivel personal, social e institucional.

El capítulo 8, incluye las conclusiones y proyecciones del informe de tesis, las cuales se organizan en dos partes. La primera aborda las aportaciones a nivel de factores y consecuencias del fenómeno de estudio, como los lineamientos recomendados en base a los hallazgos obtenidos. La segunda parte, cierra con las recomendaciones y los desafíos que se proyectan a partir del estudio.

Finalmente, se incluye la Revisión bibliográfica empleada en la investigación, además de los anexos.

**PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO  
DEL ESTUDIO**



## **CAPÍTULO 1: Construcción de la problemática**

### **1.1 Antecedentes y contextualización del problema**

En las últimas décadas, el sistema de educación superior en Chile ha estado siendo revisado y analizado en atención a las desigualdades y fragmentaciones que se observan en su interior, las cuales afectan a todos los actores que son parte de él, de esta manera las diversas voces de protesta que han surgido para dar cuenta de esta situación, han ido permeando los discursos y las políticas públicas del país asociadas a este sector de educación superior. En Chile, donde la desigualdad de los ingresos del diez por ciento, económicamente más ricos, es 26 veces más altos que los del 10% más pobre y que muestra, además, los niveles más altos de desigualdad en el ingreso, en relación a los países del OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) (OCDE, 2015), es fundamental avanzar en mejorar el acceso y la equidad del sistema universitario, en cuanto éste constituye un factor estructural para promover la movilidad social y avanzar en la superación de la pobreza y exclusión.

La educación superior tiene profundas implicancias para el desarrollo económico y social de un país. Además, en un mundo globalizado, en donde se privilegia las economías que están sustentadas en base al conocimiento, contar con ciudadanos calificados es fundamental.

Los beneficios privados y sociales de la educación superior (Baum y Payea, 2004; Baum y Ma, 2007; Baum et al 2010) han provocado un aumento de las inversiones individuales y sociales en capital humano. Urzúa (2012), señala al respecto, que la educación superior se ha transformado en un factor estratégico de las políticas sociales y de desarrollo de los países, convirtiéndose en un motor de movilidad social. En este sentido, tal como lo describe, Behrman (2011), la educación, se ha convertido en la herramienta más efectiva para superar la pobreza y enfrentar la desigualdad, que actualmente afecta al mercado laboral y, por ende, explica los niveles salariales de la población (Améstica et al, 2014). Complementando lo anterior, Carnoy (2011), releva la importancia y el efecto positivo que tiene la inversión (pública, privada y mixta) en educación, en relación, a los salarios en el

medio laboral, siguen afectando las desigualdades sociales y económicas observadas al interior de nuestras sociedades.

De acuerdo a los datos de la CASEN (Caracterización Socio Económica Nacional, del Ministerio de Desarrollo Social) CASEN (2011), los ingresos medios mensuales de los graduados de enseñanza media, representan casi un tercio de los obtenidos por los titulados de enseñanza superior. La prima salarial por graduarse en la universidad (es decir, la diferencia de ingresos entre los graduados universitarios y los graduados de secundaria) es alta y se ha mantenido constante en estos años. Para el año 2013, según datos de la encuesta CASEN, los ingresos medios individuales de las personas varían en relación a los años de estudio, observándose una diferencia de casi un 300% en sus ingresos en relación a una persona que tiene 12 años de escolaridad (Enseñanza media) y una que tiene 17 años (formación universitaria completa). Además, de los beneficios que se derivan en cuanto al logro de mejores ingresos, Mincer (1991), señala que se generan ventajas adicionales, las cuales incluyen una mayor estabilidad en el empleo y una movilidad ascendente en relación a la obtención de ingresos.

En relación a los beneficios de la educación superior, también se visualizan impactos, tales como, acumulación del capital social y cultural a nivel individual y para las generaciones futuras, además de apoyar ciclos de movilidad social ascendente que reducen las desigualdades existentes en las sociedades (Long, 2007; Baum y Payea, 2004; Baum y Ma, 2007; Baum et al, 2010), autores como Wolfe y Zuvekas (1995) y Schundeln y Playforth, (2010), agregan que también aporta a la mejora de los estados de salud de las personas.

Ahora bien, los efectos que produce la educación superior son muy deseables a nivel individual y social, éstos se encuentran mediados en gran parte, por el acceso real que tienen los estudiantes a la formación universitaria, la calidad de los programas educativos impartidos y la capacidad de permanencia y éxito que presentan los estudiantes, en relación a la finalización de los programas de estudio que están cursando. La demanda individual de la educación superior está limitada por los costos reales y percibidos de la educación superior, incluyendo los costos alternativos de asistencia, los ingresos no percibidos, los costos psíquicos de estudio y la tensión financiera. En este sentido, las políticas públicas deben ser capaces de fomentar una inversión en educación que sea capaz de asegurar

para la población, condiciones en cuanto a acceso equitativo, calidad y retención del sistema universitario.

Si bien al interior del sistema educacional chileno hay consensos, respecto a la identificación de las problemáticas que lo afectan, el camino a seguir para erradicar los dispositivos y estructuras que permiten la existencia de accesos desiguales y segregados a la educación superior es complejo, dada las características y mecanismos de anclaje que tiene el propio sistema, las cuales gran parte se derivan de las reformas implementadas en la década de los años 80, durante el gobierno militar chileno.

Las profundas transformaciones que se dieron en el sistema durante el periodo del gobierno militar, implicaron pasar de una educación universitaria que era financiada por el estado y proveída por 8 universidades tradicionales (2 estatales<sup>1</sup> y 6 privadas) que pertenecían al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), a una que era gobernada por el mercado, altamente privatizada, de expansión desregulada y donde la mayor proporción del total del gasto en educación universitaria era provisto por las familias. Las políticas implementadas durante esa época, se enfocaron en cambiar la esencia de lo que implicaba la educación hasta el momento, la cual era visualizada por las personas como un bien público, que afectaba positivamente tanto el desarrollo individual, grupal y nacional, en este sentido implicaba el acervo cultural y valórico que la sociedad había pactado traspasar como una forma de asegurar a las futuras generaciones la tenencia y el ejercicio de una democracia social para todos sus habitantes. Este cambio drástico de políticas significó, que la educación universitaria empezó a ser vista como un bien privado de consumo individual, al cuál para poder acceder a él, se debía pagar.

El marco normativo estructuró el sistema universitario introduciendo lógicas de mercado que estimularon la iniciativa privada en educación superior y redujeron la presencia del estado en la provisión de este nivel educativo, la naturaleza y el número de instituciones empezó a cambiar, se crearon así, nuevas universidades estatales a partir de las sedes regionales de instituciones que ya existían (Jiménez de la Jara y Lagos, 2011), además se

---

<sup>1</sup> Si bien existían solo dos universidades estatales, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, cada una de ellas tenía presencia regional en todo el territorio a través de sus sedes, a diferencia de las otras privadas, las cuales, a pesar de no ser públicas, eran financiadas por el estado y compartan la tradición y directrices de la educación pública que se promovía a nivel país en esos tiempos.

fomentó, la creación de universidades privadas sin fines de lucro y la de organizaciones que podían perseguir fines de lucro (excedentes que se reinvierten), dentro de estas últimas, surgieron los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT). Este nuevo escenario, facilitó la instauración de mecanismos de integración en el mercado educativo y se produjo una gran diversificación vertical a través de la incorporación de nuevas instituciones privadas al sistema (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) las cuales se orientaron a capturar o admitir, en forma segmentada la oferta del mercado (estudiantes que desean estudiar). En conjunto con lo anterior, también se desarrolló una diversificación horizontal, consolidándose conglomerados y grupos empresariales educativos que manejaban a la vez instituciones universitarias de distinto tipo o con proyectos educativos con diferentes niveles de calidad.

En este contexto, el gasto público en educación se redujo notablemente a todo el sistema y se dio paso a un sistema de financiamiento “compartido”. Este nuevo mecanismo fijaba dos tipos subsidios a las instituciones universitarias: El primero, contemplaba un aporte fiscal directo estatal destinado a financiar a las universidades tradicionales del CRUCH y el segundo consideraba, un aporte fiscal indirecto, el cual era otorgado a todas las entidades universitarias del sistema educativo nacional, de acuerdo la proporción en el número de estudiantes matriculados en primer año con los puntajes más altos en la de selección académica (Prueba de Actitud Académica (PAA)<sup>2</sup>). Esta nueva forma de financiamiento, incentiva a las organizaciones educativas a recuperar parte de sus costos de operación por medio del cobro de aranceles a sus alumnos (González, 2011).

A pesar de haber transcurrido más de 30 años desde la implementación de esas políticas y de haber vuelto a la democracia en Chile, en la década de los noventa, actualmente, el sistema universitario aún se caracteriza por mantener altos niveles de privatización y por estar gobernado a partir de las lógicas del mercado. Al respecto, Jiménez de la Jara y Lagos (2011) señalan que el sistema, en alguna medida puede ser comparable con los sistemas del Reino Unido, Holanda, Japón, República de Corea o Brasil, sin embargo, supera a todos estos países en la proporción del gasto privado (familiar) en educación. Los autores

---

<sup>2</sup> La prueba de aptitud académica (PAA) fue una prueba de conocimientos y de selección para ingresar a la enseñanza universitaria de acuerdo a los puntajes que obtenían los postulantes en dicho instrumento, fue usada en Chile, entre 1966 y 2002. Este mecanismo de selección estaba al servicio de las universidades para ordenar y uniformar el proceso de selección y matrícula en la educación superior. A partir del 2013 la prueba paso a denominarse, Prueba de selección universitaria (PSU) y sigue constituyendo el mecanismo de selección.

chilenos, agregan, además que las principales tendencias contemporáneas de este tipo de sistemas consisten, primero, en una “expansión segmentada” del mercado, producto de la explosión en la creación de vacantes, de programas y de sedes formativas y segundo en la “estratificación escalonada” del mercado, en virtud de niveles diferenciados de selectividad académica y social. Todos estos antecedentes son relevantes por cuanto la literatura internacional, se refiere a estos sistemas educativos altamente privatizados como “capaces de auto regularse”. Esto es, de formar estructuras emergentes, sistemas organizados y coordinados sin la necesidad de planificación ex-ante, capacidad que claramente no ha tenido el sistema educativo chileno.

Esta situación se ha visto reflejada en los aranceles que cobran las instituciones universitarias a los estudiantes y el costo privado que implica para las familias poder pagarlo, los cuales no han tenido un correlato en relación a las políticas públicas. En efecto, entre 1995 y 2004, el gasto público por alumno a nivel nacional se redujo en un 34% (González, 2011). Como consecuencia de esta situación y de los esquemas de financiamiento compartido, las instituciones de educación superior comenzaron a aumentar sostenidamente el cobro de aranceles, exigiendo cada vez más una mayor contribución de las familias y jóvenes en el financiamiento de sus estudios, lo cual se puede visualizar en el elevado gasto privado, el cual llegó a representar para el 2004, al 85% del gasto total realizado en ese nivel educativo.

En el sistema de educación superior chileno, los aranceles que deben pagar los estudiantes para asistir a un programa de estudio, son fijados en forma libre por la institución que lo ofrece, este mecanismo unido a la gran heterogeneidad que existe entre las diversas organizaciones de nivel superior, que están presentes en el mercado (universidades públicas y privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica), da como resultados que los estudiantes y/o sus familias enfrenten una gran diversidad de precios al momento de elegir qué programa estudiar. Al respecto Escobar et al (2012) señalan que si bien el arancel promedio de las universidades fue de \$2.103.469 en 2012, esta cifra puede aumentar en un 300% para el caso de programas de universidades privadas, y disminuir para los CFT (técnicos de nivel superior).

Esta gran diferencia de valores o precios, también repercutió en la segmentación de la oferta del mercado (estudiantes con intención de ingresar a la universidad), en atención a la capacidad de pago de las familias, de esta manera la población de estudiantes más vulnerables se tendió a concentrar más en aquellas instituciones de nivel superior de tipo técnico, que presentaban un menor arancel a pagar (IP y CFT) y que ofrecían horarios o jornadas vespertinas que les permitían combinar actividades laborales y académicas, esto debido a que para la mayoría de estas familias, el costo de los aranceles representa una gran proporción del ingreso autónomo per cápita del hogar, por lo que debían generar ingresos paralelos para poder solventar estos altos costos. Así por ejemplo, para el primer quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar, el arancel promedio de las universidades representaba el 155% del Ingreso monetario promedio del hogar, para el caso de los centros de formación técnica, IP el 84% y en los CFT, el 87%, en este contexto, la capacidad de los hogares para apoyar a sus miembros para seguir estudios superiores se hace insostenible sin la ayuda del Estado (Escobar et al, 2012).

El nivel de los aranceles pagados por las familias chilenas en educación superior sigue siendo de los más altos de América Latina, al igual que su nivel constante de crecimiento. Además de lo anterior, González (2011) agrega que este gasto a nivel familiar, “como porcentaje del ingreso per cápita del país es el más alto del mundo, cuando se trata de asistir a una universidad pública, y sólo superado por E.E.U.U, en el caso de las universidades privadas” (p. 2). Otros autores nacionales, Vidal et al (2014), describen como preocupante el alza sistemática de las matrículas, señalando que, de seguir así esta situación, el límite de la expansión será la capacidad de pago de las familias.

En cuanto a los mecanismos de ayudas financieras dispuestos para los estudiantes para poder solventar los estudios universitarios, las políticas educativas han ido tratando de avanzar en este tema y se han concentrado principalmente en dos tipos de mecanismos; las becas y el acceso a créditos universitarios. Este sistema, según cifras de 2010, representó un 47,2% del total de los matriculados, del cual un 36% lo hizo por medio de becas y un 64% mediante créditos (Pérez-Roa, 2014). Respecto al sistema de becas, estas se orientan a cubrir parte o el total del arancel de un programa de estudios al cual ingrese el estudiante, ya sea en una universidad, instituto profesional o centro de formación técnica.

Actualmente el Ministerio de educación en Chile, cuenta con 12 tipos de becas<sup>3</sup> que pone a disposición de los estudiantes para su postulación.

En cuanto a los préstamos para estudiantes, el Estado proporciona ayudas en esta línea de dos tipos:

1. *Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)*, al cual pueden postular solo estudiantes que se encuentren matriculados en alguna de las universidades del CRUCH y que pertenezcan a los cuatro primeros quintiles de ingreso socioeconómico. Al 2014, las Instituciones pertenecientes al CRUCH, representan el 19,4% de las organizaciones totales del sistema universitario y el 27,4% del total de la matrícula universitaria del sistema (SIES, 2014a). En este mecanismo, las organizaciones educativas son las que administran los fondos y las encargadas además de otorgarlos y luego recuperarlos.

Son créditos que se reajustan de acuerdo con la variación del índice de Precios del Consumidor (IPC), y cuentan con un interés anual de un 2%. Es un crédito contingente al ingreso, es decir, los deudores pagan cuotas anuales con un valor máximo de hasta un 5% de los ingresos totales percibidos. Según cifras de 2010, 216.354 estudiantes accedieron a esta modalidad de crédito (Pérez-Roa, 2014, p. 5).

Lo importante de este crédito, es que una vez alcanzado el plazo máximo para pagar la deuda (12 o 15 años dependiendo del monto de ésta), se condona el saldo insoluto en caso que exista.

---

<sup>3</sup> Actualmente existen 12 tipos de becas de arancel, las cuales son: Beca Bicentenario, Beca de Excelencia Académica, Beca Puntaje PSU, Beca Vocación de Profesor, Beca Vocación de Profesor Licenciaturas, Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, Beca Juan Gómez Millas, Beca Juan Gómez Millas para Estudiantes Extranjeros, Beca Nuevo Milenio, Becas de Reparación, Beca Excelencia Técnica, Beca Nivelación Académica

2. *Crédito con Aval del Estado (CAE)*, al que sólo tienen acceso los alumnos que ingresen a instituciones universitarias que se encuentren acreditadas por calidad<sup>4</sup>. Cubre las tasas de matrícula y está condicionado al puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o a las notas promedio de enseñanza media dependiendo de la institución a ingresar. Si se desea postular a una carrera en universidades, el puntaje promedio PSU debe ser superior a 475 puntos, en cambio para financiar una carrera en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional, los solicitantes deben tener un promedio de notas de enseñanza media debe igual o superior a 5,3, o un puntaje promedio en la PSU superior a 475 puntos.

El CAE es un programa de créditos enfocados en la enseñanza superior, en el cual participan 3 actores, el estudiante que lo recibe, las instituciones financieras que lo otorgan y el estado que actúa como aval del préstamo ante la banca comercial. La organización educativa a la cual ingresa el estudiante, entrega una garantía parcial, mientras el deudor estudia, para luego, transferírsela al Estado. La devolución del crédito comienza a los 18 meses después de haberse graduado del programa educativo y tiene como máximo periodo de pago, un total de 20 años (Pérez-Roa, 2014).

Este último mecanismo ha sido objeto de muchas críticas, ya que presenta un alto costo para el estado, el cual termina pagando un sobreprecio a la banca por los créditos universitarios. Durante el periodo que va entre el 2006 y 2012 se registraron recargas de hasta 69%, lo que implicó que más del 40% del presupuesto para el financiamiento de la educación superior se convirtiese en un subsidio estatal al mercado de capitales, al estar reservado para la banca privada (Figueroa, 2013).

---

<sup>4</sup>La acreditación es un proceso voluntario al que se someten las instituciones de Educación Superior autónomas, así como las carreras de pregrado, programas de posgrado y especialidades del área de la salud que ellas imparten, para contar con una certificación de calidad de sus procesos internos y resultados. En el caso de las carreras de medicina y pedagogía la acreditación es obligatoria, según lo establece la Ley 20.129. Desde el año 2006 Chile cuenta con un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.129), que establece que el organismo encargado de verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, y de las carreras que estas instituciones ofrecen, es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En relación a los sistemas de créditos, la evidencia internacional señala que si bien estos instrumentos financieros, permiten aumentos en la cobertura de este nivel educativo, éstos quedan supeditados a la capacidad de pago y endeudamiento que tienen las familias y estudiantes. Al respecto, González (2011), señala que investigaciones realizadas en países como Estados Unidos y Alemania, entre otros, han explicado que el tipo de apoyo financiero otorgado (beca vs crédito) tiene un efecto diferenciador según nivel socio-económico, respecto a la decisión que toman los estudiantes de ingresar o no a una carrera universitaria. El autor agrega además, que es posible visualizar que los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos bajos, muestran menores niveles de participación, ante la disponibilidad de créditos y becas versus los estudiantes provenientes de grupos económicos medios y altos, esta situación se explica debido principalmente a dos motivos: por una parte, al acceso de la información diferenciado, el cual apunta a estudiantes que poseen más capitales culturales y por otra, a que los estudiantes más vulnerables tienden a subestimar los beneficios económicos de la educación y a sobreestimar sus costos (aranceles). Unido a lo anterior, según el autor, este tipo de estudiantes, presenta horizontes temporales más cortos en la toma de decisiones. Es decir, sus preferencias de inversión, están fuertemente influenciadas, por su contexto social y cultural, por lo cual, dadas sus necesidades socioeconómicas presentes, tienden a postergar proyectos de inversión más prolongados.

Bajo el contexto anterior, se hace imprescindible que los dispositivos de financiamiento de la educación terciaria destinados a los estudiantes y familias más vulnerables de nuestros países Latinoamericanos en particular en Chile, no estén sustentados sobre instrumentos de tipo crediticio, de esta manera, es fundamental incorporar fuertemente componentes de becas y ayudas económicas directas para este grupo poblacional.

Finalmente, durante el año 2015, producto de una serie de movimientos sociales, presiones políticas y ciudadanas, se aprobó la ley de presupuesto para iniciar la gratuidad universitaria en 2016, esta medida instala un mecanismo que si bien, permitirá financiar la matrícula y aranceles de estudiantes que pertenezcan a los cinco primeros quintiles y que cursen estudios universitarios, restringe la cantidad de planteles a los cuales los estudiantes pueden acceder. La ley, señala que la gratuidad se va concentrar solo en 30 universidades, de las cuales 25 son del CRUCH y 5 son privadas, instituciones que por cierto, aplican fuertes criterios de selección que se materializan a través de la prueba de selección, PSU,

además de lo anterior, estas universidades se caracterizan por tener una baja cantidad de matrícula universitaria vespertina en relación a la diurna, por lo cual, la mayoría de los estudiantes que asiste a programas vespertinos, para poder combinar sus responsabilidades familiares, laborales y académicas, va a tener que seguir pagando los altos aranceles que caracterizan a la educación superior y terciaria chilena.

## **1.2 Planteamiento y justificación de la investigación**

A pesar de las problemáticas estructurales del sistema, Chile ha avanzado en los últimos años, de forma importante, en lo que es cobertura de este nivel educativo. El Estado, ha logrado expandir la matrícula universitaria en casi 7 veces en los últimos 30 años. De acuerdo a estadísticas del Ministerio de educación de Chile, en 1983, la matrícula universitaria total del sistema educativo llegaba a un total de 175,250 estudiantes, en el 2014, este número se elevó a 1.215.413 personas, logrando una cobertura bruta de 60% y cobertura neta de 39% respecto de la población de 18 a 24 años (SIES, 2015).

En cuanto a la distribución de la matrícula universitaria de pregrado, esta se concentra principalmente en 3 regiones Metropolitana, Valparaíso y Biobío, las cuales de acuerdo a información del MINEDUC (SIES, 2014d), son las que más reciben estudiantes, concentrando el 70% del total de alumnos que emigran desde otras regiones del país. En cuanto a la distribución de la matrícula por tipo de institución universitaria, ésta se aglutina especialmente en universidades privadas (31%), luego le siguen los IP (29%). En cuanto a las universidades públicas el 16% de la matrícula de pregrado es absorbida por estas organizaciones, número que baja al 12%, respecto al resto de las universidades del CRUCH tradicionales. Los CFT concentran el 12% restante. El crecimiento de la matrícula no ha sido homogéneo entre los distintos tipos de institución. Mientras las universidades estatales aumentaron su matrícula en 5,6% y las particulares con aporte del Estado del CRUCH en 9,5% en el último quinquenio, el crecimiento de los IP alcanza al 59% y el de las universidades privadas llega a 17% (SIES, 2014a).

El gran crecimiento de la matrícula observado fue producto de la interrelación de varios elementos a nivel de sistema, entre los cuales destacan: el aumento de la oferta de instituciones y programas académicos y de los beneficios estudiantiles entregados por el Estado. En relación al primer elemento, Bernasconi y Rojas (2004) señala que para el año

1980 el total de instituciones que proveían programas de educación universitaria ascendía a 8, cifra que en 1990 sube a 302, de las cuales 20 eran del CRUCH, 40 correspondían a universidades privadas, 81 a Institutos Profesionales y 161 de ellos, a Centros de Formación Técnica. Al 2014, la cantidad de oferentes disminuyó, estabilizándose el crecimiento.

Actualmente en el sistema educativo, existe un total de 162 instituciones, de las cuales 25 son del CRUCH (16 públicas y 9 privadas tradicionales), 35 son universidades privadas, 44 Institutos Profesionales y finalmente 58 son de Centros de Formación Técnica. En relación a las ayudas financieras para los estudiantes, durante la última década, se observó una expansión de este tipo de mecanismos, las cuales incluyeron nuevas becas, beneficios asociados al ingreso en instituciones privadas y para carreras de carácter técnico, además de la creación del Crédito con Garantía Estatal (CAE). Este aumento tuvo como correlación, además, el incremento sostenido asociado a los aranceles de los programas de estudio de todo el sistema de educación terciaria chileno.

Si bien el aumento de cobertura del sistema benefició a una gran cantidad de estudiantes que antes no podían ingresar, aún persisten diferencias en el acceso según el nivel socioeconómico del estudiante. Escobar et al (2012), señalan que de acuerdo a la encuesta de Caracterización Socioeconómica del año 2011 (CASEN 2011) “un joven del quintil de mayores ingresos tiene 2.7 veces más probabilidades de asistir a educación superior, en comparación a un joven que pertenece a una familia del quintil de menores ingresos” (p. 7), situación que queda en evidencia, al analizar las tasas de cobertura netas de la educación superior según quintil de ingreso, de acuerdo a CASEN (2011), las tasas en ambos grupos eran de 58% y 22%, respectivamente.

Respecto a la segmentación de la matrícula universitaria según grupo socioeconómico, si bien se observa que en el sistema hay estudiantes provenientes de los cinco quintiles de ingreso en todas las instituciones, su distribución es diferente. Según la información de la encuesta CASEN 2011, los CFT tienen una mayor proporción de alumnos provenientes de familias de menores recursos, con un 57,3% de sus alumnos pertenecientes a familias de los tres primeros quintiles de ingreso.

Por su parte, en los IP se observa que un 51,6% de sus alumnos pertenece a familias del 60% más vulnerable. En las universidades del CRUCH esta cifra es de 48,2%, mientras que en las universidades no CRUCH alcanza un 42,6%. En cuanto a los estudiantes del quintil de mayores ingresos, en las universidades no CRUCH la proporción de matriculados de este grupo es la más relevante, alcanzado el 33,4% de la matrícula total, por encima de la proporción del sistema en su conjunto (27,8%). Por el contrario, los IP son las instituciones que tienen una menor proporción de estudiantes provenientes de este quintil, con sólo un 19,9% de su matrícula (Escobar et al; 2012).

En cuanto a la composición de la matrícula, es posible observar un cambio en la estructura, de acuerdo a la CASEN (1990), para ese año solo el 4% de la población de estudiantes entre 18 y 24 años accedía a educación superior, cifra que ha aumentado a un 27,4% al 2013 (CASEN, 2013), en este sentido el sistema permitió el acceso a educación superior a grupos socioeconómicos y culturales antes excluidos. La situación anterior, implicó una diversificación del perfil de estudiantes, así, por ejemplo, la tasa de ingreso inmediato (de enseñanza media a universitaria) ha venido en aumento, para el 2006 sólo el 36% de los egresados de enseñanza media ingresaban directamente a la educación superior el año inmediatamente siguiente, mientras que en 2012 esta cifra bordeó el 49% (SIES, 2014a). Similar tendencia aplica respecto a los estudiantes que cursaban enseñanza media en liceos técnicos, los cuales aumentaron su matrícula al doble el 2012, en relación al 2006.

Lo mismo ocurrió considerando el tipo de establecimiento de enseñanza media, en tanto los estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados han incrementado en 12 puntos porcentuales su tasa de ingreso inmediato en el mismo período, sin embargo, respecto a estos últimos, los cuales tienden a tener menores niveles de capital social, económico y cultural, respecto a los estudiantes que asisten a establecimientos particular pagados, tendieron a ingresar con mayor frecuencia a carreras técnicas, más cortas y con menores expectativas de ingresos y empleabilidad (SIES, 2014a).

Sumado a lo anterior, algunos segmentos menos tradicionales de la educación superior comenzaron a presentar un crecimiento más acelerado que el promedio del sistema. Las tasas de crecimiento de los estudiantes que acceden a carreras vespertinas, han ido incrementándose en forma sostenida, a lo largo del tiempo. En el último quinquenio la matrícula vespertina ha sostenido una mayor tasa de crecimiento, alcanzando un 43%

respecto del 15% de la diurna (SIES, 2014c), en este sentido, empezó a ingresar una serie de estudiantes que antes no había podido ingresar a la educación terciaria, ya que debían compatibilizar sus obligaciones laborales y familiares con una formación académica que les facilitara el cumplimiento de sus diversos roles.

Es así como de acuerdo a cifras del SIES (2015), la proporción de estudiantes de 25 o más años que ingresa a la educación ha ido aumentando en el transcurso de los años, registrando para el 2015 un porcentaje que asciende al 61% de toda la población de alumnos matriculados en carreras de pregrado para la educación vespertina, porcentaje que baja a 18% para el caso de las carreras diurnas. En cuanto al origen de procedencia de los estudiantes de carreras de pregrado vespertinas, en el periodo 2015, el 57% de ellos provenía de establecimientos subvencionados, el 41% de dependencia municipal y finalmente solo un 3% correspondía a establecimientos particular pagados (SIES, 2015), situación que cambia si lo analizamos en relación a la jornada diurna.

La literatura ha aportado conocimiento en esta línea, identificando a este nuevo tipo de estudiante bajo la concepción de características “No tradicionales” (Horn y Carroll, 1996; Choy, 2002; Knapp et al, 2009), al respecto, estos autores señalan que los estudiantes no tradicionales se caracterizan por poseer al menos una o más de las siguientes características: han retrasado el ingreso a la universidad, por lo que no se han matriculado directamente desde la educación media; tienen 25 o más años de edad, asisten a la universidad a tiempo parcial, sostienen a dependientes, deben combinar responsabilidades laborales y/o familiares, y tienen un nivel de independencia financiera por lo cual deben solventar sus propios costos de acceso a la educación superior.

Kember (1999) intenta explicar este concepto señalando que los estudiantes no tradicionales, son aquellos que dedican la mayor parte del tiempo a una actividad remunerada o aquellos que presentan una mayor edad de ingreso y que, luego de un periodo activo de trabajo, deciden ingresar para realizar una carrera o formación académica superior.

Este nuevo escenario de expansión del número y naturaleza de la cobertura, presionó a los sistemas de admisión a la educación universitaria e implicó una diversificación de los mecanismos de admisión a las instituciones, el cual se había basado tradicionalmente en

los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), el cual es utilizado actualmente por las 25 universidades que conforman el CRUCH, además de 8 universidades privadas, de esta forma el 20% de las instituciones del sistema universitaria aplica criterios de selección universitaria, basados en los puntajes obtenidos por los estudiantes en la PSU. Para el resto de las 129 instituciones restantes (universidades privadas, CFT e IP), que corresponden al 80% del total de oferentes, los procesos de admisión pueden no considerar este indicador académico.

Debido a lo anterior, un porcentaje importante de estudiantes que ingresa hoy en día a la educación universitaria en Chile puede requerir nivelación de competencias iniciales para su permanencia y egreso del programa de estudio. Jiménez de la Jara y Lagos (2011), señala que gran parte del nuevo estudiantado, se caracteriza por ser la primera generación en su familia que ingresa a la educación universitaria, lo que implica que sus capitales (económico, social y cultural), suelen ser menores a los que típicamente han ingresado al sistema. Al respecto el sistema, no está aún del todo preparado para hacer frente a las necesidades de este grupo que llega con importantes insuficiencias formativas previas. De esta forma, muchas veces las inadecuaciones del sistema educacional terminan por expulsar a parte de este alumnado, con todo lo que ello implica en términos económicos (alto endeudamiento familiar) y de conformación de barreras psicológicas frente al aprendizaje.

La OECD (2009), en su informe sobre el sistema de educación universitario chileno, reconoce los importantes logros en temas de cobertura logrados por nuestro país en las últimas décadas, sin embargo, recomienda que Chile, debe enfrentar nuevos desafíos, dentro de los cuales está el tema de la permanencia de los estudiantes en el sistema. A pesar de que la matrícula ha ido en aumento, los índices de retención no han seguido el mismo comportamiento, así se puede observar en las estadísticas de deserción oficiales a nivel nacional, que señalan que el sistema pierda en promedio, el 30% de los estudiantes que, ingresan a primer año, cifra que se ha mantenido invariable en los últimos periodos y que esconde, además, importantes diferencias cuando se desagrega por tipo de jornada de estudios. De acuerdo a estadísticas del Ministerio de Educación (SIES, 2014a), las carreras diurnas han presentado en los últimos 5 años, tasas de abandono que fluctúan entre 24% y 27%, situación muy diferente es la que acontece en las carreras vespertinas, las cuales

alcanzaron el 43% para la cohorte 2012; es decir, 4 de cada 10 estudiantes que ingresa a esta modalidad abandona sus estudios profesionales.

La deserción o el abandono universitario, es un fenómeno muy complejo en el cual intervienen factores cualitativos y cuantitativos de distinta índole. Al respecto, la investigadora chilena Himmel (2005), señala “que es necesario indagar sistemáticamente en la temática en el país, a fin de identificar como se combinan las distintas variables en los diferentes tipos y modalidades institucionales,” (p. 17). De este modo, a partir de la información extraída, las propias organizaciones escolares podrán intervenir sobre aquellas causales que son más controlables en su ámbito universitario, para de esta forma reducir los costos sociales y económicos que conlleva el abandono.

Dentro de los factores, que la literatura identifica que afectan la permanencia a nivel general, existen diversas aproximaciones, desde las ciencias de la psicología, se considera que se debe principalmente a la inteligencia de la persona y de aquello que la motiva; la sociología por otra parte, considera factores sociales, particularmente a las presiones que recibe el individuo desde su entorno, de acuerdo a las calificaciones que haya alcanzado. Y desde la pedagogía, se relaciona en cómo se organiza la educación, el sistema de evaluación y la integración del alumnado. Tinto (1993) en su modelo explicativo, considera dos tipos de estudiantes que abandonan, aquellos que lo hacen por razones académicas y los que por razones voluntarias deciden detener sus estudios.

Díaz-Peralta (2008), indica que los estudiantes abandonan los estudios por diversas razones, entre las causas detectadas pueden estar problemas socioeconómicos, personales, familiares hasta razones ideológicas, como es el no compartir las ideas de una educación sistemática, es decir, los estudiantes no desertan del estudio, sino de la educación sistemática, continuando sus estudios de forma autodidacta o recurriendo a métodos diferentes como la educación particular. Brunner (2009), señala que, en Chile, 3 de cada 10 estudiantes dejan su carrera, ya sea por motivos vocacionales, económicos u otros. Sin embargo, advierte que un porcentaje importante de ellos reingresa en los años siguientes, a otras carreras o instituciones. El mismo autor, al analizar la matrícula 2008 de la educación universitaria, observa que hay un importante número de estudiantes que luego de desertar reingresa al sistema en los años posteriores, y que solo el 17,2% de los jóvenes pueden ser considerados desertores definitivos, ya que no vuelven a reinsertarse.

En Chile, Canales y De los Ríos (2007), determinaron en un estudio realizado con estudiantes de nueve universidades de Santiago, que la deserción está fuertemente asociada a causas de tipo vocacional, motivacional y sociocultural. Mientras que la deserción permanente se explica principalmente por condiciones socioeconómicas y familiares. Aparicio y Garzuzi (2006), estudian la causa de tipo vocacional que influye en la deserción universitaria, e indican que muchos estudiantes desertan por problemas vocacionales como las dudas, la indecisión, la información parcial, el bajo nivel de compromiso e involucramiento en la elección respecto de la carrera que eligieron. Tinto (1987), citado por Huesca y Castaño (2007) señala que los dos atributos, intención y compromiso se destacan como causas primarias de la deserción. Siendo los compromisos personales aquellos como; motivación, impulso o esfuerzo los que están vinculados inversamente con el abandono de las instituciones de educación superior. Mientras que los términos; ajustes, dificultad, incongruencia y aislamiento son los cuatro tipos de experiencias personales que a nivel institucional se vinculan al abandono. Sin embargo, la permanencia en los estudios universitarios es resultado de la voluntad personal aplicada al logro de las metas.

Desde el ángulo de la retención, Donoso y Schiefelbein (2007) analizan los diversos modelos de retención de estudiantes en la universidad, con el propósito de relevar la inclusión social en los ambientes universitarios, como, una estrategia para promover la permanencia. Los autores señalan,

    dado que los nuevos estudiantes son, en su gran mayoría, primera generación en la universidad, no poseen históricamente lazos sociales sólidos en este ámbito que les brinden un sentido de pertenencia. Es por ello que este proceso puede fracasar –en el mediano plazo– como resultado final de un proceso de acumulación de desventajas que va mermando sus capacidades si no existen procesos de apoyo sistemáticos (y no puntuales) que rompan el círculo de desventajas (Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 24).

Al respecto, Peterson (1993), indica que las expectativas iniciales del estudiante al acceder a la educación superior, son influidas por toda la experiencia académica, personal y familiar anterior a su ingreso, además, indica, que estos atributos o condiciones de entrada pueden verse modificadas o reforzadas dependiendo de cómo la entidad universitaria los acoge e integra al ambiente académico y social de su casa de estudio.

Si bien, los autores anteriores, nos entregan una visión acerca de las principales causas que median las razones de abandono de los estudiantes, la comprensión de la deserción de estudiantes de la educación superior ha estado enmarcada en un amplio grupo de teorías y perspectivas de análisis, las cuales generalmente han teniendo como punto de partida las características del estudiante tradicional (Sharpe y Greene, 2012). La mayoría de las investigaciones se han centrado en estudiar a la población diurna que asiste al sistema de educación superior, por lo que, se ha prestado poca atención a los estudiantes vespertinos que presentan características de no tradicionales. Kember (1999), señala que este tipo de alumnos presentan un alto riesgo académico, pues no cuentan con los tiempos suficientes para dedicarles a las actividades académicas, se les dificulta compaginar estudios y trabajo, y en algunos casos su contexto familiar presiona y genera ansiedad y estrés que gatilla la decisión de abandono, en este Complementando lo anterior, de Vries et al (2011), indica que la deserción se debe en gran medida a la incompatibilidad de estudios y trabajo y a la falta de vocación. Factores que se visibilizan a la hora de analizar las causas en las interrupciones de las trayectorias universitarias de los estudiantes de carreras vespertinas.

Debido a que los estudiantes no tradicionales deben hacer esfuerzos sustanciales para equilibrar las responsabilidades entre el trabajo, la familia y la escuela (Choy, 2002), es que se enfrentan a un mayor riesgo de interrumpir su educación superior, debido a los factores ambientales que presionan para el abandono. La literatura sugiere que los estudiantes no tradicionales, en comparación con los estudiantes tradicionales, son más propensos a la deserción y tienen menos probabilidades de obtener un título universitario en el momento oportuno (Greene y Greene, 2002; Horn y Carroll, 1996).

El título otorgado en la educación superior es asociado con mayores ingresos futuros y acumulación de capital social y cultural para las futuras generaciones (Baum y Payea, 2004; Perna, 2003), la alta deserción de este grupo de estudiantes implica que éstos sean menos propensos a cosechar los beneficios de la educación superior y más afectos a permanecer en posiciones sociales desfavorecidos en relación a los estudiantes tradicionales.

Las investigaciones internacionales asociadas a la temática, sugieren que las limitaciones financieras y la falta de apoyos económicos son un impedimento importante para que los estudiantes no tradicionales continúen en la educación superior (Long, 2009; Horn y Carroll,

1996; Jacobs y King, 2002), en este sentido, para los estudiantes no tradicionales "las preocupaciones financieras son un problema grave" (Long, 2009, p.110). Poco se ha logrado en avanzar hacia comprender en qué medida, el sistema de ayuda financiera chileno atiende las necesidades de los estudiantes vespertinos y en cómo debiera funcionar para promover y asegurar su permanencia en el sistema.

A nivel nacional, los estudios indican que los estudiantes de contextos vulnerables son los que presentan mayores dificultades para terminar sus estudios, debido a sus condiciones económicas y a los déficits de capital cultural heredado (González, 2005; Canales y de los Ríos, 2007; Meneses y Blanco, 2010). Situación que también queda de manifiesto, cuando se revisa la deserción por tipo de institución, siendo las universidades las que logran mayores tasas de retención en comparación con los institutos profesionales y los centros de formación técnica. "Estos antecedentes sugieren que, para los estudiantes, tanto las representaciones y significados de las carreras en las cuales se comprometen, como las políticas, prácticas y entornos socio institucionales pueden incidir significativamente en sus diferentes experiencias" (Leyton, 2012, p. 3).

La deserción, es decir, la interrupción de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios involucra importantes costos individuales, institucionales y de país. A nivel personal las principales consecuencias que se derivan del abandono son la percepción de disgusto, la frustración y la sensación de fracaso que impacta negativamente en la salud física y mental de los individuos. Asimismo, se produce una pérdida de oportunidades laborales dados los menores capitales de conocimiento adquiridos y una postergación económica con los consiguientes impactos en los ámbitos individuales y familiares.

En cuanto a las instituciones, la deserción implica dificultades en lo estratégico, referidas al incumplimiento de las misiones institucionales asociadas a la formación, además de un descenso en los índices de eficiencia y calidad. Lo anterior, se vuelve trascendental, en el contexto de las nuevas exigencias que la política pública impone a este tipo de organizaciones, relacionadas a la gestión que deben realizar para promover una oferta educativa de calidad. Al respecto, la OCDE (2009), releva la importancia del indicador de permanencia o retención para medir la gestión de las universidades, y señala que la información asociada a este indicador, debe servir para orientar la toma de decisiones, además de diseñar e implementar mejoras que incidan en la disminución de la deserción.

Sumado a lo anterior, la deserción genera importantes consecuencias económicas a las instituciones, debido a los menores ingresos por matrícula y a los costos adicionales que reviste la deserción para las instituciones universitarias.

En lo macro, la deserción incrementa el costo de la educación para el país debido a una falta de optimización de los recursos, producto de la deserción. González (2005) señala que el costo directo anual promedio estimado de la deserción a nivel Latinoamericano y del Caribe es de 106,2 millones de dólares de los cuales 50,3 y 34,7 millones de dólares son del conjunto de universidades privadas y estatales respectivamente. Mientras que, para Chile, el gasto por abandono es un total de 96,2 millones de dólares de costo directo anual.

Una alta deserción universitaria, indica la presencia de una problemática que está afectando directamente la calidad de la oferta educativa universitaria, en este contexto la organización de enseñanza superior, debiera conocer sus tasas e investigar por qué se producen (Lemaitre, 2003). De esta forma, indagar respecto a las causas y consecuencias que intervienen en los procesos de deserción de los estudiantes vespertinos en Chile, es fundamental, debido a los altos índices de deserción que presentan y al bajo nivel de conocimiento existente respecto a este grupo de estudiantes.

### **1.3. Preguntas de investigación**

Las siguientes son las preguntas que orientan esta investigación:

- 1.- ¿Cuáles son las principales causas que inciden en la deserción de los estudiantes vespertinos de programas de formación vespertina en las instituciones universitarias?
- 2.- ¿Cuáles son las consecuencias que tiene la deserción universitaria vespertina sobre los estudiantes que abandonan sus programas de estudio?
- 3.- ¿Qué recomendaciones se podrían desprender a partir de los hallazgos de esta investigación que orienten la permanencia de los estudiantes?

### **1.4 Objetivos del estudio**

A continuación, se presentan los objetivos del informe de tesis doctoral:

**Objetivo general:** Explorar los elementos que intervienen en la deserción de los estudiantes de programas de formación vespertina, que permitan proponer recomendaciones de lineamientos para disminuir el fenómeno de la deserción en las universidades.

**Objetivos Específicos:**

- 1.- Indagar las principales causas que inciden en la deserción de los estudiantes vespertinos de programas de formación vespertina de instituciones universitarias.
  
- 2.- Explorar las consecuencias que tiene la deserción universitaria vespertina en los estudiantes que abandonan sus programas de estudio.
  
- 3.- Proponer recomendaciones, a partir de los hallazgos, que se transformen en lineamientos para disminuir el fenómeno de la deserción.

### **1.5 Alcance de la investigación**

La presente investigación se propone contribuir al análisis de la problemática de la deserción universitaria en la modalidad vespertina chilena, a partir de una aproximación cualitativa, que integre dimensiones y variables nuevas al tema de la deserción vespertina (de 19 a 23 pm), de manera de contribuir con lineamientos tendientes a apoyar la disminución de los niveles de abandono de este grupo de estudiantes con características particulares. Se cuenta en la literatura nacional e internacional con información obtenida en investigaciones y estudios diversos principalmente en el caso de estudiantes de jornada diurna. El acervo de conocimientos existente respecto a las consideraciones de matrícula y deserción que intervienen en la educación universitaria vespertina, es mínima a nivel nacional así a nivel latinoamericano. Más bien, la producción científica se ha enfocado en levantar información tomando en consideración a los estudiantes tradicionales que asisten en la modalidad diurna, de educación universitaria.

La presente investigación aportará mediante la identificación, descripción e interpretación de los hallazgos, tanto de los factores que median la deserción universitaria vespertina y las consecuencias que esta situación conlleva, a partir de los cuales se podrá extraer información directa de los participantes, respecto a los elementos bases que debieran

integrar las líneas de abordaje de las instituciones universitarias, para aumentar los niveles de retención de sus estudiantes vespertinos.

De manera específica, se ha contado con la participación de estudiantes vespertinos voluntarios, que cursaron estudios profesionales o técnicos universitarios, de distintas áreas del conocimiento, provenientes de dos regiones de la zona central de Chile (Valparaíso y región Metropolitana), siendo, de acuerdo a estadísticas del Ministerio de Educación, las regiones que tienen la mayor presencia de instituciones que ofrecen educación terciaria (SIES 2014a). Los resultados de la presente investigación adquiere significancia en tres sentidos: a. por una parte, en el ámbito de la investigación, va a posibilitar incrementar el conocimiento de la deserción vespertina, debido a que este fenómeno es un tema que ha sido escasamente abordado a nivel nacional, por lo cual no se cuenta con información que pueda explicar esta problemática, b. en el ámbito de las instituciones universitarias, podrá ofrecer un marco conceptual y metodológico que permita que estas organizaciones educativas diseñen e implementen lineamientos y acciones que apoyen la retención de los estudiantes universitarios vespertinos, c. comprender el fenómeno e informar a la política pública de forma de que, ésta pueda integrar mecanismos tendientes a favorecer tanto la cobertura de calidad y la permanencia y titulación de este grupo de estudiantes.

Esta investigación de carácter exploratorio busca conocer de manera pionera los significados de deserción universitaria vespertina o nocturna, sus causas e implicancias a niveles personales, sociales e institucionales. Esperando contribuir al desarrollo del tema, tanto en la comunidad académica como universitaria nacional y latinoamericana, a partir de los hallazgos y resultados obtenidos.



## **CAPÍTULO 2: Sistema Universitario Chileno y Educación Vespertina**

### **2.1 Educación Superior en Chile**

En las últimas décadas, el sistema de educación terciaria de nuestro país ha sufrido importantes transformaciones a nivel estructural y de regulación. En diciembre de 1980, se dictó una legislación que buscó reemplazar el modelo de provisión estatal que había caracterizado a la educación chilena a uno regulado principalmente por el mercado (Intelis y Verde, 2012). La política de aquel periodo estableció tres grandes reformas: La reorganización del sistema universitario, la incorporación de instituciones no universitarias a la educación superior y la instauración de un modelo de financiamiento mixto para todo el sistema, que permitiera a las instituciones tanto públicas como privadas cobrar derecho de matrícula y aranceles (González, 2005).

El marco normativo estructuró el sistema universitario introduciendo lógicas de mercado que estimularon la iniciativa privada en educación superior y redujeron la presencia del estado en la provisión de este nivel educativo. Así, a partir de 1980, el número y la naturaleza de las instituciones de educación superior comenzó a cambiar rápidamente. Se permitió la creación de universidades privadas sin fines de lucro, facultadas para otorgar grados universitarios; además, se fomentó la creación de instancias de educación terciaria, antes inexistentes, que podían tener fines de lucro, tales como los institutos profesionales (IP), que ofrecían títulos profesionales y técnicos de cuatro años de estudio y los centros de formación técnica (CFT) que otorgaban títulos técnicos con uno a dos años de estudio (Huepe y Figueroa, 2012).

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación (SIES, 2014b; MINEDUC, 2012), en 1980 existían ocho universidades tradicionales; diez años más tarde la estructura de participación y el número de oferentes cambió drásticamente, llegando a contabilizarse para ese periodo un total de 302 instituciones considerando Universidades, IP y CFT. Sin embargo, a partir de ese año, la tendencia general fue a la baja, llegando en 2014 a 162 instituciones. La proporción de institutos profesionales y centros de formación técnica se incrementó

considerablemente, llegando a sobrepasar con creces, el número de universidades creadas. Actualmente, el 37% de las instituciones son universidades, el 27% IP y el 36% son CFT.

La matrícula del sistema universitario también se vio afectada por el escenario anterior, los cambios estructurales unidos el crecimiento económico del país, produjeron una expansión de las expectativas de la población por alcanzar la educación superior (CIDE, 2001, 2003) debido a los altos retornos sociales, personales y económicos que este nivel educativo conlleva (Canales y De los Ríos, 2007)<sup>5</sup>; esta situación provocó que la educación terciaria sufriera una creciente masificación, tal como se observa en la figura 1. En los últimos 30 años, la matrícula de la educación superior se ha incrementado casi en un 600%, debido principalmente a la proliferación de universidades privadas e institutos profesionales en el sistema.

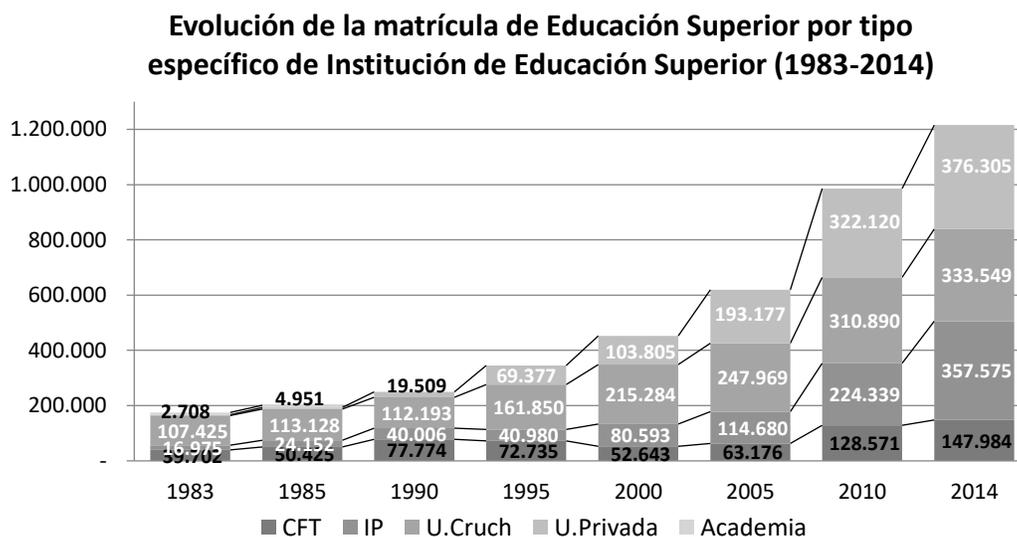


Figura 1. Evolución de la matrícula de Educación Superior (1983-2014)

Fuente: SIES (2014)

<sup>5</sup> En el caso de Chile, los retornos de la educación universitaria se estiman en un 21%, cifra bastante superior a los obtenidos por profesionales de países miembros de la OECD, que sólo llegan a un promedio de 12%; por lo tanto, el acceso a la educación superior representa la posibilidad de obtener ingresos muy superiores comparados con aquellos que no ingresan a ella (De los Ríos y Canales; 2007).

El incremento de la cobertura en la educación superior implicó también un mayor acceso a ésta, por parte de estudiantes pertenecientes a estratos de ingresos medio-bajo y bajos (Centro de Microdatos, 2008). De acuerdo a cifras de la CASEN 2013, los primeros 3 quintiles alcanzan tasas de cobertura netas entre un 27% y 35% de cobertura. Esto explica que, en la actualidad, un alto porcentaje de estudiantes que ingresa, sea la primera generación de sus familias en cursar estudios superiores (Canales y de los Ríos, 2007).

Este nuevo perfil de estudiantes que ingresó a la educación superior trajo como consecuencia una mayor heterogeneidad en el sistema. En este sentido, la masificación implicó la inclusión de estudiantes no tradicionales, que históricamente habían sido excluidos de este nivel, tales como la población estudiantil que provenía de sectores más vulnerables o que cursaba estudios superiores de carácter técnico profesional, muchos de los cuales poseían una preparación académica deficiente, o aquella que no había completado sus estudios terciarios y ya estaba inserta en el mundo laboral (SIES, 2014a).

## **2.2 Antecedentes de la educación superior vespertina en Chile**

Durante los años 80, la diversidad y el aumento de instituciones se vieron acompañados por un cambio en la política de financiamiento, ya que se transitó desde un modelo que subsidiaba la oferta a uno que subsidiaba la demanda (Larroucau, 2013). Producto de lo anterior, el aporte estatal directo a las universidades tradicionales disminuyó en forma progresiva, se estableció un aporte fiscal indirecto que fomentaba la competencia entre las instituciones por captar a los mejores alumnos (Flores et al, 2011), las instituciones educativas aumentaron sus aranceles y se puso en marcha un sistema de créditos para que los estudiantes pudieran pagar estos nuevos costos de acceso (Brunner, 2009). A partir de 1991 se complementó el financiamiento con una línea de becas y recursos económicos, (Intelis y Verde, 2012). Luego en el 2006, se implementó el Crédito con Aval del Estado.

En este contexto, las nuevas instituciones, creadas después de los '80, comenzaron a competir y generar estrategias para conseguir financiamiento vía diversificación de la oferta de acuerdo a la estructura de la demanda; algunas optaron por la estrategia de invertir en costos fijos para atraer alumnos de mayor habilidad para, de esta forma, consolidar cierta reputación frente a las universidades tradicionales, aumentando el aporte fiscal indirecto percibido. Es decir, el mecanismo consistía en becar a los alumnos más hábiles al mismo

tiempo que cobraban precios mayores a los alumnos de menos puntaje que no accedían a universidades tradicionales y que tenían la disposición suficiente a pagar por estudiar con buenos pares (Huepe y Figueroa, 2012). Otras instituciones abrieron opciones para incorporar a nuevos alumnos al sistema, de esta forma se crearon carreras más acotadas en su duración o de capital humano de formación más general, se abrieron sedes en distintas localizaciones y se establecieron programas académicos en horarios vespertinos para atraer a aquella población que necesitaba formación terciaria, que disponía de los recursos suficientes para costearla, pero que no podía ingresar a programas diurnos porque debía compatibilizar diversas actividades.

Esta última estrategia, tal como se puede apreciar en el Figura 2, empezó a generalizarse rápidamente al interior de las instituciones universitarias, de tal forma que entre 2007 y 2014, la participación de aquellos oferentes que impartían programas vespertinos aumentó 9 puntos porcentuales, pasando de 79,1% en 2007 a 88,1% en 2014. Es decir, prácticamente 9 de cada 10 instituciones de educación superior en Chile, imparten programas vespertinos dentro de su oferta educativa (SIES, 2014c).

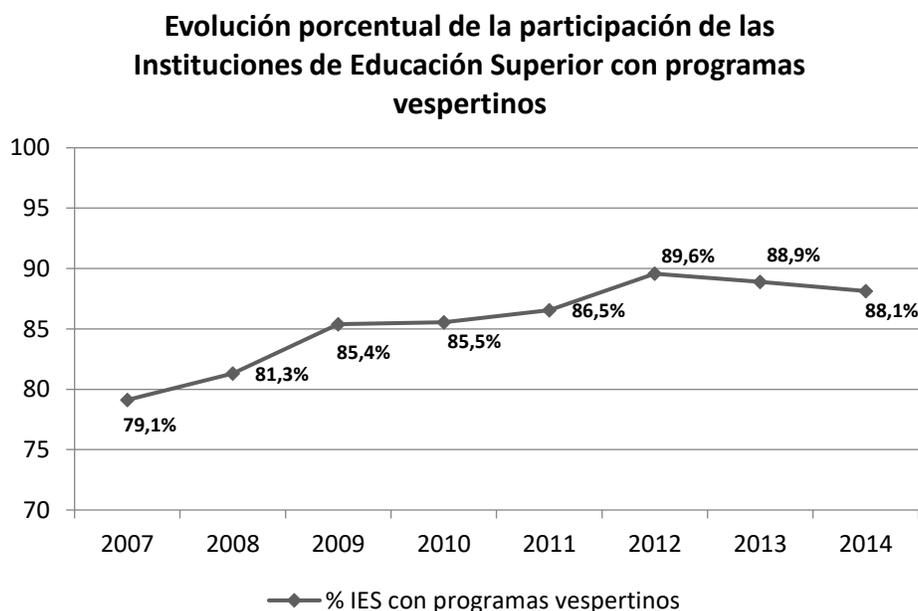


Figura 2. Evolución porcentual de la participación de las instituciones de educación superior.

Fuente: SIES 2014c

El mismo fenómeno caracterizó la evolución de los niveles de matrícula universitaria vespertina. En la última década, la matrícula total de estudiantes de esta modalidad tuvo un crecimiento de un 112%, cifra muy superior al 38,8% alcanzado por la jornada diurna (SIES, 2014a). En cuanto a la distribución por tipo de institución, se observa una predominancia de los IP y CFT en la estructura de participación del mercado, tal como se observa en la figura 3.

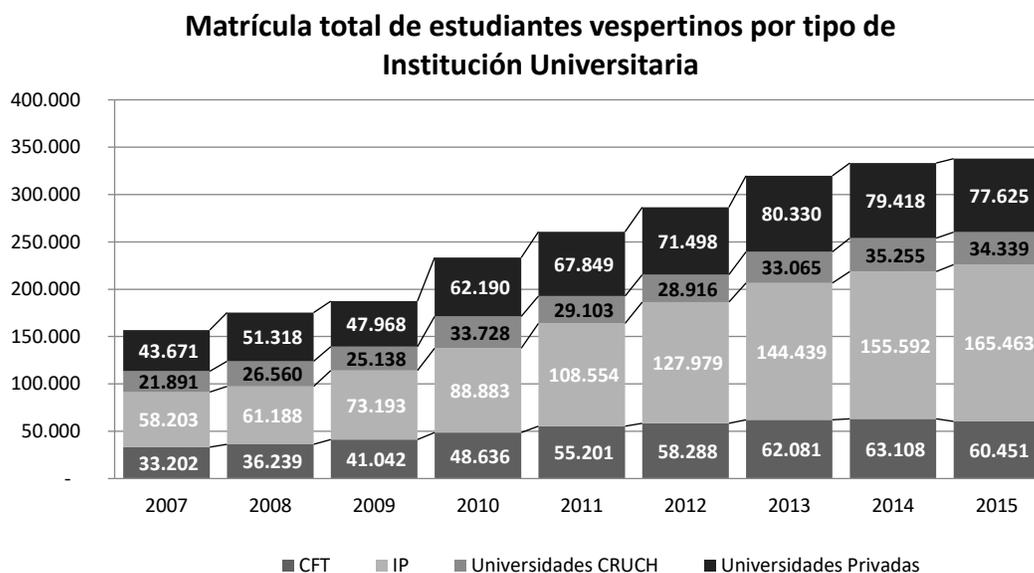


Figura 3. Matrícula total de estudiantes vespertinos por tipo de Institución Universitaria.

Fuente: SIES (2014c)

### 2.3 Deserción en la educación superior vespertina en Chile

Los aumentos sistemáticos en cobertura, vinieron acompañados por bajas tasas de permanencia; asimismo, muchos de los estudiantes que se matricularon en la educación superior, no siguieron la trayectoria habitual del programa académico, debiendo abandonar sus carreras o en algunos casos postergar la finalización de sus estudios. De esta forma, el mayor acceso a la educación superior no garantizó una adecuada retención de los estudiantes a nivel macro, lo que queda de manifiesto a través de la información extraída de la CASEN (2013), la cual muestra tal como se puede apreciar en la figura 4, que en las últimas décadas ha aumentado la proporción de personas que no ha concluido sus estudios superiores, observándose para el 2013 la tasa más alta de alumnos que no ha podido completar este nivel educativo.

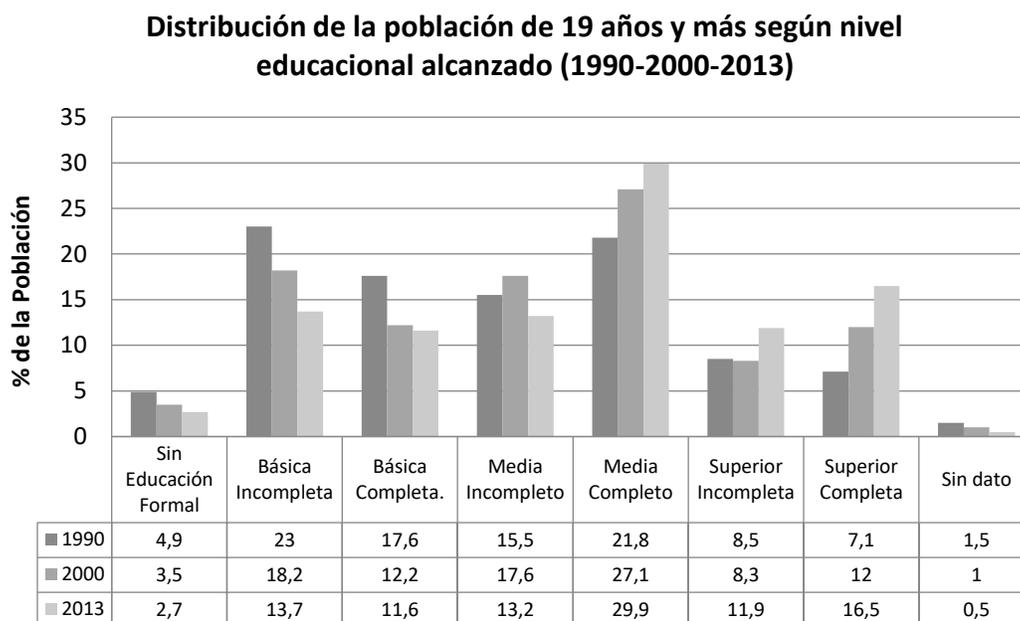


Figura 4. Distribución de la población según nivel educacional (1990-2000-2013)

Fuente: CASEN 2013

En relación a la deserción, González (2005) señala que existe un grupo importante de estudiantes que, en forma voluntaria o forzosa y debido a la influencia de circunstancias internas o externas a ellos, debe optar por abandonar sus estudios superiores.

En la misma línea, los investigadores del Proyecto ALFA GUIA de abandono universitario, afirman que:

El abandono está ligado a múltiples causas y situaciones, como la mala formación previa, el origen social, la baja autoestima (Masjoan, 1989), la baja integración académica y social, la incapacidad para demorar recompensas o superar obstáculos, el agotamiento de las convocatorias de exámenes, la elección inadecuada de estudios, dificultades en las estrategias de aprendizaje, características familiares o circunstancias de vida, entre otras. (Proyecto ALFA GUIA de abandono universitario, 2013, p. 44).

Al respecto, el Ministerio de Educación (SIES, 2014a), que conceptualiza la deserción como el porcentaje de alumnos de la cohorte inicial que no se matriculó al año siguiente en las respectivas instituciones, determinó que el sistema pierde en promedio, el 30% de los estudiantes que ingresan a primer año, cifra que se ha mantenido invariable en los últimos periodos y que esconde, además, importantes diferencias cuando se desagrega por tipo de jornada de estudios. De acuerdo a estadísticas del Ministerio de Educación (SIES, 2014a), las carreras diurnas han presentado en los últimos 5 años, tasas de abandono que fluctúan entre 24% y 27%, situación muy diferente a la que acontece en las carreras vespertinas, las cuales alcanzaron el 43% para la cohorte 2012; es decir, 4 de cada 10 estudiantes que ingresa a esta modalidad abandonará su carrera.

Al hacer un acercamiento, en relación a la deserción vespertina de pregrado por tipo de oferente, encontramos que en el periodo 2008-2010 las universidades son las instituciones que exhiben la menor tasa de deserción estudiantil comparadas con los IP y CFT. Esta situación, sin embargo, comienza a cambiar a partir del 2011, debido al incremento de los niveles de abandono que experimenta este tipo de instituciones, superando en el 2012 a los centros de formación técnica e institutos profesionales, los cuales mantienen tasas de deserción cercanas al 42%. Además, se aprecia que tanto las carreras técnicas como profesionales de esta modalidad presentan altos índices de deserción, cifras que están muy por encima de las detectadas para la jornada diurna (SIES, 2014b).

En cuanto a las características sociodemográficas de los desertores vespertinos, las mujeres presentan una menor proporción de abandono que los hombres (SIES, 2014d). La edad también es un aspecto relevante a considerar, pues los estudiantes que acceden a la educación terciaria sobre los 25 años, tienden a salirse del sistema con mayor facilidad que los que ingresan a una edad más temprana (SIES, 2014b). Respecto a las variables socioeconómicas, los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos y que a su vez no poseen becas o créditos del Estado para financiar sus estudios presentan alto riesgo de deserción (SIES, 2014a). De acuerdo al origen educativo, los alumnos que cursaron la enseñanza media en establecimientos municipales y, especialmente aquellos que recibieron una formación técnico profesional, manifiestan una propensión más elevada a retirarse. Asimismo, es más frecuente la deserción en estudiantes cuyo promedio de notas es inferior a 4,5, y cuentan con un promedio PSU bajo los 450 puntos (SIES, 2014b).

Si bien, el panorama anterior nos indica que el fenómeno de la deserción universitaria no es homogéneo y presenta ciertas particularidades, los altos índices de abandono de la educación vespertina son preocupantes, razón por la cual deben ser analizados con mayor detención a fin de generar acciones que apoyen la retención de este sector. En este contexto, la educación universitaria está en deuda con la población que deserta de esta modalidad de estudios, pues estos estudiantes deben incurrir en importantes gastos para acceder a una formación terciaria que les permita aumentar su capital humano e intelectual. Al respecto, Maya (2008) señala que la deserción no solo implica una pérdida económica para el individuo que estudia, sino que también tiene un alto costo social a nivel país, impactando negativamente en la circulación de saberes y conocimientos, recursos intangibles que son medios que procuran oportunidades que favorecen un desarrollo humano sustentable, acorde con las expectativas que cada nación establece para sus habitantes.

## **CAPÍTULO 3: Antecedentes del fenómeno de deserción universitaria vespertina**

### **3.1. ¿Estudiantes universitarios vespertinos o estudiantes “no tradicionales”?**

El panorama, de la educación superior ha cambiado considerablemente en los últimos años en Latinoamérica y en Chile.

El desarrollo de la educación superior privada, en América Latina, ha aumentado respecto de la educación pública, esto no significa que, haya alcanzado un óptimo nivel de cobertura en la región (Olivier, 2007). La educación superior privada en la actualidad cuenta con el 52% de los estudiantes del total que asisten a las instituciones superiores en Latinoamérica (SITEAL, 2011). Esta cifra, demuestra se ha logrado, mayor acceso a las universidades, pero no ha tenido los mismos resultados en cuanto a permanencia en los programas de formación y a la inserción laboral de los jóvenes provenientes de familias con menores ingresos (CINDA, 2006).

El incremento de la matrícula ha estado asociada a diversificación del estudiantado y la incorporación masiva de jóvenes con una preparación escolar más débil que ha redundado en un deterioro en la eficacia de titulación en la educación superior Latinoamericana (CINDA, 2006, Pereyra, 2008). Este aumento según, Olivier (2012), sería resultado de un esfuerzo familiar y real de la población por sostener estudios superiores sobre todo si se trata de una institución privada, la que, en América latina, suele ser más cara que la pública. Al respecto, Rama, (2007) afirma que el aumento de la matrícula en la educación privada ha ido en aumento, pero no así los ingresos per cápita, lo que explicaría las dimensiones del esfuerzo económico individual y familiar por lograr sostener la educación profesional.

Un elemento importante, además que produjo el desarrollo de la educación privada según Olivier, (2012) fue la ampliación del rango de edad o etario, donde se incluye un fragmento de estudiantes que al mismo tiempo son trabajadores. Ellos han sido, determinantes en el crecimiento de la oferta privada en Latinoamérica pues estas instituciones cubrieron una demanda latente que la estructura de las instituciones públicas no pudo atender. Es así como las instituciones privadas encontraron en el trabajador – estudiante, que tiene la necesidad de superarse, un interesante nicho de expansión, ofreciéndoles, programas de

formación en horarios de clase flexibles, nocturnos y sabatinos, considerándose un perfil distinto al del estudiante tradicional o diurno. En la literatura se encuentran, estudios sobre educación universitaria nocturna en México, Brasil, (De Almeida, (2013); Souza y Toassi, (2014)), Colombia, Buitrago- Suescún (2012), Costa Rica, entre los países. En estos casos, los estudiantes “no tradicionales” se caracterizan como adultos, con responsabilidades familiares, donde sus intereses de estudios, están relacionados con su ámbito laboral. Estos estudiantes no tradicionales prefieren titulaciones de ciclos más cortos y procesos más rápidos de egreso y titulación. En Chile, corresponden a carreras técnicas universitarias y técnicas de nivel superior, o bien, la opción de programas de formación universitarios de mayor duración, en jornada nocturna. Oliver, (2012), argumenta que existe un desplazamiento de la idea tradicional del estudiante hacia la figura de “cliente” al que le ofrecen de acuerdo a sus requerimientos un modelo que cubra sus particulares necesidades de formación profesional. Se desprende de lo anterior la convivencia de una amplia heterogeneidad de universidades, tipo de servicios que ofrecen, con calidad muy diversa de sus programas profesionales, resultado de la dinámica de mercantilización de la educación superior. Sumado a lo anterior, la diferenciación de la oferta institucional está vinculada a las características del sector social de los estudiantes generándose una mantención, de las condiciones socioeducativa, económicas y culturales (Pereyra, 2008), (López Meyer, 2010). Ferrari, (2005), en estudio comparado sobre Argentina y Brasil muestra que el grado de acceso, permanencia y titulación está relacionado directamente con los niveles económicos, escolaridad de los padres y la acumulación de capital social de los estudiantes, vinculado, además, al tipo de institución que ingresan.

Actualmente, los estudiantes acceden a la educación superior en etapas muy diferentes de sus vidas, lo que ha dado lugar a un cambio en los itinerarios de transición educativa, los cuales con frecuencia no son lineales (Sharpe y Greene 2012). La educación universitaria nocturna o vespertina (denominación que para este estudio es sinónimo), también ha aportado a este cambio. De acuerdo al SIES (2014c) cada año son más las personas que se matriculan en programas vespertinos, debido a que esta modalidad ofrece una oportunidad de acceso a la educación terciaria a las personas que buscan compatibilizar trabajo y estudios.

En cuanto a las características de las personas que asisten a los programas vespertinos, podemos señalar que se trata de una población estudiantil heterogénea y que presenta

necesidades muy diferentes en relación a los que asisten a la jornada diurna, quienes cuentan con un perfil más tradicional, Shillingford y Karlin (2013), indican que este tipo de estudiantes tradicional se caracteriza por tener 24 o menos años de edad, que recién se graduó de enseñanza media, se matricula a tiempo completo en la universidad, depende financieramente de sus padres o de un tercero. Gilardi y Guglielmetti (2011), caracterizan al estudiante de pregrado tradicional con una edad promedio de ingreso cercana a los 19 años de edad, recientemente graduado de secundaria y una condición socio cultural medio-alta, características que difieren de las que presentan los estudiantes vespertinos.

Al revisar la composición de la matrícula vespertina en Chile, podemos observar, en primer lugar, una mayor proporción de hombres que de mujeres; asimismo, la edad y el momento de ingreso a los programas, son variables relevantes, ya que se trata en general de estudiantes que tienen 25 o más años (SIES, 2015), que no vienen directamente de la secundaria y que desde su egreso han transcurrido en promedio tres o más años. Otro aspecto relevante es que trabajan para costear sus estudios y que requieren de más apoyo pedagógico y académico para ser exitosos en sus estudios, porque tienen menos tiempo para estudiar (Segobia, 2014).

Al respecto, la literatura ha acuñado un concepto asociado a este nuevo perfil de estudiante denominado estudiante "No tradicional", en atención a las características que este grupo posee. Según Kerka (1989), los estudiantes no tradicionales tienen una amplia gama de circunstancias y experiencias de vida que afectan su participación en la educación universitaria: La mayoría ha dejado de estudiar por varios años antes de emprender nuevamente sus estudios (Streckfuss y Waters, 1990); además, dado que en general combinan actividades laborales con académicas, su foco está puesto más en la aplicación práctica que teórica de los contenidos de formación, y tienen una mayor auto-determinación y aceptación de la responsabilidad (Wylie, 2005).

Pacheco (1994, p. 54), señala que el estudiante no tradicional suele ser un estudiante "con poco tiempo libre disponible y con un sentimiento a veces disconforme sobre el medio cultural y social que observa en la universidad, lo cual influye sus posibilidades de integración social e institucional". Mientras que los estudiantes tradicionales asisten a la universidad por razones sociales y académicas, para los estudiantes, no tradicionales, las razones académicas son las más importantes. Además, se distinguen por la baja intensidad

y duración de su interacción con las estructuras sociales de la institución, es decir no comparte y exhiben diferencias significativas en su desenvolvimiento académico y vida personal (Bean y Metzner, 1985). Estos autores establecen que los estudiantes no tradicionales tienen 25 años o más, son estudiantes a tiempo parcial y en su mayoría tienen responsabilidades laborales y familiares. Al respecto Horn (1996) argumentó que la edad en sí no se relacionaba directamente con la permanencia, sino que "simplemente actúa como un sustituto que captura a los estudiantes con responsabilidades familiares y laborales" (p.3).

Complementando lo anterior, Wylie (2005) plantea que los estudiantes no tradicionales, en general no asisten a clases de tiempo completo, ya que trabajan durante el día; no reciben mucho apoyo o beneficios, por lo que están obligados a ganarse la vida y pagar por sus estudios, además de tener responsabilidades familiares. En relación a la participación, este tipo de estudiantes en general, no participa de las actividades de la universidad; puesto que no tienen tiempo y porque la mayoría de ellas han terminado cuando llegan a sus clases.

Al respecto, Horn y Carroll (1998) señalan que estas características, aumentan el riesgo de abandono de los estudios universitarios, ya que están relacionados inversamente con la permanencia o la retención universitaria.

Actualmente, el sistema universitario no parece estar organizado, ni equipado, tampoco cuenta con uso de tecnologías apropiadas para satisfacer las necesidades de este grupo de estudiantes denominados, no tradicionales, que está en constante expansión. Ya que lamentablemente la jornada vespertina, sigue manteniendo un sistema diseñado para el estudiante tradicional o diurno (Gilardi y Guglielmetti, 2011). En la misma línea, los autores Schlossberg et al (1989) sugieren que la educación superior tiene que ser pensada de manera diferente, debiendo ser capaz de atender las diversas necesidades de este grupo, además de asegurar un cierto nivel de flexibilidad horaria y toma de evaluaciones, etc., por parte de los programas universitarios, en particular con respecto a la admisión y a la retención de estos estudiantes (Sharpe y Greene, 2012).

Numerosos son los estudiantes no tradicionales que se encuentran en una situación de desventaja que afecta su nivel de permanencia, en relación al programa de estudio que están cursando, situación que puede ser mediada por las propias instituciones que los

acogen. Nitri (2001) reconoce que muchas instituciones universitarias no abordan adecuadamente la satisfacción de las múltiples y a menudo contradictorias exigencias que tienen los estudiantes en relación a la familia, el trabajo, y la universidad. Al respecto, Gilardi y Guglielmetti (2011) realizaron un estudio sobre estilos de compromiso de los estudiantes no tradicionales y su impacto en la deserción, en el cual encontraron que una mayoría significativa de los participantes eran estudiantes de primera generación. En este contexto, encontraron que una de las variables más importantes en la retención de este grupo de estudiantes, fue el mayor uso de los servicios de apoyo de aprendizaje que las instituciones ponen al servicio de sus estudiantes.

La investigación ha demostrado que los estudiantes no tradicionales tienen mayor riesgo y mayor tasa de deserción que los estudiantes tradicionales (Bean y Metzner, 1985; Gilardi y Guglielmetti, 2011). Este grupo de alumnos, se tiene que enfrentar constantemente al desafío de encontrar un equilibrio entre sus compromisos académicos (institucionales) y externos (personales, laborales y familiares) a fin de poder mantener un nivel suficiente de compromiso que les permita, concluir sus programas de estudio. En este contexto, el estudio de la deserción de este tipo de alumnos es fundamental, por lo que hay que avanzar en el desarrollo de modelos que permitan identificar los factores y atributos que desencadenan las decisiones de abandono de este grupo. Lamentablemente los modelos de integración y de deserción estudiantil normalmente se han basado en los estudiantes que históricamente se clasificarían como "tradicionales o diurnos", en contraposición a los estudiantes "no tradicionales " que podrían corresponder mayoritariamente a los estudiantes que estudian en jornada vespertina, que constituyen una parte importante de los estudiantes en el sistema de educación superior en la actualidad (Sharpe y Greene, 2012).

## **3.2 Teorías y factores explicativos de la deserción universitaria**

### **3.2.1 Aproximaciones al concepto de deserción universitaria**

En primer término, el concepto ha sido definido y estudiado en función de los estudiantes diurnos en los distintos niveles de formación (básica, secundaria y superior). Existen diversas aproximaciones respecto a lo que se entiende por deserción. Tinto (1975, 1993),

señala que determinar el significado de abandono en la educación superior es difícil de definir, debido a que existen diferentes enfoques en el estudio de este tema, por lo que no se ha llegado a un consenso sobre lo que implica. En este sentido, no existe una única definición. Según el Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. “La deserción es el acto deliberado o forzado mediante el cual un estudiante deja su aula o centro escolar; este abandono tiene a la base múltiples causas” (Picardo et al, 2004, p. 72). Spady (1970), basado en Durkheim, considera, al abandono como una desintegración y/o inadaptación del individuo a la sociedad, proceso en el cual interactúan múltiples factores o causas desencadenantes. Tejedor y García-Valcárcel (2007) agregan, que en los países de nuestro entorno económico-cultural existe un problema contextual asociado al bajo rendimiento en los sistemas educativos, que repercute en las tasas de abandono-éxito, regularidad académica o calificaciones obtenidas.

Tinto y Cullen (1973), conceptualizan la deserción desde una perspectiva más individual, al señalar que se entiende como el fracaso de los estudiantes para lograr las metas educativas, dada la capacidad y la dedicación necesaria para lograr el objetivo, es decir, hace alusión a la situación a la que se enfrenta un estudiante cuando sus proyectos educativos no logran concretarse. Este proceso, que termina con el abandono, puede ser de carácter voluntario o forzoso, además de estar vinculado a la influencia positiva y negativa de circunstancias internas o externas al estudiante. Tinto plantea que el abandono de los estudios superiores se puede dar de forma transitoria y/o permanente, dependiendo del tiempo que permanezcan alejados de la institución de educación superior. El autor, indica que se puede clasificar como desertor a aquel que no presenta o no se matricula en ninguna actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos. “En algunas investigaciones, a este comportamiento se le denomina “primera deserción”, ya que no se puede determinar si, pasado este periodo de tiempo, el individuo retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico” (Díaz-Peralta, 2008, p. 68).

La deserción constituye un fenómeno complejo para la persona que lo experimenta porque involucra a otras personas de su entorno. Andrade (2002), la describe, como un fenómeno multidimensional que, para comprenderlo, es necesario abordarlo como una problemática social donde está en juego las esperanzas, ilusiones y expectativas de numerosas personas que se frustran. Arboleda y Picón (1997, p. 20), le introducen el concepto una dimensión de proceso, al hablar de la existencia de “episodios de deserción”, en el sentido de que, un

estudiante puede abandonar en varias oportunidades un mismo programa, de manera forzosa o voluntaria". Canales y de los Ríos (2007), señalan, que la deserción transitoria se manifiesta cuando el estudiante no tiene impedimentos para volver a sus estudios y decide revertir la situación de abandono; permanente es cuando existen razones que le impiden volver para cursar sus programas de estudio.

En Chile, Himmel (2002) precisa al abandono, como aquel proceso que involucra una salida prematura del programa de estudio (voluntaria o involuntaria), antes de la obtención del título o grado académico y considera, un tiempo suficiente como para descartar la posible reincorporación del estudiante al programa de estudio, en un futuro próximo. El abandono voluntario, dice relación con aquellas decisiones personales que toma el estudiante como renuncia o abandono no informado a la institución de educación superior a la cual pertenece. En cambio, la deserción involuntaria da cuenta de una decisión institucional, que obliga al estudiante a tener que abandonar sus estudios, ya sea por motivos académicos, reglamentarios o disciplinarios. Para la presente investigación, es fundamental esclarecer y entender la deserción como un proceso que se gesta en el transcurso del tiempo en el que el estudiante interactuó con la institución y no corresponde una decisión tomada en un punto definido, sino a la acumulación de acontecimientos. Complementando lo anterior, Himmel (2002) agrega un nuevo elemento a la discusión, señalando que, la deserción universitaria puede ser revisada tomando en consideración el programa en que se matriculó el estudiante o teniendo como referente la institución a la que pertenece. De esta forma se puede diferenciar entre el abandono de la carrera y el de la organización universitaria. La autora señala, que la deserción del programa de estudios, no necesariamente implica un abandono institucional, debido a que los estudiantes pueden optar en permanecer en la institución, pero cambiándose de carrera, ya sea por transferencia o por reingreso a través del proceso de admisión ordinario de selección universitaria. La deserción a nivel de institución, en cambio, puede implicar el traslado a un programa de otra organización educativa o quizás el abandono definitivo de la enseñanza superior.

El Centro Interuniversitario chileno CINDA (2006) definió la deserción como un proceso de abandono del programa de estudios, en la que se matriculó el estudiante, el fenómeno puede ser de carácter voluntario u obligatorio y puede estar mediado por los efectos positivos o negativos de situaciones internas o externas a los estudiantes. Otros definen la deserción, desde una perspectiva más operativa como:

La cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año). Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período y más los alumnos reintegrados en período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción (CINDA, 2006, p. 8).

La deserción, de acuerdo a estos investigadores, adopta distintos comportamientos en los estudiantes afectando la continuidad de sus trayectorias educativas. Estos comportamientos se caracterizan por:

- Abandono voluntario o forzoso del programa de estudios y del sistema de enseñanza superior por parte de los estudiantes.
- Retiro o salida de los estudiantes, por causas derivadas de deficiencias académicas previas, que posteriormente se traducen en bajo desempeño escolar.
- Traslado o cambio interno de programa de estudio o bien de institución universitaria.
- Salida de los estudiantes que alteran el orden o la disciplina institucional.

Según González (2005), se pueden diferenciar dos tipos de abandonos en los estudiantes universitarios, con respecto al tiempo (inicial, temprana y tardía) y al espacio en donde ocurre (institucional, interna y del sistema educativo).

1. En relación al tiempo o trayectoria educativa: Una de las dificultades para definir el abandono es que las trayectorias que siguen los alumnos son diversas, no todos interrumpen los estudios en el mismo punto del trayecto, teniendo en consideración lo anterior, es posible distinguir, 3 tipos de deserción:
  - 1.1 Precoz: cuando el estudiante abandona sus estudios en los cuatro primeros semestres de la carrera.
  - 1.2 Temprana: cuando el estudiante abandona sus estudios en los cuatro primeros semestres de la carrera
  - 1.3 Tardía: cuando el estudiante abandona los estudios en los últimos seis semestres, es decir, a partir del quinto semestre en adelante (Viale, 2014).

2. En relación al espacio: Esta clasificación dice relación con el lugar donde se sitúa la deserción:
  - 2.1 Interna o del programa académico: se refiere al estudiante que decide cambiar su programa académico por otro que ofrece la misma institución universitaria.
  - 2.2 Institucional: es el caso en el cual el estudiante abandona la universidad para matricularse en otra, y
  - 2.3 Del sistema educativo: es cuando los ex alumnos de una institución no se inscriben en ninguna otra para continuar sus estudios (Viale, 2014)

En el escenario conceptual descrito, el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas (Tinto, 1982), sino que, además, una gama de diferentes tipos de abandono. Estos enfoques relevan diversas perspectivas y procesos, en este sentido entender la deserción no es una tarea menor, ya que implica una conceptualización que va a permitir generar estrategias para aumentar la retención, en el sentido de que los diferentes tipos de abandono que se han visualizado, requieren de estrategias de atención e intervención diferenciadas por parte de las instituciones universitarias. El conocimiento de estos elementos constituye la base para que las organizaciones educativas puedan elaborar planes eficaces con el fin de aumentar la retención de los estudiantes universitarios.

Estas definiciones dan cuenta de la complejidad y variabilidad del fenómeno, y de la existencia de matices y de distintos tipos de deserción. Para este estudio adoptaremos la siguiente definición de deserción universitaria: “el hecho mediante el cual un alumno interrumpe de manera voluntaria o forzosa sus estudios, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios de la carrera respectiva. Esta interrupción, puede darse de forma transitoria o permanente”.

Para identificar las causas presentes en la deserción universitaria, a continuación, se mostrarán los distintos modelos presentes, que abordan el fenómeno de la deserción, desde distintas perspectivas.

### **3.2.2 Modelos teóricos explicativos el fenómeno de la deserción a nivel internacional**

En los últimos 25 años, numerosos modelos teóricos han sido elaborados para explicar el fenómeno de la deserción de los estudiantes en educación superior, ellos han examinado

diversos tipos de variables, tales como estudiantiles, ambientales, institucionales y de integración (Monroe, 2006) con el fin de ayudar a determinar cuáles son las razones que más influyen en la decisión de abandono. Estos modelos, han sido objeto de lecturas económicas, sociales, psicológicas y educativas, que ven en este acto un efecto, una elección particular, familiar y/o social, o una respuesta obligada, de quien hace de sus estudios de educación superior, una meta (Proyecto ALFA GUIA, 2013).

La comprensión del abandono ha estado enmarcada en un amplio grupo de teorías, que ha definido y se ha entendido la problemática de la deserción universitaria desde distintas perspectivas. Estos marcos, se han elaborado generalmente teniendo como punto de partida las características del estudiante tradicional que asiste a la universidad. Al respecto De Remer (2002), señala que la información que existe de los estudiantes no tradicionales y el proceso de abandono que experimentan, es mucho menor que lo conocido de la deserción en general, así la mayoría de los modelos teóricos que se han publicado, están dirigidos principalmente a estudiantes de edad tradicional, que comparten un enfoque común de socialización.

A continuación, se presentan los principales modelos de deserción estudiantil que fueron nutriendo la perspectiva teórica del abandono en los estudiantes no tradicionales. Luego, se describen los modelos desarrollados especialmente para la población de nuestro estudio, que integrarán los análisis de la investigación propuesta.

En 1970, William Spady propuso el primer modelo que conceptualizaba el proceso de deserción. Este trabajo se basó en la obra de Durkheim sobre la naturaleza social del suicidio, la hipótesis que plantea el autor se relaciona con el deseo por parte del estudiante de romper lazos con un sistema social, lo cual implica una falta de integración social entre el individuo y la sociedad en general (De Remer; 2002). En su modelo, Spady (1970), espera que la integración social aumente el compromiso con la institución y éste a su vez reduzca la posibilidad de que el estudiante deserte de la institución educativa (Torres, 2003).

Basándose en el trabajo de Spady, Vincent Tinto (1975) publicó una de las teorías, más ampliamente discutidas y citadas en la educación superior. Al igual que Spady, el modelo de Tinto que toma prestado de Durkheim el trabajo sobre el suicidio y el concepto de que

los estudiantes se retiran voluntariamente de la comunidad local si no están integrados socialmente en ella. Posteriormente Tinto, incorpora elementos de la teoría de Van Gennep sobre el ritual de transición e incluye elementos tales como separación, transición e incorporación (DeRemer, 2002). Al respecto, Tinto, describe el ritual de transición que sufren los estudiantes, como el proceso de moverse desde una comunidad de origen, a la cual pertenecen (como la escuela secundaria o el hogar) a otra, en la cual se convertirán en miembros activos. Este proceso, se hace a través de 3 mecanismos relacionados entre sí: (1) separación de la comunidad anterior; (2) transición a la nueva comunidad a través de valores y expectativas compartidas con ella e, (3) incorporación a la nueva comunidad adoptando las normas y los patrones de conducta de ésta (Torres, 2003). El abandono ocurre cuando el ritual de transición no se completa o se interrumpe.

Dentro de esta teoría, se postula que existen tres dimensiones que tienen un efecto sobre la salida de los estudiantes: (1) las características preuniversitarias, (2) los objetivos y compromisos, y (3) las experiencias institucionales. Además de lo anterior, la teoría de Tinto incluyó dos construcciones, la integración académica y de integración social, que según el autor son necesarios para que el estudiante se pueda incorporar a la institución (Roos, 2012).

Tinto sostiene que la permanencia de los estudiantes, es una cuestión de ajuste institucional, donde la falta de congruencia entre el estudiante y la institución es la principal causa de deserción estudiantil. Consecuentemente, el grado de integración social y académica que presenten los estudiantes aumentará positivamente su retención. Por ende, la motivación y la capacidad académica de un estudiante deben coincidir con las características académicas y sociales de la institución (Brown y Conley, 2007).

Posteriormente, Tinto (1993) perfeccionó su modelo original e incluyó una dimensión externa asociada al medio ambiente. El reconocimiento de este factor, es la diferencia fundamental entre el modelo original de Tinto y su más reciente desarrollo (De Remer; 2002).

Alexander Astin (1985), otro escritor influyente en la temática de retención universitaria, afirmó que la participación de los estudiantes, tanto a nivel académico y social, es un factor determinante en la persistencia de los estudiantes. La participación puede manifestarse en

la interacción con sus compañeros o profesores. Esta interacción puede ser en el aula o bien, participando de otras actividades relacionadas con el desarrollo de sus tareas o proyectos académicos (Wild y Ebers, 2002). De acuerdo a Astin (1985), los estudiantes que participan dedican mucha energía a lo académico pasan tiempo en la institución, participan activamente en organizaciones y actividades estudiantiles e interactúan con los profesores. Por otro lado, los estudiantes no involucrados descuidan sus estudios, pasan escaso tiempo en el campus, se abstienen de participar en actividades extracurriculares, y rara vez inician contactos con los profesores u otros estudiantes (Roos, 2012).

La integración del estudiante en el ambiente académico y social del campus es visto como el objetivo clave en la implementación de acciones conducentes a la retención en las instituciones de educación superior. El modelo de Astin se centra en las características del estudiante en el momento de la entrada inicial a la institución; en el medio ambiente, es decir, los diversos programas, políticas, profesores, compañeros y experiencias educativas a las que está expuesto el estudiante (Astin, 1993, p. 7); y en la interacción entre el individuo y el entorno institucional (Astin, 1985). Para este autor, los resultados de la permanencia estudiantil se basan en la calidad de esta interacción.

En 1980, Pascarella desarrolló un modelo conceptual del proceso de abandono que se basa en el trabajo de Spady y Tinto, en el cual enfatizó la importancia de los contactos informales del estudiante con los miembros del cuerpo docente (Bean, 1982). Este modelo señala que las características individuales del estudiante interactúan con una serie de variables como la imagen institucional, las prácticas administrativas, el tamaño de la institución, los procesos de admisión y los estándares académicos entre otros (Torres, 2003).

Bean, por su parte desarrolló un modelo de retención basado en la teoría de Price sobre el abandono laboral. Esta teoría refleja un enfoque más psicológico que las anteriores y presume que la deserción universitaria es una conducta análoga al abandono que se realiza en el ámbito laboral (Torres, 2003). El autor, describe el fenómeno de deserción como un proceso longitudinal, donde las interacciones entre los estudiantes y la institución dan lugar a resultados de tipo educativo y actitudinal que conducen a la retención de los estudiantes. Además, de medir la integración de los estudiantes en el entorno del campus a través de medidas objetivas, tales como el rendimiento académico y la participación en organizaciones estudiantiles, el modelo de Bean (1980) también incluye variables subjetivas

como las percepciones acerca de la calidad de la institución a la que pertenecen y el valor práctico de la educación que reciben, las cuales influyen en los niveles de satisfacción y compromiso que tienen los estudiantes con la institución (Khuong, 2014).

Bean (1982, 1985) agregó, además, en su modelo una dimensión medio ambiental, señalando que ésta tiene un impacto directo sobre la retención de los estudiantes. Estos factores provienen de las condiciones y circunstancias personales que presentan los alumnos tanto al momento de entrada como durante el proceso de estudio, entre ellos destaca la falta de recursos financieros para cubrir los costos de la educación y de vida, y las responsabilidades familiares y laborales. Los factores ambientales son importantes para los estudiantes que no viven dentro del campus, pues pasan tiempo limitado en sus instalaciones y tienen menos oportunidades para el desarrollo de las relaciones interpersonales que los que viven en las residencias estudiantiles o permanecen más tiempo en la institución. Estos factores externos, sobre los cuales las universidades no tienen mucho control, pueden constituirse en elementos relevantes que pueden desencadenar la decisión de abandono del estudiante.

De todos los modelos revisados, el de Tinto es el que ha sido más ampliamente difundido y empleado en diversas investigaciones, sin embargo, hay una gran cantidad de varianza que el modelo no puede explicar. Al respecto, Braxton y Hirschy (2005) argumentan que el modelo de Tinto no puede ser utilizado como una teoría genérica, ya que no hay una fuerte evidencia que apoye sus postulados cuando su constructo se prueba con diferentes tipos de instituciones y estudiantes.

Bajo este contexto, Bean y Metzner (1985) reconociendo que los modelos conceptuales de abandonos de los estudiantes se han centrado principalmente en los estudiantes tradicionales, lleva a cabo una extensa revisión de la literatura a fin de desarrollar un modelo para estudiar la deserción escolar en los alumnos no tradicionales. El modelo se basa en las teorías de comportamiento (Fishbein y Ajzen, 1975) y en los modelos de deserción estudiantil, como Bean (1982), Pascarella (1980) y Tinto (1975). La estructura del modelo indica que la decisión de abandonar o continuar en la universidad está directamente relacionada con un conjunto de variables: antecedentes y características individuales del estudiante, variables académicas y la intención de abandonar, que está influenciada por

factores académicos y psicológicos, y por las variables ambientales (finanzas, horas de empleo, estímulo de la familia, etc., (Khuong, 2014).

Para Bean y Metzner (1985), la dimensión de integración social es menos relevante para explicar la deserción que otras variables como las ambientales, debido a que las interacciones sociales con compañeros y profesores se limitan a los tiempos de la clase, a diferencia de los estudiantes tradicionales, en donde este factor es relevante en la persistencia. Al respecto, Prather y Hand (1986) señalaron que la principal diferencia entre el proceso de deserción de los estudiantes tradicionales y no tradicionales es que estos últimos, se ven más afectados por el ambiente externo y la integración académica y no tanto por la integración social. Pascarella y Chapman (1983) fundamentaron estas diferencias en estudios multi-institucionales que realizaron con universidades que tenían alumnos que residían tanto dentro como fuera de la universidad. Cuando los factores académicos y ambientales impactaban positivamente en los estudiantes que no vivían en las residencias del campus, aumentaba su nivel de permanencia. Este modelo de deserción se ha aplicado con éxito a diversos grupos de estudiantes universitarios, entre ellos alumnos, no tradicionales en general (Brown, 2007; Metzner y Bean, 1987; Stahl y Pavel, 1992).

El modelo de Bean y Metzner (1985) se considera superior a otros modelos para este tipo de población, por dos razones: 1) reconoce las características únicas que tiene el estudiante no tradicional incluyendo: el momento en que se matricula (generalmente después de varios años que ha egresado de la educación media), la edad, y los factores de presión ambientales que lo rodean, como las responsabilidades del trabajo, las finanzas y la existencia de personas dependientes a su cargo, y 2) teoriza los factores ambientales que pueden afectar directamente la permanencia de los estudiantes, además de la satisfacción y el compromiso con la institución y la educación superior en general (Brown y Conley, 2007).

En la misma línea Braxton y Hirschy (2005), desarrollaron un modelo de retención dirigido a estudiantes universitarios que no residían dentro del campus sino en las cercanías de la institución a la que asistían. Los autores, identificaron un conjunto de fuerzas económicas, organizativas, psicológicas y sociológicas que influían en los procesos de permanencia de este tipo de estudiantes. Además del factor económico, los autores incluyeron cinco factores psicológicos (grado de motivación, capacidad de control, auto-eficacia, empatía y

la necesidad de pertenencia), cuatro constructos sociológicos (educación de los padres, el apoyo de otras personas importantes, la participación en comunidades de aprendizaje y socialización temprana), dos constructos organizativos (compromiso con el bienestar de los estudiantes y la integración institucional) y cuatro factores que se extraen del modelo de Tinto (características de entrada de los estudiantes, compromisos iniciales e institucionales y la integración académica).

De acuerdo a Khuong (2014), una de las principales diferencias entre los modelos de Braxton y Hirschy (2005) y el de estudiantes no tradicionales de Bean y Metzner (1985) es la descripción de la dimensión académica en la experiencia universitaria de los estudiantes. Además de lo anterior, Braxton y Hirschy (2005) describen la participación en las comunidades académicas como un constructo central para explicar los mecanismos que conectan la experiencia académica con la permanencia de los estudiantes en la universidad. Los autores, postulan que cuanto más participen los estudiantes y se involucran en las actividades académicas y en las comunidades de aprendizaje, menos probable será el abandono de la institución. Esta proposición es apoyada por los resultados de investigaciones realizadas sobre la participación y el compromiso de los estudiantes (Astin, 1985, Kuh et al, 1991; Tinto, 1997).

De Remer (2002), realizó un estudio para identificar los factores que impactaban en las decisiones de abandono de los estudiantes, no tradicionales, que asisten a instituciones universitarias. La investigación encontró que las variables de experiencias con la institución, las preocupaciones financieras y las crisis inesperadas pueden ser los principales impulsores (o causas) de procesos de deserción estudiantil. Además de lo anterior, la capacidad de manejar el tiempo, sobre todo en lo que respecta a las demandas de trabajo, estudios y la familia, presiona las lógicas individuales de retención de los estudiantes. Si el estudiante no puede soportar el estrés, o determina que los costos asociados a permanecer son mayores que los beneficios, el estudiante puede decidir abandonar el programa de estudio.

Wylie (2005) presentó un modelo teórico de deserción escolar no tradicional en educación superior que integra elementos de los trabajos de Tinto (1975), de Bean (1980) y de Bean y Metzner (1985) con el fin de teorizar las causas que afectan a este tipo de estudiantes. El modelo teórico de Wylie (2005) se estructura en 2 facetas. La primera, describe el

procedimiento de evaluación que lleva a cabo el estudiante antes o en el momento de la inscripción, la cual termina con la adopción, por parte del estudiante, del compromiso de estudio. En esta etapa confluyen 5 grupos de factores (Características de los estudiantes, variables académicas, ambientales, percepciones de utilidad y autoestima). La segunda, se inicia con el proceso de re-evaluación de la participación del curso y termina con la posterior separación y deserción del programa de estudio. El autor postula que, esta acción comienza después de la inscripción en el curso. Esta faceta del modelo comprende 4 grupos de factores: Ajuste de la autoestima académica y social; reevaluación de la participación; y el Proceso de separación. En cada ocasión en que los auto-conceptos académicos y sociales de los estudiantes se ven afectados negativamente, afectará el proceso de re-evaluación de su compromiso con el programa de estudio, lo que aumentará los patrones de comportamiento de separación. El proceso es cíclico y continúa hasta que se alcanza el desacoplamiento con el nivel de compromiso con su proyecto de estudio.

### **3.3 Consecuencias de la deserción universitaria**

En el caso de la educación superior, diversos especialistas han señalado que este nivel educativo, produce efectos positivos tanto para los individuos que asisten a los programas de estudio, como para la sociedad que se beneficia de tener a ciudadanos con mejores capitales sociales y culturales. De igual manera, en nuestro país, es posible observar alarmantes desigualdades en relación a la distribución y concentración del ingreso, (OCDE, 2015), en este sentido la educación, se puede transformar en un mecanismo que apoye la movilidad social de los grupos más desfavorecidos. Dichos resultados se suman, además, a los planteamientos de investigadores que han mostrado la importancia del papel de la educación en la obtención de ingresos salariales, individuales.

La permanencia y posterior graduación de los estudiantes, que asisten a programas de estudio de educación universitaria, se constituye en un elemento primordial para alcanzar mejores proyecciones de bienestar individual y social. De esta forma, la deserción de los alumnos, se evidencia como un problema que acarrea importantes costos económicos y sociales para el Estado, la institución y los estudiantes y por lo tanto, requieren el diseño de diversas estrategias públicas y privadas de intervención, para disminuir su ocurrencia.

En cuanto a las consecuencias del retiro del estudiante, González (2005) distingue tres categorías: sociales, institucionales y personales. Entre las sociales, está la desilusión y frustración que conlleva para los estudiantes el haber abandonado una carrera, que implicaba mejores expectativas de vida para él y su entorno familiar.

### **3.3.1 Implicancias sociales y económicas a nivel sistema**

En el ámbito social, las implicancias de la educación superior están fuertemente vinculadas a la creación, transmisión y difusión del conocimiento, a un aumento de la alfabetización; al ejercicio de una mejor ciudadanía, al fortalecimiento de la democracia; y a una disminución de la criminalidad en la sociedad (Saxton, 2000). Además de proporcionar mayores oportunidades económicas y sociales, una mayor educación también es considerada como un gran equalizador que mitiga posibles brechas de logro en todos los grupos sociales y por lo tanto, compatible con la meta nacional de equidad social definida expresamente por el gobierno actual de la presidenta Bachelet.

De esta forma, el abandono conlleva importantes implicancias negativas, ya que contribuye a fortalecer las desigualdades sociales y económicas, que aún persiste fuertemente en nuestro país, además altera, los objetivos de desarrollo que la sociedad le ha entregado al sistema de educación terciaria. Ruiz y García (2014), señalan que además de lo anterior, los desertores, al ser excluidos de una parte del sistema social, pueden quedar expuestos a situaciones de vulnerabilidad que los pueden afectar. En este contexto, la educación superior se ha convertido en una política primordial para que los países puedan avanzar en un desarrollo sustentable y equitativo.

En cuanto al gasto público, la educación universitaria implica importantes costos para el Estado, que pueden afectar las condiciones de eficacia en el logro de objetivos de bienestar social y de eficiencia en las condiciones de uso y distribución del gasto público. El abandono incrementa el costo de la educación para el país debido a una falta de optimización de los recursos, producto de la deserción. González, (2005) señala que el costo directo anual promedio estimado de la deserción a nivel Latinoamericano y del Caribe es de 106,2 millones de dólares de los cuales 50,3 y 34,7 millones de dólares son del conjunto de universidades privadas y estatales respectivamente. Mientras que para Chile el gasto por abandono es un total de 96,2 millones de dólares.

Pinto et al (2007), señalan que somos parte de lo que se denomina “sociedad de la información”, sociedad en la cual los medios y sistemas que permiten la construcción de aprendizajes e innovaciones, juegan un rol fundamental, al respecto la educación universitaria es clave, puesto que incide en la mejora de la productividad de los trabajadores, además que potencia una mayor acumulación de capital humano. De esta forma, altos niveles de deserción universitaria pueden impactar negativamente en las posibilidades de crecimiento y desarrollo económico.

En relación a los ingresos, Ruiz y García (2014), agregan que la deserción limita a las personas para que puedan romper con el círculo de la pobreza, ya que les restringe la obtención de conocimientos, competencias y habilidades necesarias, para poder acceder a trabajos estables, con mayor remuneración y calificación. En cuanto a los capitales y a la economía, de Escobar et al, (2005), señalan que:

El abandono, representa una pérdida de recursos humanos que se aprecia cuando una alta proporción de los estudiantes desertores no continúan sus estudios, lo que trae como consecuencia que, al retirarse de la universidad, esta población pasa a formar parte del gran contingente de desocupados, lo que afecta la economía del país o, en el mejor de los casos, les convierte en trabajadores no calificados (Escobar et al, 2005, p. 13).

A modo de síntesis, las implicancias en lo social y económico, están ligadas primero a los desequilibrios sociales y a la vulneración de los derechos humanos individuales de las personas que afectan sus niveles de desarrollo integral y de movilidad social, pues de acuerdo a la evidencia de las investigaciones, la escolaridad fortalece la obtención de los capitales humanos necesarios para apoyar ciclos de movilidad al interior de una sociedad. En segundo lugar, el país deja de beneficiarse con una fuerza laboral calificada que aporte a la generación de conocimiento, innovación y una mayor productividad. Finalmente, existen pérdidas de eficiencia y optimización en cuanto a la eficacia del gasto público, pues se generan altos costos per cápita con aquellos estudiantes que no terminan sus estudios.

### 3.3.2 Implicancias institucionales

Las consecuencias que conlleva la deserción universitaria para las organizaciones educativas podemos clasificar principalmente en 3 dimensiones:

1. Dimensión social: A nivel social, las consecuencias se derivan del no cumplimiento de las políticas y orientaciones institucionales asociadas a calidad y equidad, además de las asociadas al logro de la misión institucional de las organizaciones educativas, en cuanto a formación y desarrollo del capital humano se refiere. En este sentido, la deserción amenaza por una parte los propósitos sociales vinculados a una cobertura con equidad; y por otra, dificulta el cumplimiento de sus fines, el uso adecuado de los recursos que en ella se invierten y su propósito de contribuir por medio de la formación al desarrollo científico y tecnológico de la nación.

La pérdida de matrícula, no solo implica menores ingresos, sino que está vinculada a un problema de eficiencia, de cumplimiento de metas estratégicas de la institución, de imagen frente al medio académico y de pérdidas sociales y económicas a nivel país, al no contar a futuro con recursos humanos competentes y cualificados. Estas pérdidas se traducirían en factores de desarrollo indispensables para el país, como movilidad social, generación de ingresos, fortalecimiento productivo y científico (Pinto et al, 2007).

Las políticas públicas universitarias han presionado a las instituciones para que éstas realicen una gestión que dé cuenta de la calidad y cobertura de su oferta educativa, en este sentido los indicadores asociados a la permanencia y/o abandono universitario son relevantes para medir la gestión de las universidades y la eficiencia y eficacia de la asignación de los recursos públicos. Una alta deserción universitaria, indica la presencia de una problemática que está afectando directamente la calidad de la oferta educativa universitaria y cuestiona el impacto de las asignaciones presupuestales realizadas.

La calidad adquiere ante todo una dimensión social, debido a que se espera satisfacer sin limitaciones ni discriminaciones de ningún tipo, la creciente demanda por una educación masiva de calidad, altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad y consciente de las carencias e inequidades que en ella se experimentan (UNESCO, 1998).

2. Dimensión económica: A nivel económico se perciben consecuencias para la institución asociadas a la pérdida de recursos. En primer lugar, la deserción afecta el presupuesto y disponibilidad de recursos financieros de las organizaciones educativas. En Chile, las universidades privadas, generan a través del cobro de aranceles, el 84% del total de sus ingresos operacionales, cifra que sube a 88% y a 96%, para el caso de los CFT e IP, respectivamente (SIES 2014a). En segundo lugar, se relaciona con el desaprovechamiento de recursos físicos o de infraestructura, de recursos humanos, de logística, y financieros en general ya utilizados (Escobar, et al, 2005), es decir, implica una pérdida de eficiencia de su gasto, en el sentido que la deserción estaría vinculada a la pérdida de recursos que ya se invirtieron en la formación de alumnos que no alcanzaron a terminar sus programas de estudios.
  
3. Dimensión académica: La deserción involucra una disminución en cuanto al rendimiento o desempeño académico institucional, la cual incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto González (2005), señala que la deserción constituye un factor preocupante que impacta negativamente las labores de formación socio-educativa, los servicios de ayuda estudiantil que se ofrecen, las oportunidades de aprendizaje y enseñanza, además de su rentabilidad social en el contexto profesional.

La deserción universitaria en general impacta fuertemente a los estudiantes más vulnerables, con menor capital social y cultural, en este sentido las instituciones universitarias deben desarrollar mecanismos que puedan facilitar la retención y apoyo de este tipo de poblaciones, sin este tipo de acciones las organizaciones educativas favorecerán la permanencia de estudiantes más calificados y con mayores capitales de base, aumentando las brechas de desigualdades sociales existentes a nivel país. En este sentido, un sistema educativo de calidad, debe ser capaz de incluir programas de equidad con una atención diferenciada, que responda a la variedad de necesidades que presentan los alumnos.

A modo de síntesis, a nivel institucional, las consecuencias se analizan desde tres perspectivas, una social, económica y académica. Desde la dimensión social se muestran, en primer lugar, las dificultades asociadas al cumplimiento de los propósitos sociales de cualquier institución de nivel terciario, en cuanto a formación de capital humano; y en segundo; las relacionadas a la existencia de mecanismos necesarios que puedan facilitar

el acceso y permanencia de todo tipo de población estudiantil, especialmente la más vulnerable. Desde lo económico, se plantean consecuencias referidas al financiamiento operacional de las instituciones, además de la pérdida de eficiencia respecto de la inversión gastada.

Finalmente, desde lo académico, se plantean consecuencias vinculadas con la retroalimentación de la función pedagógica de calidad favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes, con el funcionamiento de las estructuras de soporte estudiantil, además de la pérdida económica y social que involucra para el país el abandono de los estudiantes de sus programas de estudio.

### **3.3.1 Implicancias personales**

Los efectos que genera la deserción respecto a los estudiantes que protagonizan el problema, son muy relevantes. De Escobar, et al (2005), señalan que, dentro de las implicaciones de carácter personal, se pueden destacar aquellas vinculadas al desarrollo psicológico, emocional y que pueden afectar la conducta, tales como: disgusto consigo mismo, inseguridad y frustraciones; así como otras, que le pueden limitar en términos generales su vida futura, como la pérdida de oportunidades de obtención de mejores ingresos y de movilidad social.

Respecto a las primeras, González (2005), agrega que el fenómeno de la deserción trae enormes implicancias para los estudiantes en el primer momento en que desertan de las carreras, ya que incide de manera importante en su salud física y psíquica. Además de lo anterior, el autor señala que el proceso de tomar la decisión para abandonar un programa de formación, resulta ser muy conflictivo y estresante para los estudiantes a nivel físico y mental, situación que puede afectar negativamente su autopercepción, confianza y aspiraciones a futuro.

En relación a la pérdida de oportunidades, éstas van en aumento cuando las posibilidades de obtener los mismos beneficios fuera de la organización educativa son mínimas. Estas condiciones dependen principalmente, del balance que realizan los estudiantes en términos de costos (tiempo, recursos, costos alternativos, etc.) y beneficios que están dejando de percibir, por no terminar sus estudios. Cuando los beneficios son mayores, el abandono, implica el deterioro de sus expectativas y proyecciones profesionales asociados a la

obtención de una formación superior que le pueda brindar una mejor calidad de vida; experiencias que se vuelven más frustrantes cuando se trata de estudiantes que son primera generación universitaria en sus familias (Pinto et al, 2007). En este sentido, el éxito académico constituye, tanto para ellos como para sus familias, el principal responsable de las oportunidades económicas y sociales subsiguientes.

Scott et al (2003), visualizan la existencia de dos tipos de beneficios vinculados a quienes se gradúan de instituciones universitarias, las cuales se dan en el plano académico y no académico:

1. En el primer plano, es posible observar beneficios asociados al disfrute de una experiencia de aprendizaje, al desarrollo de las habilidades de pensamiento y a la obtención de mayor conocimiento. Además de lo anterior, los autores señalan que los estudiantes obtienen una serie de competencias y destrezas que los van a ayudar en los ambientes laborales a los que se van a enfrentar.
2. En lo no académico, destacan los beneficios asociados a la construcción de grupos de apoyo social, lo cual impacta en la ampliación de sus marcos de referencia, la generación de redes, el enriquecimiento de las visiones personales y sistémicas y la incorporación de nuevos conocimientos y prácticas que se derivan de este encuentro. El proceso de subjetividad que se va construyendo a lo largo de la vida, se ve ahora nutrido, por el encuentro social y cultural, que se deriva de la interacción que se da bajo el escenario de la organización educativa a la cual pertenecen.

Finalmente, a nivel individual, las consecuencias se concentran en lo psicológico y en el deterioro de los beneficios simbólicos y materiales al no poder titularse y concluir su proyecto educativo, además de la pérdida de las utilidades obtenidas en los planos académicos y no académicos.

## **CAPÍTULO 4: Marco Metodológico**

Este capítulo, fundamenta el marco metodológico de la investigación, el cual es fenomenológico, exploratorio, que considera el paradigma interpretativo. La metodología empleada es cualitativa porque el estudio posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo (Strauss y Corbin, 2012; Ruiz, 2003). Se emplea una perspectiva inductiva (de lo particular a lo general) basada en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y apoyados en el programa NVivo10 para realizar las acciones procedimentales de análisis, descripción e interpretación.

Esta metodología ha sido seleccionada buscando la aproximación a nuestro objeto de estudio, que es la deserción de estudiantes universitarios de jornada vespertina (de 19 a 23 pm). Es relevante, antes de iniciar este capítulo, recordar que la definición de deserción universitaria que adoptaremos es este estudio es la basada en (Tinto, 1982, p.17): “el hecho mediante el cual un alumno interrumpe de manera voluntaria o forzosa sus estudios, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios de la carrera respectiva. Esta interrupción, puede darse de forma transitoria o permanente”.

El estudio de la deserción en la educación superior es un fenómeno complejo, ya que considera no sólo una variedad de perspectivas, sino que, además, una gama de múltiples definiciones que dan cuenta de la complejidad, variabilidad del fenómeno y de la existencia de matices y de distintos tipos de deserción (Tinto, 1982). Por esta razón, el enfoque cualitativo nos permitirá acercarnos a la comprensión de la realidad de este fenómeno, desde la perspectiva de los actores y sus contextos o escenarios socioculturales y/o socioeconómicos, así como, desde un paradigma interpretativo y naturalista (Denzin y Lincoln, 2011) que contribuyen a la comprensión de esta problemática. De este modo, una investigación cualitativa como indagación, se fundamenta en la curiosidad y anhelo de comprensión de fenómenos que ocurren y tienen repercusión en el contexto del investigador. Es así como esta curiosidad propia de la investigación, ha de ser sistematizada a través de una metodología de investigación, que supone la aplicación de una secuencia organizada de pasos y técnicas (Stenhouse, 1998; Denzin y Lincoln, 1994)

que nos proveerá los medios y opciones metodológicas para acercarnos a la problemática de deserción universitaria en jornada vespertina.

Stake (1995), señala que la investigación cualitativa tiene como objetivo la comprensión, centrando la investigación en los hechos y es inductiva, en el sentido que va de lo particular a lo general, tal como lo señala Strauss y Corbin (2002, p.4), da cuenta de la “manera de pensar la realidad y de estudiarla”, este es el método que se ha optado debido a la naturaleza del fenómeno de la deserción de estudiantes universitarios vespertinos. Además, esta metodología, es interactiva con los sujetos investigados, así como, con los datos de los propios sujetos investigados lo que permite, un acercamiento y descubrimiento de la realidad vivenciada.

Es importante añadir que, la investigadora si bien participa y forma parte de la realidad investigada, es quien hace explícitos los significados que otorgan los participantes a los hechos (Vasilachis de Gialdino, 2014). Al respecto Stake (1995), señala que es fundamental el papel personal que adopta el investigador desde el inicio de la investigación, pues es quien ha de interpretar los sucesos y acontecimientos y a partir de ello, construye el conocimiento que permita la comprensión del estudio desde las múltiples realidades que lo rodean.

#### **4.1 Paradigma Interpretativo de la Investigación Cualitativa**

El paradigma interpretativo de la metodología de investigación cualitativa, de acuerdo a Taylor y Bodgan (1996), Ruiz, (2003), García (2005), posibilita contemplar a las personas y sus escenarios desde una perspectiva holística, estudiándolos en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se encuentran en el presente. Al respecto, los autores señalan que la metodología cualitativa, se orienta a captar y reconstruir los significados que los individuos dan a sus vivencias y comportamientos: consta de un diseño flexible, que reconoce que la realidad es dinámica; es inductivo trazando los hallazgos del estudio desde lo particular a lo general, a través del procedimiento de codificación de la teoría fundamentada, que se caracteriza porque lo general surge de los propios datos, es decir del discurso de los estudiantes desertores de programas de estudios superiores en jornada vespertina (Sandín, 2003). Es decir, más que confirmar teorías busca encontrarlas a partir del dato mismo” (Taylor y Bogdan, 1996). Estos autores relevan, la importancia de los

significados que surgen a través de los procesos de interacción, al señalar que a través de la conversación de los actores aflora, visibilizan, el contexto en donde el lenguaje natural permite la emergencia y la formación de las representaciones sociales.

Para lograr una comprensión profunda, es importante poner especial atención en lo profundo, particular y menos en lo superficial y en las presuntas regularidades objetivas de lo que se obtiene de la observación exterior, (Vasilachis de Gialdino, 2014: 49). Rodríguez y Vallderiola (2009), agregan al respecto, que las metodologías cualitativas se enfocan en la búsqueda de significados y de sentidos, desde la visión que los propios agentes sociales conceden a los hechos; profundizando en las concepciones vinculadas a las vivencias que experimentan, en este estudio es la deserción vespertina de estudiantes universitarios.

La presente investigación tiene carácter exploratorio ya que la finalidad es descubrir las representaciones sociales de las circunstancias de vida de los estudiantes que desertaron de los programas de formación de jornada vespertina.

Por las razones señaladas y en el contexto de la riqueza de significados, es donde surge la pertinencia, de emplear un paradigma interpretativo, para esta investigación en particular, ya que entendemos que los agentes sociales, esto es, estudiantes universitarios vespertinos desertores, a través de sus acciones y vivencias, dan significados y expresiones de sentidos en torno a la experiencia de la deserción en jornada vespertina. Es por esto, que resulta fundamental conocer y comprender los significados de sus discursos y alcances, pues sólo así se podrá saber en profundidad cuáles son las causas e implicaciones que tiene la deserción de estudiantes universitarios vespertinos, y cómo a través de este conocimiento emergente, es posible construir líneas de acciones, que ayuden a disminuir esta situación.

Si bien la deserción universitaria, es un tema recurrente en diferentes investigaciones a nivel escolar, medio y superior, tanto a nivel nacional como internacional, el análisis de este fenómeno aparece menos investigado en la educación universitaria vespertina, denominación empleada en Chile referida al horario (de 19 a 23 pm), siendo llamada en otras latitudes educación universitaria nocturna (ej. Brasil y México, a nivel latinoamericano), en la cual se encuentran diferentes significados, que influyen en la acción y/o decisiones de abandono, es un tema escasamente abordado pese a la creciente

deserción vespertina, que se ha registrado en particular en Chile (SIES, 2014). En Chile, en particular, se carece de suficientes estudios, que pueda explicar, este fenómeno en el caso de jóvenes adultos “no tradicionales”. Por esta razón, esta investigación, tiene un carácter exploratorio, pues como señala Hernández, (2006), este tipo de estudios se realizan cuando el fenómeno a investigar, ha sido poco estudiado, o bien porque no se han levantado los antecedentes y/o conocimientos necesarios que permitan comprender la problemática.

## **4.2 Etapas de la Investigación**

Las fases de la presente investigación, se enmarcan dentro de los planteamientos de Vasilachis de Gialdino (2006), quien señala que, es fundamental dar cuenta de cada uno de los pasos del proceso de investigación conducente a los hallazgos;

A continuación, se describen las etapas que se trabajaron de forma paralela e integradamente:

1. Identificación de las unidades de análisis y selección de participantes: La unidad de análisis corresponde a estudiantes universitarios vespertinos desertores de la región central (regiones Quinta y Metropolitana) en Chile. En esta etapa se analiza el contexto en el cual se insertan los estudiantes desertores y se explora las fuentes de información (Universidades con jornada vespertina) donde estudiaron los participantes del estudio, además se definen criterios de selección, de las técnicas cualitativas de acceso a los mismos. Se describe con más detalle esta etapa en la sección 4.3.
2. Trabajo con participantes: Da cuenta de todas las actividades asociadas a la planificación y organización del levantamiento de información. Entre los principales hitos de esta etapa de trabajo de campo estuvieron:
  - Elaboración de las pautas de las entrevistas semiestructuradas.
  - Contacto y coordinación con los potenciales participantes del estudio, esto es estudiantes vespertinos desertores de universidades de la Región de Valparaíso y Metropolitana.
  - Preparación de los escenarios para la recogida de información.
  - Realización de las entrevistas individuales (10) y grupales (5).

Un mayor detalle de las actividades de esta fase se describe en la sección 4.4.

3. Hallazgos y propuestas. Esta etapa, consideró el uso del programa NVivo 10, las actividades de procesamiento, análisis e interpretación, elaboración del artículo y del informe final de estudio.

Los principales hitos de esta etapa consideraron:

- Transcripción completa de los relatos de las entrevistas realizadas.
- Análisis de información obtenida, apoyada por el software de análisis cualitativo N Vivo.10 a fin de facilitar la organización y codificación de las fuentes de información transcritas, realizando para ello, nodos libres que luego se fueron organizando, en nodos por categorías y subcategorías considerando los marcos referenciales.
- Lectura detallada y procesamiento de la información recopilada.
- Elaboración de un artículo indexado (Scopus) en Revista “Eduacao e Pesquisa”), que considera, aproximaciones a las causas de deserción universitaria vespertina.
- Elaboración del informe final de la tesis de investigación, el cual considera un análisis de los hallazgos considerando una fase descriptiva, una fase interpretativa y una propuesta de líneas de acción para disminuir la deserción.

Un mayor detalle de las actividades de esta fase se describe en la sección 4.5.

### **4.3 Criterios de selección de los participantes**

La selección de los participantes, se realizó tomando en consideración elementos teóricos y criterios de acuerdo a lo planteado por Patton (1990). Este autor señala que la selección de participantes de acuerdo a criterios teóricos de carácter intencionado, se realiza cuando el investigador necesita entender un concepto o teoría, para lo cual se deben estudiar casos que ayuden a tal comprensión. Es decir, se deben elegir a las unidades que poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría o comprobar el fenómeno, por lo anterior la selección realizada intentó encontrar un amplio espectro de experiencias individuales que compartieran ciertas características comunes.

Los participantes de esta investigación fueron en total 36 estudiantes; 26 estudiantes fueron parte de 5 entrevistas grupales (Tabla 1) y 10 de ellos partícipes de las entrevistas

individuales en profundidad (Tabla 2), 10 estudiantes desertores de carreras universitarias vespertinas, con tiempo de abandono superior a 2 años, provenientes de 5 universidades privadas y 1 pública que voluntariamente quisiera participar, de las regiones de Valparaíso y Metropolitana, las cuales corresponden geográficamente a la zona central del país. Se decidió focalizar el estudio en estas dos regiones de Chile, ya que, de acuerdo a estadísticas del Ministerio de Educación, son las que tienen mayor presencia de instituciones que ofrecen educación terciaria (SIES, 2014a).

La ubicación de los participantes presentó dificultad pues del total contactado de 350 datos entregados por universidades, 36 de ellos estuvieron dispuestos a participar en la investigación. La elección de éstos, fue intencionada y voluntaria y se definieron los siguientes criterios:

- El primero, procuró obtener una muestra que considera hombres y mujeres.
- El segundo, consideró la variable responsabilidades familiares, que buscó seleccionar a estudiantes con y sin hijos y que tuviesen, además, distinto tipo de estado civil.
- El tercero, fue el rango etario, de 22 a 52 años al desertar y sus edades actuales van de 22 a 56 años.
- El cuarto criterio, aludió a integrar a estudiantes de programas de distintas áreas de conocimiento, con y sin trabajo diurno, durante sus estudios.
- El quinto, que hayan cursado estudios profesionales en universidades en las Regiones de Valparaíso y Metropolitana, en atención a la representatividad de las instituciones universitarias que ofrecen carreras universitarias vespertinas en el país.
- El sexto, refirió al tipo de programa de formación cursado, se procuró que los participantes provinieran de un conjunto heterogéneo de programas de formación profesional.
- El séptimo, con abandono o deserción de las carreras vespertinas entre 1 a 10 años.
- El octavo, que las causales de deserción no incluyeran la exclusión del programa de formación por aplicación de reglamento universitario.

A continuación, en la tabla 1 y 2, se describen las características de los participantes del estudio. Según los criterios descritos, se comenzó la búsqueda de los participantes a través de diversos medios, tales como el contacto directo (preguntándole directamente al

estudiante desertor vespertino) o indirecto (a través de encargados de las instituciones de educación superior) de quienes cumplieran con los criterios. La difusión del proceso de búsqueda en redes sociales y en redes de contacto de personales.

La modalidad de acercamiento inicial con los participantes voluntarios fue, a través de los sistemas de registro curricular de las universidades. Luego, con la información obtenida, se procedió a contactarlos telefónicamente y vía correo electrónico, para invitarlos a participar de las entrevistas grupales como individuales, voluntariamente, considerándose 10 estudiantes desertores de carreras universitarias vespertinas que accedieron voluntariamente a las entrevistas semiestructuradas y 5 entrevistas grupales (26 personas). A continuación, se describen las características de las personas del estudio que participaron de las entrevistas individuales y grupales.

#### **4.4 Técnica de recogida de información y caracterización de los participantes**

Debido a la dificultad que presentó la búsqueda de personas que habían desertado de diferentes instituciones universitarias de jornada vespertina, provenientes de las regiones de Valparaíso y Metropolitana, se optó por realizar inicialmente entrevistas grupales, en ellas participaron estudiantes desertores de diferentes universidades, edades, contextos socioculturales y socioeconómicos diferentes.

La técnica de aproximación a los participantes elegida, ha sido, la entrevista semiestructurada (Piñuel Raigada, 2002). En una primera aproximación se consideraron entrevistas semiestructuradas grupales, buscando de esta manera, la aproximación al fenómeno, a las experiencias y vivencias, significados generales, en una primera instancia, acercándonos desde lo grupal, porque se la reunión de los participantes se caracteriza por la participación de personas (4 y 6 participantes), que comparten situaciones o hechos respecto a la deserción vespertina, posibilitándonos la generación de dinámicas en donde pueden estar presentes diversas ideas y experiencias de los participantes que las comparten, sin embargo, rápidamente se produce saturación de ideas que están dadas por no se conocen entre ellos y la inexperiencia en la aplicación de técnica por parte de la investigadora.

Luego se realizaron entrevistas semiestructuras individuales a 10 participantes distintos de las personas que participaron en las 5 entrevistas grupales, para profundizar los tópicos de estudio que no surgieron a través de las entrevistas semiestructuradas grupales. La pertinencia de la técnica de entrevista individual obedeció a la necesidad de alcanzar matices y vivencias con mayor profundidad en las experiencias y significados de los sujetos respecto del fenómeno, de la deserción universitaria vespertina (Piñuel Raigada, 2002).

La entrevista individual Pérez (2005), supone un diálogo entre dos personas de manera relajada, en un clima espontáneo y donde los sujetos se sienten cómodos y escuchados, buscando un diálogo más cercano e íntimo, mientras que en la entrevista grupal es una comunicación colectiva en un grupo que presenta barreras naturales.

Identificación	Grupo	Cantidad/Género	Estado civil	Estudios vespertinos	Edad/estudios	Años de deserción	Hijos
EGA	1	1 Hombre 5 Mujeres	3 solteros; 3 separados	Psicopedagogía	23 a 27	De 3 a 5	Con hijos 3 mujeres
EGB	2	2 Hombres 3 Mujeres	3 casados; 2 solteros	Técnicos universitarios Cs Agrícolas, Criminalística, Administración empresas	25 a 45	2 a 3	Con hijos Con hijos 2 mujeres y 1 hombre
EGC	3	2 Hombres 2 Mujeres	2 casados; 2 separados	Ingeniería Informática	30 a 50	4 a 6	Con hijos todos
EGD	4	2 Hombres 3 Mujeres	2 solteros 3 separados	Ingeniero comercial, Técnico universitario en administración, Cs Agrícolas	28 a 32	3 a 6	Con hijos Dos mujeres y un hombre
EGE	5	2 Hombres 4 Mujeres	3 separados y 3 solteros	Ingeniería Comercial, Derecho, Educación de párvulos, Técnico universitario en administración de empresas	25 a 53	2 a 8	Con hijos; Dos mujeres y un hombre

Tabla 1. Caracterización de los participantes de las entrevistas grupales.

Fuente: Banco de datos de la investigación.

Participantes	Sexo	Estudios Vespertinos	Edad / Estudios	Año / Ingresos	Año / Deserción	Estado Civil	N° / Hijos	Actividad Laboral / Estudios
M1EU	M	Adm. De Empresa	30	2013	2013	Casada	3	Secretaria
M2MJ	M	Psicología	22	2004	2007	En Pareja	1	Secretaria
M3PC	M	Pedagogía básica	26	2011	2012	Soltera	0	Secretaria
M4AS	M	Ing. Comercial	23	2003	2004	El Pareja	1	Cajera de Supermercado
H1BG	H	Derecho	23	2010	2012	Soltero	0	Garzón
H2MA	H	Ing. Civil	35	2005	2006	Casado	1	Técnico Químico
H3MD	H	Adm. De Empresa	52	2012	2012	Casado	2	Administrativo
H4DC	H	Ing. Comercial	26	2013	2014	Soltero	0	Técnico en Computación
H5JP	H	Derecho	37	2014	2014	Casado	1	Funcionario de FFAA
H6MA	H	Ing. En Acuicultura	22	2005	2006	Soltero	0	Sin Trabajo

Tabla 2. Caracterización de los participantes de las entrevistas individuales

Fuente: Banco de datos de la investigación.

Ha sido fundamental construir un ambiente de confianza para cada una de las entrevistas semiestructuradas, a fin de que el o los participantes se sientan cómodos y seguros para emitir sus opiniones respecto a los temas del estudio que guiarán la conversación. La entrevista debe ser un diálogo en el cual fluya el punto de vista del o los entrevistados. La selección de esta técnica, nos permitió, tal como lo describe Hernández Sampieri (2006; p. 599), “obtener respuestas sobre el tema de deserción vespertina en los términos, lenguaje y la perspectiva del entrevistado –con sus propias palabras-“. La recogida de información, facilitó:

- Indagar en más detalle, las particularidades del contexto o realidad objeto de estudio a partir de las percepciones, significados de los participantes, desertores de programas vespertinas
- Identificar las causas e implicancias que esta situación conlleva para cada uno de los actores.
- Vislumbrar los posibles lineamientos conducentes a remediar, apoyar, etc., la permanencia a futuro de los estudiantes que se encuentren en similares contextos y escenarios.

Durante las entrevistas semiestructuradas (grupales e individuales), la entrevistadora, buscó ahondar en las significancias y concepciones que los distintos actores tenían acerca del fenómeno de deserción de estudiantes vespertinos y cómo este los afectaba en las distintas esferas de acción (personal, familiar, amigos, trabajo y universidad). Las entrevistas fueron grabadas en audio, además, se realizaron registros de observación en donde se consignó todos aquellos aspectos que pudieran pasar inadvertidos en la grabación de audio como gestos, reacciones y expresiones de los informantes que nos permitiera interpretar más claramente la información.

Como investigadora se procuró, generar un clima agradable, para asegurar una adecuada fluidez de la comunicación, variando el tiempo de la entrevista, según el grupo o la persona entrevistada (entre 0,45 a 1, 35 h). Para ello se siguieron, los siguientes pasos:

1. Presentación y toma de contacto: En ella se realizaron las presentaciones (entrevistado/s y entrevistadora), se indujo la creación de un ambiente de confianza y distensión y se conversó acerca de la finalidad y objetivos de la entrevista y se solicitó la autorización consentida para el estudio (Anexo C1).
2. Cuerpo de la entrevista: Se procedió a explicar brevemente el guion y luego se pasó a trabajar en los tópicos y preguntas previstas, intentando realizar un planteamiento que vaya desde preguntas generales a otras más específicas.
3. Cierre: Recordar aspectos pendientes, el compromiso adquirido de revisión del informe de investigación y agradecimiento por la colaboración

A continuación, se presentan las preguntas que integraron cada una de las pautas de entrevistas, tanto para lo grupal como para las individuales.

<b>A. Preguntas realizadas en cada entrevista grupal</b>
1. ¿Por qué decidieron estudiar en el programa xxxxx, en jornada vespertina?
2. ¿Cómo definen o bien quién es el estudiante vespertino?
3. ¿Qué razones tuviste para retirarte o abandonar estudios vespertina?
4. ¿Quiénes te apoyaron o no en tu decisión y qué sentías en ese escenario respecto del actual?
5. ¿Qué significados ha tenido tu decisión a nivel personal y familiar?
6. ¿Cómo ves el futuro en tu vida?
7. ¿Te gustaría completar tus estudios universitarios y por qué razón?
8. ¿Qué recomendación realizarías a otros jóvenes que decidan abandonar sus estudios?
9. ¿Qué cambios harías para mejorar la vida de estudios en vespertino?
10. ¿Cómo evalúas la experiencia vivida?
11. ¿Qué recomendarías a un amigo(a) que estuviese en las mismas circunstancias?

Tabla 3. Preguntas realizadas en las entrevistas grupales

Fuente: elaboración propia.

**B. Preguntas realizadas a los 10 participantes de las entrevistas individuales en profundidad**

A.-Preguntas en un primer momento. (**Escenario antes** de la decisión de deserción)

1. ¿Por qué decidiste estudiar el programa xxx, en jornada vespertina?
2. ¿Cómo defines o bien quién es el estudiante vespertino?
3. ¿Qué resultados académicos tenías?
  - 3.1.- A que atribuyes tu rendimiento académico (ej. técnicas de estudio disponibilidad de tiempo)?
4. ¿Estabas casado, con hijos en la época que estudiabas?
  - 4.1. ¿Te apoyaron como tú esperabas?

B.- Preguntas en un segundo momento. (Durante el escenario del periodo o momento de deserción)

1. ¿Qué razones tuviste para retirarte o abandonar la carrera vespertina?
  - 1.1 ¿Tuviste apoyo de la universidad en algún sentido?
2. ¿Quiénes te apoyaron o no en tu decisión?, ¿qué sentías en ese escenario?
3. ¿Qué significados tenían para ti la posibilidad de abandono a nivel personal y familia en ese momento?
4. ¿Tenías problemas económicos y/o laborales?, ¿cómo te afectaron?
5. ¿Cuánto apoyo tenías en tu trabajo para estudiar en vespertino?
  - 5.1. ¿Te cambiaste de trabajo mientras estudiabas?

C. Preguntas en tercer momento. (Después de la deserción que sucedió, en relación al trabajo, familia y tus propias metas)

1. ¿Qué pasó a nivel de tu trabajo por esta decisión o circunstancia de abandono?
2. ¿Qué pasó con tu vida personal, profesional y laboral?
3. ¿Te gustaría completar tus estudios universitarios, y por qué razón?
4. ¿Tienes aún pagos pendientes por tus estudios en esa época?

D.- Preguntas en un cuarto momento. (Implicancias de la decisión de la deserción).

1. ¿Cómo estás y te sientes hoy en día?
2. ¿Qué recomendación realizarías a otros jóvenes que decidan abandonar su carrera?
3. ¿Qué cambios harías para mejorar la vida de estudios en vespertino?
4. ¿Cómo evalúas la experiencia vivida?
5. ¿Qué necesitan los estudiantes vespertinos para mejorar sus condiciones de estudio?

Tabla 4. Preguntas realizadas en las entrevistas individuales

Fuente: elaboración propia.

Complementariamente a las entrevistas, se realizaron registros de observación de cada una de los participantes, los cuales quedaron reflejados en la siguiente pauta de registro:

Datos sociodemográficos	Registro
Fecha, lugar hora:	
Identificación	
Género	
Estado civil cuando estudiaba y actual	
Estudios realizados en jornada vespertina	
Edad al ingreso, deserción y actual	
Años que han pasado desde que desertaron	
Con o sin hijos, número de ellos	
Trabajo que realizaba durante estudios Y actual.	
Distancia desde casa a lugar de trabajo y a la universidad	
Observaciones.	

Tabla 5. Registros de los participantes de entrevistas grupales e individuales

Fuente: elaboración propia

Luego se procedió, a la transcripción de cada una de las grabaciones de las entrevistas grupales e individuales.

#### 4.5 El Análisis de los datos obtenidos

La metodología cualitativa es inductiva, como lo detallan (Strauss y Corbin, 2002). Una vez realizado el trabajo de campo se procedió a transcribirlo y luego se utilizó la “teoría fundamentada en datos”, basándose en la recolección y análisis sistemático de datos empíricos.

Glaser (1992, p. 30), la define como “Una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio” (Glaser 1992, p. 30).

Es así como en un primer nivel, en la indagación del presente estudio, se busca la inductividad, priorizando en el trabajo del discurso de los participantes, esperando así, el levantamiento de categorías y teorías emergentes. Luego en un segundo nivel de análisis se busca relacionar las teorías emergentes con las existentes en el campo del conocimiento (en referencias bibliográficas).

Los procedimientos de análisis, consideraron la fragmentación y articulación de la información. 1.- Se comenzó con una codificación abierta: reduciendo el corpus a categorías más generales, empleándose para ello el método comparativo constante. 2.- Codificación axial: nos permite identificar relaciones entre las categorías y subcategorías resultados de la codificación abierta del análisis de discurso para las causas y consecuencias. 3.- Codificación selectiva: en esta etapa de análisis se relaciona con las dos anteriores y busca reconocer un o más núcleo(s) o dimensión(es) central(es) de los hallazgos, que nos permite construir un modelo interpretativo de la realidad estudiada. De tal modo, se establecen al mismo tiempo relaciones que permiten comprender el fenómeno de deserción universitaria vespertina. De esta manera se alcanza una comprensión holística integrada desde los participantes en el estudio. Esta labor fue apoyada por el programa NVivo 10.

#### **4.5.1 Descripción del proceso de codificación**

El análisis cualitativo, es un proceso cíclico, en el cual se debe estar iterando y haciéndose preguntas en torno a las narraciones y datos que se extraen del proceso de recogida de datos.

El proceso de análisis de las transcripciones, se realizó de manera inductiva, es decir, a partir de la lectura profunda de la información y tomando en consideración los marcos referenciales se empezó a interrogar los textos y a elaborar nodos libres o unidades de datos que tenían características comunes respecto a ciertas temáticas, luego una vez codificados todos los datos se elaboraron categorías y subcategorías de análisis de la información. Finalmente, emergió el modelo que permite hacer visible las teóricas emergentes sobre la problemática de investigación a partir de los relatos de los participantes. El diagrama siguiente, representa el modelo de actividades que se siguió para analizar los datos.

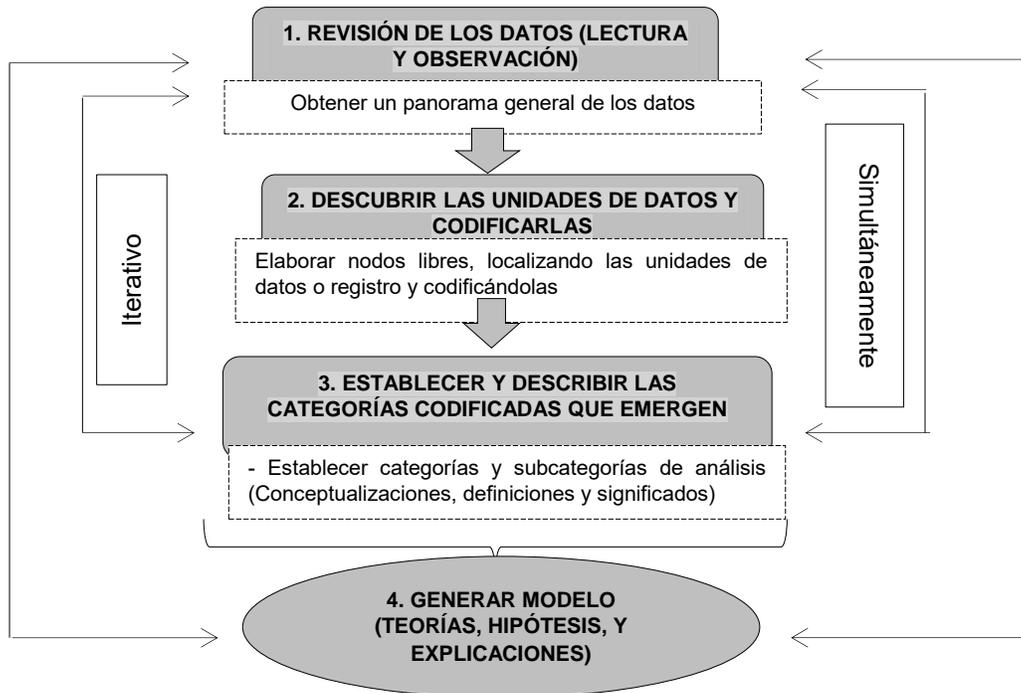


Figura 5. Diagrama de proceso de análisis de la información

Fuente: Elaboración propia, adaptado a partir de Strauss y Corbin, 2002; Vasilachis, 2014 y Valles 1997.

A continuación se presentan las categorías que emergieron de la interpretación de los relatos de los participantes. Específicamente, la tabla 6, describe las categorías emergentes (Nodos) y en la tabla 7, las subcategorías (Nodos) de causales de deserción universitaria vespertina, que emergieron a través del análisis de las entrevistas grupales e individuales.

Nodos. Categorías emergentes	Descripción
1. Condiciones y características personales y situacionales	Se define como las particularidades del estudiante vespertino que pueden afectar la decisión de abandono de su carrera. Se refiere a recursos económicos limitados con los que cuenta para estudiar, la falta de apoyos que necesita, su falta de motivación.

<p><b>Nodos.</b> <b>Categorías emergentes</b></p>	<p><b>Descripción</b></p>
<p>2. Capital y desempeño académico</p>	<p>Se define como la resultante académica del estudiante, que al ser deficitaria puede incidir en la decisión de abandono de la carrera. Comprende la percepción que posee respecto a sus competencias de entrada para abordar las asignaturas, específicamente se consideran las brechas de conocimiento y de habilidades para abordar exitosamente las asignaturas, además la declaración y reflexión respecto a la deficiencia de conocimientos sobre técnicas de estudio y hábito. Además, se considera un factor que contempla el bajo nivel de calidad del esfuerzo, que se conforma no tan solo por un rendimiento semestral deficitario que podría obtener en sus calificaciones y en la reprobación de asignaturas, sino también en la percepción de los estudiantes de un nivel bajo de aprendizaje significativo.</p>
<p>3. Imprevistos y circunstancias adversas</p>	<p>Se define como las condiciones que se presentan de improviso, de manera inesperada que pueden incidir en la decisión de abandono de la carrera. Se refiere la aparición de crisis en distintos ámbitos, ya sea familiar, laboral- económico y personal. Y por otra parte al ambiente y entornos adversos, los que se refieren a ambientes de hostilidad en el entorno universitario o del lugar donde vive, y la lejanía del hogar a la universidad.</p>
<p>4. Experiencia con la oferta institucional</p>	<p>Se define como los aspectos que el estudiante considera deficitario en la oferta de la institución universitaria, que pueden incidir en la decisión de abandono de la carrera. Conformado por factores como; debilidad en los sistemas de apoyos, ya sea tutorías o nivelación de competencias de ingreso, debilidades de la malla curricular para vespertinos (falta de flexibilidad y falta de enfoque práctico). Por otra parte, emergió la falta de calidad percibida como un déficit en la calidad de enseñanza de los profesores; y la falta de beneficios como becas que reduzcan su estrechez económica.</p>

Tabla 6. Categorías emergentes de causales de deserción universitaria vespertina.

La tabla 7 describe las sub-categorías de causales de deserción universitaria vespertina, surgidas a través del análisis de las entrevistas grupales e individuales.

<b>Nodos. Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>
1.1 Desgaste físico emocional	Se refiere a los aspectos relacionados con el cansancio que el estudiante siente por el trabajo diurno, que no le permite concentrarse en los estudios y por otra parte al cansancio emocional al sentir un gran peso de responsabilidad con su núcleo familiar por tener o no hijos.
1.2 Estructura de apoyo familiar y social	Referido a la composición familiar, convivencia con padres, familia formada con y sin pareja y con y sin hijos. Amigos del ámbito laboral y de la familia.
1.3 Orientación y vocación	Se refiere a los aspectos de desánimo, desmotivación y desilusión del estudiante al darse cuenta que la orientación del programa no está de acuerdo a lo que él esperaba, o que su vocación realmente es otra.
1.4 Recursos económicos	Se refiere a las dificultades económicas con las que se enfrenta el estudiante, porque debe disponer de dinero para pagar el arancel de estudios y para mantener una familia u otros. Estos recursos los obtiene por su trabajo diurno o bien por préstamos o por apoyos económicos que le permiten solventar los gastos en estudios, transporte, etc.
2.1 Gestión del tiempo para el estudio	Se refiere a la falta de tiempo para estudiar. Los estudiantes tienen problemas para organizar el tiempo, de modo de distribuirlo eficientemente para el estudio, familia, trabajo y amistades.
2.2 Percepción y rendimiento académico	Referido a los resultados académicos del estudiante, previo y durante su periodo de estudios. Rendimiento evaluado en asignaturas aprobadas y calificaciones obtenidas. Y también considera la percepción de utilidad de los estudios para la vida laboral que realiza mientras estudia.

Nodos. Subcategorías	Descripción
2.3 Brechas de aprendizajes	Referido a la distancia entre la formación en niveles académicos previos y la que se requiere en la universidad, resultados del origen educacional, privado, municipalizado, subvencionado.
2.4 Técnicas y hábito de estudio	Referido a las técnicas de aprendizaje y hábitos de estudios que le permiten obtener resultados académicos.
3.1 Imprevistos individuales y familiares	Se refiere a la aparición de enfermedades o accidentes o embarazo, que inesperadamente genera estrés y reduce los tiempos de dedicación a los estudios. Así como las crisis familiares, enfermedades de un hijo o familia cercana, fallecimiento de un padre o pariente cercano.
3.2 Condiciones adversas	Se refiere a las dificultades que le ponen en su trabajo para salir a tiempo a clases, viajes por trabajo, despidos u otro imprevisto que le impide dedicar tiempo al estudio.
4.1 Enfoque y flexibilidad curricular	Se refiere a la poca flexibilidad que la malla ofrece en relación a horarios y asignaturas, posibilidad de convalidar y tomar asignaturas además de la oferta de electivos. Además, se refiere a falta de un enfoque práctico.
4.2 Calidad de la enseñanza percibida	Referido a la percepción de los estudiantes en relación a la calidad de los profesores, calidad de la enseñanza, reflejada en la falta de acreditación de la carrera universitaria. Uso de metodología apropiada para enseñar y motivar en las clases y por otra parte cobra importancia la empatía del profesor para comprender la realidad de los estudiantes que estudian en horario vespertino.
4.3 Sistemas y estructuras de apoyo	Referido a programas de nivelación académica al inicio de la formación universitaria, como de apoyo o ayudantías en las asignaturas de primer año (ejemplo matemáticas, químicas, etc) o apoyo de tutorías. Falta de becas por excelencia académica, de alimentación, entre otras.

Tabla 7. Sub-categorías de causales de deserción universitaria vespertina.

La tabla 8 muestra una descripción de las categorías y en la tabla 9 las subcategorías de las implicancias de la deserción universitaria, surgidas a partir del análisis de las entrevistas grupales e individuales.

<b>Nodos</b> <b>Categoría emergente</b>	<b>Descripción</b>
1.Implicancias Individuales	Se refiere a la mantención o empeoramiento de condiciones de calidad de vida, nivel de pobreza, educacional y cultural, como individuo. En algunos casos considera endeudamiento. En ciertos casos los estudiantes revierten y transforman sus prioridades y les ocurre lo opuesto porque se abren opciones de emprendimiento y de mejoras del ámbito económico. En algunos casos se percibe menoscabo y frustración al no haber logrado la meta educativa. En cambio, otros rápidamente se adaptan y/o reintentan el camino de la educación porque consideran y entienden que se abren más oportunidades con estudios concluidos.
2.Implicancias Sociales	Se refiere a la mantención o aumento de la desigualdad educacional, social, económica y cultural con la deserción de cada estudiante que no logra un título de formación universitaria. Esto afecta los indicadores de inequidad de un país y continente porque se mantiene la pobreza e inequidad.
3.Implicancias Institucionales	Referido a la mantención y aumento en los indicadores de deserción que para la institución es un fracaso cuando tiene un programa o sistema de apoyo y/o nivelación implementado con éste propósito. Cuando las instituciones cuentan con recursos económicos para créditos o becas que se pierden cuando el estudiante abandona los estudios universitarios.

Tabla 8. Descripción de las categorías de las implicancias de la deserción.

La tabla 9 describe las subcategorías de las implicancias de la deserción universitaria, surgidas a partir del análisis de las entrevistas grupales e individuales.

<b>Nodos Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>
1.1. Psicológicas	Se refiere a la frustración, molestar, incomodidad y desgano que produce en los estudiantes no haber logrado la meta planeada. Mientras otros estudiantes se aceptan, se adaptan, siguen sus vidas y emplean el fracaso como impulso para reingresar a estudiar.
1.2. Familiares	Referido a las consecuencias que se viven en la familia. En algunos casos es positiva y en otros es negativa.
1.3. Económicas	Referido al endeudamiento y limitantes económicas que tienen los estudiantes después de desertar sus carreras de formación profesional que puede ser por varios años y les limita en la concreción de nuevos proyectos personales y familiares
1.4. Académicas	Referido a la conciencia de la falta de competencias que poseen por haber dejado de estudiar, las que les hubiera permitido desempeñarse de mejor forma en la vida profesional.
1.5. Reflexiones	Referido a las múltiples ideas de los estudiantes que desertaron, como resultado de la experiencia vivida, que son reflexiones y recomendaciones para aquellos estudiantes que se encuentran en circunstancias similares a la deserción.
2.1 Entorno social	Se refiere a las consecuencias en el entorno social en el que se desenvuelve. Se siente menoscabado o discriminado por no haber terminado sus estudios.
2.2 Entorno laboral	Referido a las consecuencias que tiene en lo laboral por falta de apoyo y reconocimiento de los estudios realizados y/ o aplicados, por lo tanto, les mantienen en el mismo cargo y salario. Compañeros de trabajo les apoyan o no en la decisión de abandono.
3.1 Gestión administrativa	Referido a la necesidad declarada por parte de los estudiantes desertores sobre la necesidad de atención en biblioteca, de fotocopias, servicio de cafetería y de comida sana en jornada vespertina.

Nodos Subcategorías	Descripción
3.2 Servicios de apoyo estudiantil	Se refiere a la necesidad que expresan los estudiantes desertores de ayudantías especialmente en el área de matemáticas y químicas, entre otras donde existe mayor brecha de conocimientos.
3.3 Académicas	Se refiere a las consecuencias académicas de la institución. Es decir, los propios estudiantes dan cuenta de la necesidad de revisión de la calidad de la docencia impartida por institución. Se depende la necesidad de contar con docencia, enseñanza y evaluaciones que consideren la condición vespertina.
3.4 Económicas	Referido a los costos económicos que debe asumir la institución, por los estudiantes que quedan endeudados o por dejar de recibir el ingreso por matrícula.

Tabla 9. Descripción de las sub categorías de las implicancias de la deserción universitaria.

#### 4.5.2 Programa de apoyo en el análisis de información

El análisis del discurso, después de su transcripción fue apoyado por el programa NVIVO 10 (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 2001, versión 10.0 para Window) creado en la Universidad de La Trobe (Melbourne, Australia). A través de este programa, se realizó el almacenamiento, organización, codificación y categorización de todos los documentos incorporados en el corpus de la investigación a partir de las entrevistas grupales e individuales.

El programa trabaja con una sola copia de cada documento, guardando las direcciones de los segmentos indexados en “nodos” organizados en una jerarquía arborescente. Los nodos representan la codificación de un sistema clasificatorio que es al mismo tiempo es un esquema conceptual.

El programa consta de las siguientes herramientas: a. documentos (son el conjunto de documentos, textos como pueden ser transcripciones de entrevistas grupales e individuales. b. los nodos (son los contenedores de la información), entre otros.

La información obtenida con el programa NVivo 10, fue exportada al programa Excel 2016, en el cual se graficaron las figuras de la fase descriptiva. Mientras que, con NVivo 10 se realizó el gráfico del modelo que incorpora las categorías y subcategorías emergentes.

#### **4.6 Criterios de rigor científicos y éticos en la investigación**

La calidad de la investigación está vinculada al rigor científico de una investigación cualitativa Sandín (2003), se refiere fundamentalmente a la credibilidad (que considera, el valor de lo que se dice y confianza en la veracidad de los hallazgos) y transferencia (es decir que, lo obtenido tiene una naturaleza heterogénea debido a los diferentes contextos y por lo tanto no es posible hacer generalizaciones), entre otros. El rigor científico, es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la calidad de los métodos, las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos y hallazgos. En tabla 10, Simons (2011); Vasilachis de Gialdino (2006) y Sandín (2003), incluye la validez como término de solidez, coherencia y de verificación y así, establece los criterios de calidad que deben seguir los estudios, los cuales se muestran a continuación.

<b>Aspectos o Criterios de calidad</b>	<b>Criterios tradicionales</b>	<b>Criterios paralelos o de reformulación</b>
Validez interna de la verdad	Validez interna	Credibilidad-autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Confiabilidad - Consistencia	Confiabilidad-fiabilidad	Seguridad- Auditabilidad
Objetividad o Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Tabla 10. Tabla de criterios de calidad en la investigación cualitativa

Fuente: elaboración propia en base a Simons (2011); Vasilachis de Gialdino (2006); Sandín (2003).

A continuación, tomando en cuenta los planteamientos de Vasilachis de Gialdino, se presentan los criterios de rigor empleados y cómo estos fueron incorporados a lo largo del proceso investigativo.

- Credibilidad: Para asegurar una adecuada credibilidad del proyecto de estudio se consideró; el estudio y análisis de fuentes de información (fichas de observación entrevistas grupales e individuales), la validación del estudio por parte de expertos o informantes secundarios, así como la comprobación y revisión por parte de los participantes de los resultados y hallazgos de la investigación.
  
- Transferibilidad o aplicabilidad: Se procedió a una descripción detallada del contexto y de los participantes, aunque, siendo heterogéneas permite la identificación de aspectos en común y de aquellos diferentes. Claramente estos no son generalizables.
  
- Seguridad-auditabilidad: A fin de resguardar que los datos del estudio presenten una adecuada consistencia, se realizó las siguientes acciones: a. descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. b. comparación constante entre los resultados emergentes y las teorías previamente formuladas.
  
- Confirmabilidad: Para lograr este propósito, se realizaron las siguientes acciones: a. transcripciones textuales de las entrevistas individuales como grupales. b. contrastación de los resultados con la literatura existente c. revisión de hallazgos por otros investigadores de referencia en jornada diurna a nivel latinoamericano. d. identificación y descripción de limitaciones y alcances de la investigación

Por otra parte, Noreña y colaboradores (2012), agrega 2 criterios más, los cuales se utilizaron en el desarrollo de la investigación tales como:

- Relevancia: El criterio de relevancia se explicita en la manifestación visible, de un fenómeno escasamente estudiado a nivel nacional y latinoamericano y en la mayor comprensión que se espera, acerca de la problemática de deserción universitaria vespertina.
  
- Adecuación teórico-epistemológica: La adecuación teórica epistemológica fue obtenida a través de la revisión de la consistencia entre la problemática a investigar, la forma en que se recogen, analizan y presentan los hallazgos y la teoría empleada para la comprensión del fenómeno.

El ejercicio de la investigación cualitativa y el uso del conocimiento producido que de ello deriva, demandan conductas éticas para quien investiga, en el valor social que tiene el trabajo donde participan personas con la misma dignidad de quien investiga. Pues se indaga en lo que acontece en el proceso de deserción experimentado con motivaciones, sentimientos, percepciones personales que merecen respeto porque develan significaciones desde las voces de jóvenes de grupos etarios distintos que experimentaron la deserción, escuchándoles en su plena dignidad y derecho. Al respecto, los autores Noreña y colaboradores (2012), señalan que quien investiga debe tener presente algunos criterios éticos a aplicar, tanto en el momento de diseño de la investigación, durante el proceso indagatorio, cuidando la coherencia interna entre el problema identificado como necesidad social con el procedimiento aplicado, como el cuidado de la relación con los participantes del estudio, rigor de la transcripción de los discursos de los que hablan, como en el de la producción de la información. Estos requisitos están relacionados y fueron aplicados en el desarrollo de la investigación, tales como: la aplicación del consentimiento informado y el manejo de la confidencialidad y de los posibles riesgos a los que se enfrentan los participantes del estudio. Además, en la fase de levantamiento de la información llevado a cabo desde una perspectiva ética tanto las entrevistas y el uso de grabaciones en audio. A continuación, se exponen los criterios éticos empleados y como se abordaron en el estudio.

- Consentimiento informado: Los participantes del estudio fueron informados acerca de los objetivos y alcances de la investigación, además, se les explicó cuáles eran sus derechos y responsabilidades al respecto. Luego se les invitó a firmar una carta de consentimiento informado, en la cual los participantes manifestaban estar de acuerdo al aceptar su participación como informantes del estudio.
- Confidencialidad: Se establecieron protocolos para asegurar la protección de la identidad de las personas que participaron como informantes de la investigación, empleándose códigos (Entrevistado 1, entrevistado 2, etc.), tanto para identificar a los participantes como para resguardar la privacidad de la información de los entrevistados.
- Manejo de riesgos: Este requisito tiene relación, por una parte, con las responsabilidades y obligaciones, que la investigadora adquirió con los informantes y por otra, con el manejo posterior de los resultados. Al respecto, el investigador respeta y ha cumplido los compromisos adoptados con los informantes relacionados con confidencialidad, manejo de la información y acceso a los resultados. Además,

conversó con los informantes y les explicó claramente que los resultados del estudio no generarán ningún tipo de perjuicio o daño institucional, profesional o personal, además que no serán utilizados con fines distintos a los que inicialmente se han proyectado.

- Entrevistas grupales como individuales: Para la realización de las entrevistas semiestructuradas, se procuró crear un ambiente confortable para que los participantes se sintieran cómodos con confianza para exponer sus opiniones en forma libre. Además, se buscó generar las condiciones propicias para asegurar una adecuada fluidez de comunicación, de esta manera, el tiempo de la entrevista quedó libre y fue variable según el grupo de personas en la entrevista grupal, o en la persona entrevistada en forma individual.
- Grabaciones de audio: Las grabaciones de audio fueron resguardadas en archivos confidenciales y codificados, de forma de proteger la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

#### **4.7 El rol de la investigadora en la investigación**

##### **4.7.1 Mi experiencia con estudiantes universitarios vespertinos**

Mi participación en el presente estudio de investigación, ha sido muy significativo porque me ha permitido, comprender en forma más amplia, las múltiples razones y consecuencias que ha tenido y tiene el abandono de los estudios vespertinos, así como, la responsabilidad que tenía y tengo como docente de jornada vespertina en una institución universitaria.

Trabajé 10 años como docente, en una universidad privada con jornada vespertina de 19 a 23 horas. Esta experiencia, marcó mi vida profesional, al conocer variados casos de estudiantes que no volvían y no terminaban sus estudios. Algunos eran alumnos con resultados académicos sobre la media, mientras otros contaban con bajo rendimiento académico, los que compartían un gran esfuerzo personal, familiar y laboral. La mayoría de ellos, no informaba a nadie de su decisión, ni las razones, simplemente desaparecían de la universidad.

Recuerdo a muchos de ellos quienes, en el último periodo de la etapa de estudios, previo a su deserción llegaban a clases, mostrando sus rostros cerrados, actitud lejana y de preocupación. Mientras realizaba, clases a 25 a 30 estudiantes, observaba las diferencias

de actitud y disposición en el aula, de algunos de ellos. No tuve tiempo en medio de mi trabajo de acercarme a ellos para preguntarles que les pasaba, además que yo respetaba sus decisiones de acercarse o no. Yo misma los consideraba adultos y responsables que sabían lo que hacían. Por otra parte, mi propio cansancio debido a mi doble jornada de trabajo hacía que no les atendiera a todos, sólo a quienes se acercaban con sus preocupaciones. Sólo algunos estudiantes se acercaron a comunicarme sus problemas, y de paso les dejaba claro que lo académico era lo relevante en la universidad, sólo les escuché y conversamos brevemente, dándoles a conocer mi esperanza que lo pensarán bien y deseándoles todo el bien que merecían, porque eran guerreros de las adversidades con barreras económicas, laborales, familiares que afectaban sus estudios. Todas eran barreras que habían sobrepasado los límites que ellos podían sobrellevar y que les expulsaban del sistema educativo.

Este trabajo de investigación me permite cerrar un círculo y ayudar a que sean visibilizados todos aquellos guerreros que pese a la adversidades asistían y estudiaban de noche y trabajaban de día, aquellos que llegaban tan cansados a clases, debido a una jornada de trabajo intensa, algunos en labores como administradores agrícolas, técnicos encargados de riego, otros cajeros de supermercados, secretarías, entre otras ocupaciones, mujeres jóvenes con hijos pequeños y que al cabo de media hora algunos hacían esfuerzos para no dormirse, mientras otros con un café bien cargado podían permanecer en clases atentos.

Ellos hacían que me cuestionara la forma de hacer clases, claramente no podían ser clases para estudiantes diurnos, debía ser para la jornada vespertina. Yo también cansada, intentaba que fuesen buenas clases, me preocupada de hablar claro y fuerte y hacía esfuerzos para matizar la voz, contar experiencias asociadas a los temas que se abordaban en clases e intentaba hacer clases entretenidas, participativas, con contenidos complejos. Ellos lograban que me sintiera con la sensación de deber cumplido como docente. Sin embargo, nunca supe todas las adversidades que estos estudiantes debían superar para asistir a clases y participar.

Este trabajo de investigación es para quienes conocí y que representan lo vivido por muchos estudiantes en el pasado reciente y hoy en día, que llegaban y siguen llegando cansados a clases de 19 a 23 pm, a los invisibles socialmente, estudiantes guerreros de

múltiples adversidades y barreras, para cada uno de los que no volvieron a clases y tampoco a la universidad.

Nuestro país, en la actualidad tiene una amplia oferta de programas de formación en educación superior vespertino, que está siendo visto por un grupo creciente de jóvenes/adultos independientes como una oportunidad para mejorar su futuro personal, laboral, familiar, etc., sin embargo, muchos de estos jóvenes se han generado expectativas que llegan a ser frustrantes, debido a la amplia brecha de conocimiento, sociocultural y económica que se ha dado por diferentes motivos. Es hora que sean visibilizados ellos y sus problemáticas como estudiantes universitarios vespertinos, así como, la deserción de este grupo de estudiantes que tiene lógicas y significados diferentes a los diurnos. Y que luego se puedan proponer líneas conducentes a reducir o minimizar el impacto negativo a nivel personal, social y país.

#### **4.7.2 Mi formación profesional**

Mi formación profesional partió titulándome de profesora de biología, luego de Ingeniero agrónomo, ambas profesiones obtenidas en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile. Luego de trabajar dos años en un laboratorio como analista, realicé un magíster en Brasil durante dos años y medio en el área de enfermedades de plantas (Fitopatología). Al regresar a Chile, trabajé 12 años como docente además de realizar actividades administrativas de la carrera de Agronomía, de la Universidad del Mar (en jornada vespertina) y actualmente realizo la misma labor en la Escuela de Ciencias Agrícolas, de la Universidad de Viña del Mar en cuya institución llevo dos años y medio, en jornada diurna.

Mi labor docente e interacción con personas jóvenes en formación profesional, ha tenido siempre un especial cuidado, porque son precisamente personas en formación, que influirán en sus entornos cercanos notoriamente. Estoy consciente que mi rol docente en el aula y fuera del aula con los alumnos debe ser consecuente. Esto me exige, una continua reflexión de mi labor en el aula, que me permita ajustar mis metodologías de docencia y re-encantarme con mi labor de manera de hablar con el ejemplo.

#### **4.7.3 Mi desafío, hacer visibles a los guerreros de múltiples adversidades como son estudiantes vespertinos.**

A través del presente estudio, busco personalmente aportar a la comprensión del fenómeno de deserción o abandono de quienes no vuelven a la sala de clases y desaparecen de la universidad. A quienes espero que les vaya bien y sean felices, pero no basta sólo comunicarles buenos deseos en estos casos. Las personas nos desarrollamos y transformamos a través de la interacción con el entorno y las demás personas. Es a través de las experiencias de toda la vida lo que nos permite comprender mejor nuestra propia existencia. Espero que a través de este estudio se comprenda el tema del abandono de la universidad de jóvenes-adultos, se amplíe y puedan visibilizarse las dimensiones, que, a través de la investigación cualitativa, nos permiten alcanzar una mirada holística de los problemas humanos, en particular de los jóvenes - adultos que deciden estudiar y formarse profesionalmente, apostando a un sueño que mejore sus vidas y de su medio. Que luego desertan del camino elegido, porque pasó algo, ese elemento que motivó cambiar de idea o sueño debió ser importante, tanto así que sale del camino emprendido y lo hace continuando en otro camino que los mantiene en el mismo nivel de pobreza sociocultural y económica, o bien continúan un camino mejor económicamente, pero que mantienen su nivel sociocultural. Posiblemente para muchos, eso es suficiente y les basta. Sin embargo, varios de ellos pudieron aportar a la sociedad, abriendo caminos o posibilidades a muchos más. Claramente este estudio sobre los estudiantes que se van de sus estudios en jornada vespertina, sin embargo, un porcentaje mayor de casos si logran avanzar en el plan de estudios. Ciertamente, el camino de la universidad no es para todos, pero si se tuviese en cuenta las particularidades y brechas (académicas, socioeconómicas, etc) del grupo de jóvenes que optan por estudios en esta jornada, deberían contar con apoyos y consideraciones que sean concordantes al tipo de estudiante, tiempo disponible para sus estudios, más aún con las ventajas tecnológicas disponibles en la actualidad, disponibilidad de apoyos económicos particulares para el caso de los que estudian en jornada vespertina.

Considero por otra parte, que el énfasis cuantitativo que ha tenido mi formación profesional posiblemente actúe como elemento tendencioso, esto podría ser una limitante en el presente estudio. Espero lograr una mirada más cercana a lo que experimentan los jóvenes y adultos que se van de la sala de clases, cuyos significados profundos tienen efecto mariposa, es decir, el abandono nos compete a todos como sociedad, es nuestra sociedad

la que resulta afectada, en la medida que se mantengan las desigualdades que impidan que un alto porcentaje de estudiantes, no concluyan sus estudios universitarios.

Espero que la descripción e interpretación de lo que dicen, expresan, sienten, viven los participantes, me permitan extraer ideas fuerza que permitan aportar líneas de acción para la institución educativa que los recibe, instituciones que no están preparadas a cabalidad para hacerse cargo de las brechas académicas, socioculturales y económicas que la mayoría de los estudiantes tienen en una educación fragmentada (en la diversidad de escuelas y colegios municipalizados, subvencionados y particulares que tiene Chile).

Se necesitan ajustes mayores y mejoras relevantes, a través de políticas públicas que consideren la realidad que viven los estudiantes - trabajadores en nuestro país y en la actualidad. Se requiere en los docentes una especialización en la formación de estudiantes jóvenes-adultos que estudian en vespertinos, para responder a las particularidades de este estudiante, todo lo anterior para que logren un aprendizaje significativo y que seamos como docentes motivadores cercanos, efectivos y afectivos y les guiemos hacia su auto realización personal.



## **SEGUNDA PARTE: EL INFORME DE INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 5: Fase descriptiva**

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación en cada una de los ejes emergentes del estudio: 1. Causas asociadas a la deserción de programas de formación de los estudiantes vespertinos y 2. Implicancias de la deserción de programas de formación vespertinos.

La indagación sobre la deserción universitaria, es compleja (significa lo que esta tejido junto, interdependiente, interactivo e inter retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto). En este sentido, Morín (1999), indica que hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo. En el caso de las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional. Mientras que la sociedad considera las dimensiones económicas, sociológicas, religiosas, etc.

El análisis descriptivo se presenta en este capítulo, para los dos ejes, en dos etapas. La primera etapa, descrita en la fase metodológica consideró una lectura profunda de la información de 5 entrevistas grupales y 10 entrevistas individuales y luego; a. la segmentación y b. la categorización del cuerpo de los textos en unidades de significado asociados a los objetivos de este estudio, con apoyo del programa Nvivo 10.

Debido a la escasez de información previa, la entrevista grupal cumplió con su carácter exploratorio e indagatorio inicial. Luego la entrevista individual efectivamente permitió profundizar, emergiendo razones propias del ser y de la naturaleza humana en relación a la vivencia, sometida a una percepción personal y del entorno estresante al momento de la deserción.

Después de terminado el proceso de categorización y agrupación, se encontraron cuatro categorías de factores asociados a las razones que presentan los participantes para desertar de sus programas de estudio, tal como aparece en la figura 6.



Figura 6. Primer eje del estudio: Esquema de categorías de deserción universitaria vespertina.

Fuente. Elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por, NVivo 10.

La primera categoría, da cuenta de los hallazgos que emergieron en relación a las causales individuales, asociados a las condiciones y características personales y situacionales del estudiante, que afectan las trayectorias de permanencia, principalmente los relatos de los participantes se concentraron en cuatro subcategorías: Desgaste físico-emocional, estructuras de apoyo familiar y social, orientación y vocación respecto al programa de estudio que cursan y recursos económicos para costear sus estudios.

En la segunda categoría, emergieron los aspectos académicos que inciden en la decisión de abandono de los estudiantes, destacando cuatro elementos o subcategorías, gestión del tiempo para el estudio, percepción y rendimiento académico, brechas de aprendizaje y técnicas y hábitos de estudio.

En la tercera categoría, surgieron, los elementos circunstanciales, que se presentan de manera imprevista y que impactan en la permanencia, en esta categoría, los participantes visibilizan 3 tipos de situaciones que los afectan: A nivel individual, familiar y laboral.

Mientras que, en la cuarta categoría emergieron las causas asociadas a los aspectos institucionales, relacionados a las experiencias que los estudiantes tuvieron con la oferta

institucional durante el proceso en que interactuaron con la institución superior. En esta categoría es posible identificar los siguientes elementos causales de deserción: enfoque y flexibilidad curricular de los programas de estudio, calidad de la enseñanza percibida, y los sistemas y estructuras de apoyo y/o beneficios que la institución académica pone al servicio de los estudiantes.

A continuación, en la figura 7, se presentan las categorías que integran cada uno de los factores emergentes, los cuales se abordarán en detalle, en la sección 5.1.

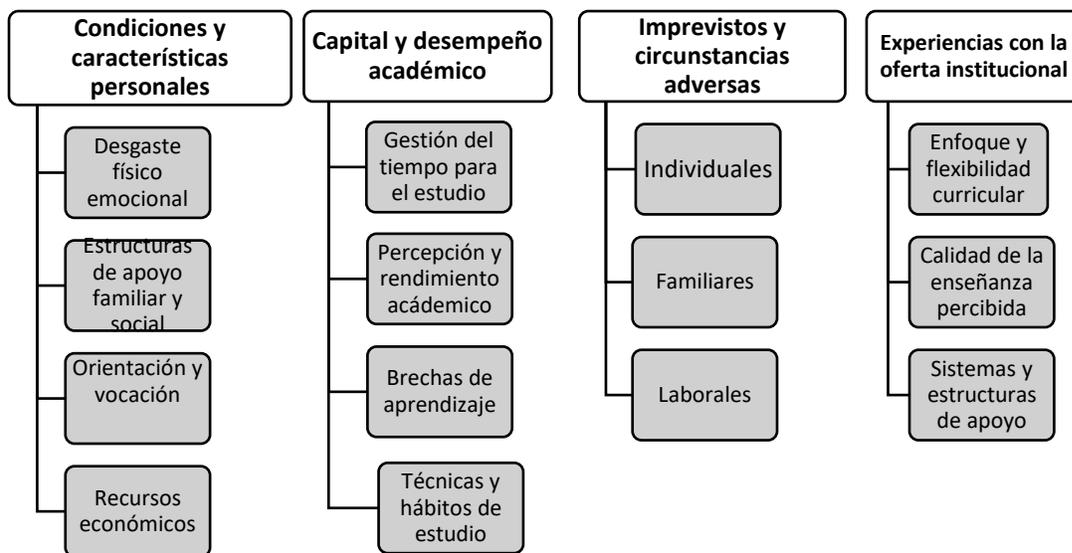


Figura 7. Categorías y subcategorías emergentes (incluye las entrevistas grupales y las individuales), asociadas a las causas de deserción universitaria vespertina.

Fuente. Elaboración propia, partir del análisis de datos del estudio, apoyado por NVivo 10.(Anexo. Tabla A1).

El segundo eje de estudio (las implicancias), corresponde al segundo objetivo de la investigación, que pretende explorar implicancias que tiene la deserción universitaria vespertina en los estudiantes desertores.

Respecto a las implicancias que involucró para los estudiantes la deserción de sus programas de estudio, emergieron tres categorías de factores asociados a las consecuencias que tuvo esta decisión, tal como aparece en la figura 8:

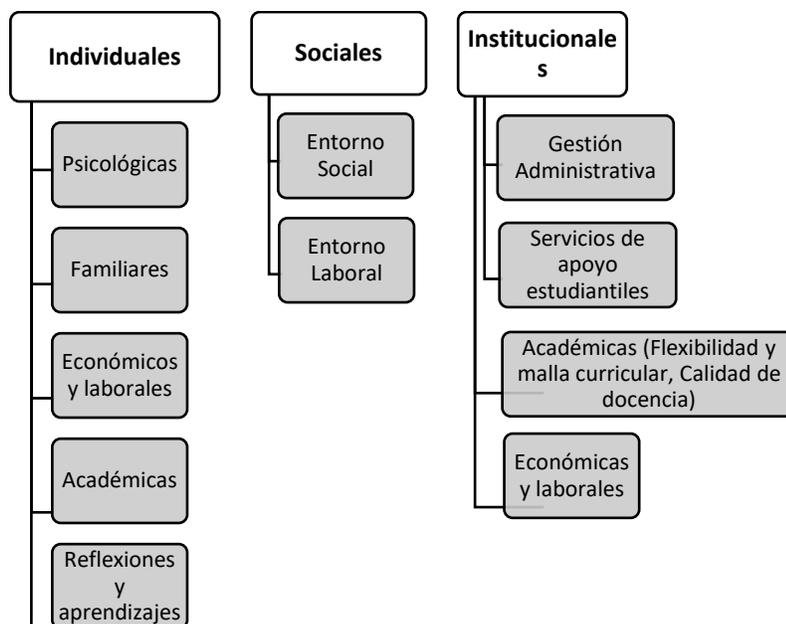


Figura 8. Categorías y subcategorías de las Implicancias de la deserción universitaria vespertina.

Fuente. Elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por, NVivo 10. (Anexo Tabla A2).

La primera categoría emergente nos da cuenta de las consecuencias individuales, asociados a los aspectos psicológicos, familiares, académicas, económicos y algunas reflexiones que, involucró para su proyecto de vida al desertaren.

La segunda categoría emergente de las implicancias de la deserción a nivel social, nos habla de lo que respecta al entorno social y laboral al que se ven enfrentados, una vez que desertan de los programas de estudio. Mientras que, en la tercera categoría emergente se visibiliza el componente institucional, es decir, las lecciones aprendidas que las entidades de estudio deben poner en práctica para evitar la deserción estudiantil.

La descripción más detallada de cada factor se abordará en la sección 5.2.

## 5.1 Factores y categorías asociadas a las causas de deserción de los estudiantes vespertinos

Las razones o causales que aluden los estudiantes para abandonar sus estudios no son únicas, sino obedecen a un conjunto de diversas variables que emergieron en la presente

investigación, tal como se puede observar en las figuras 9 y 10. En la figura 9 se muestra el número de referencias de codificación y de recursos por categoría de razones y causas de deserción universitaria vespertina a partir de las entrevistas grupales. Mientras en la figura 10, lo es a partir de las entrevistas individuales.

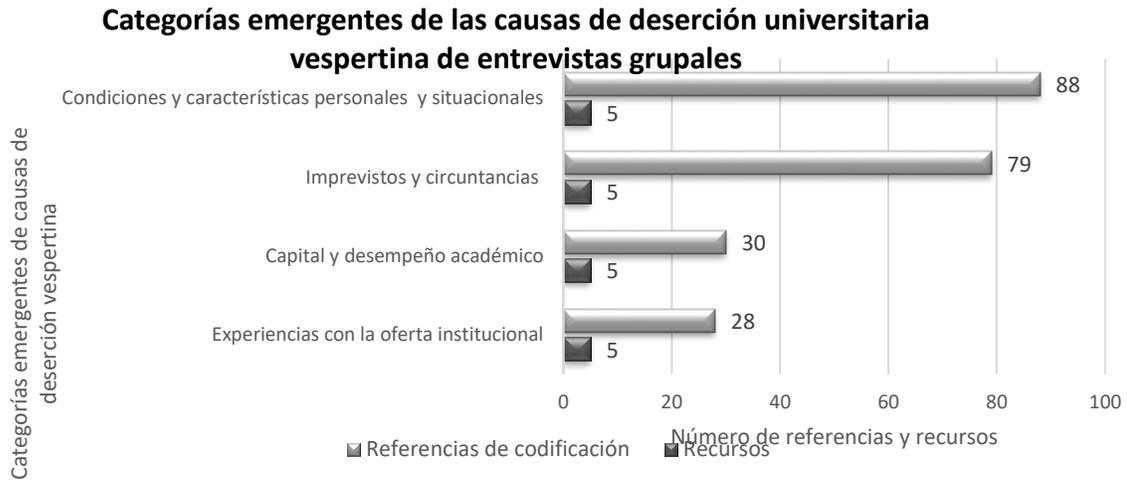


Figura 9. Número de recursos y referencias de codificación de categorías emergentes, entrevistas grupales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

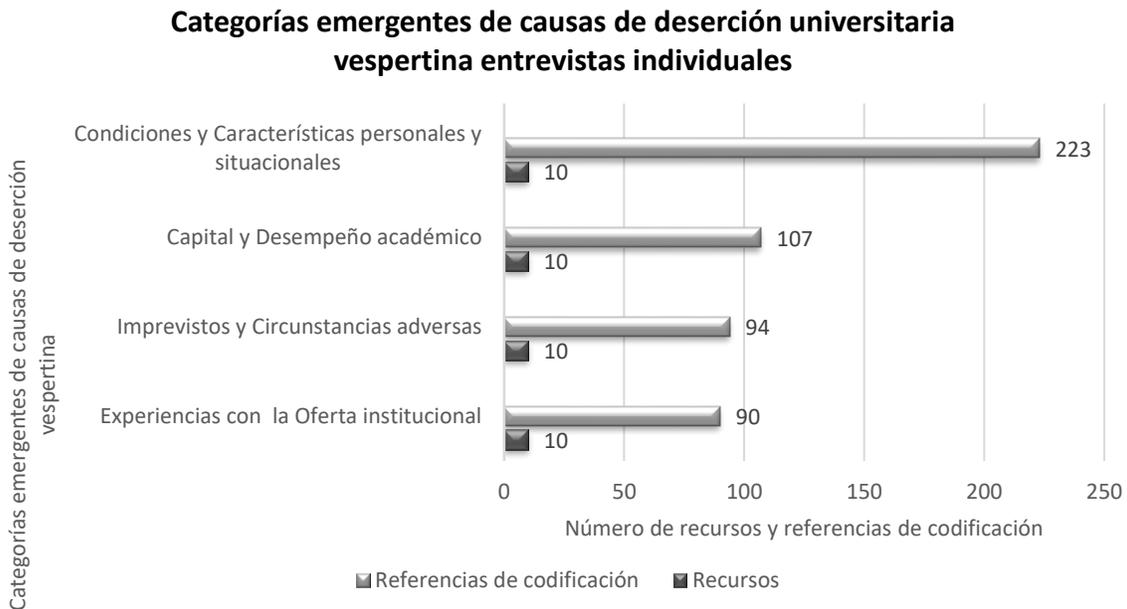


Figura 10. Número de recursos y referencias de codificación de categorías emergentes, entrevistas individuales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, apoyado por, NVivo 10.

Entre los factores más destacados por los participantes en términos de razones de deserción, están “Las condiciones y características personales y situacionales” del estudiante. Este resultado se puede explicar debido a las particularidades que rodean a los estudiantes vespertinos, en cuanto al deterioro que van experimentando a nivel físico y emocional, la preocupación que sufren debido a la falta de recursos económicos, la falta de vocación u orientación respecto al programa de estudio que cursan y las dificultades a que se ven expuestos cuando fallan los apoyos y soportes familiares y sociales.

La segunda y tercera categoría aparecen muy similares en cuanto a ocurrencias. En el factor, “capital y desempeño académico”, las referencias de los entrevistados se enfocan principalmente en cuatro elementos: problemas de gestión del tiempo, déficit de técnicas de aprendizaje y hábitos de estudio, capitales y brechas de aprendizaje y una baja percepción del rendimiento estudiantil. El factor ambiental, da cuenta de la aparición de crisis inesperadas fundamentalmente en dos ámbitos; el familiar y el laboral, lo anterior implica que los estudiantes se ven más forzados a desertar cuando se ven enfrentados a dificultades repentinas.

Finalmente se encuentran las variables asociadas a las experiencias que vivieron los estudiantes con la oferta institucional y que los afectaron negativamente en su trayectoria académica.

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación en cada una de las categorías y subcategorías de análisis descriptivo levantado:

#### **5.1.1 Condiciones y características personales.**

Esta categoría considera las particularidades del estudiante vespertino que pueden afectar la decisión de abandono de sus estudios. La figura 11 muestra el número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de la categoría condiciones y características personales a partir de las entrevistas grupales. Mientras que en la figura 12 lo es, a partir de las entrevistas individuales.

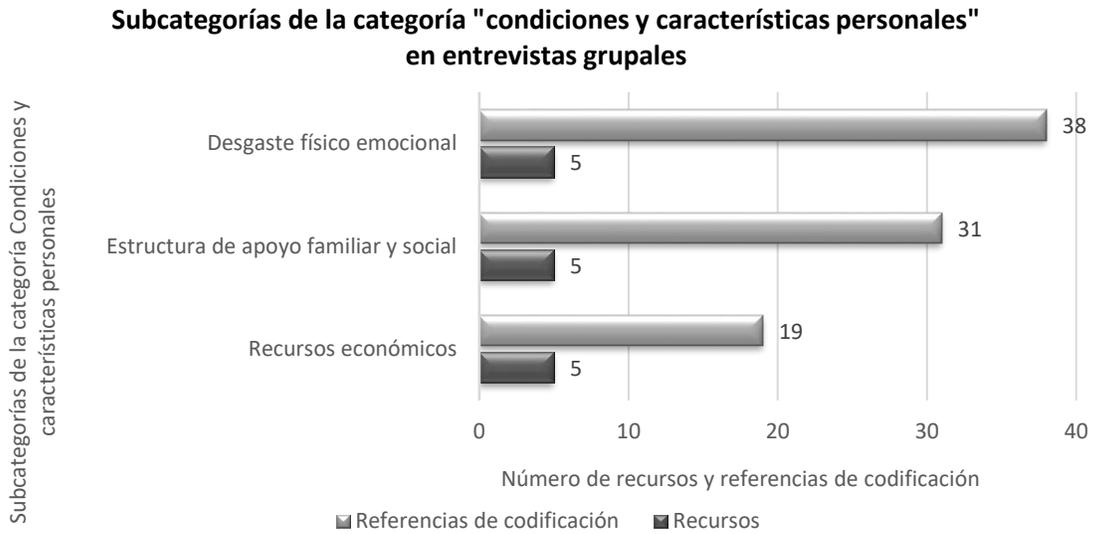


Figura 11. Referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Condiciones y características personales”, entrevistas grupales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

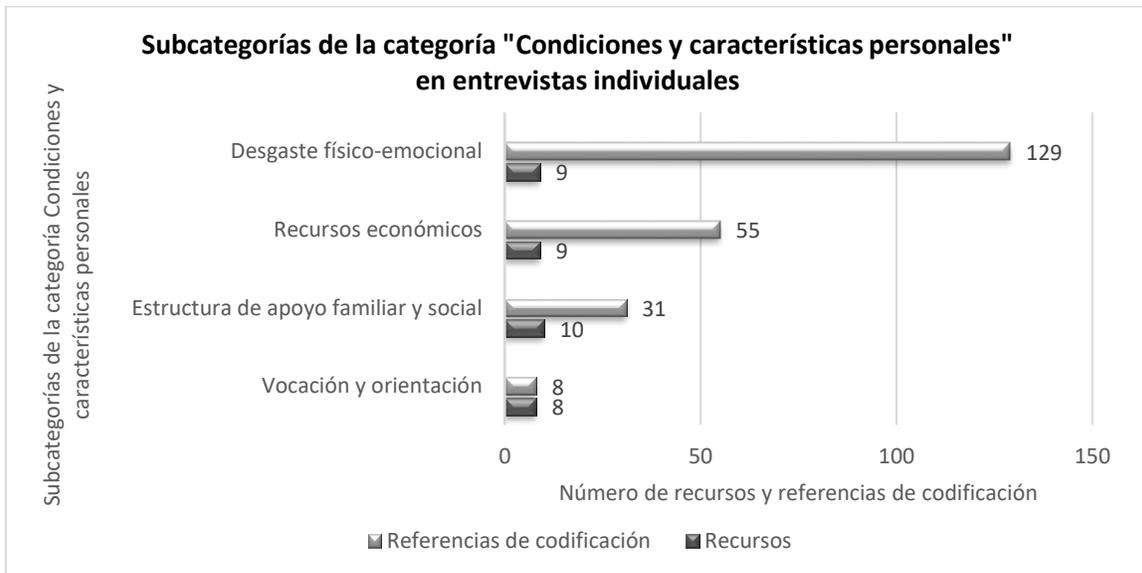


Figura 12. Referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Condiciones y características personales”, entrevistas individuales

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

Esta categoría de factor comprende las particularidades de los estudiantes y las interacciones que éstos tienen en sus planos social, familiar y económico-laboral. Los entrevistados dan cuenta de una serie de situaciones, características y condiciones que van experimentando y que redundan en su deterioro físico, mental o psíquico y emocional.

En las figuras anteriores, se destaca con mayores referencias la subcategoría de desgaste físico emocional. Luego en segundo lugar aparece en la figura de resultados de entrevistas grupales donde la estructura de apoyo familiar y social es relevante a la hora de la toma de decisión de deserción y luego aparecen los recursos económicos.

En la figura sobre los hallazgos en entrevistas individuales se observa que son más relevantes los recursos económicos, como factor limitante y determinante en la decisión de abandono, en relación a la estructura de apoyo familiar y social.

Es importante considerar que los hallazgos nos permiten observar que los participantes presentan características o aspectos personales comunes y otras distintas entre ellos, como las condiciones ambientales (socioeconómicas, culturales, familiares y laborales).

#### **5.1.1.1 Desgaste físico-emocional**

La subcategoría de desgaste físico- emocional es lo que manifiestan los participantes y que sería resultado de la presión ambiental, a la cual son sometidos cuando ingresan a estudiar en jornada vespertina, los que en ellos reduce su salud mental y física. Los participantes expresan que en la medida que transcurre el tiempo, están siendo sometidos a presiones que cada individuo las procesa según las características de personalidad del propio individuo y de las herramientas y estrategias que dispone o genera para sobrellevar y superar tales presiones. Sin duda existe una diversidad de respuestas por parte de los participantes a las presiones señaladas dependiendo de su historia de vida, componentes biológicos, psíquicos, emocionales, etc.

Autores como Rosales y Rosales (2013), y González et al (2011), cuentan con publicaciones donde describen el síndrome de agotamiento físico mental en diversos ámbitos, siendo preocupante en estudiantes de educación superior. Ellos señalan que constituye un problema de repercusión psicosocial que afecta a quienes se ven sometidos a altas exigencias, a quienes tienen dificultades materiales, estilos de vida, características de personalidad, motivaciones o razones por las cuales realiza estudios superiores. Entre los síntomas está el estrés general en el contexto laboral o de estudios exigentes, incluye fatiga física que considera una recuperación lenta y sentimientos de fracaso y síntomas de

depresión con sentimientos de enojo, o la ira que pueden aumentar o no, dependiendo del desarrollo del escenario que lo provoca. Este síndrome genera consecuencias graves, personales (incapacidad para desconectarse del trabajo, problemas de sueño, cansancio, problemas de espalda, cuello, dolores de cabeza, etc.) familiares, laborales y educativas, que no sólo afecta a los estudiantes universitarios de pregrado.

Las preocupaciones y presiones laborales, asociadas al cansancio que los participantes sienten al tener que combinar el trabajo con las actividades académicas de estudio y el emocional que conlleva la responsabilidad que tienen con su núcleo familiar, al ser el jefe o jefa del hogar, es mencionado por los estudiantes como motivos que van debilitando su capacidad de permanencia.

*«...Claro, y lo otro que a las finales no estaba haciendo ninguna de las cosas bien, porque no llegaba a tiempo, si llegaba a estudiar, yo me acuerdo, y me tomaba una taza de té y mi señora me encontraba y me dormía tarde y entonces llegaba cansado al trabajo y entonces tenía que hacer una cosa bien, no podía hacer dos cosas mal, iba a reprobar en la universidad y en el trabajo a lo mejor iba a quedar sin trabajo...».(Entrevista Grupal, EGB).*

Si bien los participantes no identifican o mencionan, ni verbalizan la ansiedad como el síntoma que estaría presente en su vida diaria, dejan entrever signos para plantear que era parte de su vida diaria mientras estudiaban. La ansiedad es un trastorno psicológico con mayor presencia en el ámbito universitario (Agudelo et al, 2008). Es así como se presentan exigencias en el ámbito laboral, competitividad, crisis económica que amenaza la salud psicológica, no sólo a quienes trabajan sino también a quienes estudian. En la presente sección se describen situaciones donde el estrés y ansiedad estuvieron presentes entre los entrevistados, al experimentar ambas presiones, laboral y académica simultáneamente.

Algunos autores conceptualizan la ansiedad y estrés, como la sobrecarga emocional que se produce por una fuerza externa prolongada, que pone al sujeto al borde del agotamiento

Las participantes que estudian, trabajan y tienen hijos, dan cuenta del desgaste físico y emocional, es así como la participante que tenía dos hijos experimenta lo siguiente;

*« Después de ese año (de estudios), puse en la balanza, lo otro es que a mis hijos no los veía tampoco, me levantaba a las 5 de la mañana y estaban durmiendo, el más chico y el más grande los pasaban a dejar al colegio..., entonces se dejaba de lado a mis hijos, el sábado y domingo teníamos que*

*hacer trabajos, teníamos que juntarnos.... entonces sábado y domingo haciendo trabajos, entonces todo esto puse en la balanza, dejé de lado mi familia, el desgaste es mucho, dormía pocas horas, tenía mucho trabajo...» (Entrevista grupal, EGA).*

Por otra parte, participantes que durante sus estudios se embarazan y llegan al nacimiento de su hijo, se traduce en un aumento del estrés, porque la mujer joven que tiene un trabajo, estudia y debe cuidar de su hijo o hija, tiene además un aumento de los gastos económicos. Además, mientras estudia la preocupación que tiene por amamantar a su hijo, trabajar y luego estudiar en jornada vespertina, aumenta el riesgo conducente a la deserción.

Es así como ella dice; « *Fue más que nada por un tema de cansancio (abandonar la carrera) por ejemplo como mi hija era bebe (...), estaba en toda esa etapa de no dormir, esto era ya un agotamiento físico, mental...»*. (Entrevista mujer2 M2MJ).

Las preocupaciones familiares, como el cuidado del bebé y las dificultades con la pareja, generan una situación donde la estudiante debe optar por la familia, o los estudios vespertinos.

Sin embargo, esto le generaría un gran esfuerzo, mayor al que estaba realizando y se desencadena la decisión de deserción.

La clave del éxito en el aprendizaje está en el conocimiento autorregulado en acción, lo que requiere esfuerzo y autodeterminación (Snow, Corno y Jackson, 1996).

Bajo las condiciones que tiene un estudiante promedio que estudia en la universidad en jornada vespertina, es complejo mantener el control y requiere un gran esfuerzo para lograr los resultados académicos esperados.

El esfuerzo que los participantes señalan genera un desgaste físico, es así como ellos relatan;

*«...cuando tuve la opción de volver, me cuestioné muchas cosas, ahí recién empecé con el desgaste físico, porque fue un año full, ya, yo tenía clases todos los días, de lunes a viernes, entrábamos a las 7 de la tarde y salíamos a las 11 de la noche y el otro problema es que nunca llegaba (a tiempo a clases)...yo tengo un cargo de responsabilidad... »*. (Entrevista Grupal, EGB).

Las responsabilidades laborales responden por una parte a la necesidad de financiamiento básico para mantener al día los pagos de necesidades básicas, como pagos de casa, comida, vestimenta, transporte, distracción, etc. Es claro que cuando el estudiante tiene familia propia, conyugue e hijos esta responsabilidad laboral es fundamental para mantener económicamente, a su familia.

La presión laboral, de estudios y además la necesidad de mantener hábitos de vida, como alimentación sana, actividad física, en este caso de limpieza de la casa, se hacían incompatibles para la participante, generando un desgaste físico y emocional que repercutió en su salud. Es así como:

*« .. Me sentía igual muy presionada porque tenía que cumplir en el trabajo y aparte los estudios, entonces yo también me presioné mucho, yo vivía sola entonces ehh... maniática por el orden, entonces el día sábado antes de venirme a las ayudantías que eran hasta como las 6 de la tarde yo dejaba lavado, hecho el aseo y más encima iba a la feria, entonces me presioné mucho yo y mi cuerpo no dio más,, entonces por eso me enfermé y el doctor me dijo “tú ves, si le das privilegio a tu trabajo o al estudio” y obviamente por necesidad tenía que trabajar y elegí el trabajo porque tampoco igual estaba funcionando porque se me olvidaban las cosas.. ». (Entrevista Grupal, EGC).*

Luego otros participantes agregan; *«... el estudiante que estudia en la noche tiene cosas que hacer porque tiene que trabajar, que tiene familia, que tiene hijos, para la persona que trabaja, la más sacrificada...».* (Entrevista Grupal, EGD).

Al profundizar estar problemáticas a nivel individual, los participantes relevan el cansancio emocional que les reporta tener que responder con sus diversas actividades laborales y académicas: *« .. Tener que trabajar y responder en tu trabajo y más encima en tus estudios teniendo poco tiempo o espacios para poder cumplir como es debido, eso lleva o motiva a la deserción...»* (Entrevista hombre3 H3 MD).

Los entrevistados señalan que todos los elementos anteriores, fueron configurando un escenario de desbalances a nivel personal. La pérdida del equilibrio entre los beneficios y los costos por estudiar, refiere principalmente, a las actividades cotidianas que deben dejar de lado, tales como el descanso, ocio y los momentos que usan para compartir con su familia y amigos.

Esta situación, es vista por los estudiantes en forma negativa, ya que sienten que los costos que tienen que pagar a nivel individual son más altos, en relación a los beneficios que pueden obtener con sus estudios.

*« .. Creo que los estoy dejando mucho de lado, yo no voy a cambiar esto (mi familia), o sea, yo sé qué, que aquí también hay un beneficio a largo plazo (los estudios), pero yo no voy a cambiar lo económico por la familia... ». (Entrevista hombre 5 H5JP).*

Al respecto los estudiantes sienten que las exigencias y el esfuerzo que deben dedicar a sus estudios, es a veces un costo muy alto en relación a los beneficios que perciben, situación que se ve potenciada, cuando los actores manifiestan haber tenido expectativas iniciales sobrevaloradas, en relación a lo que esperaban de la carrera.: *« .. La gente entra con una expectativa y después se encuentra con cosas dentro de la carrera que no van a lo que uno quiere estudiar...». (Entrevista hombre 5 H5JP).*

En síntesis, las presiones de los ámbitos de estudios, familiares, personales, configuraron en los participantes un desgaste físico emocional, que a su vez fue afectando la salud psicológica y física que configura la decisión de deserción u abandono de los estudios vespertinos.

#### **5.1.1.2. Estructuras de apoyo familiar y social**

Las estructuras de apoyo, en el ámbito familiar, de pares y de amistad, son aspectos que los entrevistados destacan como relevantes para la generación de ambientes positivos y de capitales de confianza que les sirvan de base, para afrontar las diversas exigencias de su proceso educativo. En este sentido la falta de respaldos o soportes emocionales influencia negativamente su nivel de motivación y compromiso con los estudios.

Los apoyos son fundamentales, sin embargo, estos varían entre los participantes. Algunos corresponden al apoyo de padres, conyugue, laboral, de amigos y de compañeros.

A continuación, en una entrevista grupal los participantes dicen; *«Ellos me apoyaron pero al principio me decían "no lo dejes, sigue, sigue" pero yo decía no, mi mamá igual es mayor entonces para que me cuidara al niño todo el día era como complicado, era muy complicado...» (Entrevista grupal, EGA).*

*« .. No, no para nada, no igual ella me apoyaba en el sentido de apoyo espiritual. Es que es difícil para las familias igual, yo en ese tiempo era yo y mi señora y nadie más pero después tuvimos un hijo, así que se me hizo más complicado estudiar así que no, difícil, súper difícil...» (Entrevista Grupal, EGC).*

La falta de soportes afectivos claves son determinantes para las personas que emprenden un desafío, cuando se perciben parte de una familia o núcleo afectivo con quienes compartir las experiencias, dificultades y aciertos y a quienes va dedicado el esfuerzo que están realizando.

*« ...Entonces no tenía el apoyo de mis papás, entonces se me complicaba mucho y yo estaba así como en depresión, me sentía muy angustiada porque yo si tenía muchas ganas de seguir estudiando y me iba súper bien pero veía las niñas y no me alcanzaba la plata, ya no era una, sino eran más y era más difícil...» (Entrevista grupal, EGA).*

Estos participantes dan cuenta de la importancia del apoyo familiar y las redes afectivas.

También se encuentran casos donde se manifiesta el apoyo inverso. Es decir, una madre que se enferma y que requiere el apoyo de la hija en circunstancias de enfermedad. En este sentido los participantes dejan claras sus prioridades afectivas, aun cuando afecte o retrase las metas planificadas como es el estudio de formación universitaria vespertina dan prioridad a la familia: *«No quise estudiar más en ese momento, me desmotivé, no quise ir, me bajoné (deprimí), me daba cuenta que mi mamá estaba sola en la casa, la sentía llorando, trataba de distraerla, yo la sacaba y en ese lapsus ya no estudié...».* (Entrevista hombre 6 H6MA).

### **5.1.1.3. Orientación y vocación**

En el contexto educativo de nivel superior, la orientación vocacional profesional que deberían recibir los estudiantes, es darles a conocer la diversidad de programas de formación, profesional que ofrecen las instituciones, de modo que el estudiante elija informado considerando sus propias habilidades, motivaciones y proyección laboral. Además, la elección del estudiante por una institución debe considerar, los costos y beneficios para él y para la familia.

Sin embargo, en este proceso de elección, los estudiantes no siempre cuentan con una orientación adecuada antes de tomar la decisión de ingreso y tampoco reciben en muchas

ocasiones una apropiada orientación vocacional, en la propia institución educativa que han seleccionado y a la que han ingresado.

A continuación, un participante da a conocer que con su propia información decidió ingresar a estudiar en un área que ofrecía la institución educativa, no siendo lo que le hubiese gustado preliminarmente:

*«... escogí un programa de formación, (...) podía haber sido una carrera en el área química, pero si Ud, revisa la oferta hasta el día de hoy no hay carreras del área química vespertinas, no hay, así que al final entré a la carrera de ingeniería en ejecución en ingeniería industrial después dije no, pasó el tiempo y dije, me gustaría sacar la civil industrial, entonces postulé en la Federico Santa María...» (Entrevista Hombre H6MA).*

Mientras en otros casos, la vocación era conocida por la participante, por sus competencias para aconsejar, las que derivaron en la elección del programa de formación en Psicología en jornada vespertina:

*«... y siempre dentro de mi círculo de amigos, yo era la que escuchaba, la que oía la que daba los consejos, entonces todos recurrían a mí, así como que puedo hacer con esto ayúdame con esto, entonces yo dije a bueno a lo mejor para algo sirvo y voy por ese camino...». (Entrevista Mujer M2MJ).*

Esta subcategoría da cuenta, también, de las sorpresas con que los participantes pueden encontrarse cuando tienen una idea preconcebida y no han contado con apoyo de orientación y descripción de la malla curricular a la cual opta el estudiante. Es así como ellos dicen;

*« .. No me gustó cuando tuve que hacer la primera práctica, fui a un consultorio y como que no me gustó es que a ver, para estudiar eso uno sabe que tiene que ver... no me da asco ver la sangre pero como que vi una herida así como que muy abierta y eso no me gustó y también fui a hacer la práctica a la clínicas “Los Leones” y la señora pésimo el trato, entonces no me veía trabajando ahí, mmm no me gustó y no quise nada más...» (Entrevista Grupal, EGA).*

Luego otros participantes agregan que; *« .. Estudié tres años derecho, los tres años me fue bien pasé todos mis ramos y en el tercer año ya a mitad del último semestre del tercer*

*año decidí abandonar porque no era lo que a mí me gustaba, no me gustaba el ambiente, no me gustaban los profesores, no me gustaba estar ahí...»* (Entrevista grupal, EGE).

Al darse cuenta que la idea preconcebida no se relaciona con lo esperado y que no está dispuesto a mantenerse en el programa de estudios, porque está sobrepasado, el estudiante ve que la única salida es a través del abandono de los estudios.

#### **5.1.1.4 Recursos económicos**

Otro elemento que aparece en el discurso de los estudiantes desertores, alude a los recursos económicos necesarios que deben tener para solventar los costos de la carrera de estudio. En este sentido es reconocido el esfuerzo económico, personal y familiar, debido a que los salarios se han mantenido. El gasto por pago de arancel es caro aún para la mayoría de los vespertinos universitarios.

Algunos participantes dan cuenta que al no contar con los recursos económicos no pueden iniciar sus estudios, es así como; *« Yo no tenía el dinero, y tuve que posponer mis estudios»*. (Entrevista Grupal, EGE)

Debido a la falta de recursos económicos y a deficiencia de becas y apoyos económicos de quienes estudian en vespertino, algunos estudiantes trabajan previamente y reúnen los recursos económicos, para optar por un programa de formación profesional que esté en un rango de arancel que pueden pagar, postular e ingresar a la institución educativa: *« Trabajador que quiere superarse, yo no puedo dejar de trabajar si alguien me dice continúa tus estudios y deja de trabajar, no puedo, tengo que decir que no...»* (Entrevista Grupal, EGE)

Algunos participantes optan por pagarse sus estudios y optan por no pedir ayuda económica de padres, bancos o entidades financieras, para ello trabajan y esto termina atrasando su meta de lograr un título universitario, es lo que nos dice la participante:

*«... Por un tema de no seguir el patrón burgués que el papá tiene que pagarle la universidad al hijo hasta que el cabro termine, yo no seguí ese patrón, simplemente me autofinancié sola y eso yo creo que ha costado más y ha sido uno de los motivos de truncar una carrera anterior»*. (Entrevista Grupal, EGE).

En este sentido, la pérdida del trabajo constituye una barrera fundamental a la permanencia, cuando ellos son los que financian sus estudios, puesto que esto implica no solo la pérdida de una fuente de ingresos sino, además, limita la posibilidad de endeudamiento o apoyo financiero que puedan recibir de entidades bancarias, como se aprecia en las siguientes citas:

- *«Empezamos a postergar (los estudios) con la crisis económica que había, me costó encontrar algo estable (trabajo), y ahí yo estaba con reemplazos...».* (Entrevista M 2 MJ)
- *«Si, entonces cuando me atrasé, me mandaron a DICOM, eso tampoco hace que uno pueda acceder a otro crédito para poder pagar éste (estudios) entonces es todo un círculo vicioso...».* (Entrevista hombre 3 M3 PC).

Para el caso de los entrevistados con responsabilidades familiares, la falta de recursos financieros recoge, además, los compromisos que deben cumplir con su entorno familiar, puesto que varios participantes tienen familiares a quien mantener. En este contexto se ven forzados a elegir entre sus estudios y la satisfacción de las demandas económicas que provienen de su núcleo cercano.

Algunos participantes se enfrentan a la decisión de pagar estudios o abonar a su cuenta bancaria para la adquisición de una casa:

*«Yo tenía la plata en el banco para la casa que estaba postulando y empecé a sacar de ahí para cubrir la universidad. Hasta que llegó un momento que, yo dije, de esta plata no toco más porque no puede ser...»* (Entrevista mujer 4 M4AS).

Esta dificultad no sólo está relacionada con las barreras económicas que afectan la posibilidad de pago de sus estudios, sino con el proceso y la situación emocional que esta situación conlleva para los estudiantes, ya que algunos participantes señalan que las entidades educativas los presionan y les ponen restricciones para seguir asistiendo normalmente a sus programas de estudio.

En el siguiente caso, el participante nos da a conocer los incómodos momentos que experimenta por no pagar a tiempo el servicio de educación que otorga la universidad:

«Estudié técnico jurídico de nivel superior, hasta que se acabaron las lucas (el dinero) y pasé por todo lo que pasa el estudiante, la lista que no podía entrar, que vaya a la inspectoría para que me den un pase para dar la prueba, porque tenía problemas económicos». (Entrevista hombre 1 H1BG).

### 5.1.2 Capital y desempeño académico

Capital y desempeño académico, se refiere a la resultante académica del estudiante, que al presentar al ingreso una brecha y al ser deficitaria puede incidir en la decisión de abandono de la carrera. Comprende la percepción que posee respecto a sus competencias de entrada para abordar las asignaturas, específicamente se consideran las brechas de conocimiento y de habilidades para abordar exitosamente las asignaturas, además la declaración y reflexión respecto a la deficiencia de conocimientos sobre técnicas de estudio y hábito. Además, se considera un factor que contempla el bajo nivel de calidad del esfuerzo, que se conforma no tan solo por un rendimiento semestral deficitario que podría obtener en sus calificaciones y en la reprobación de asignaturas, sino también en la percepción de los estudiantes de un nivel bajo de aprendizaje significativo.

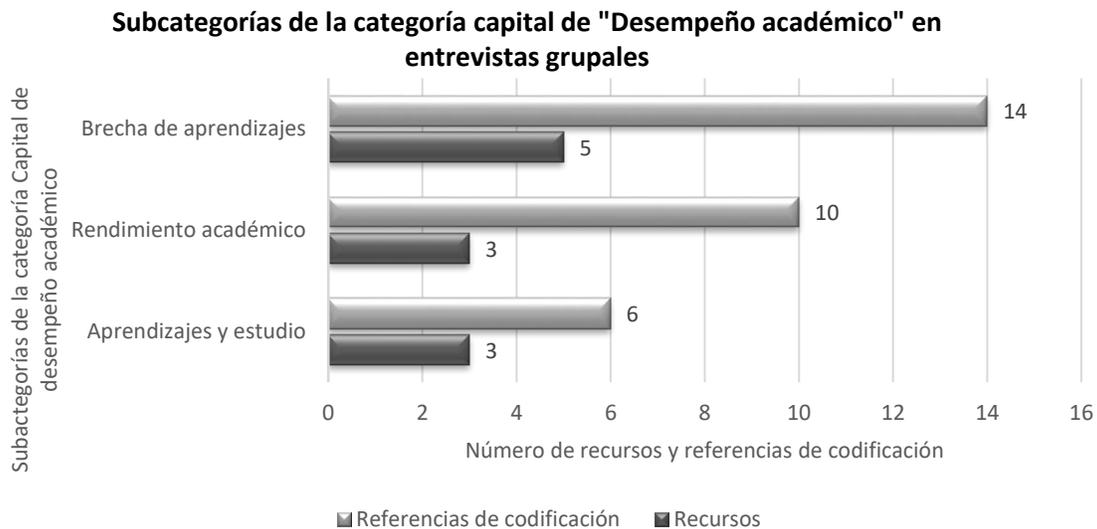


Figura 13. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Capital de desempeño académico”, entrevistas grupales

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

### Subcategorías de capital de "Desempeño académico" en entrevistas individuales

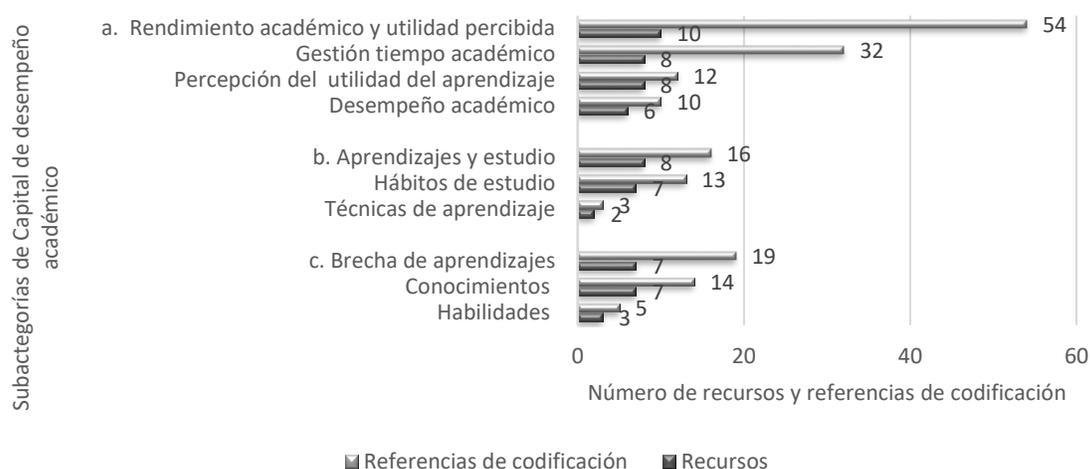


Figura 14. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “capital de desempeño académico”, entrevistas individuales

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10

Esta categoría comprende el desempeño estudiantil, la percepción de rendimiento, las brechas de competencias para afrontar los estudios, la gestión del tiempo y la incorporación de técnicas y hábitos de aprendizaje que inciden en la decisión de abandono de los estudiantes.

El capital académico es decir el nivel de conocimientos, estrategias y hábitos de estudios podrían transformarse en una brecha importante si no está en el rango esperado. Esto produce una presión significativa en aquellos estudiantes que deben estudiar más para lograr equipararse con los que cuentan un capital académico mayor.

Es así como, autores (Geiser y Studley, 2002), señalan que las calificaciones obtenidas en la educación secundaria son el mejor predictor de su rendimiento en la universidad y en segundo lugar los resultados de las notas estandarizadas de selección. Lo anterior ha sido señalado a nivel nacional e internacional.

A nivel grupal, los participantes dan cuenta en la figura 13, sobre el número de referencias de codificación en entrevistas grupales, sobre Capital y desempeño académico de desertores de programas de formación vespertina. Se observa un mayor número de

referencias de codificación en relación a la brecha de aprendizajes, luego de rendimiento académico y de aprendizajes y estudio efectivo empleando técnicas aprendizajes y hábitos de estudio. Mientras que a nivel individual figura 14, las subcategorías predominantes fueron; rendimiento académico y utilidad percibida por los participantes. En cambio, las brechas del aprendizaje, el empleo de técnicas de aprendizajes y de hábitos presentan menor número de referencias de codificación, siendo igualmente significativas.

En relación a las causas académicas, el rendimiento aparece señalado como una causa de deserción en forma más focalizada. Los autores, Vélez y López (2004), concluyen en su estudio, que la deserción universitaria está influida por diferentes factores, siendo el más común en España el bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes. Además, que la deserción universitaria es un factor inherente al proceso de educación, donde el principal agente es el desertor. Estableciendo que la deserción en términos generales, presentan similares características en sus procesos, de deserción, normatividad y carácter individual.

Por otra parte, Bruner y Uribe (2007) argumentan que, en nuestro país Chile, la educación ha sido percibida como el principal medio de movilidad social en el país, porque aseguraría un mayor ingreso económico en la vida productiva. Indican que los factores de deserción centrales son la desorientación vocacional, factores socioculturales, rendimiento académico y mala calidad en la educación, presentados cada uno bajo parámetros diferentes, según las circunstancias que se dan en el entorno social y cultural de cada individuo.

#### **5.1.2.1 Gestión del tiempo para los estudios**

Para los entrevistados el motivo más importante y que cruza cada una de las historias de deserción es el que tiene que ver con la gestión del tiempo. Los participantes, señalan que su tiempo deben distribuirlo entre los estudios, la familia y el trabajo, en algunas ocasiones logran equilibrar las diferentes demandas, sin embargo, en otras, le deben restar tiempo a los estudios para dedicárselo sobre todo a sus actividades laborales. Al respecto, Broc Caveró (2011) agrega que el manejo del tiempo incluye un horario o programación horaria, planificación y manejo del propio tiempo de estudio para un aprendizaje efectivo y de metas realistas. El manejo del tiempo y el manejo del ambiente de estudio, deben ser organizados, y libre de distracciones visuales y auditivos. Y además incluye la habilidad para controlar el esfuerzo y atención. El manejo del esfuerzo es muy importante para el éxito académico.

La gestión personal del tiempo, es percibida por los estudiantes como una limitante que los agobia constantemente, ya que consideran que no tienen control sobre su uso. Los entrevistados señalan que se sienten sobrepasados y que el tiempo no les alcanza para rendir en todas las actividades y planos de su vida, situación que les genera frustración y agobio y que repercute en la interrupción de sus trayectorias educativas.

Es así como un participante señala que su tiempo era escaso para dedicarse a los estudios; «Me demoraba como una hora y media o dos horas en llegar a mi casa, de repente a veces a mi casa llegaba como a las 10, un cuarto para las once (pm) entonces no habían micros para llegar a mi casa ya...». (Entrevista grupal, EGA). Lo que describe la participante reduce el tiempo de estudio y afecta el aprendizaje del participante grupal.

A nivel individual, se destaca el escaso tiempo para estudiar, producto del tiempo que demora en regresar a casa en horario vespertino, lo que resta tiempo para estudiar y luego muy temprano dar inicio al día para ir a su trabajo.

*«... Yo no podía tomar otro horario que no era el vespertino, yo ingreso a las a las 8.30 de la mañana, hasta las 19 horas que cumplo funciones y luego a las 19.05 tenía que estar entrando a clases (...), llegaba a la casa a las 2 de la mañana y después levantarme a las 6 am para venirme y cumplir mis funciones... ». (Entrevista hombre 3 H3MD).*

Esto es compartido por varios participantes, quienes dan cuenta que el escaso tiempo de estudio, sumado a un cansancio, producido por la jornada laboral, y a la jornada de estudios vespertinos, les produce un agotamiento y colapso académico.

*«... En el mío, bueno, yo llegué hasta el quinto semestre pero por trabajo eso sí, yo el primer año, yo entraba a las 5:30 am en mi trabajo y me quedaba hasta las 4 de la tarde y ya a esa hora yo ya quería dormir y me venía a estudiar y salía en ese tiempo a las 10:30 u 11 de la noche y yo llegaba muerto a mi casa, aguanté un tiempo y después cambie mi horario pero entraba a las 7:30 a mi trabajo, y también, al final a mí me mató el horario más que nada...». (Entrevista grupal, EGC).*

La reducción del tiempo de estudios durante la semana, producto de la jornada laboral y de estudios es más compleja cuando los participantes debían ir los sábados. Es este caso la prioridad es mantener el trabajo, hacer informes u otros y para ello debía dejar de asistir a clases los sábados. Esto reduce su tiempo de estudios efectivos.

*«... Oh que no me obliguen a ir los sábados o a estar hasta las 10 de la noche por ramos que uno, no es que yo sea cotota, pero yo ya llevo 20 años en este cuento como consultora, y cuando uno es consultora tu cachay (entiendes), te mandan como experto y tu tení que apechugar en la marcha y te tení que quedar hasta las 3 de la mañana y tení que estar ahí apechugando y si no sabí te echan cascando de la pega, y cuando tú te mantenís (mantienes),, sola tení que apechugar y apechugar no más ... ». (Entrevista grupal, EGA).*

Esta situación se potencia cuando los estudiantes señalan que deben realizar largos trayectos para movilizarse hacia la entidad de estudio. Al respecto, los participantes señalan que los tiempos de traslado dificultaban su proceso educativo, ya que se veían imposibilitados de llegar a tiempo a sus clases.

Individualmente la reducción del tiempo para trasladarse desde el trabajo a la institución educativa acrecienta su falta de tiempo para estudiar: *«Yo estudiaba, pero ahí se me complicó por la distancia, tenía que cruzar todo Santiago, entonces yo llegaba todos los días tarde a la primera clase».* (Entrevista hombre 2H2MA). La gestión del tiempo académico es relevante para el éxito académico. Sin embargo, la condición del estudiante vespertino que trabaja y estudia y tiene por lo tanto una jornada extensa reduce el tiempo efectivo de estudios.

#### **5.1.2.2 Rendimiento académico y percepción de utilidad**

Otro elemento mencionado por los participantes, hace alusión a la percepción del desempeño académico y a las dificultades de rendimiento que se presentaban en algunas de las asignaturas del programa de estudio. El rendimiento académico de acuerdo a estudios de González Cabanach et al (1999) se afecta en forma directa por aspectos cognitivos, la motivación, voluntad etc., el auto concepto académico y las metas de logro. Estos autores argumentan que parece aceptado en la actualidad que para los aprendizajes eficaces y el éxito académico de los estudiantes se necesita tanto de la habilidad como de la voluntad. Esto se refiere, al (poder aprender) a tener las capacidades, conocimientos,

estrategias y destrezas necesarias (componente cognitivo) como de querer aprender considerando la disposición, intención y motivación suficientes que permitan ponerse, en dirección, de las metas pretendidas (componente motivacional). Estos autores, en sus investigaciones proponen un modelo que integra los componentes cognitivos y motivaciones para el rendimiento académico.

Al respecto, los participantes saben que la única forma de avanzar en el programa es la aprobación de asignaturas:

*«Yo tuve un poco más de resistencia al estrés, acostumbrado a trabajar bajo presión pero ahí quedé porque no pude pasar ni álgebra ni cálculo... entonces tuve que quedar ahí no más. Igual como le digo, estuve tratando de conseguirme libros, mi amigo “Baldor” (autor del libro)... no me ayudó mucho...». (Entrevista grupal, EGC).*

Los participantes con menor rendimiento académico en matemáticas es resultado de una base de conocimientos insuficientes, situación que presiona, en forma más severa a estudiantes que tienen doble jornada de vigilia porque trabajan y estudian.

*«... me costó álgebra y cálculo y eso que yo venía de un liceo científico humanista con súper buena base, pero así y todo yo era humanista en mi colegio, era de ese lado y aquí tuve que volver a retomar libros, todo, a mí también, yo estudiaba un poco en la oficina, pero por mi trabajo no pude continuar, ahí no me daba el cuero como dice, era muy difícil, por eso la gente que estudia y trabaja y sobre todo estudia en la noche, no sé, es para sacarse el sombrero porque es bastante esforzado, uno está cansado. Hay días de lluvia, días de frío y hay que venir igual a estudiar y la gente con familia, así que no». (Entrevista grupal, EGA).*

A nivel individual los participantes dan cuenta de resultados académicos tales como; «...o sea yo diría que el 50% de los ramos los aprobaba, el otro 50 % los reprobé». (Entrevista hombre 2 H2MA).

Esta situación implicaba, además, para los estudiantes tener que permanecer más tiempo del planificado en la universidad, y aumentar la carga académica al tener que ir tomando nuevamente aquellas asignaturas reprobadas. Este rezago estudiantil influenciaba

negativamente las decisiones de permanencia en sus estudios, producto de la carga académica y económica que ello involucraba.

Los participantes dan a conocer que se aprende a sobrevivir en medio de las adversidades.: «Las matemáticas de segundo a tercer año, debiera saberlas, lamentablemente uno se oxida». (Entrevista hombre 4 H4 DC) y otros agregan, «Cuando uno veía que no iba a aprobar (las asignaturas) entonces congelábamos, se congelaba la parte académica pero no la económica». (Entrevista hombre 2 H2MA).

Los participantes, intentan sobrevivir desde el punto de vista académico y lo hace congelando estudios y retardan de esta manera, la decisión de deserción lo más posible, logra reunir recursos económicos y a su vez un descanso relativo al continuar en el trabajo, dejando sus estudios temporalmente interrumpidos, porque la meta de lograr el título profesional es importante para cada uno de ellos.

### **5.1.2.3 Brechas de aprendizaje**

El aprendizaje es un proceso activo, el estudiante es un actor, no es un participante pasivo de información. Los estudiantes no sólo toman y guardan información, hacen interpretaciones de experiencias que los llevan a probar las interpretaciones. Por esto, construir conocimiento es un proceso complejo. Ahora bien, las brechas de aprendizaje, entendidas como las diferencias entre el nivel de competencias y habilidades requeridas para aprobar los contenidos de estudio, versus el nivel efectivo que presentaban los estudiantes, también se menciona como una dificultad para obtener un rendimiento académico. Sin lugar a duda, cualquiera sea el nivel de la brecha de conocimientos para un estudiante entre el nivel secundario y el nivel terciario, requiere por parte del estudiante, no sólo habilidades cognitivas ni que también motivacionales que requiere dedicación para reducir la brecha inicial. Autores como González Cabanach et al (1999) establecieron que mientras la influencia de los componentes cognitivos es directa sobre el rendimiento, la influencia de los componentes afectivo-motivacionales también podrían serlo y lo incluyen en modelos integrativos para explicar el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de participantes que presentaron un bajo rendimiento académico en la enseñanza media, afecta y reduce el éxito académico de los estudiantes en la universidad al menos al comienzo.

*« Ah ya, yo salgo con el afán de haber sacado solamente cuarto medio, no tenía la experiencia como de decir, voy a ir a la universidad (...) yo salí de cuarto medio con un promedio de 4,5, en matemáticas de primer a cuarto medio, 4,5 o sea pésimo». (Entrevista hombre 1 H1BG).*

Esta realidad, que describe el participante, debería estar apoyada por la institución con un programa de nivelación, u otro que permita el avance curricular del estudiante. Si la institución educativa realiza un acompañamiento efectivo, debería ser un factor de reducción de la brecha de conocimientos, habilidades y competencias que den cuenta del nivel de aprendizaje logrado. Y que permitiría reducir la deserción particularmente vespertina. Los participantes expresan voluntad y motivación, pero para el éxito académico se requiere trabajo es decir estudio comprensivo y tal vez colaborativo para avanzar más rápido hacia la meta que ponerse al día, reduciendo la brecha de conocimiento existente.

#### **5.1.2.4 Técnicas y hábitos de estudio**

La falta de técnicas o estrategias de aprendizaje y de hábitos de estudio, tiende a visibilizarse en el relato de los estudiantes desertores vespertinos, cuando describen el proceso de aprendizaje y los esfuerzos que debían realizar, para poder adquirir los conocimientos necesarios que establecía el programa de estudio, en el que estaban matriculados. Ellos dan cuenta que les falta tiempo de estudio extra clases.

Por una parte, el hábito de estudio realizado en la madrugada debido al escaso tiempo por su doble jornada de vigilia que afecta su rendimiento en los estudios y en el trabajo:

*«Si me costó bastante, cuando llegué a la universidad, empezó la parte dura que eran las materias, las asignaturas y todo eso y era hartito lectura, me dormía tarde me tenía que levantar muy temprano para no faltar al trabajo, salía, estudiaba, volvía tarde a las casas, me quedaba hasta tarde y era todo un tema de sacrificio». (Entrevista mujer 2 M2MJ).*

Por otra parte, individualmente la técnica de lectura era parte de la estrategia de aprendizaje; *«También tenía tareas, leer textos, porque la carrera de derecho es mucha lectura, demasiada lectura, entonces prácticamente leer eh, cincuenta, sesenta páginas diarias». (Entrevista hombre 5 JPU).* Mientras que para asegurar no perder ninguna frase

ni idea del docente cuando faltaba a clases ellos, «Grababan la clase. Y “oye, tengo la grabación para que la tengas tú”, el día que uno se perdía...».»(Entrevista hombre H5 JP).

*« Ahí en la universidad todos me pedían los cuadernos, todos los cuadernos y le sacaban fotocopia a toda la materia y empezaban a mirar quien tenía los mejores apuntes préstame los cuadernos” les sacaba fotocopias y yo hacía mis propios apuntes». (Entrevista grupal, EGC).*

La diversidad de tipos de programas de estudio del conjunto de participantes da cuenta, nos informa por una parte que había voluntad y motivación por estudiar y lograr las metas, pero, la falta de tiempo y falta de técnicas de estudio, adecuadas para cada uno de ellos, hacía que fuese difícil lograr los rendimientos esperados.

### **5.1.3 Imprevistos y circunstancias adversas**

Este tercer factor que se visualiza en el discurso de los estudiantes es el asociado a los imprevistos y condiciones circunstanciales que pueden incidir en la decisión de abandono de la carrera. Al respecto, los participantes señalan las situaciones imprevistas que afectan negativamente los niveles de permanencia de los estudiantes se refieren a enfermedades, embarazos y fallecimientos de cercanos. Mientras en el ambiente adverso se considera la distancia entre hogar, universidad y presiones laborales, en relación a ambiente de crisis, se presentan problemas principalmente en tres ámbitos: Individual, familiar, laboral y económica.

Lo inesperado de acuerdo a Morín (1999), nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en certezas, en nuestras teorías e ideas y éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Cuando lo inesperado llega habrá que ser capaces de revisar las teorías e ideas, para aprender que todo cambia y se transforma. Para ello es necesario para la incertidumbre.

La figura 15 da cuenta de las subcategorías (Ambiente adverso y Aparición de crisis) que emergieron en las entrevistas grupales.

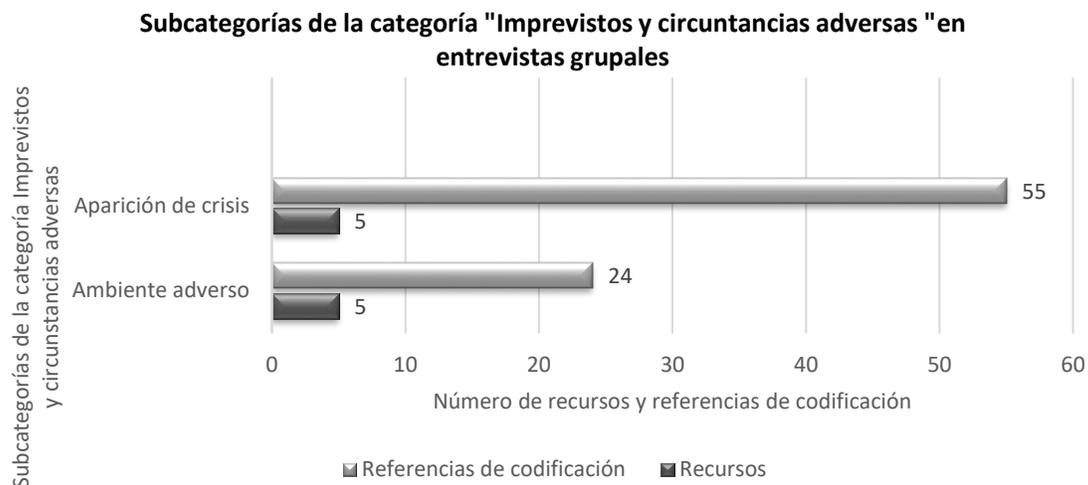


Figura 15. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Imprevistos y circunstancias adversas”, entrevistas grupales

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

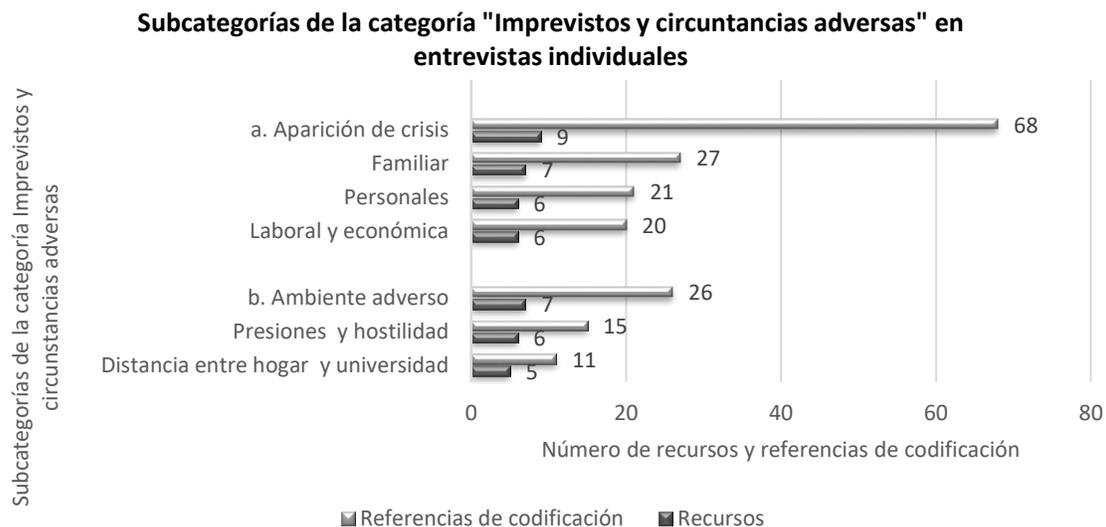


Figura 16. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Imprevistos y circunstancias adversas”, entrevistas individuales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

En cambio, en relación a las subcategorías de las entrevistas individuales es posible observar en la figura 16 los nodos libres que lo componen.

“La vida es un aprendizaje continuo” o bien “aprendemos en la medida que vivimos”. Al respecto Undurraga (2004) indica que el aprendizaje se caracteriza como un proceso interactivo (entre sujeto o actor del aprendizaje y su medio ambiente), es un fenómeno multiforme y cuyas consecuencias no pueden ser previstas con claridad desde el comienzo.

Los estudiantes revisaron retrospectivamente el escenario temporal de su experiencia, ellos fueron y son los propios protagonistas de su historia y se dan cuenta que se enfrentaron a experiencias imprevistas y situaciones adversas.

Los participantes en las entrevistas grupales destacan mayormente la subcategoría denominada; aparición de crisis respecto del ambiente adverso, donde se consideran ámbitos tales como, aparición de enfermedades de hijos o padres, embarazo no planificado, muerte de un familiar directo, lo que es concordante en las entrevistas individuales, es decir, el conjunto de participantes en su mayoría experimentó situaciones complejas que los presionaron, angustiaron, desequilibraron y favorecieron un escenario donde el participante pierde el control de la asistencia a clases y los tiempos de estudios personales. Esto se acrecentó en la medida que les sucede a las personas que son su apoyo psicológico y emocional. Por otra parte, la distancia desde el hogar o trabajo hacia la universidad y regreso a su hogar, generó en los participantes un agotamiento físico principalmente que fue afectando el rendimiento académico.

Es así en el caso de la aparición de crisis los tres ámbitos principales fueron los siguientes.

#### **5.1.3.1 A nivel individual**

Se refiere a la aparición de crisis personales, tales como enfermedades inesperadas y barreras internas que impiden que los estudiantes puedan continuar con sus estudios.

*«Todo iba bien, pero de cierto modo tuve un accidente después de 1 año, en el trabajo estuve 4 meses fuera, 4 meses fuera y lamentablemente no podía ir a la universidad tampoco, con esto, tenía el pie completamente enyesado, ... no pude». (Entrevista Grupal, EGB).*

Por otra parte, situaciones inesperadas que afectan la salud física, que le impida asistir a clases, así como al trabajo, es motivo de análisis del participante porque el periodo que no asiste es causal de bajo rendimiento académico que lo podría a su desmotivar.

Un estudiante que estudia y trabaja cuenta con tiempos reducidos es así como en estudios de (Buitrago-Suescún et al, 2012), dan cuenta de un estudiante que trabaja dispone por día; de 8 horas de trabajo, 2 horas de transporte, 1 hora de alimentación, 1 hora personal de alistamiento, 6 horas de sueño, 4 horas de estudio presencial y 2 horas de estudio independiente. Una vez que se presentan los imprevistos y situaciones adversas, se desequilibra su estructura organizada de llevar trabajo y estudios. Así como, aumenta el estrés y se reduce su rendimiento y estado de vigilia, afectándose su estado físico, psicológico y afectivo.

### **5.1.3.2 A nivel Familiar**

Se entiende como la ocurrencia de eventos inesperados al interior de su familia tales como; muerte o enfermedades de hijos, padres o familiares cercanos y separación con la pareja o cónyuge que influyen las trayectorias de permanencia de los estudiantes.

Cuando se experimenta el mal-estar, se activan en las personas respuestas variadas y en forma espontánea, la respuesta de huida, retiro o deserción del escenario de la historia que se está viviendo. Según el grado de madurez emocional y a su grado de autonomía la persona puede seguir el camino del impulso o de la reflexión.

Los estudiantes, deben tratar de mantener un equilibrio entre todas sus actividades, sin embargo, cuando se ven enfrentados a situaciones familiares estresantes y repentinas, ellos se sienten presionados a tener que optar entre asumir las responsabilidades, que se derivan de sus distintos roles solamente, o bien a pesar de ello, continuar con sus estudios.

A nivel grupal, los estudiantes mencionan como una preocupación «...sí, y en septiembre me retiré porque además, porque yo los primeros meses, tuve complicaciones con el parto con el embarazo». (Entrevista Grupal, EGA).

La participante, expresa en su frase un cierto grado de vulnerabilidad en el escenario de sus estudios porque requiere cuidados especiales. Adicionalmente, le acarrea gastos adicionales que deberá solventar: « Es que yo empecé al principio, ya del segundo año yo quede embarazada entonces se me iba a dificultar el pagar la universidad, los gastos de mi hijo, usted sabe que leche, pañales, entonces no me iba a alcanzar para seguir estudiando» (Entrevista Grupal, EGA).

Por otra parte, el estado de vulnerabilidad en algunas participantes no es apoyada por su pareja lo que podría aumentar su estrés: *«Yo entré a estudiar igual cuando tenía 22 yo estaba súper inmadura y todo y en el segundo año yo quedé embarazada y el papá de mi hija no se hizo responsable»*. (Entrevista Grupal, EGD).

La aparición de crisis al tener un embarazo sin apoyo de su pareja, tiene costos físicos y emocionales para la participante. Es sabido que quienes están embarazadas experimentan cambios físicos, psicológicos y hormonales, siendo mayores las razones las exigencias y esfuerzo cuando trabajan y estudian:

*«Pero no me titulé, hice la práctica, tenía una guagüita porque salí de cuarto, hice la práctica y quedé embarazada entonces tuve a mi bebé y seguí estudiando igual me iba bien, podía con ella seguir estudiando y yo me proyectaba y quería seguir estudiando, y después quedé embarazada de nuevo entonces ya ahí, con dos se me hizo más difícil y no pude, el tiempo no me daba»*. (Entrevista Grupal, EGA).

Por otra parte, cuando los hijos se enferman, la madre se hará cargo de su cuidado, lo que afecta su asistencia a clases y la realización de sus evaluaciones que son parte de su quehacer académico; *«mis hijos me reclamaban que no estaba nunca con ellos, entonces preferí que no y tampoco veía que había una retribución en el trabajo directo, entonces por eso me desmotive un poco, todos los días corriendo»*. (Entrevista Grupal, EGB). La desmotivación aparece como resultado de la imposibilidad de atender con calidad cada una de sus responsabilidades, lo que la obliga a priorizar, siendo sus hijos lo más importante, dejando de lado sus estudios.

En otras ocasiones la enfermedad crónica y delicada de una madre, restringe los tiempos que debe dedicar a sus estudios, lo que en un momento presiona para que se realice la toma de decisión de la participante.

*«... mi mamá se dializaba y llevaba más de 10 años y estudiamos vespertino entonces, y mi mamá de un momento a otro cayó grave y yo me iba a las 10 de la mañana al hospital volvía a las 6 y a las 7 empezaban las clases y de ahí hasta las 10:30 y 11 de la noche, y llegar a mi casa y hacer circular la casa de mi mamá, tome como el mando, y al otro día vuelta al mismo sistema, no salía de eso. Entonces en un momento me pesó, y le dije “no puedo mamá” y la*

*verdad también tuve cierto grado de inmadurez porque yo no vi mi futuro».*  
(Entrevista grupal, EGE).

Lo mismo se ve reflejado a nivel individual donde la participante deja en evidencia la prioridad que para ella son sus hijos, con las consecuencias inmediatas en el rendimiento académico semestral: *«Los hijos se empiezan a enfermar y uno le da la prioridad a cuidar al niño y empieza a faltar a pruebas y se empieza a quedar atrás».* (Entrevista mujer 1 M1 EU).

Los ejemplos de crisis, vivenciados por los y las participantes permite comprender el nivel de estrés a la que ven sometidos los participantes, factores o razones que se develan como las más importantes, causantes de la toma de decisión de abandono o deserción en jornada vespertina. Esto sucede porque las estudiantes no cuentan con una red de apoyo, ni familiar ni de la institución, para sobrellevar un hecho biológico natural que debido al escenario del estudiante vespertino no es abordado.

### **5.1.3.3. A nivel Laboral**

Aluden a la aparición de situaciones imprevistas en su trabajo, tales como; cambio repentino de lugar de trabajo, viajes por tiempos prolongados, jefaturas muy exigentes, entre otros, que afectan la permanencia de los estudiantes en sus programas de estudio. Al respecto los entrevistados manifiestan el desgaste interno que les provoca este tipo de hechos.

Cuando el participante trabaja y estudia y no tuvo la opción de contar con tiempo para estudiar, aparece la crisis. Sin embargo, es tan determinante que repercute en la falta de tiempo para preparar sus informes y evaluaciones: *«Quise continuar mis estudios, pero al segundo año, por trabajo porque viajaba siempre, colapsé, o sea pase por una crisis de pánico, era llegar a la sala me empezaban a preguntar y empezaba a transpirar».* (Entrevista hombre 1 H1BG).

El participante manifiesta síntomas de estrés al transpirar, dejando en evidencia su nerviosismo frente al docente.

Otro de los elementos destacados por los participantes es el relacionado a la falta de apoyo recibido por parte de los empleadores. En ocasiones, los entrevistados mencionan que les dificultaron su permanencia en la universidad.

Algunos empleadores que habiendo estado de acuerdo o no al inicio genera acciones luego que son opuestas a la ayuda que necesita el participante siendo motivo de estrés también.

Sobre todo, de jefes que desconocen el manejo del recurso humano al interior de la empresa. Otros prefieren hacer la vida imposible porque no son capaces de gestionar a favor de la empresa la oportunidad de estudios que toma el trabajador que estudia: «Entonces mi jefa de ese entonces cuando se dio cuenta de que yo estaba estudiando empezó a hacerme la vida imposible». (Entrevista Mujer 3 M3PC).

Es así como por ignorancia e incapacidades del jefe, prefieren la hostilidad que la gestión que beneficie a ambas instancias.

### 5.1.4 Experiencias con la oferta institucional

Esta categoría se define como los aspectos que el estudiante considera deficitario en la oferta de la institución universitaria, los que pueden incidir en la decisión de abandono de la carrera. Está conformado por factores tales como; debilidad en los sistemas de apoyos, ya sea tutorías o nivelación de competencias de ingreso, debilidades de la malla curricular para vespertinos (falta de flexibilidad y falta de enfoque práctico). Por otra parte, emergió la falta de calidad de la experiencia universitaria, percibida como un déficit en la calidad de enseñanza de los profesores. Luego los entrevistados reclaman la falta de beneficios tales como becas u oportunidades que reduzcan su estrechez económica.

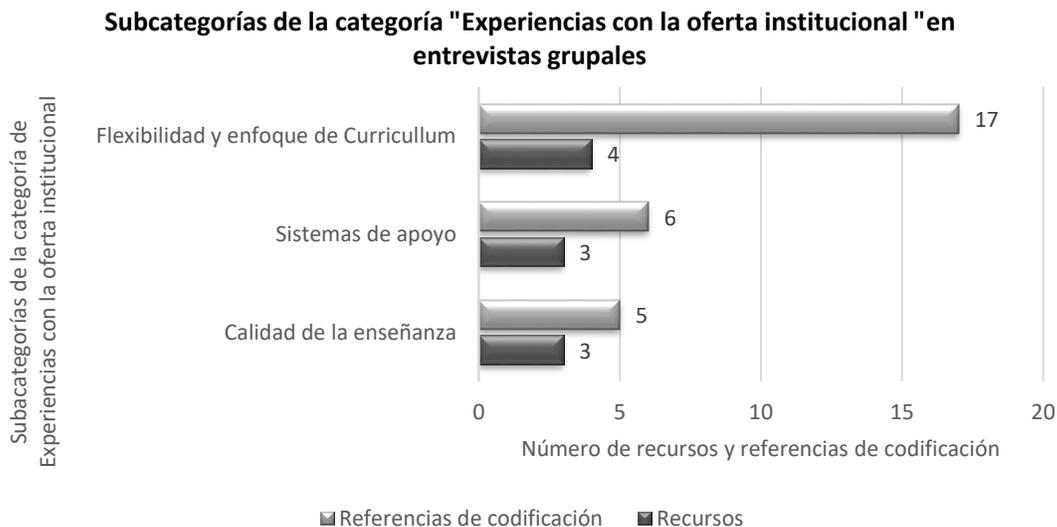


Figura 17. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “Experiencias con la oferta institucional”, entrevistas grupales

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

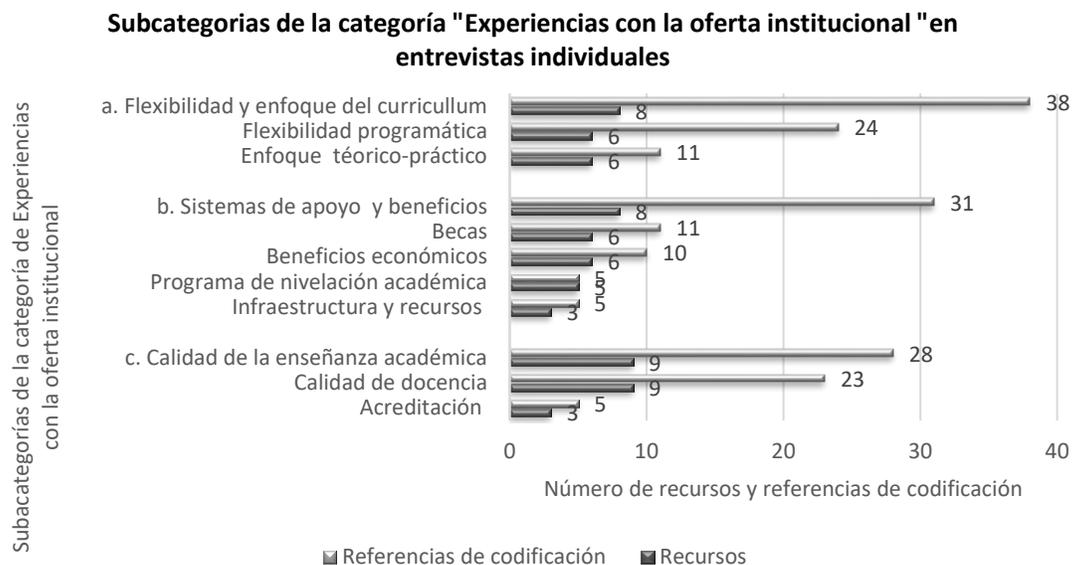


Figura 18. Número de referencias de codificación y de recursos por subcategorías de “experiencias con la oferta institucional”, entrevistas individuales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

Esta categoría comprende los aspectos que el estudiante considera deficitario de la oferta universitaria, en función de las vivencias institucionales que ha tenido durante el proceso en que interactuó con la instancia de educación superior. Las razones de deserción que se desprenden de esta categoría dan cuenta de dificultades en la malla curricular, en los procesos de enseñanza y en los sistemas de apoyo y beneficios que la entidad universitaria entrega a los estudiantes.

De las figuras, se desprende que la mayor mención la presenta la subcategoría que se refiere a la flexibilidad y enfoque del currículum, luego en proporciones próximas se observan las subcategorías de calidad de la enseñanza y sistemas de apoyo por parte de la institución para la permanencia de los estudiantes vespertinos. Similar tendencia emerge en el análisis de contenido de las entrevistas individuales.

En la actualidad, la oferta académica considera las necesidades de la demanda (los estudiantes no tradicionales en este caso (estudios vespertinos) y no necesariamente se ajusta a la calidad universitaria esperada. El uso de indicadores de eficiencia y productividad parecen haberse trasplantado desde la empresa a la organización universitaria, como una forma de medir calidad. La eficiencia y productividad aplicada a la

universidad, se plantea como una suerte de medida del rendimiento de los académicos, considerando el número de titulados por programa de formación como indicador indirecto.

#### **5.1.4.1 Enfoque y flexibilidad curricular**

Un rediseño curricular se entiende como un proceso que tiene como finalidad que las carreras de formación profesional sean definidas de manera pertinente y adecuada a las necesidades de la sociedad y con datos estándares de calidad, considerando lineamientos de la institución, del modelo educativo, características de los estudiantes y las tendencias nacionales e internacionales de educación superior.

Los estudiantes declaran que las mallas curriculares presentan poca flexibilidad a la hora de programar los cursos, convalidar y tomar asignaturas y poder elegir asignaturas electivas.

La universalidad versus la preparación para el trabajo es un cuestionamiento desde hace varios años, que en algunas universidades es a favor de una u otra dimensión académica, resultado de las exigencias del entorno. Esto genera expectativas que no se cumplen en la mayoría de los casos: *«En mi opinión, creo que el gran desistimiento de la carrera es que la gente entra con una expectativa de una malla que puede ser un poco flexible de primera y después se encuentra con otras cosas»*. (Entrevista hombre 5 H5JP).

Además de lo anterior, los actores perciben una falta de contenidos prácticos y un desequilibrio entre la formación teórica y profesional que reciben durante su permanencia en los programas de estudio.

Mientras algunos participantes consideran que algunas asignaturas desde la perspectiva de la aplicabilidad en el trabajo no sirven, pero les significa a ellos un aporte a su formación, *«La carrera tiene demasiadas cosas que no van abocadas a lo que uno quiere, porque de repente hay ramos que son como un poco de arroz (acompañante), que no son abocados a la carrera»*. (Entrevista hombre 3 H3MD).

Otros participantes, en su experiencia han tenido lo contrario, aprendizajes aplicables al trabajo en forma inmediata o en algún momento del semestre. Esto les produce satisfacción a quienes esperaban esto, porque se dan cuenta que les sirve y aplican el nuevo conocimiento rápidamente en su trabajo.

*«Los pocos ramos que alcancé a hacer, eran ramos totalmente aplicables al trabajo, que yo llegaba aplicando y que hasta el día de hoy la gente me pregunta algo si no esto se hace acá, bien, porque igual se complementaba un poco con la otra carrera que era ejecución, o sea la ingeniería civil iba y fue reforzando lo que hacía». (Entrevista hombre H2 MA).*

Particularmente para los estudiantes no tradicionales piden la flexibilidad del horario vespertino, uso de internet, en algunos casos aumento de asignaturas de aplicación o práctica siendo motivo de revisión permanente por parte de las universidades, debido a los rápidos cambios que experimenta el campo laboral, el avance de la ciencia y tecnología y de los múltiples saberes. Motivo por el cual, la malla curricular actualmente se somete a revisiones micro y macroajustes para resaltar o adecuar el plan de estudios que permita la formación de titulados que tenga el perfil profesional, que necesitan las empresas públicas y privadas.

#### **5.1.4.2 Calidad de la enseñanza percibida**

Un elemento esencial en la universidad ideal, se refiere a la calidad de la docencia, a la necesidad de mejores profesores de pregrado, idealmente de académicos comprometidos con la docencia, que sepan enseñar nutriéndose de la investigación. La calidad de la docencia es relevante en jornada vespertina, ajustada a la realidad que experimentan en clases, el estudiante- trabajador, vespertino.

Zabalza (2013), señala que la dificultad para las innovaciones institucionales y de docencia, radica en la transformación de la concepción tanto del currículo como de la enseñanza, que debiera darse de manera transformadora de la cultura de la innovación.

La baja calidad de la enseñanza académica percibida por los estudiantes, también es un elemento que aparece en los discursos de los entrevistados, los cuales los centran principalmente en dos ámbitos: en los procesos de enseñanza y en la falta de acreditación de la carrera.

Lo que espera un alumno es una docencia impartida por un profesor que responda a un perfil académico, que permita abrir la curiosidad y la capacidad de observación de problemas y gestionar su labor docente. Sin embargo, varios docentes, no tiene la vocación de servicio y de gestión que permita un aprendizaje efectivo en el escenario vespertino.

*«En algunas cosas no me gustaron, los encontraba poco serios, yo me sacrificaba, y todos llegaban a las 6 y le decían lo mismo... El profesor... y lo otro que llegaba cualquier persona que yo no sabía si de verdad sabía o no a reemplazar al profesor». (Entrevista hombre H4DC).*

La jornada vespertina en instituciones educativas, requiere mejoras de la docencia, para impedir que los alumnos se lleven una idea errada y por otra parte se requiere que el docente oriente el aprendizaje de los estudiantes:

*«Desertar de algo y encontrar algo positivo, tal vez sería, el quitarse la presión de algo que sabes que al final no va a dar y más cuando la calidad no es lo que yo quiero recibir, porque no es lo que yo quiero». (Entrevista hombre 3 H3MD).*

La calidad percibida se visualiza también en las bajas habilidades pedagógicas que presentaban algunos docentes, lo que afectaba los niveles de motivación y compromiso que tenían los estudiantes con sus carreras.

El docente universitario debe responder al perfil esperado y lograr que se genere un ambiente agradable y motivador para el aprendizaje: *«Después como que los mismos profesores, nos decían, en realidad, no sé, como estudiábamos en vespertino nos preguntaban ¿Tienes un trabajo?, ¿Cuánto ganas?».* (Entrevista mujer 3 M3PC).

Otros docentes, no cuentan con la preparación en docencia universitaria, son especialistas e ingenieros, quienes, desde la perspectiva del medio laboral, son demasiados críticos y enfrentan a los estudiantes vespertinos, les cuestionan etc., como se parecía en este ejemplo: *«Un día me decía un profe tú no tienes presencia, tenía como onda como hippie (...) con qué cara vas a salir pa' fuera, desacreditado entonces».* (Entrevista hombre 1 H1BG).

Esto provoca desmotivación y replanteamientos de la decisión tomada. Posiblemente en estos casos se requiere auditorías internas de la institución educativa, sobre la gestión y calidad de la docencia, entre otros alcances.

Otra de las causas que se evidencia en el presente análisis, es el concerniente a la acreditación de la carrera. Para los estudiantes el nivel de acreditación constituye un indicador de calidad, que le asegura cierta confianza y estabilidad al estudiante una vez que haya egresado de la carrera, al perder esta credencial los estudiantes prefieren optar

por analizar y evaluar su participación en el programa: *«me retiré porque la universidad perdió su acreditación, entonces, al perder la acreditación, no me daba mucha confianza»*. (Entrevista hombre 4 H4DC).

Un sistema educativo requiere la verificación del funcionamiento de la institución educativa es así como de cumplirse con los mínimos de calidad exigidos la institución debe perder tal certificación o acreditación. Sin embargo, sin afectar a los estudiantes en ninguna circunstancia.

#### **5.1.4.3 Sistemas y estructuras de apoyo y beneficios institucionales**

Un aspecto importante es el asociado a la nivelación y apoyo al aprendizaje, particularmente cuando se conoce la diversidad que presenta la formación entre centros educativos municipalizados, subvencionados y privados. Es conocida la brecha de formación de los estudiantes en Chile. Los estudiantes que ingresan a las instituciones educativas universitarias, deben ser sometidos a evaluaciones para poder apoyar en forma diferenciada, particularmente a quienes necesitan nivelación de conocimientos en el área científica. En algunas universidades cuentan con apoyo de formación inicial que incluye nivelación de habilidades de comunicación verbal y escrita, matemáticas, uso de Tics, gestión del tiempo académico.

Es así como,

*«Para mí no son las matemáticas, yo en eso flaqueo mucho en la parte matemáticas porque cuando yo estudié a mí no me pasaban esas matemáticas entonces yo dije qué honda nosotros no tuvimos ninguna nivelación, por ejemplo aquí ahora se adoptan como tres semanas o dos semanas de nivelación pero a nosotros al tiro nos metieron el álgebra y el cálculo, entonces aunque a mí me explicaban y a mí me cambiaban no se puede, una fracción o un decimal yo ahí moría»* (Entrevista grupal, EGC).

Otro aspecto, que dificulta la permanencia de los entrevistados, es el asociado a la capacidad de los sistemas de ayudas y beneficios que tiene la institución para atender a los estudiantes vespertinos. Los participantes consideran que los recursos, becas y demás apoyos o tutorías de aprendizaje, que la Universidad ofrece a los estudiantes son insuficientes y no llegan siempre a los estudiantes que realmente lo necesitan:

*«... hemos tenido problemas, no hubo mucho ayuda de la universidad de haber parado un poco las letras, de haber dicho “ya, sabes que pucha a este niño se le quemó la casa, dejen que se pare un poquito y de ahí, y sigamos cobrando de nuevo» (Entrevista hombre 6 H6MA).*

Otro elemento es el asociado al acceso de los recursos e infraestructura para los estudiantes vespertinos, los estudiantes señalan que durante las jornadas que asistían a clases muchas de las instalaciones no se encontraban disponibles.

Es importante un buen clima o ambiente de aprendizaje, estudio, de estar en la universidad:

*«El problema es que cuando nosotros estábamos saliendo de la sala, estaba el señor con las llaves afuera porque claro él tenía que irse, o estaba la gente haciendo el aseo, entonces la disponibilidad (de lugar de estudio en la universidad) no había». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

Es significativo para los estudiantes vespertinos contar con opciones de apoyo económico, becas créditos ajustados a la realidad de los estudiantes que en promedio cumplen doble jornada de trabajo y con estudios, con proyecto familiar entre otros. El acceso a cafetería, fotocopias, disponibilidad de alimentos saludables entre otros servicios, tales como de distracción, acceso a sala de computadores en jornada vespertina, generarían un ambiente agradable para la comunidad universitaria que permanece en las dependencias de 19 a 23 horas todos los días.

## **5.2 Factores y categorías asociadas a las implicancias de la deserción universitaria vespertina**

A partir del análisis del discurso, se desprende que las implicancias que derivan de la deserción universitaria vespertina, son múltiples, más bien, la decisión de deserción origina un conjunto de diversos efectos o consecuencias, las cuales pueden clasificarse en 3 grandes dimensiones, como se puede observar en la figura 13, tales como las implicancias individuales, sociales e institucionales.

Entre las dimensiones más destacadas por los entrevistados están las implicancias individuales personales. Este resultado obedece a las particularidades entre las que se encuentran las categorías económicas, reflexiones, psicológicas, familiares, laborales académicas.

La segunda dimensión son las implicancias sociales conformadas por las categorías de Aporte a la sociedad y Dificultades que los entrevistados expresan como resultado de la deserción de sus estudios universitarios vespertinos.

La tercera dimensión son las implicancias institucionales, conformada por las categorías Académicas (malla curricular, flexibilidad y docencia), económicas, gestión administrativa y apoyos estudiantes. En particular estas categorías son recomendadas por los participantes.

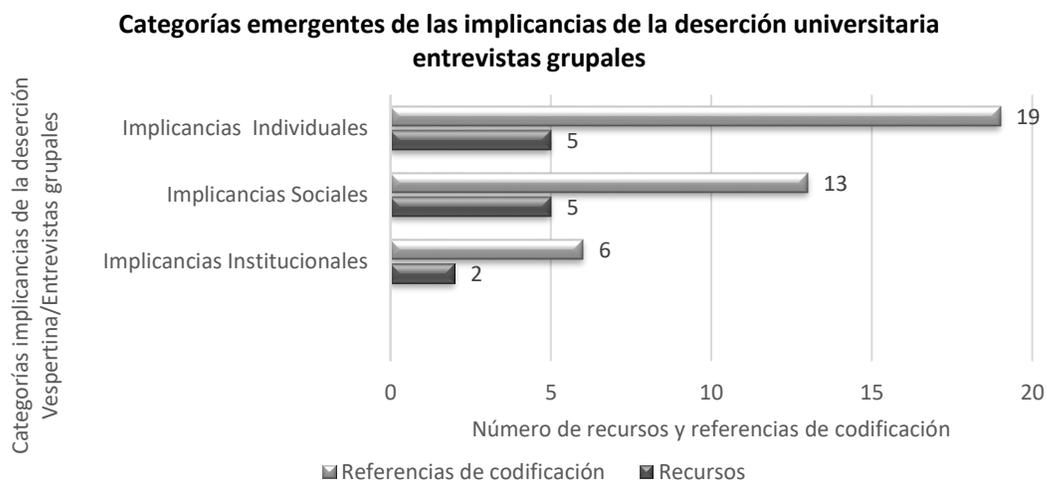


Figura 19. Número de referencias de codificación y de recursos por categoría de “Implicancias de deserción universitaria vespertina”, entrevistas grupales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

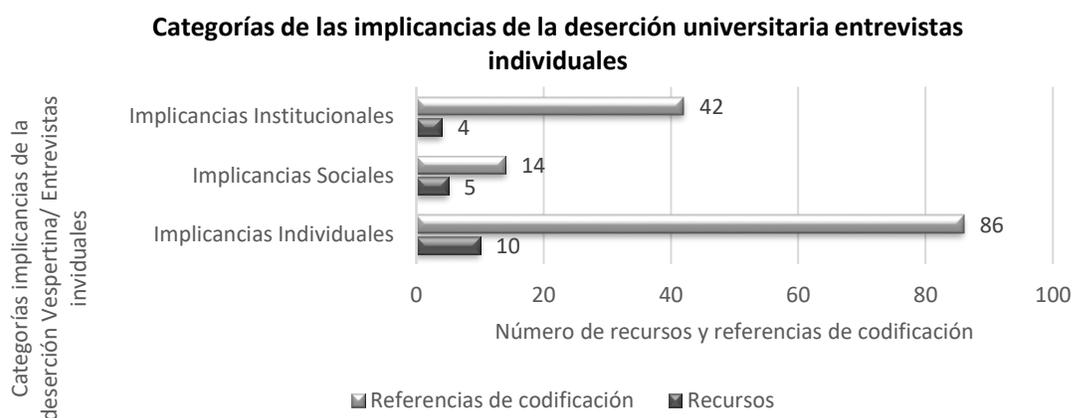


Figura 20. Número de referencias de codificación y de recursos por categoría de “Implicancias de deserción universitaria vespertina”, entrevistas individuales

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

### 5.2.1 Implicancias individuales

Esta categoría se refiere a la mantención o empeoramiento de condiciones de calidad de vida, nivel de pobreza, educacional y cultural, como individuo. En algunos casos considera endeudamiento. En ciertos casos los estudiantes revierten y transforman sus prioridades y les ocurre lo opuesto, porque se abren opciones de emprendimiento y de mejoras del ámbito económico. Los estudiantes declaran percibir menoscabo y frustración al no haber logrado la meta educativa. En otros casos rápidamente se adaptan y/o reintentan el camino de la educación, porque consideran y entienden que se abren más oportunidades con estudios concluidos.

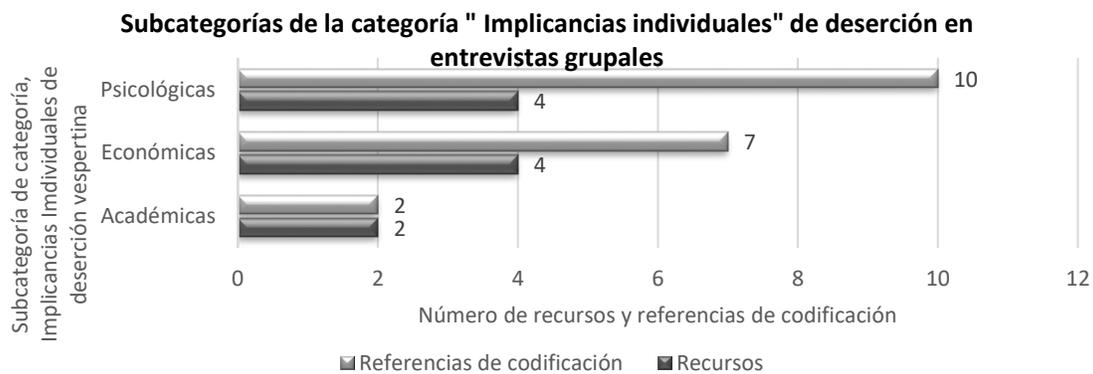


Figura 21. Número de referencias de codificación y de recursos por categoría de “Implicancias individuales de deserción universitaria vespertina”, entrevistas grupales

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.



Figura 22. Número de referencias de codificación y de recursos por categoría de “Implicancias individuales de deserción universitaria vespertina”, entrevistas individuales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

Esta categoría de implicancias individuales incluye subcategorías tales como las implicancias; académicas, económicas, laborales, proyecto familiar, psicológicas y reflexiones a partir de sus experiencias personales.

El acto de deserción de la universidad puede tener múltiples dimensiones para un estudiante y que a su vez podrían ser muy diferentes para otros estudiantes que estén en el mismo escenario. Los significados que un estudiante asigna a su propio comportamiento, pueden diferir de los que un observador atribuye a ese comportamiento. Para algunos observadores puede ser un fracaso el no completar un programa de formación universitaria y los estudiantes lo podrían interpretar como un hecho positivo, al reducir estrés, al continuar estudios en otro programa, etc.

La deserción individual se vincula con el hecho de que las experiencias de una persona en una determinada institución, son percibidas como fracaso de lo que se proponía alcanzar.

#### **5.2.1.1 Implicancias psicológicas**

Los entrevistados además dan a conocer sus principales emociones, como consecuencia de dejar sus estudios en vespertino.

Entre los aspectos que señalan están; la desmotivación, frustración, depresión, convicción de que en algún momento volverán a retomar sus estudios. Veamos algunos ejemplos:

- *«Así que ya tenía veintitrés años y chuta! me... no quise estudiar más en ese momento. Me desmotivé, no quise ir, me bajoné (deprimí)».* (Entrevista hombre 6 H6MA).
- *«Como que me desilusionó un poco el tema del estudio, esa fue como la palabra como desilusionada porque de verdad el próximo año ya no quise estudiar».* (Entrevista mujer3 M3PC).

Mientras otra participante argumenta que se frustró porque invirtió tiempo y energía sin los resultados esperados:

*«En un principio me frustré bastante, porque era algo que yo estaba haciendo valer por mis medios, que era mi sacrificio, mi plata, mi tiempo, mi todo, pero el hecho de trabajar, estudiar y tener una hija, de hecho para una mujer siempre se hace, más difícil».* (Entrevista mujer 2 M2MJ).

Para quienes lo conversaron con sus esposas e hijos dicen no sentirse frustrados, porque siempre se comunicó con su familia y fue comprendido.

*«Así que ahí tomamos la decisión, sí en realidad, bueno, si tú estás de acuerdo y te... y... o sea, no me siento fracasado, para nada...» (Entrevista hombre 5. JPU) y lo mismo agrega otro participante. «No es fracaso es un tropiezo». «.. Para mí, no lo tomaría como fracaso no de ninguna forma básicamente yo lo tomaría como un tropiezo porque... eh (...) lo más importante de acá fue la comprensión de mi entorno familiar, entonces mis hijos se dieron cuenta que era difícil para mí». (Entrevista hombre 3 H3MD).*

Entre otras implicancias individuales, la mayoría declara que su meta la posterga en el tiempo y se convencen de que retomarán más adelante los estudios:

*«Siempre me dije más adelante, más adelante, sé que más adelante se va a poder, lo voy a volver a retomar a lo mejor no a acá pero sí en otro lugar o bien en otra carrera pero esas ganas que uno tiene de estudiar». (Entrevista mujer 1 M1EU).*

La decisión de deserción de los estudios por embarazo repercutió en su retiro del trabajo para cuidar a su hija recién nacida, pero tenía la convicción de que en algún momento retomaría los estudios.

*«Primero veo a mi hija y luego retomo en un proyecto de no más de 2 o 3 años, a sea como retomarlos antes de los 25 años, pero luego fue el tema que tuve un despido, entonces ahí se me hizo más complicado, porque el tema de volver a encontrar una estabilidad laboral, que en el fondo no se me dio, que fuera un reemplazo, reemplazo, eso me fue postergando y claro fueron pasando los años». (Entrevista mujer 2 M2MJ).*

Otros se dan cuenta que la edad no es obstáculo para estudiar y que puede volver a reingresar al sistema educativo:

*«Yo igual en la universidad tenía compañeras de 40 que estaban estudiando, así que yo tampoco eso siempre lo digo, nunca es tarde para poder estudiar, pero yo creo que a lo mejor yo creo que es un receso para estar un poco más madura y poder realmente decidir lo que yo quiero». (Entrevista mujer 3 M3PC).*

### 5.2.1.2 Implicancias familiares

Se destacan las implicancias familiares. El proyecto familiar para todos los entrevistados casados o solteros con y sin hijos es prioridad. Es así como uno de los entrevistados, señala que sus estudios eran para mejorar la calidad de vida de su familia que al desertar de sus estudios no logra su objetivo:

*«... mi prioridad fueron mis hijos además que no tenía mucho apoyo de parte de mis papas ni de mi pareja o de la familia de mi pareja para ver los niños, como que si anda estudiar y yo los veo, o anda a la prueba pero no se podía, pero para mí lamentablemente primero son mis niños». (Entrevista mujer 1 M1EU).*

Otra participante agrega:

*«La verdad, que me siento bien, después de cuestionarme tanto rato, pero me siento realizada, porque siento que ese tiempo, porque esa pausa estudiantil me ayudo a conocer a mi hija por ejemplo pudo ser una relación madre e hija a no haberla dejado de lado y medida que ella fuera creciendo y me diga tú me dejaste con mi abuela, no estuviste conmigo cosas así...» (Entrevista mujer 2 M2MJ).*

Se destaca que la familia es el foco de los proyectos que emprenden, siendo los estudios un proyecto para la familia: *«Pero hay que pensar de que a la larga esa, esa ayuda o ese título que uno obtendría a futuro, no es un beneficio para uno, sino un beneficio para la...La familia y para sus hijos en realidad». (Entrevista hombre 5, H5JP).*

### 5.2.1.3 Implicancias económicas y laborales

En relación a las implicancias económicas, los estudiantes declaran haber quedado con endeudamiento, el que deben seguir pagando en entidades financiadoras. Lo económico unido a lo laboral está siendo abordado aquí porque la mayoría de los estudiantes necesitan trabajar mientras estudian para mantener los gastos al día, en forma independiente.

*«... yo hasta el día de hoy sigo pagando el crédito CORFO, estamos hablando de un año de pedagogía en el 2008 entonces lo que me conseguí en esa fecha yo ahora si intento pagar eso todavía tengo que pagar lo mismo que me conseguí en esa fecha». (Entrevista mujer 3 M3PC).*

Otros participantes señalan:

Es así como *«hoy día tengo muchos compañeros somos... y me incluyo congelados, afuera de la carrera, tengo muchos compañeros que muchos años venían arrastrando la deuda, más encima no tenía nada o sea yo a veces me pregunto ya que tengo, tengo un cartón (título) pero no...»*. (Entrevista hombre 1H1BG).

Mientras que otros participantes esperan apoyo económico de la empresa en la que trabajan o de una rebaja de arancel por parte de la universidad.

*«Si pero si claro es casado y tiene hijos y está justequé con las lucas, yo le diría que, que, que salvo que le suban el sueldo o que pueda llegar a algún acuerdo o que la empresa lo apoye en el sentido de decirle mira nos ponemos con la mitad y te podí ir todos los días a las cuatro ahí podría ser y recuperar el tiempo en el verano una cosa así»*. (Entrevista hombre 2 H2MA).

A continuación, el siguiente participante nos revela una implicancia que se deriva de la deserción, porque le afecta en el acceso al trabajo esperado y a un buen sueldo al que podría optar:

*«Es que uno se da cuenta de que uno,, sin estudios tiene que estudiar en cualquier cosa o si no conformarse con el sueldo que te están dando, en cambio uno con el título elige donde trabajan y te tratan distinto, el sueldo es importante también cuando uno ya tiene una familia»*. (Entrevista grupal, EGA).

Las repercusiones de no lograr las expectativas a través de la formación esperada y tampoco del salario que esperaba, provoca frustración, cuestionamientos, por un tiempo, durante el cual la persona reflexiona y toma decisiones que ayudarán a enfocarse en las nuevas metas.

#### **5.2.1.4 Implicancias académicas**

A veces luego de desertar de la carrera, en el trabajo estimularon al estudiante a realizar un diplomado o curso de especialización, que no le limita para optar a un sueldo mejorado:

*«... después me dedique solamente a mi trabajo, y como era muy bueno en mi trabajo me dieron la posibilidad de hacer ese diplomado y yo pregunté, me dijeron “una carrera” y yo dije no, era un diplomado especial que da la facultad de economía y finanzas de la Universidad de Chile y ahí saqué un Diplomado»*. (Entrevista grupal, EGA).

### **5.2.1.5 Implicancias. Reflexiones y consejos para quienes se encuentren evaluando la opción de abandono.**

Reflexionar viene del latín “volver a doblar” incluye nuevas perspectivas para mirar algo, esto implica comprender e interpretar un hecho, o a nosotros mismos. Se refiere al “acto de considerar nueva o detenidamente algo”, (Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2006). Los adultos conectan lo nuevo con los aprendizajes y esquemas de conocimientos anteriores y reflexionan sobre las experiencias enriquecedoras y personales. Al respecto, en el proceso de enseñanza aprendizaje, Navaridas (2002), indica que influyen tanto factores personales, como los socios ambientales y propios de cada estudiante, formándose un complejo sistema interactivo.

En los grupos etarios sobre los 20 años de los estudiantes, con mayor madurez, aumenta el valor de las experiencias y se apoyan en su conocimiento y sabiduría, cobrando más significados para ellos, transformando sus aprendizajes anteriores.

Los participantes en base a sus experiencias realizan reflexiones, que se traducen en consejos a otros estudiantes que se encuentren en condiciones similares, los que se describen a continuación.

Destacan la importancia de elegir una universidad cerca de la casa:

*«O sea si es soltero, tiene un trabajo en donde pueda asegurarse que a las 4 a las 5 va a estar libre que es un trabajo que es típico donde ya a las tres de la tarde, viene decayendo la cosa heem y pueda solventarse, yo le diría, si, estudia cualquier carrera vespertina que te guste ojalá en una universidad que esté relativamente cerca del radio urbano de donde está». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

*Entre los entrevistados se manifiesta agradecimiento pese a haber desertado. Destacan la experiencia como positiva y que esforzándose se ven logros.:*

*«No si igual todo suma al final todas las experiencias, suman si siempre voy a estar agradecido del lugar donde he estudiado, o sea he logrado aplicar gran parte de las cosas que he aprendido entonces, hemm y cuando retome el estudio sé que me va a servir y no voy a caer , algo va a tener que servir». (Entrevista hombre 4 H4DC).*

*«Si... si uno no tiene estudios uno no avanza acá es verdad los estudios abren puertas, muchas puertas, y es esforzado y uno se tiene que sacar la mugre pero en el fondo una ve las metas, ve los logros». (Entrevista mujer 1 M1EU).*

Por otra parte, los escenarios de la educación son dinámicos y han cambiado en los últimos años por eso una participante señala aprovechar las oportunidades que en la actualidad existen:

*«Bueno, el consejo que yo daría, algo como por ejemplo a mi hermano chico que aproveche de estudiar que ahora él tiene muchos recursos, muchas becas, muchos créditos, que no los desaproveche, que no desperdicie la oportunidad porque igual en el fondo acá en Chile todavía sigue siendo costosa la educación superior». (Entrevista mujer 2 M2MJ).*

Por otra parte, se requiere mayor orientación vocacional y buscar su propio camino de vida:

*«... el problema más grande que tenemos en la educación, que la formación que nos dan desde el colegio no nos incentiva a buscar, no sé, yo me gusta a mí la medicina, me gusta a mí la psicología, no hay una buena orientación que nos diga que es lo que realmente nos gusta hacer porque yo también, en las matemáticas en el colegio era del montón pero cuando estoy grande y me puse a estudiar, a trabajar, me di cuenta de que realmente me gustaban las matemáticas, cosa que yo en el colegio para mí era un karma las matemáticas». (Entrevista grupal, EGE).*

Finalmente, los entrevistados están conscientes de que hay que sobreponerse a las dificultades y al fracaso: *«Bueno, como decía al principio, yo creo que la gente tiene que saber sobreponerse a ese tipo de cosas, o sea, si ya le fue mal hay que levantarse y seguir adelante no más po', o sea, creo yo...». (Entrevista hombre 5 H5JP).*

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación en cada una de las implicancias sociales.

### **5.2.2 Implicancias sociales**

Esta categoría, se refiere a la mantención o aumento de la desigualdad educacional, social, y cultural de los estudiantes que no logran un título de formación universitaria.

Algunos de los participantes se auto sancionan y justifican su situación y otros agradecen lo aprendido, para ellos el haber estudiado sigue representando una ganancia a favor de los saberes y experiencias personales, aunque no hayan logrado la meta.

Se observan dos tipos de implicancias sociales. Una referida al entorno social y otro al entorno laboral.



Figura 23. Número de referencias y de recursos por subcategorías de la categoría de " Implicancias sociales" de deserción universitaria vespertina a partir de entrevistas grupales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

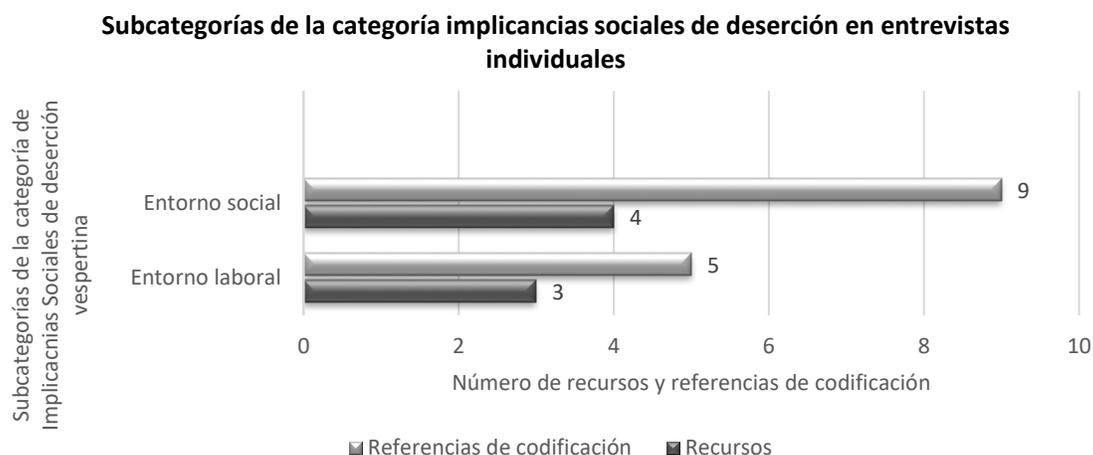


Figura 24. Número de referencias y de recursos por subcategorías de la categoría de "Implicancias sociales" de deserción universitaria vespertina a partir de entrevistas individuales

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

### 5.2.2.1 Entorno social

Se necesita empatía de la sociedad con quienes se esfuerzan, para mejorar su calidad de vida a través del estudio y trabajo:

*«... lo que si yo valoro mucho a la gente, gente que yo sé que se esfuerza, o que se esfuerza más que yo, no es que yo no me esforzara, pero hay gente que se esfuerza más que uno, que tiene más problemas que uno, que se endeuda por 10 años y que tienen dos trabajos y que igual lo hacen, pero es la decisión de ellos, por eso en un minuto a lo mejor para alguien eso no era tan problemática igual ibas a salir del trabajo e ibas a la universidad o sea hay sacrificios, y en mi minuto fue eso, mayores pero para mí era eso, y hacerlo...».*  
(Entrevista grupal, EGC)

En otro caso una participante observa cambios en la sociedad, en estos tiempos es posible ir a la universidad y además la sociedad no discrimina el origen de la institución, a la hora de hacer valer los estudios:

*«Pero cuando uno quiere hacer valer lo que estudió, no, no encuentro antes era más clasista por el tema de instituto, o de universidad y cosas así, ahora como hay más oportunidades para todos los ámbitos, es como más abierto no es tan cerrado de mente se puede decir, no son tan clasistas como antes, les dan la oportunidad a todos por igual prácticamente, aunque siguen primando las universidades de prestigio, las de renombre, todas esas cosas».* (Entrevista mujer 2 M2MJ).

Sin embargo, otros participantes opinan que la condición y valor por los que estudian en jornada vespertina debería mejorar, aun se sienten dejados de lado, es el caso del siguiente participante:

*«Si hay muchas cosas que mejorar en el sistema vespertino pero ojalá con el tiempo se le vaya dando el peso a vespertino, porque a todos les sirve,, a todos les sirve que la gente estudie, desde el estudiante trabajador, al gobierno, el estado, las empresas, porque todo el mundo gana si todo el mundo estudia sea en el escalafón que sea... en el horario que sea entonces si estamos un poco de lado los vespertinos pasados y futuro, estamos un poco de lado todavía, pero igual al menos cuando uno ve a los principios de años más opciones vespertinas».* (Entrevista hombre H4DC).

Un aspecto interesante a destacar es que los entrevistados señalan la importancia de crear universidades como institución vespertina, es decir universidades para trabajadores, que la sociedad vea una opción focalizada para mucha gente que trabaja y quiera adquirir mayores estudios:

*«Sería bonito que hubiera una institución vespertina, una porque le subiría el nivel, porque va a permitir digamos que mucha gente que quiere seguir estudiando vea una opción, ( real), y a las empresas fíjese Ud. les tirarían acercarse, porque hoy la empresa quiere capacitar a sus trabajadores y le significa no sé tener que cortar la jornada para que el trabajador se vaya y trabajadores que a lo mejor quieren capacitarse y la empresa a lo mejor estaría dispuesta a financiar (o co financiar) muchas de las carreras». (Entrevista hombre H2MA).*

#### **5.2.2.2 Entorno laboral**

La opción de estudios vespertinos para un estudiante trabajador es la opción en una sociedad como la chilena. Lo que explica en parte el aumento de oferta de programas de estudios en diferentes áreas. En algunos casos los participantes observan como implicancia de la deserción una falta de apoyo de los compañeros de trabajo, de sentir un ambiente laboral no grato, donde se sienten mirados en menos por no haber podido terminar los estudios:

*«En mi entorno laboral fueron muy decorosos, no opinar más allá no se pudo no más, no fue nada sarcástico, de decir... no te la pudiste. Como le decía ellos fueron decorosos, en esos aspectos se portaron a la altura de compañeros de trabajo y es más inclusive los mismos docentes también al saber que yo había abandonado los estudios». (Entrevista hombre 3 H3MD).*

Se destaca que se busca con los estudios en horario vespertino mejorar salario en una sociedad consumista, pero eso hace que se elija muchas veces programas formativos que van a dar mejor estatus socioeconómico al estudiante, sin que prime la vocación.

*«Y el consumismo hace que uno elija la carrera que te va a dar mejor remuneración, o que al final del tiempo te dejará una buena pensión. Obviamente que va de la mano tener un mejor nivel de estudio, te va de la mano con que uno vaya exigiendo una mejor remuneración y eso te va a ayudar a mejorar tú estilo de vida o tú calidad de vida». (Entrevista hombre 3 H3MD).*

### 5.2.3 Implicancias Institucionales

Esta categoría se refiere, a las implicancias de la deserción para la institución a la que pertenecía el estudiante. Esta sección da cuenta de las implicancias que los propios estudiantes consideran importantes para que se mejoren en las universidades. Se enfoca principalmente a las recomendaciones que ellos darían a las instituciones. Entre las económicas, académicas, gestión administrativa y de servicios de apoyo estudiantil

La deserción de estudiantes vespertinos desde la institución, se refiere a los sujetos que abandonan una institución de educación superior y son considerados desertores. Algunos autores señalan que cada estudiante que abandona, crea un lugar vacante en el conjunto estudiantil, que pudo ser ocupado por otro alumno que persistiera en los estudios. La pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos y porque afecta el cumplimiento de los indicadores de permanencia, manteniendo o aumentando los indicadores de deserción. La universidad, incurre en varios costos como programas de nivelación, apoyos de tutores, recursos de becas o ayudas en materiales, que finalmente se pierden al desertar el estudiante.

Las figuras 25 y 26 muestran el número de referencias de codificación y de recursos por categoría emergente de Implicancias Institucionales de deserción universitaria vespertina a partir de entrevistas grupales e individuales.

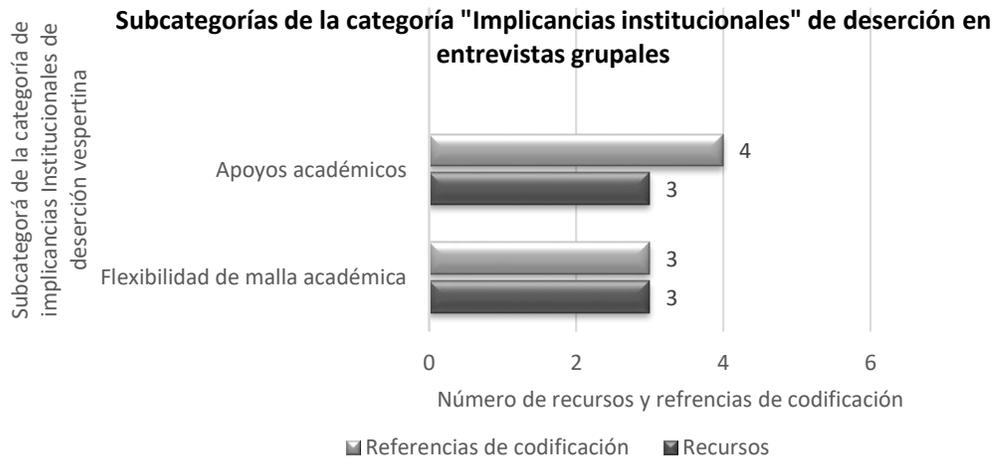


Figura 25. Número de referencias y de recursos por subcategorías de “implicancias institucionales” de deserción universitaria vespertina”, entrevistas grupales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

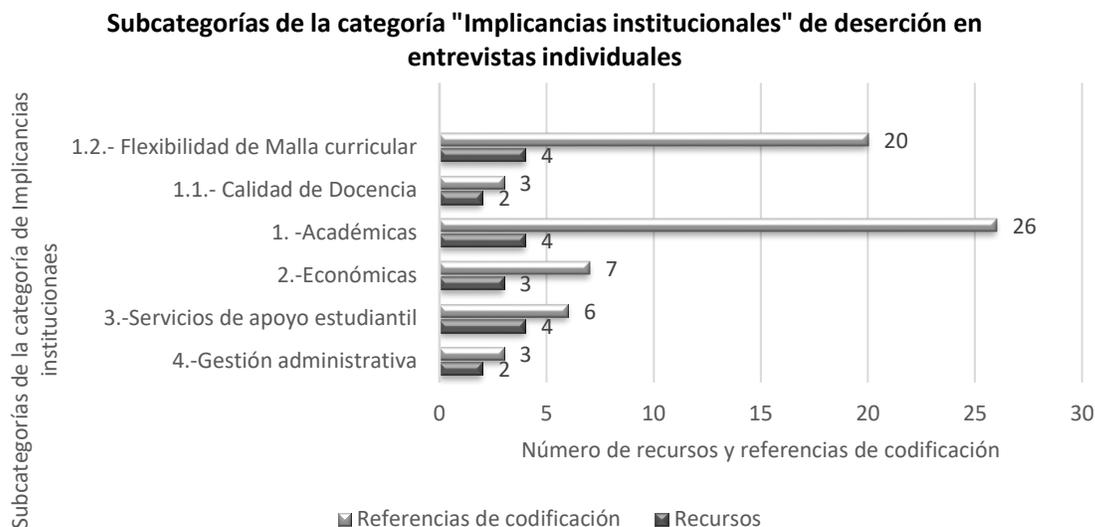


Figura 26. Número de referencias y de recursos por subcategorías de “Implicancias institucionales” de deserción universitaria vespertina”, entrevistas individuales.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

### 5.2.3.1 Gestión administrativa

En relación a la gestión administrativa de la universidad, los entrevistados opinan que los funcionarios deberían tener una jornada especial, para atender mejor a los estudiantes en vespertino y que no estén cansados debido a una larga jornada de trabajo.

*«Porque estos funcionarios trabajan en la tarde y a lo mejor esos funcionarios no van a tener necesidad de entrar en la mañana van a entrar a lo mejor a las tres de la tarde, los profesores saben que también van a entrar a las 4 a las 5, entonces también ellos pueden desarrollar otras cosas en el día». (Entrevista hombre 2 MA).*

### 5.2.3.2 Servicios de apoyo estudiantil

Por otra parte, los entrevistados destacan el hecho de tener menos beneficios estudiantiles que los estudiantes de jornada diurna, como servicio de fotocopias, servicio de casino o café, biblioteca disponible en el horario en que ellos asisten a la universidad. Sistemas con plataformas tecnológicas entre otros.

*«Pero nosotros también tenemos menos prioridades y cosas y beneficios porque quizás algunos por tema laboral, pueden quizás sacar una fotocopia y cosas así, pero hay muchos que no, entonces se hacen un tiempo para ir a la biblioteca, ya que ahora no se ocupa tanto el tema de la biblioteca, pero si el tema de fotocopiado, claro ninguna de esas cosas estaban funcionando en la noche... ». (Entrevista mujer 2 M2MJ).*

Se requiere apoyo de servicios como un café que esté abierto, para mantenerse en vigilia después de un día laboral, tal y como manifiesta esta participante:

*«La diferencia era que en el día el organismo está preparado en forma distinta, (la capacidad de vigilia), claro el cabro por último se podía ir a tender después de la clase a la biblioteca y se podía tender en el sillón y dormir un rato el vespertino no puede, y una buena parte de los compañeros se quedaban dormidos en la clase, estaban ahí pero no claro». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

Por otra parte, el participante agrega, que se requería mayor uso de Tics, para reducir los problemas de entrega de tareas y trabajos por escrito

*“«Ahora la internet y otros medios, en la época que yo estaba, Ud. tenía que llegar donde la secretaria, dejar el trabajo, y que le ponía un timbre y le ponía la hora que lo estaba entregando, entonces, ahora uno puede mandar por mail de cualquier parte entonces no está ahí con la tensión que, que hay que ir a dejarlo era dejarlo». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

### **5.2.3.3 Apoyo académico**

Esta sección considera aspectos de nivelación de asignaturas para articularse con el plan de estudios con malla curricular flexible, calidad de la docencia entre otros. Se requiere apoyo de nivelación a los estudiantes vespertinos, porque después de varios años sin estudio debe ingresar a un programa de estudios intensivo: *«Básicamente hacer una nivelación porque las neuronas ya están dormidas para ver y luego decir estoy en condiciones para estudiar». (Entrevista hombre 3 H3MD).*

Por otra parte los entrevistados argumentan la necesidad de mayor flexibilidad de las mallas curriculares:

*«Pienso que se deberían revisar las mallas que ofrecen las instituciones y tal vez la cantidad de años, tiempos de las carreras, porque es sacrificado es posible que muchos digan no hay tiempo suficiente para que uno aprenda todo lo que tiene que saber y aprender siempre en la vida se está aprendiendo».* (Entrevista hombre 2 H2MA).

También se destaca el tema de la expectativa del estudiante, respecto a lo que cree o entendió de lo que se le ofrece en su carrera y luego ve que no es lo que esperaba:

*«Creo que ese es el gran desistimiento de la carrera es que la gente entra con una expectativa de una malla que puede ser un poco flexible de primera, tres veces a la semana en primera instancia y después se encuentra con cosas dentro de la carrera que no van al, a lo que uno quiere estudiar».* (Entrevista hombre 5 H5JP).

Sin embargo, algunos participantes han averiguado que la flexibilidad se ha ido abordando en algunas instituciones que imparten estudios vespertinos:

*«Ahora están mucho más flexibles en ese ámbito porque a veces hay menos días de asistencia a clases y hay por ejemplo otro método, antes era todos los días incluso los sábados, ahora incluso he escuchado y se ven publicidad y cosas que tienen los programas ejecutivos, para lo mismo que son trabajadores y todo el tema y que con eso van de asistencia dos o tres días a la semana y lo demás solo trabajo por internet, entonces claro eso ya es como un beneficio bien en el fondo pero deberían quizás tener más flexibilidad».* (Entrevista mujer 2 M2MJ).

Serían varias las instancias de flexibilidad que los entrevistados piden para estudiantes que trabajan y tienen familia, por ejemplo, alargar el periodo que dura una carrera.

*«Entonces yo creo que primero habría que alargar los vespertinos, o sea, si va ser una civil que hoy en día son 4 años, hay que decir bueno en vespertino es 6 y tratar de acomodar a lo mejor un poco las clases, de tal manera que dejarla de lunes a viernes y a lo mejor usar un sábado al mes, que ya el vespertino sepa, ya voy a sacrificar un fin de semana a lo mejor».* (Entrevista hombre 2 H2MA).

Agrega que se podría hacer un programa de estudios con continuidad de niveles:

*«Exacto, entonces así y de repente bueno con esa posibilidad que uno diga ya en un año más vuelvo y mire yo me quedé en licenciado y uno sigue tomando unos ramos, entonces fíjese que ahora eso le alcanza para una ingeniería en ejecución». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

Los programas vespertinos cada día se han ido ampliando en cantidad y diversidad de áreas de estudios al respecto, el mismo entrevistado aclara que es mejor considerar mallas curriculares articuladas, considerando requisitos que deben ser completados previamente para continuar estudios en vespertinos:

*«Uno diga, haber yo tengo todos estos ramos aprobados, para que me alcanza, que la universidad le diga a Ud, le alcanza para una licenciatura... claro exactamente metas cortas, claro uno diga la verdad no puedo seguir sabe hasta aquí no más llegeo, que la universidad le diga ya Ud es licenciado en química o licenciado en ingeniería de la universidad». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

Otro aspecto muy importante a considerar por las instituciones, para disminuir la deserción es la calidad de la docencia. Los docentes universitarios han actualizado y modificado sus estrategias docentes para atender las necesidades de los estudiantes vespertinos. Los estudiantes vespertinos requieren de las clases presenciales y orientaciones para aprender, de preferencia en forma individual porque no disponen de tiempo para hacerlo en grupos por su doble jornada en vigilia.

Luego las universidades requieren una docencia realizada por un docente que haga clases presenciales y a su vez capaz de usar tecnologías, para orientarles en el aprendizaje a los estudiantes vespertinos:

*«... las clases se pueden transmitir on line para los alumnos que no puedan llegar, por ejemplo, cuando estaba complicado con mi trabajo y haberle pedido que abriera un computador enfocara al profe y yo habría estado presente en la clase si yo no pudiese ir, exacto no me habría perdido de la clase y habría estado tomando apuntes en el escritorio de mi trabajo tranquilamente. Y agrega, no se trata de dejar de la lado las clases presenciales el vespertino es muy difícil que salga, ahora obviamente el vespertino, por lo general que llega*

*con una mentalidad distinta, o sea llega, si va a clases, es porque quiere escuchar al profesor». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

#### **5.2.3.4 Apoyo económico**

Es así como en la subcategoría económica los entrevistados dicen que, es necesario entregar beneficios a los que más lo necesitan: «Yo creo que igual deberían tener también, eh, beneficio económico, claro. Porque la gran mayoría eh, trabaja». (Entrevista hombre 5 H5JP). Otro participante agrega que debería considerarse algún apoyo económico a los estudiantes vespertinos:

*«... en el tema de pagos porque, mayormente porque el vespertino, paga casi siempre al contado, casi siempre la forma de pago es en efectivo y aun así, no sé po si uno quizás se demora dos o tres meses deberían considerarlo y decir ya me pagó todo este tiempo en efectivo, le vamos a dar un beneficio, un crédito extra o un descuento que se yo, en cambio hay más oportunidades para los que pagan a mayor plazo, que para los que pagan más al día ...». (Entrevista mujer 2 M2MJ).*

Se debería contar con salidas parciales o intermedias que considere la realidad de vida del estudiante vespertino, que en su mayoría debe cumplir doble jornada laboral y de estudios:

*«... entonces para toda esa gente el programa vespertino podría ser una buena alternativa, y las universidades debieran decir no sé mire nosotros impartimos licenciatura en matemáticas, diurno en cuatro años y licenciatura en matemáticas vespertino en ocho, y a lo mejor el costo es igual, y ahora claro, como el vespertino siempre está obligado a pagar un incentivo económico no sé rebaja en los impuestos, porque como sabe que como Ud. se está pagando los estudios, eso se descuenta de los porcentajes, todo eso sirve...». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

Además, el mismo entrevistado agrega:

*«Pero son necesarios o sea la universidad debiera tratar de hacerla pero no pensando, porque uno nota que el programa vespertino es el negocio, estos pagan y pagan, que yo sepa eran muy pocos los que osaban no pagar porque generalmente lo dejaban a uno amarrado a un pagaré o con cheque, entonces*

*es un instrumento económico que no había por donde sacárselo, entonces uno lo tenía que pagar sí o no». (Entrevista hombre 2 H2MA).*

Otro participante enfatiza el tema de obtener un beneficio económico. «Claro, claro. O sea, la persona que trabaja ya de partida debiera tener un beneficio de a lo menos un veinticinco por ciento». (Entrevista hombre 5 H5JP). Es decir, este participante busca que sea considerado y tomado en cuenta su condición de estudiante y trabajador. Y se considere por parte de la universidad y se aplique algún porcentaje de descuento.

Como resultado el análisis descriptivo, los participantes han hablado sobre sus vivencias, percepciones, motivaciones, sensaciones, pareceres y más, explicando las razones y consecuencias al desertar o abandonar sus estudios universitarios en jornada vespertina.

En el próximo capítulo se exponen los argumentos de la fase interpretativa.



## CAPÍTULO 6: Fase interpretativa

A continuación, el capítulo 6, considera la fase interpretativa de los hallazgos de la investigación, teniendo como base las categorías de las figuras 27 y 28 que se describieron en la fase descriptiva del capítulo anterior.

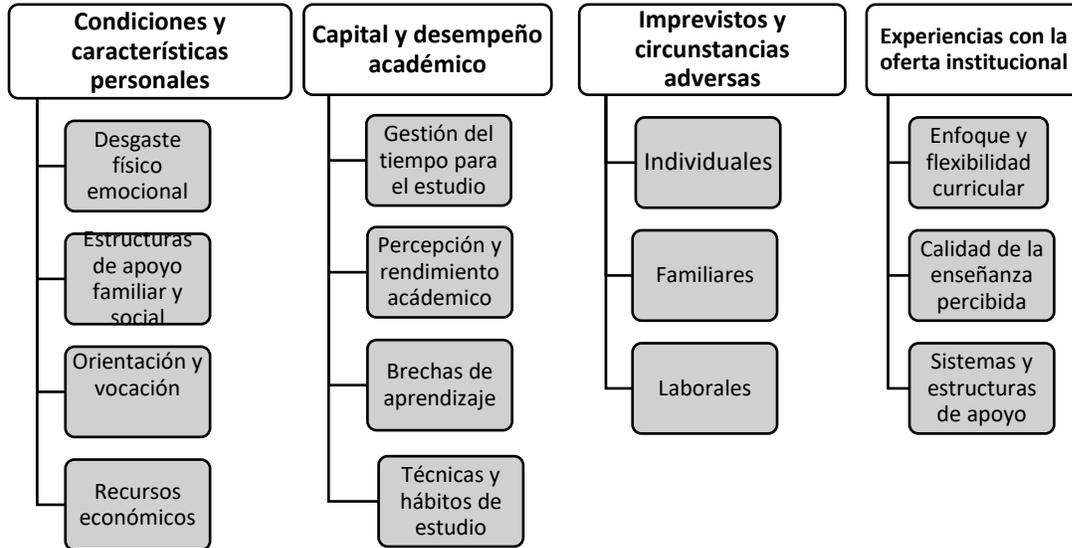


Figura 27. Categorías y subcategorías asociadas a las causas de deserción universitaria vespertina.

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

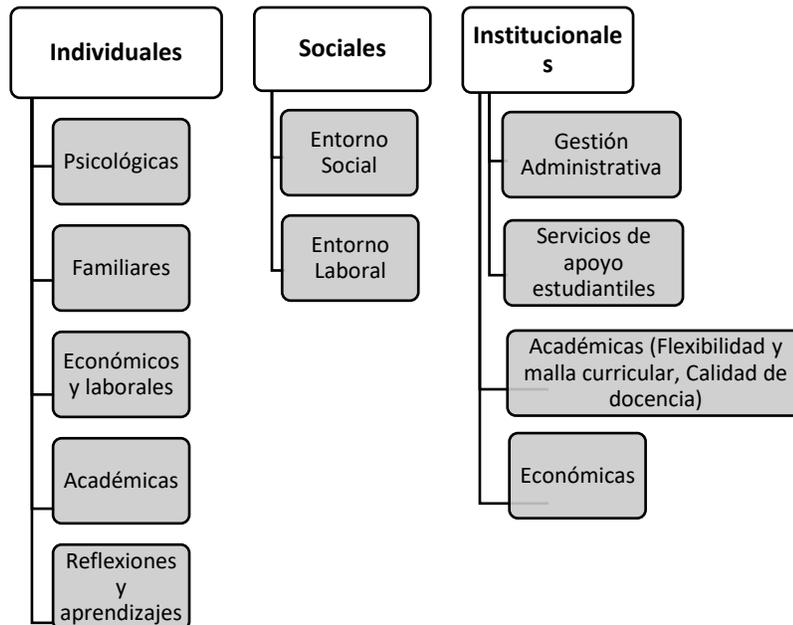


Figura 28. Categorías y subcategorías de las implicancias de la deserción universitaria vespertina

Fuente. Análisis de datos del estudio, con uso de software, NVivo 10.

Estudios sobre el abandono y deserción en América Latina, tal como la investigación de Román (2013), dan cuenta y ratifican que esta experiencia afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores o quintiles más pobres en las distintas sociedades y que el fenómeno de abandono y deserción es construido desde la propia escuela a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas (García-Huidobro, 2007). Los estudiantes terminan retirándose del sistema educativo cuando la escuela, instituto o universidad ha perdido sentido para ellos y el trabajo en cambio les permite, contar con los recursos económicos para satisfacer las necesidades básicas.

Abandonan y desertan de los estudios quienes se sienten excluidos, o que han perdido la confianza en sus capacidades para aprender en el escaso tiempo que tienen, particularmente aquellos que estudian y trabajan, como lo hacen los estudiantes de características no tradicionales que estudian en jornada vespertina.

Sin duda a partir de estas líneas levantadas en los diagnósticos realizados en múltiples estudios del fenómeno multifactorial del abandono y deserción, por diferentes autores a nivel Latinoamericano y nacional en jornada diurna principalmente, se vislumbran líneas de abordajes señaladas en; rendimiento académico (aprendizaje de contenidos, capacidades estratégicas y actitudes personales para hacerles frente), capacidades profesionales (laborales y sociales), desarrollo integral (conocimientos, valores y personalidad del individuo (ámbitos físico, emocional, social y cognitivo) y pro-sociabilidad (valores y actitudes para la convivencia) aspectos que se incluyen en una propuesta para el éxito académico entendido como el logro del título profesional (López et al, 2016)

### **6.1 Condiciones y características personales.**

Los estudiantes de jornada nocturna o vespertina en Chile que estudian en la universidad, presentan características tales como; edades entre los 18 y 28 y más años, son estudiantes que mayoritariamente trabajan en jornada diurna, que presentan responsabilidades familiares (con roles de padre o madre, empleado o microempresario) y que naturalmente no consideran que su actividad principal sea el estudio, ellos se autodefinen como trabajador-estudiante. Estos son los llamados alumnos no tradicionales. Beder y Darkenwald, (1982), en sus estudios determinaron que estos alumnos son adultos y se les percibe más motivados, pragmáticos, autónomos.

Por lo anterior los estudiantes no tradicionales dan un significado diferente y esperan de los estudios universitarios más que los alumnos tradicionales, a su vez es diferente su percepción del proceso de aprendizaje, esperan que lo aprendido pueda ser aportado en el trabajo que tienen en la jornada diurna.

Respecto a las características innatas del individuo, Pompa et al (2003) señalan que junto con adquirirlas por contacto con el medio que las rodea, marcan las relaciones entre la persona y la sociedad. En el contexto educativo (institución, docentes, compañeros,) y las capacidades individuales como su motivación, personalidad, ambiente familiar y social en que se desenvuelve, las que interaccionan y tienen como resultado el rendimiento académico. Es así como, dependiendo de dicha interacción se pueden producir dos consecuencias opuestas dentro del rendimiento: éxito o fracaso.

El estudiante pre-adulto y adulto que estudia en periodo o jornada nocturna de 19 a 23 pm, tiene características que lo diferencian del estudiante tradicional, el que estudia su formación profesional en periodo diurno de 8 am a 18 pm. Cabe señalar que en Chile se denomina jornada vespertina al horario de clases que en el resto de Latinoamérica corresponde a la jornada nocturna.

Los estudiantes tradicionales de jornada diurna se caracterizan por edades entre 18 y 25 años, que en su mayoría no poseen responsabilidades familiares, que normalmente continuaron sus estudios directamente, o con uno a dos años después de la enseñanza media a la educación superior. En su mayoría no trabajan y se dedican a sus estudios en formación profesional prácticamente como actividad principal.

Dávila y Ghiardó, (2005; 2012), señalan que existen diferencias cualitativas en los modos en que se articulan los procesos de transición a la vida adulta (Casal, 1996), lo anterior depende de la posición social y del núcleo generacional mientras que, Medina (2008), define a los adultos tradicionales como aquellos que cumplen el rol de estudiante universitario y Beder y Darkenwald, (1982) agregan que son llamados de “pre-adultos” que se orientan a la tarea.

Estos estudiantes tradicionales o “pre-adultos” una vez terminados sus estudios comienzan otra etapa que es laboral. En este escenario se ha considerado a la universidad con

funciones de formación para el futuro, que se inicia con la formación básica, luego disciplinar que le entregan herramientas y les prepara para trabajar, conducida de acuerdo a un perfil de egreso o del titulado del plan de estudio respectivo. Se distingue en estos estudiantes dos edades, una para estudiar y otra posterior para el trabajo. Para lograrlo estos estudiantes viven dependientes económicamente de sus padres o familia directa. Los que a su vez en su mayoría apoya el endeudamiento financiero para lograr solventar los estudios de sus hijos. O bien, los propios estudiantes son los que acceden a créditos bancarios para reducir la carga económica de la familia.

### **6.1.1 Desgaste físico emocional**

En la investigación los estudiantes dan cuenta del desgaste físico emocional, debido a su doble jornada de actividad en jornada diurna en sus respectivos trabajos y en jornada vespertina en sus estudios, lo que es resultado además del escaso tiempo que pueden dedicar a sus familias, realizando un esfuerzo importante durante todo el tiempo que permanecen en este ciclo.

“No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. No es la razón lo que nos lleva a la acción sino, la emoción” (Maturana 1999, 2005). En el presente estudio, las emociones desencadenaron la decisión de abandonar (no matricularse) los estudios que realizaban los estudiantes en horario vespertino.

Torres et al, (2016), señalan que la relación entre cansancio y emoción requiere una atención a múltiples variables (nivel cognitivo, emocional y conductual, etc.) por parte de la institución educativa, de lo contrario los demás esfuerzos institucionales como el cuidado de contar con docencia de calidad, afectaría de igual modo en forma negativa a la permanencia de los estudiantes. El cansancio y desgaste emocional requiere una atención a múltiples variables de los estudiantes (nivel cognitivo, emocional y conductual, etc.).

Los estresores producen efectos en la salud física como emocional, las que pueden ser afectadas por varios factores, entre ellos las situaciones académicas (evaluaciones, exposiciones ante los compañeros, etc.) que generan estrés. Los efectos en la salud de los estudiantes son; ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos (Monzón, 2007).

Cabanach et al (2016), señalan que existe una relación inversa entre autoestima y “burnout” (“quemado”) académico, de modo que mientras más elevada es la autoevaluación del estudiante universitario, menores son los niveles de cansancio o agotamiento emocional y despersonalización, que es eje del concepto de burnout (Yang et al, 2014).

Cabanach et al (2015a, 2015b) indican que el estrés en estudiantes tiene efectos en el rendimiento académico, porque se dificultan los procesos de aprendizaje como la atención y concentración, lo que favorece una disminución en conductas adaptativas, dedicación al estudio y se reduce la asistencia a clases. Por lo tanto, un estrés sobre los márgenes normales tiene un efecto negativo sobre el aprendizaje. González et al (2016) señalan que las situaciones amenazantes son percibidas por los estudiantes como estresantes, sin embargo, en cuanto mayor sea la autoestima, menor será la percepción de amenaza de los estudiantes en el contexto académico, con mayores niveles de autoestima y más apoyo de compañeros, tienen mejor ajuste académico y social.

Por su parte, Lledó et al (2013), señalan que se observa una relación positiva, entre las variables emocionales con el grado de satisfacción con los estudios, es decir, mientras mayor sea la motivación por sus estudios, mejores resultados y mayor satisfacción. Estos aspectos, repercuten a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Fernández et al (2009), aportan a través de sus estudios que; los estudiantes presentan mayores niveles de autoestima académica y familiar en la medida que obtienen mejor rendimiento, resultado del empleo de estrategias de estudios más complejas, versus el empleo de estrategias simples.

Cabanach et al (2015 b), indican que es diferente la respuesta al estrés en hombres y mujeres estudiantes, mientras los hombres recurren en su mayoría a estrategias de reevaluación positiva y planificación frente a las problemáticas académicas, las mujeres optan principalmente por búsqueda de apoyo. Al respecto González et al (2010), recomiendan una detección temprana o prevención orientada en los programas de intervención o apoyo, los que podrían reducir los niveles de estrés durante la vida universitaria. Estos autores agregan que los estudiantes que con mayor frecuencia emplean los servicios de apoyo y asesoramiento por parte de la institución educativa, muestran

mayor ajuste social, esto a su vez se relaciona con mayor compromiso por el título universitario y con la institución, reduciendo la deserción de estos estudiantes.

### **6.1.2 Estructuras de apoyo familiar y social**

Esta subcategoría, nos informa que los estudiantes universitarios vespertinos en cuanto comienzan a faltar o simplemente carecen de apoyo familiar y social se desmotivan y aparece determinándose como un efecto negativo, que afecta y genera un efecto sinérgico junto a los demás factores.

El apoyo familiar y amistades o el apoyo social aparece mencionado en los modelos de deserción de Himmel (2002) y en el modelo de Díaz-Peralta (2008), destacando que la deserción/permanencia son resultado de la motivación positiva o negativa, la que es afectada por la integración académica y social. Las que están compuestas por características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales.

Cárdenas et al (2015), en su estudio de estudiantes universitarios chilenos, determinan que el apoyo familiar y de amigos es importante para los estudiantes en Chile y son muy importantes a la hora de afrontar las expectativas estresantes de la vida. Ambos grupos son fuente de apoyo instrumental y emocional y facilitan en un alto grado la integración social, constatando además diferencias entre hombres y mujeres, en particular en la dimensión amigos, siendo mayor en el caso de las mujeres. En particular los hombres tienen amistades que se basan en actividades compartidas, como los deportes y éstas van disminuyendo con el pasar de los años. Los hombres, se suelen limitar a la pareja y la familia, mientras que las mujeres cuentan con una red de apoyo emocional más amplia, debido a factores culturales manteniendo relaciones más intensas y de mayor intimidad, siendo capaces de brindar apoyo para otras personas en mayor medida que los hombres.

A raíz de lo anterior, Díaz-Peralta (2008), propone un modelo conceptual de permanencia del estudiante universitario al combinar los factores académicos, sociales e institucionales para que el estudiante se adapte a los cambios de tensiones a los que se enfrenta mientras estudia. Si en el presente estudio, agregamos la dimensión de trabajo que el estudiante universitario vespertino experimenta, se suma, la necesidad de considerar el efecto positivo

o negativo que puede sumarse a las tensiones que experimenta el estudiante cuando estudia en jornada vespertina.

La integración social, entendida como la integración de la educación en la vida del estudiante, tiene un efecto positivo y significativo en la retención como lo señala Kerka (1995), entendiéndolo que la integración social para un adulto es la forma en que cada individuo integra la educación en su propia vida. Es así como además la detección temprana de las personas en riesgo de abandono, a través de un seguimiento se logra realizar prácticas o acciones oportunas para su permanencia.

### **6.1.3 Orientación y vocación**

La orientación vocacional es entendida como un proceso que ayuda a la elección de una profesión, que es dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales, capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del contexto familiar y del medio donde el estudiante se encuentra inserto, para poder decidir y elegir un programa de formación que realizará a futuro (Contreras y Luz, 2002).

En relación a la vocación del estudiante, ésta incluye la motivación personal. Al respecto, García-Huidobro et al (2007), señalan que cualquier aprendizaje se adquiere más fácilmente en la medida que la motivación es mayor. Estar motivado significa tener, una representación mental anticipada de la meta, lo cual arrastra a la acción. No se puede hablar de motivación sin hablar de voluntad. La voluntad, es la capacidad que hace posible esforzarse por obtener logros y metas.

Aparicio y Garzuzi (2006), señalan que la vocación tiene relación directa con el estudiante, quien debe hacerse preguntas tales como, quién soy, qué quiero ser como persona y luego de una etapa indagatoria elige un camino para concretar esa elección, a través de un programa de formación o en el trabajo. Sin duda se requiere en muchos casos orientación vocacional. Es así como de Vries et al (2011) le otorga importancia a la incompatibilidad entre estudios y trabajo y la falta de orientación vocacional en la deserción de estudios. Esta falta de orientación vocacional, admitiría que algunos estudiantes ingresarían a la universidad como exploradores, para ver si les gusta el programa formativo. Esto ocurriría entre estudiantes tradicionales de jornada diurna, a diferencia de los estudiantes no tradicionales, que debido a su autonomía e independencia y necesidad de mejoras

laborales, no tiene las condiciones para explorar si le gusta o no el plan de estudios elegido. Sin embargo, en la presente investigación, debido al grado de responsabilidad de los estudiantes adultos o no tradicionales, es factible sin duda la falta de orientación vocacional, es decir no contaron con apoyo de un orientador que le asesorara en la elección de los estudios en jornada vespertina. Se produce una incompatibilidad de trabajo diurno y estudios vespertinos, cuando el estudiante está cursando un plan de estudios que no responde a las expectativas, porque no contaba con información suficiente para tomar la decisión al ingreso. En la presente investigación, los estudiantes desertores argumentan que desconocían; el nivel de algunas asignaturas como por ejemplo matemáticas, el tiempo de dedicación, entre otros, que afectaron su gestión del tiempo.

#### **6.1.4 Recursos económicos**

Los estudiantes vespertinos dan a conocer que los recursos económicos los ahorraron para poder estudiar tranquilos, mientras que otros deben trabajar para pagar sus estudios durante la carrera, otros piden créditos bancarios, otros tienen becas institucionales, etc. Sin embargo, desde que deciden desertar deben seguir pagando los préstamos y créditos bancarios, etc., que los limita enormemente en sus vidas y en particular con sus responsabilidades familiares (hijos, conyugue, etc.). La mayoría de los estudiantes participantes en la presente investigación quedaron endeudados (Salamanca, 2000; Pérez-Roa, 2014). Este costo individual reduce las posibilidades de continuar estudios, sólo se podría continuar estudiando después de pagar la deuda contraída.

Estos cobros y endeudamiento de los estudiantes desertores, como de quienes reciben el servicio educacional completo, son el ejemplo vivo del sistema de financiamiento compartido, que parte en los años 80 en Chile en las universidades del sistema del CRUCH, pero que las universidades privadas que no pertenecen a este sistema, funcionan con un financiamiento que en gran parte proviene de los estudiantes quienes pagan aranceles iguales y más caros que en las universidades del CRUCH.

Al respecto, Jiménez de la Jara y Lagos (2011) señalan que el sistema de financiamiento compartido, en alguna medida puede ser comparable con los sistemas del Reino Unido, Holanda, Japón, República de Corea o Brasil, sin embargo, supera a todos estos países en la proporción del gasto privado (familiar) en educación. Los estudiantes, de menores

recursos se someten a restricciones significativas para poder cursar estudios en la universidad, para lo cual trabaja y estudia.

El acceso a la formación universitaria ha tenido claridad de apoyos de financiamiento para los estudiantes diurnos tradicionales, pero no ha sido así para los estudiantes no tradicionales de jornada vespertina. Sólo este año 2016, con la reforma educacional, se está recién implementando opciones de apoyo financiero, a los estudiantes de jornada vespertina que demuestren estar en condiciones de mayor vulnerabilidad, en algunas universidades privadas que pertenecen al CRUCH, que se han acogido este año a la reforma educacional.

En estudios de Coschiza et al (2016), la identificación de las variables, socioeconómicas se asocian de manera negativa con el rendimiento académico, siendo muy importante reconocer los grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa (estudiantes madres, estudiantes que se desplazan desde localidades a lo largo del país o interior, estudiantes que trabajan en jornada completa diurna, etc). La severidad o intensidad de los efectos negativos permitiría reconocer la gravedad de la desventaja en términos educativos o formativos.

## **6.2 Capital y desempeño académico.**

Los estudiantes que participan en el presente estudio, dan a conocer que el nivel de conocimientos, eran insuficientes al inicio y existía una brecha académica que cuesta disciplina y dedicación nivelarla, en algunos casos requerían de apoyo institucional para recordar, actualizar y mejorar el nivel de conocimientos, particularmente en algunas asignaturas como matemáticas.

Vargas (2013), en un estudio realizado en Costa Rica, ratificó que el rendimiento académico es altamente multicausal y complejo, siendo producto de la interacción de factores sociales, personales, institucionales-académicos (entre ellos elementos tan variados como, la motivación, la ansiedad, autoestima, percepción clima académico, entusiasmo, el docente el sentido de propósito entre otros), que pueden variar de una población a otra, así como la existencia de diferencias significativas entre variables lineales, índices de; satisfacción universitaria, de hábitos de estudio, de apoyo en los estudios o ayudantías, de satisfacción

con los profesores, de nivel económico. Sin embargo, se mostró que no producen diferencias en las variables, como, el promedio ponderado y el puntaje de admisión.

El rendimiento académico se compone de aspectos personales, académicos y sociales, en estudiantes universitarios y representa un indicador estratégico para la valoración de la calidad educativa, casi siempre considera una evaluación cuantitativa del aprovechamiento o aprendizajes del estudiante que siendo satisfactorio o no, implicará deserción o avance curricular (Vargas, 2013).

Sin embargo, Latiesa (1992) a nivel micro, determinó que existe una correlación positiva entre motivación y rendimiento académico. Latiesa, considera que la deserción es un resultado de rendimiento académico del alumno en la universidad y de la realidad que vive el proceso, indicando algunos predictores tales como; el promedio de calificaciones del nivel secundario y el tipo de institución secundaria. Luego dentro de la universidad, la motivación y el compromiso con el estudio, son las variables que tienen mayor peso específico al determinar regularidad y rendimiento, a la vez que los indicadores de origen social no tienen influencia en el éxito en la universidad. Otro factor que encontró fue una relación positiva entre la deserción y la condición de estudiante que trabaja o busca trabajo. Claramente estos resultados son para aquellos con características tradicionales de jornada diurna. Otro aspecto que ella aportó es en relación a la teoría del capital humano, haciendo distinción entre los que estudian como inversión y quienes estudian como consumo. En el presente estudio quienes invierten son los estudiantes con características no tradicionales que estudian en nuestro caso en jornada vespertina, a diferencia de quienes estudian por consumo, los que corresponderían a quienes estudian en jornada diurna y son estudiantes tradicionales.

### **6.2.1 Gestión del tiempo para el estudio**

Estudios y reflexiones de Zabalza (2013) han sido considerados en el análisis de la gestión del tiempo, de los estudiantes universitarios vespertinos del presente estudio.

La gestión del tiempo, aunque parece un tema administrativo que afecta a la organización de los estudios, es un elemento que influye enormemente en los procesos de aprendizajes por parte del estudiante en la universidad. Tiene relación con el clima favorable en la sala de clases. En este caso los estudiantes no tradicionales vespertinos trabajan de día y

estudian en la universidad de noche, y deben preparar tareas después de regresar a media noche a casa, o durante el día en el tiempo disponible, sin descuidar su fuente laboral. Es decir, los estudiantes no tradicionales vespertinos se encuentran sometidos a mayor presión y estrés que los estudiantes diurnos, afectando su forma de vivir y convivir durante el periodo de estudios universitarios.

El tiempo que los estudiantes dedican a los estudios es presencial, de lunes a viernes en horario vespertino, siendo cada hora pedagógica de 35 a 45 minutos de duración. En el periodo vespertino el estudiante realiza entre 4 y 6 horas pedagógicas. Luego demora en el traslado a su casa entre media y una hora de traslado, llegando a casa se alimenta y sigue estudiando en promedio una hora adicional, especialmente cuando debe rendir alguna evaluación. Durante el trabajo emplea normalmente la hora de almuerzo para estudiar mientras se alimenta.

Algunos autores, plantean la necesidad de que los estudiantes dispongan de marcos temporales respetuosos. Sin embargo, el estudiante vespertino que trabaja y estudia se somete a interrupción de tiempos respetuosos, es decir no los tiene. Esto afecta la vida de los estudiantes durante el periodo de estudios. Se le imponen tiempos de trabajo y estudio, agrediéndoles la posibilidad y derecho de autogestión de los tiempos. Los estudiantes perciben el tiempo como un bien que deben emplear bien a favor del estudio. Si el estudiante trabaja y estudia, se debe considerar esta doble jornada de trabajo, en las prácticas docentes, como en el tipo de evaluaciones.

Por otra parte, lo anterior debe considerarse en la flexibilidad de horarios, para asistir a clases y cursos del plan de estudios y del tiempo que se aplican las evaluaciones, como del momento de aplicación de éstas, para que se concrete un aprendizaje de calidad en el estudiante vespertino.

En la actualidad, Gómez-Aguilar et al (2012), señala que la gestión del tiempo se percibe como un factor que se optimiza con el uso de las redes sociales y de comunicación asociadas al uso del celular. Es así como Imbernón et al (2011), agregan que los estudiantes comparten información entregada por los docentes, el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la comunicación, entre compañeros de clase como con el docente, el acceso a otras fuentes, facilitando el aprendizaje colaborativo y significativo.

Lo anterior en jornada vespertina es percibido como un apoyo en algunas asignaturas, mientras en otras, no es así. Es decir, el uso de redes y de internet es complementario a las clases presenciales del docente, que siguen siendo muy relevantes como metodología de estudios para los estudiantes vespertinos.

En estudiantes vespertinos el plan curricular debería considerar ajustar los SCT, que es el sistema de créditos transferibles, es decir la institución a través de un grupo de expertos de cada plan de estudios, determinan la cantidad de tiempo en sala de clases en forma presencial y las horas de estudio en casa, actividades prácticas u otras que permitan lograr las competencias definidas, representando una unidad de medida del trabajo académico y la cantidad de trabajo del estudiante, que debe desarrollar para cumplir con los objetivos del plan de estudios.

### **6.2.2 Percepción y rendimiento académico**

Los estudiantes vespertinos argumentaron que la experiencia laboral, es la instancia que les ha formado pragmáticamente, en relación a los aprendizajes formales que han recibido, es así como este conjunto de aprendizajes, les han permitido, tener una percepción sobre su propio conocimiento más integrado. Esto sin duda, es positivo. Sin embargo, se encuentran en un escenario, como es la sala de clases, donde se produce una separación entre lo teórico y práctico muy marcada. Esto en general los desmotiva, porque no encuentran conexión práctica que les permita, en poco tiempo, al cabo de meses o semestres, devolver a la empresa o en sus labores, una mejora que les permita mantener la autoestima alta y les permita, además, demostrar que los estudios les están sirviendo en su trabajo.

Estudios de Coschiza et al (2016) en Argentina, relacionan las variables sexo femenino, edad, estado civil casado y situación laboral inactiva, las que están asociadas a un mejor rendimiento académico, mientras que las variables cantidad de hijos del estudiante, situación laboral ocupado, ausencia de cobertura médica y beneficiario de planes sociales están relacionados, a menores desempeño académicos. Luego, en materia de género, el hallazgo más relevante se manifiesta en los resultados de las estudiantes mujeres con hijos: su rendimiento es notoriamente inferior al de los estudiantes hombres con hijos.

Mientras que, en estudios de Montero y Villalobos (2007), se exponen resultados que indican que el mejor predictor de rendimiento académico en la universidad, es el promedio de calificaciones en admisión, así como también la inteligencia emocional. Las calificaciones constituyen la evidencia del aprendizaje, que en sí mismas constituyen el criterio social y legal del rendimiento académico en el ambiente institucional. Sin embargo, en el caso de los estudiantes universitarios vespertinos sería un indicador de buenos rendimientos, con la salvedad de que el tiempo de estudios ha disminuido porque trabajan y estudian, lo que afecta finalmente su rendimiento académico.

### **6.2.3 Brechas de aprendizajes**

La diversidad etaria de estudiantes universitarios vespertinos, así como el origen educacional, municipalizado, subvencionado y particular, produce diferencias en los aprendizajes de los estudiantes que ingresan a los programas de formación universitario en Chile. Esto sin duda produce diferentes necesidades entre los estudiantes. Esto debería ser detectado en la etapa de admisión, de manera de destinar a los estudiantes a tutorías de acompañamiento que les permita avanzar académicamente.

García-Huidobro (2007), explica que tales brechas académicas, se han dado como resultado de un sistema estructuralmente segmentado, jóvenes de diferente origen social. Este efecto favorece significativamente a los niños y jóvenes de familias de altos ingresos que aquellos de ingresos bajos. En Chile el progresivo crecimiento del financiamiento compartido desde 1993 provocó un cambio profundo en el sistema educacional. Como resultado, los estudiantes más vulnerables que corresponden a un 30% aproximadamente se concentran en escuelas y liceos municipalizados, donde el financiamiento compartido esta en torno de 10%, generándose diferencias en las experiencias y aprendizajes entre los estudiantes con mayores y menores recursos.

Los cambios en el sistema educativo en los últimos 10 años a la fecha 2016, no han dado cuenta clara de los cambios que se esperan para reducir la desigualdad, resultado de la estratificación y segmentación que ha provocado el sistema de financiamiento compartido. García-Huidobro (2007), en sus estudios enunciaba las consecuencias negativas de esta situación en pérdidas de la capacidad de enseñanza-aprendizajes del sistema y en el deterioro de la educación ciudadana.

Los estudiantes que vivenciaron esta estratificación y segmentación son quienes con 23 o 25 o más años siendo adultos jóvenes en su mayoría con responsabilidades familiares y con trabajo han ingresado a la universidad a estudiar en jornada vespertina con las expectativas de lograr mejoras para su vida personal y familiar al lograr mejoras laborales y salariales, que a su vez le permitan darle mejor educación a sus propios hijos. De alguna manera, para sobrevivir en un entorno desigual de brechas amplias económicas, académicas y sociales (García-Huidobro y Bellei, 2003).

Adicionalmente, aquellos estudiantes que ingresan a estudios vespertinos en la universidad que estudiaron sus enseñanzas básicas y medias en la década del 2000 al 2010, presentan brechas de acceso, de aprendizajes y habilidades. Es así como, entre los propios estudiantes vespertinos de un mismo programa vespertino, así como también con el docente se producen brechas de uso de internet y redes sociales, que tienen que ver con los aprendizajes y comunicación, que actualmente son importantes para un aprendizaje compartido y significativo.

La diferencia en el rendimiento académico entre estudiantes tradicionales y no tradicionales universitarios, puede ser un indicador del funcionamiento de la educación superior, porque la oportunidad de aprendizaje equitativo es para todos los estudiantes. La brecha entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales podría extenderse hasta la graduación. Por lo tanto, deben realizarse los esfuerzos programáticos de la institución, para que se reduzcan y equiparen los niveles de aprendizajes entre ambos grupos de estudiantes (no tradicionales y tradicionales)

#### **6.2.4 Técnicas y hábitos de estudio.**

En estudios en Chile, tales como el de Vidal et al (2009), se observa que las mayores dificultades que enfrentan los estudiantes son; carencia de técnicas adecuadas para leer y tomar apuntes, la inadecuada distribución de su tiempo, la falta de concentración y de sitios adecuados para estudiar.

Pozo, (1989) y Carbó et al (2010), argumentan que las técnicas y hábitos de estudio permiten lograr el éxito académico. Sin embargo, los estudiantes vespertinos que han desertado y han participado en el presente estudio, se encuentran en desventaja respecto de los estudiantes diurnos, porque tienen técnicas y hábitos de estudio deficientes y

además con una gestión del tiempo regular a mala. Esto reduce el éxito académico esperado por los estudiantes.

Adicionalmente, Abbate Vaughn (2008), señala que la estructuración del medio ambiente personal para el estudio y la posesión de hábitos de estudio, son dos variables importantes que impactan el desempeño académico (Purdie y Hattie, 1996, 1999). Los hábitos de estudio varían en función de la asignatura, el contexto y la naturaleza de la tarea (Bol et al, 1999). Esto es particularmente importante, explican estos autores, para los estudiantes no tradicionales. Para los estudiantes vespertinos, es muy importante monitorear el trabajo personal por asignatura y la supervisión o apoyo del avance en el plan de estudios. Es decir, el monitoreo personalizado tiene un efecto positivo en el desempeño del estudiante no tradicional, que podría tener un rendimiento por debajo del promedio de la cohorte.

Las teorías de aprendizaje generalmente aceptadas, describen al aprendizaje como la consecuencia de la conexión de la nueva información con el conocimiento previo, es decir lo que tiene significado (Freire, 2005).

### **6.3 Imprevistos y circunstancias adversas**

Estudios de Castro y Aros (2012), señalan que la inteligencia emocional es una herramienta personal que ayuda a resolver conflictos. Los estudiantes deben a lo largo de su vida, desarrollar habilidades relacionadas con información emocional como estrategia de éxito. Más aún, cuando las diferentes organizaciones y empresas necesitan profesionales que se adapten a cambios permanentes, que sean flexibles en sus hábitos, propongan soluciones y sean resolutivos e ingeniosos. A partir de esto, los autores sugieren que la universidad debería fomentar cuatro ejes de desarrollo para; aprender a ser, a convivir, a hacer, a aprender, siendo indispensables porque es necesario dar mayor relevancia a los factores psicológicos vinculados a la Inteligencia emocional (Berrocal y Aranda, 2008). Es así como Castro y Aros (2012) señalan claramente que esta necesidad planteada por diferentes autores, es indispensable para aprender a ser y convivir, lo que está implícito en aprender a aprender, en el tiempo en forma autónoma y en equipo.

Las áreas de la inteligencia emocional fortalecen la adaptación, resolución, motivación, trabajo en equipo, ser eficiente en las relaciones interpersonales, liderazgo eficiente, tolerancia a la frustración, el no desmotivarse, salir adelante y convertir una adversidad en

un momento o área de oportunidad corresponde a la resiliencia. En síntesis, la persona que sabe manejar sus emociones y las de los demás es resiliente, porque es capaz de conducir situaciones adversas y tomarla como aprendizaje.

Los estudiantes vespertinos universitarios con características de no tradicionales, han desarrollado sus conocimientos, habilidades, motivaciones y emociones formando parte del capital de trabajo. Del mismo modo sería necesario que la inteligencia emocional laboral se desarrolle y le permita resolver situaciones en el ámbito de los estudios. Sin duda, el nivel de resiliencia de los participantes del estudio, fue superada por el conjunto de situaciones que afectaron su rendimiento y que sumado a sus problemas económicos no permitieron la permanencia en los estudios elegidos.

### **6.3.1 Imprevistos Individuales**

En el presente estudio, los imprevistos individuales fueron, en el caso de mujeres; embarazo no planificado por la estudiante, que significaron cambios en sus prioridades de vida, mayor cansancio físico y emocional y preocupación permanente porque debieron dejar al cuidado sus bebés. En el caso de hombres estudiantes, a nivel individual los imprevistos individuales correspondieron a viajes inesperados por el trabajo, o despido laboral.

### **6.3.2 Imprevistos Familiares**

En el presente estudio, los imprevistos y circunstancias adversas fueron la enfermedad de hijos, fallecimiento de padre, tanto en el caso de hombres y mujeres. Las prioridades de estos estudiantes, se centró en el cuidado de sus hijos y proveer los recursos para que fuesen atendidos.

Coschizo et al (2016), en sus estudios indican que la responsabilidad de las estudiantes mujeres sobre el cuidado de los hijos repercute principalmente en el rendimiento académico, para reducir o revertir esta desventaja estos autores, recomiendan la apertura de servicios de guardería para bebés y niños por parte de la universidad.

### **6.3.3 Imprevistos Laborales**

Los participantes de este estudio antes de ingresar a sus estudios universitarios vespertinos avisaron a sus empleadores, quienes declararon en un comienzo que apoyarían y darían las condiciones para que pudiesen asistir a clases. Sin embargo, una vez que pasaron las semanas y meses, esto cambió y muchas veces no tenían compañeros para el relevo, o

bien debían cumplir con horas extras o misiones especiales, que les impidió llegar a tiempo, o bien no pudieron asistir a clases.

Ellos tienen muy claro que llegar atrasados o faltar reduce sus posibilidades de éxito académico, porque dan mucha importancia a las clases presenciales del docente de cada asignatura. Coschizo et al (2016), señalan que muy pocos estudiantes que se encuentran trabajando, al mismo tiempo que cursan sus estudios (la gran parte de los cuales se encontrarían en situación laboral precaria o informal) reciben apoyo económico de entidades bancarias o becas de la institución universitaria.

#### **6.4 Experiencias con la oferta institucional**

Las universidades públicas, pero principalmente las universidades privadas ampliaron el número de programas de formación, siendo particularmente en jornada vespertina que se dictaron programas del área de ciencias sociales, educación, y de ingenierías, entre otras. La mayoría de la oferta considera tres días en la semana de clases presenciales, en jornada vespertina y el día sábado medio día en horario diurno. Sin embargo, la cantidad de estudios y actividades a desarrollar en forma individual o en grupo, les ocupa todo el tiempo libre de educación formal. Los estudiantes no tradicionales esperan que los programas permitan integrar sus conocimientos prácticos, adquiridos en sus experiencias laborales, en el programa elegido, que están cursando. Sin embargo, ellos manifiestan desmotivación, debido a la cantidad de teoría que deben aprender en los primeros años, alejándolos de los contenidos que esperan aplicar y aprender de índole práctico.

La responsabilidad social universitaria de Vallaes (2014), es una política de gestión universitaria que se va desarrollando en Latinoamérica, para responder a los impactos organizacionales y académicos. No es cómoda cuando se aplica, puesto que fuerza a la autocrítica institucional. La función social busca garantizar que el título profesional del egresado sea legítimo (no legal, legítimo) y que los resultados de la investigación sean legítimos (confiables científicamente). Los estudiantes deben lograr las competencias y habilidades que den cuenta de los logros alcanzados por los estudiantes, de acuerdo al perfil de egreso de cada programa de formación que deciden realizar.

#### **6.4.1 Enfoque y flexibilidad curricular**

A partir de estudios de González y González (2008), en el plan de estudios de cada programa de formación, determinaron que existe una interrelación entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional universitaria, empleando un enfoque simple de las competencias profesionales en los ámbitos de saber, hacer y ser del estudiante en escenarios laborales concretos, para la participación del profesional como persona integral en cualquier ámbito laboral. El plan de estudios o plan de formación es lo visible del currículo. La flexibilidad curricular debería estar presente en todo el currículo y se ha venido identificando bajo las connotaciones básicas de adaptación a los cambios, apertura y diversificación de las ofertas y accesos a ella (Upegui, 2009). La flexibilidad curricular considera; a.- el ofrecimiento de diversas rutas de formación para que el estudiante tenga la opción de seleccionar de acuerdo a intereses y necesidades. b.- La posibilidad de entregar alternativas de entrada y salida al proceso formativo. Es decir que la formación se realice por ciclo y pueda continuar cuando sus intereses y condiciones se lo permitan. c.- La movilidad estudiantil, vista como la posibilidad de desarrollar actividades formativas en otras universidades del país o exterior o centros de prácticas. d.- El empleo de estrategias didácticas basadas en la solución de problemas o en el desarrollo de proyectos. e.- La actualización de los currículos, la eliminación o disminución de los prerrequisitos y el ofrecimiento de distintos horarios.

Gaete y Morales (2011), describen como resultados de la flexibilidad curricular, la articulación horizontal con salidas intermedias de plan curricular, permitiendo las dobles titulaciones según el caso, mientras que la articulación vertical busca el reconocimiento de estudios previos.

Lo anterior en el marco de la globalización, entendida como un fenómeno económico y social que ha producido cambios en los ámbitos económicos, social, cultural, político, ecológico y educativo. Upegui (2009) expresa que en el sistema educativo la globalización ha impulsado a la apertura e incremento de las relaciones con la sociedad. La educación es considerada como un servicio y se comercializa provocando debates y tensiones en las instituciones. Sin embargo, en este escenario la educación se ha masificado y surge la necesidad de una educación continua, como requerimiento de la nueva sociedad del conocimiento. Como servicio de educación han puesto en marcha la gestión administrativa y emplean estándares de calidad, certificación de calidad y formación de competencias.

#### **6.4.2 Calidad de la enseñanza percibida**

La calidad de la docencia requiere de buenas prácticas, Pineda-Báez, et al, (2014), incluyendo, planificación de contenidos y metodologías de enseñanza ajustados a plan curricular y programas de las asignaturas, uso de procesos didácticos, empleo de recursos audiovisuales, tics, autoevaluación, crear un ambiente de aprendizaje en el aula, entre otros, de manera que se articulen armoniosamente para lograr el aprendizaje del estudiante (Escorza, 2010).

Al respecto Gallardo y Reyes (2010), indican que la relación profesor- alumno en una interacción recíproca, que incluye un contenido a aprender, también lo dice Freire (1997) donde aprenden educadores y educando. Para que el perfil del docente universitario se enriquezca, el docente debe construir un vínculo pedagógico. El docente, debe incluir cualidades, tales como; idoneidad profesional, con capacidad para gestionar su quehacer en el aula, con empatía para comprender y resolver las problemáticas que se presenten en el aula, con criterio para evaluar el avance en los aprendizajes de cada estudiante, habiendo realizado prueba de diagnóstico al inicio. Debe ser flexible y realizar cambios cuando sea necesario, de acuerdo al grupo de estudiantes de su clase, realiza retroalimentación de los aprendizajes logrados, con capacidad de escucha de los estudiantes y un facilitador del aprendizaje de los estudiantes.

Gallardo y Reyes (2010) dejan claro que se aprende más y mejor cuando en el aula se asiste con agrado, cuando se percibe buen trato de sus educadores, cuando cada uno se siente valorado y reconocido. Las experiencias académicas positivas marcan las trayectorias de los estudiantes.

En el presente estudio, los estudiantes desertores de la universidad en jornada vespertina, argumentaron que algunos profesores se notaban motivados y comprensivos con el tipo de estudiante para lograr el aprendizaje, mientras que algunos eran menos flexibles y otros eran docentes de características tradicionales, con baja a nula flexibilidad y que no consideraban el tipo de estudiante vespertino de características no tradicionales, en la cantidad de contenidos y actividades entregadas para realizar en casa, lo que les resultaba complejo para cumplir, debido a la doble jornada de vigilia como trabajador y estudiante. Es decir, la mayoría de los docentes, no consideraba su condición de estudiantes no tradicional que además estudia en jornada vespertina.

### **6.4.3 Sistemas y estructuras de apoyo**

La totalidad de los participantes no tenían, o bien era mínimo el apoyo de servicios tutoriales, económicos y otros. Sin embargo, los participantes del estudio desconocen sus propios derechos como estudiantes, “clientes” de un servicio de educación y no exigieron un ayudante o un apoyo tutorial que pudiese hacerse cargo de sus problemáticas como estudiante.

La tutoría universitaria es un elemento dinamizador del proceso formativo académico y personal, principalmente para lograr la autonomía del estudiante y que sean estudiantes reflexivos, que mejoren la gestión del tiempo para el aprendizaje, a través de la enseñanza de hábitos y estrategias de estudio y mejoren la comunicación, entre otras funciones para la integración social y académica del estudiante (Fernández et al, 2000).

La tutoría en la formación universitaria es considerada como una herramienta importante, lo que en los últimos años se ha ido institucionalizado, como derecho del estudiante. Es concebida, como la ayuda ofrecida al estudiante en los ámbitos académicos, personales y en algunos casos económicos. Principalmente el énfasis se concentra en lo académico. Incluye la función de un tutor quien debe diagnosticar, realizar un seguimiento y asesoramiento durante el periodo de estudios de los estudiantes. Estos tutores en algunos casos, pueden ser estudiantes de cursos superiores, es decir pares de los estudiantes, o bien un profesor que se encuentre disponible y capacitado para orientar al estudiante en diferentes ámbitos.

Se sugiere hoy en día que las instituciones dispongan de estos servicios de apoyo, particularmente en el caso de estudiantes que son no tradicionales en jornada vespertina, en especial para quienes presentan problemáticas más complejas como estudiante trabajador, con responsabilidades familiares y que no cuenta con abanico de opciones para financiar sus estudios.

### **6.5 Implicancias de la deserción de estudiantes universitarios vespertinos.**

Es necesario considerar en el sistema educativo un enfoque de prevención y no de atención a los problemas cuando ya están instalados. La prevención requiere un diagnóstico, de seguimiento y evaluación y análisis de indicadores, que dan cuenta de la calidad y efectos o consecuencias que tienen y tendrán las políticas y acciones implementadas en la

institución universitaria. Esto reduciría los niveles de deserción, porque se pondrían en marcha medidas apropiadas en el momento que se necesiten corregir. La visión e implementación sistémica de acciones correctivas de los problemas, debe considerarse en forma relevante. Acciones aisladas o parciales no conducen a resultados en el todo, como es la formación de profesionales que cumplan a cabalidad con las demandas de la sociedad y del trabajo.

Braxton y Hirschy (2005), plantean que, el abordaje de las soluciones efectivas, para el fenómeno del abandono universitario, considera tres dimensiones implicadas; la personal, sociológica y la organizacional.

### **6.5.1 Implicancias individuales**

Las implicancias personales o individuales, incluyen una diversidad de aspectos intrínsecos como extrínsecos. La decepción es parte de los efectos o consecuencias de la toma de decisión de abandono de la universidad, en síntesis, es una apuesta perdida que se enmarca en la autonomía e independencia del estudiante para proyectarse en el futuro. Por tanto, las consecuencias son variables en diferentes ámbitos que eran relevantes para el estudiante y en la magnitud que otorga el estudiante a dicho hecho concreto de deserción. La capacidad de resiliencia como de su inteligencia emocional harán que la desmotivación y decepción en sí sea transitorio o permanente en el estudiante que deserta. Mientras, Díaz-Peralta (2008), señala que la deserción es resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales explicados en modelos psicológicos.

González (2005), considera que las consecuencias para el individuo son; el disgusto, la frustración y la sensación de fracaso de los desertores, con los consiguientes efectos en su salud física y mental. Asimismo, se produce una pérdida de oportunidades laborales, dadas las menores posibilidades de conseguir empleos satisfactorios y la postergación económica por salarios más bajos, con los consiguientes impactos en los costos en términos individuales y familiares.

#### **6.5.1.1 Psicológicas**

El factor de resiliencia según Cabrera et al (2006a, 2006b), no ha recibido la suficiente atención en la literatura en relación al abandono universitario, porque en un caso la adversidad es superada, aceptando y distinguiendo entre lo que se puede superar, de aquello que no, adaptándose y superando las adversidades (son aquellos estudiantes que

permanecen en sus estudios), mientras que en otros, las dificultades y magnitud superan su capacidad para echar andar mecanismos protectores de los estresores, carecen de ayuda o apoyo de amigos y familiares, etc.

#### **6.5.1.2 Familiares**

Los estudiantes argumentan que la decisión de abandono tuvo consecuencias familiares. Los participantes del estudio en promedio optaron por mantener el matrimonio, o la relación de pareja y cuidar de hijos, etc. Los estudiantes priorizan la familia, lo que es muy relevante pues no están dispuestos a perder lo que los motivó a ingresar al sistema educativo. No es transable la calidad de vida y unión de la familia e hijos, a cambio de los estudios que están provocando distanciamiento. Esto responde a los criterios y modelo sociológico descrito por Díaz-Peralta (2008), al señalar que el debilitamiento de razones afecta la permanencia en la universidad.

Por otra parte, Maturana y Dávila, (2006), plantean que las exigencias y expectativas de las personas cercanas (de familiares, padres, conyugue e hijos) son negadoras de autonomía, porque uno se hace dependiente del juicio del otro, sobre qué es lo que tiene que hacer para satisfacer las expectativas o exigencias del otro. Para mantener la autonomía, el respeto por sí mismo, o el auto respeto, es necesario una emoción, desde la cual uno se mueve sin cuestionar la propia legitimidad y sin sentir que debe justificarse en su conducta frente a otros, porque no se objeta a sí mismo. Sin duda, la experiencia de los participantes en el presente estudio, debió haber permitido el cuestionamiento sobre el tipo relación familiar, que tenía efectos tanto positivos como negativos, lo que se traduce en un gran aprendizaje como familia.

#### **6.5.1.3 Económicas**

El endeudamiento de quienes desertan es una realidad “el promedio de los aranceles es el 30% del ingreso per cápita, tres veces más alto que países desarrollados” (OCDE, 2009). Para contar con los recursos económicos los estudiantes vespertinos acceden a créditos bancarios mayoritariamente, algunos trabajan uno a dos años para ahorrar y luego pagar sus estudios entre otras modalidades. El endeudamiento es una preocupación y una ocupación permanente de quienes se encuentran en esta situación, lo que les acarrea efectos psicológicos y estancamiento de las condiciones de calidad de vida, esperando que algún día se encontrará libre de su endeudamiento. Pero el tenor de endeudamiento se parece a un crédito hipotecario, donde los intereses suben de acuerdo al mercado.

Los estudiantes diurnos tienen en Chile opciones de créditos con intereses blandos del 2% que ayuda al grupo de estudiantes diurnos o tradicionales, denominado CAE, crédito con aval del estado, sin embargo, es un crédito conectado con entidades bancarias. Mientras que en el caso de los estudiantes vespertinos no está disponible.

#### **6.5.1.4 Académicas**

Los estudiantes que participaron del estudio dan cuenta que lograron aprender diversos conocimientos, pero que sin embargo en la mayoría de los casos el área de matemáticas fue motivo de bajo rendimiento y que sumado a la falta de apoyo de tutoría o de ayudantía, se enfrentó independientemente a un estresor, que afectó su autoestima y gatilló en varios casos, en forma predominante la deserción del estudiante, a partir de la reprobación de estas asignaturas científicas, que incluyen matemática, química y física. Los participantes del estudio dan cuenta además del énfasis teórico respecto de las prácticas, que impidieron que los propios estudiantes pudieran equilibrar sus resultados académicos, porque no tuvieron oportunidad de que fuese valorado como esperaban. Los estudiantes en estudio, en promedio quedan desilusionados y/o frustrados porque no lograron una meta muy importante que estaban llevando a cabo. Entre las razones que declaran está la responsabilidad con su familia, especialmente de quienes tienen hijos. Sin embargo, argumentan que una vez que terminen la deuda, o en la eventualidad que consigan apoyo económico, ellos volverían a estudiar en vespertino.

Como cuentan con la experiencia, ellos consideran que podrían abordar sus estudios con mayor dedicación. Todo lo expresan en función de supuestos para lograrlo. La experiencia lograda les permitiría autoevaluarse en relación al grado de avance en competencias, tales como las que da a conocer Teichler (1998), quien señala que la educación superior requiere de un profesional con competencias tales como; capacidad de aprendizaje, conocimientos en computación, trabajo en equipo, planificación, coordinación y organización, trabajo bajo presión, manejo del tiempo, pensamiento reflexivo, autoevaluación del propio trabajo, creatividad, competencias analíticas, liderazgo, otros idiomas. Los estudiantes que desertaron sin duda no lograron la titulación, pero estuvieron expuestos a dinámicas grupales e individuales, que les permitieron darse cuenta de las falencias, aciertos y competencias que también deben adquirir para alcanzar el título profesional y que se logran en forma transversal durante los estudios universitarios.

#### **6.5.1.5 Reflexiones y aprendizajes**

Los estudiantes como adultos que son la mayoría, tienen reflexiones sobre la experiencia de abandono de estudios en la universidad. Es el proyecto de vida el que se trunca y les genera diversas reflexiones para explicarse y comprender los escenarios que vivió para volver a justificar la decisión tomada. El conjunto de razones que dan para explicar y justificar su decisión varía de una persona a otra. En algunos de ellos se observan argumentos que indican que, si bien les afecta el hecho, lo han aceptado y además son apoyados por su núcleo familiar y/o laboral. A su vez la mayoría entrega recomendaciones y reflexiones en base a su experiencia, para ayudar a otros estudiantes que se encuentren en situaciones similares porque entienden que ha sido un gran aprendizaje.

#### **6.5.2 Implicancias Sociales**

Según González (2005), en las consecuencias sociales está la retroalimentación del círculo de la pobreza y el origen de una capa social de frustrados profesionales con posible disminución del aporte intelectual y el potencial aumento del subempleo. Adicionalmente se incrementa el costo para el país de la educación asociada a una falta de optimización de los recursos debido al costo de la deserción.

En modelos sociológicos de Bean y Eaton (2001), Spady (1970), se da a conocer la influencia del medio externo en el estudiante. En ellos se considera que el medio ambiente familiar afecta significativamente e influye en las expectativas y demandas, las que afectan a su vez la integración social en la universidad y que afectaría en el trabajo en el caso de estudiantes vespertinos. Sin duda si la influencia no se produce positivamente, implica un rendimiento insatisfactorio, un bajo nivel de integración social, es decir aislamiento y bajo compromiso institucional (Díaz-Peralta, 2008).

##### **6.5.2.1 Entorno social**

Las implicancias sociales del medio que rodea al estudiante, es relevante porque se relaciona con los orígenes de su decisión de ingreso a la universidad. Puede afectar positiva o negativamente la decisión de abandono del estudiante. Lo anterior debido a los afectos y compromisos que tiene con su entorno social y la dependencia emocional que afecta su proyecto de vida, en los casos que los estudiantes tienen responsabilidades familiares. Luego secundariamente, los estudiantes son influenciados por sus padres y amigos. Cualquiera de ellos que presente una enfermedad o fallezca podría ser motivo de

inasistencia justificada, pero que no es considerada por el docente o reglamento institucional, con consecuencias en su rendimiento académico y psicológico.

#### **6.5.2.2 Entorno laboral**

El entorno laboral puede tener una influencia positiva o negativa sobre quienes son estudiantes no tradicionales. Si fuese positiva la influencia sería motivante, daría valor al estudiante, responsabilidad y compromiso con la empresa donde trabaja. Por el contrario, si la empresa desconoce el esfuerzo del estudiante y por otra parte le recarga de trabajo u otras razones que reducen su asistencia a clases y el tiempo de estudio, afectará en su decisión de deserción porque intentará mantener su fuente laboral, de la cual depende su familia y el mismo.

#### **6.5.3 Implicancias institucionales**

La deserción de estudiantes en cifras, da cuenta de que 43% de estudiantes vespertinos en los últimos años necesitan ser escuchados. Esta cifra sin duda responde a factores que deben ser estudiados en cada institución y en conjunto, para leer y extraer lineamientos que permitan responder a las necesidades de un grupo importante que estudia en jornada vespertina.

Es así como entre las consecuencias de la deserción en la institución, según, González (2005), está la limitación para cumplir la misión institucional y un descenso en los índices de permanencia. De igual manera tiene implicancias económicas, debido a los menores ingresos por matrícula y a los costos adicionales para las universidades, tanto públicas como privadas y un descenso en los índices de eficiencia y calidad.

Las instituciones en Chile presentan nodos problemáticos en general. Algunas instituciones han implementado procedimientos que son iniciativas propias, llegando a ser consideradas pioneras en el sistema educativo chileno, las que se han focalizado en nodos problemáticos tales como; el financiamiento, perfil académico de ingreso de los estudiantes, perfil de estudiantes en planes especiales vespertinos, cultura institucional, gestión administrativa, diferencia de la calidad de la formación en distintas instituciones, racionalidad de las profesiones, lógica de construcción de los planes de estudio, falta de regulación del sistema de educación superior, estructura del sistema de educación superior, estatus social de las carreras universitarias. Sin embargo, es urgente contar con políticas públicas que permitan atender tales problemáticas.

El nivel de deserción de la universidad es considerado un indicador de gestión interna de las instituciones (CINDA, 2006).

#### **6.5.3.1 Gestión administrativa**

La interacción personal de los estudiantes incluye no solo a los docentes, sino que también a las personas administrativas de la institución y programa de formación, tales como secretarías, coordinadores, directivos, administrativos, etc. En la medida que la gestión de las funciones de cada uno incluya atención y un foco centrado en responder preguntas y orientar en dudas a los estudiantes, será bienvenido por éstos, quienes de esta forma reconocerán una pertenencia y aumentará el compromiso con la institución. De alguna manera se pone en práctica, la integración social entre la universidad y los estudiantes.

De no acontecer esta dinámica social, el estudiante se sentirá aislado, con muchas dudas sin responder y sin saber a quién y a dónde dirigirse en caso que lo necesite. Se reduce el grado de pertenencia y de compromiso con la institución aumentando el riesgo de deserción.

Lo mismo para el caso de las tutorías o programas de apoyo, lo que requiere un perfil profesional o de pares que sepa de atención de personas y que tenga las competencias para orientar y solucionar los problemas del estudiante.

#### **6.5.3.2 Servicio de apoyo estudiantil**

El servicio de apoyo es cada vez más considerado un derecho del estudiante. Al respecto, Wibrowski et al (2016), señalan que el rol de un programa de apoyo al aprendizaje debe considerar habilidades tales como autorregulación, motivación y rendimiento académico. Braxton y McClendon, (2001) en sus estudios consideran ocho dominios de la práctica institucional; políticas académicas y prácticas administrativas, gestión en el área de admisión o matrícula, desarrollo del docente, sistema de recompensa del personal docente, programas de orientación para el estudiante, vida y cultura del estudiante en la institución, programación de asuntos estudiantiles y de asesoramiento. Todo lo anterior para lograr que los estudiantes experimenten pertenencia y compromiso con la institución elegida o que lo ha aceptado para su formación universitaria.

#### **6.5.3.3 Académicos (Flexibilidad, malla curricular, calidad de docencia)**

Los estudiantes que han participado en este estudio, declaran que luego de desertar se dan cuenta que su condición de estudiantes no tradicionales se considera en forma parcial, o

no se considera y depende de la institución elegida. Enfatizan que no se evidencian políticas del ministerio de educación, comunes para los estudiantes vespertinos. En esta jornada de estudios permanecen aquellos que tienen una formación académica previa más fuerte y cuenta con recursos económicos, además de apoyo familiar, social y laboral en algún grado. En las condiciones actuales del sistema educativo en Chile, se requieren cambios profundos que no se resuelven con cambios de mallas curriculares y flexibilidad. La alta segmentación de los estudios según nivel socioeconómico en el nivel secundario se hereda al nivel terciario (Gaete y Morales, 2011).

Los estudiantes con más recursos económicos ingresan a las universidades y los con menos recursos a centros de formación técnica, a diferencia de los planes de estudio de jornada vespertina, cuyos estudiantes trabajan y estudian para contar con los recursos económicos, o bien se endeudan con entidades financieras para acceder al nivel terciario de educación.

La flexibilidad curricular, está principalmente dirigida a estudiantes talentosos de escasos recursos, y para quienes combinan trabajo y estudios en el caso de estudiantes tradicionales principalmente, pero no está concebida para todos los estudiantes universitarios vespertinos (Gaete y Morales, 2011), siendo a la fecha aún un problema que no ha sido resuelto, ni tampoco ha permitido solucionar la deserción, o acortar los tiempos de titulación.

Aunque aún no se ha resuelto el problema expuesto, se observan casos de universidades especialmente privadas que están haciendo esfuerzos para mejorar la calidad de la docencia universitaria, en el aula, lugar de encuentro entre educador y educando. Se busca que el aprendizaje de los estudiantes responda legítimamente a los niveles que se esperan y están declarados en los programas de estudio (Gaete y Morales, 2011). Sin embargo, las instituciones que han presentado iniciativas de flexibilidad curricular, se han enfrentado con obstáculos debido a que la educación superior en Chile no está organizada y regulada para éste propósito.

De acuerdo a Olivier (2012), los estudiantes no tradicionales que ingresan a universidades privadas encontraron en el trabajador estudiante un interesante grupo de demanda, para lograr expandirse, a quienes les ofrecieron horarios de clase flexibles, vespertinos y

sabatinos. Por ejemplo, en Argentina el 11% de estos estudiantes tiene sobre 30 años, con responsabilidades familiares, cuyo interés son los estudios profesionales ligados a su ámbito de trabajo. En este sentido consideraron titulaciones accesibles, con ciclos más cortos y procesos más rápidos de egreso (Rama Vitale, 2011).

#### **6.5.3.4 Económicas**

Los costos de la educación universitaria en Chile son muy altos el promedio de los aranceles es el 30% del ingreso per cápita, tres veces más alto que en Estados Unidos, Australia y Japón (OCDE, 2009) y solo el 46,4% de los segmentos o quintiles más bajos reciben financiamiento en jornada diurna con estudiantes tradicionales. Puesto que los estudiantes no logran costearse los estudios peligra la sustentabilidad financiera de los programas de formación que oferta la institución, siendo la única fuente de financiamiento de los programas, el arancel que pagan los estudiantes. El problema es complejo porque implica que se debería entregar más becas a instituciones privadas, donde estudia un alto porcentaje de estudiantes, porque en ellas no existen barreras de entrada como en las universidades públicas (ejemplo prueba de selección universitaria, PSU). Algunas instituciones entregan becas a estudiantes talentosos, a estudiantes tradicionales de jornada diurna pero no es equivalente en el caso de los estudiantes universitarios de jornada vespertina. Por otra parte, los estudios universitarios, son considerados, como el camino para lograr sueldos que le permitan a los futuros profesionales mejores condiciones de vida, por lo tanto, los estudiantes invierten sus recursos económicos para lograr beneficios económicos. Mientras, el mercado laboral, mantiene una sostenida demanda de profesionales calificados, la educación superior sigue siendo una precondition para aspirar a un sueldo por encima del promedio en las economías de la región. (Brunner y Hurtado, 2011).

Relación entre el modelo preliminar (figura 29), se ha diseñado a partir de consideraciones e información aportada por la literatura y el concepto de estudiante no tradicional empleado en la literatura internacional, que se diseñó anticipadamente a la presente investigación.

La figura 29 es un diagrama de un modelo preliminar sobre la deserción universitaria vespertina, considera la literatura de referencia basada en la deserción universitaria diurna aplicada a un estudiante no tradicional que correspondería a un estudiante universitario vespertino, en Chile. Se realizó como primer acercamiento, al campo de estudio en vespertino. La figura, considera tres fases del proceso que experimentaría un estudiante universitario vespertino 1. "Perfil de ingreso del estudiante", identificado como "Antes" con

los elementos que son determinantes en el proceso, como causas posibles de deserción; Atributos personales y familiares, económicos y académicos. En la segunda etapa correspondiente al “Proceso Educativo en Jornada Vespertina” identificado como “Durante” se presentan varios elementos, tales como el sistema educativo universitario, la institución universitaria y el estudiante. Durante el proceso educativo centrado en el estudiante, se presentan factores endógenos y exógenos causantes de la deserción. Los factores endógenos tal como se describen en la revisión de la literatura, corresponden a factores personales, propios del estudiante, como el rendimiento académico, gestión del tiempo, control de aspectos sicosociales, entre otros. Sin embargo, los factores exógenos al estudiante, corresponden al entorno, situaciones no controladas por el estudiante, como imprevistos en el trabajo, crisis o situaciones inesperadas en su familia, faltas de apoyo de la institución en el ámbito académico, entre otros. En la tercera etapa denominada “Perfil de estudiante que abandona” referida al “después” se presentan las implicancias del abandono, las que se resumen como; Implicancias personales, sociales e institucionales.

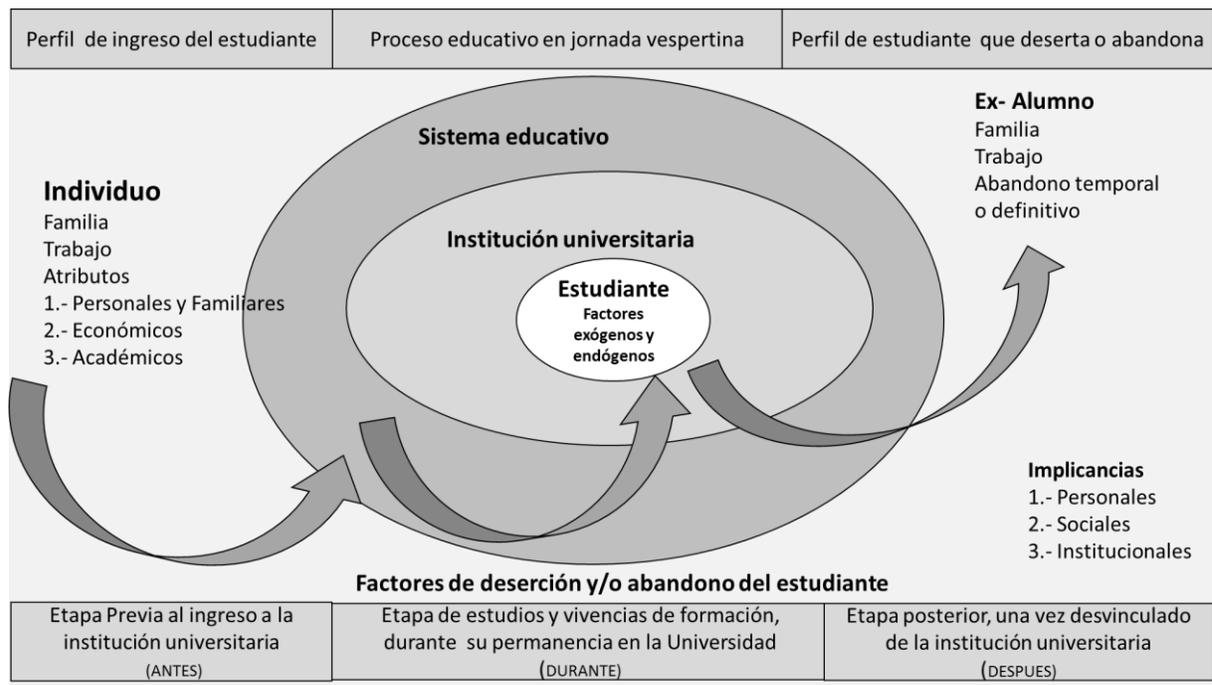


Figura 29. Modelo 1. Modelo interpretativo de los antecedentes, de deserción de estudiantes de jornada vespertina

Fuente: Elaboración propia diseñado a partir de antecedentes bibliográficos en torno al estudiante no tradicional equivalente al estudiante universitario vespertino.

Este modelo tiene flechas que representan un movimiento unidireccional, es decir el estudiante de jornada vespertina, ingresa, transita y abandona o deserta del programa de formación por el cual optó en un momento de su vida. En este tránsito se develan macro factores e implicancias, la mayor parte de naturaleza superficial o bien desprendibles de las problemáticas que presentan los jóvenes o pre adultos que trabajan en Chile como lo señalan Dávila y Ghiardo (2012). Sin embargo, a partir del mismo, se desprenden preguntas que se refieren a lo que sucede al grupo de estudiantes no tradicionales en las fases; antes, durante y después del hecho concreto de la interrupción de estudios. Así como surgen preguntas desde las miradas y/o focos de vivencias individuales, familiares, sociales y laborales. Como también, desde la perspectiva de las consecuencias en cuanto a mantención de brechas de pobreza sociocultural y socioeconómica que presentan la mayoría de los estudiantes que optan a estos programas de educación en Chile.

Los hallazgos de la presente investigación, en relación a las causas y las implicancias de la deserción para vespertinos, dan cuenta de los múltiples, vivencias; individuales, familiares, académicas que experimentan efectivamente, los estudiantes tal como lo describe la literatura para el fenómeno de deserción en general por parte de un estudiante diurno.

Sin embargo, la diferencia está y se evidencia, cuando se trata de estudiantes que en promedio trabajan de día y estudian de tarde/noche, es sin duda, un estudiante que se exige a sí mismo en términos, físico (aumentando, el tiempo de vigilia, exigiéndose desde el punto de vista de mantener la atención y concentración prolongada en el día) y se añade a lo anterior lo emocional, que se encuentra en equilibrio mientras todo está como se espera y donde la motivación transversal para ellos, es mejorar las condiciones y calidad de vida para una familia propia con hijos en la mayoría de los casos. Mientras tanto, continúan sus estudios, son muy importantes para estos estudiantes, la familia y los apoyos de cónyuges y/o compañeros(as) de vida o de los padres, para mantener la disciplina que obligadamente debe tener en la semana para cumplir con todas las tareas y acciones que son propias como padres, trabajadores y estudiantes a la vez.

Estos estudiantes se organizan económicamente para mantener su vida ordenada y cumpliendo con sus compromisos económicos al día. Sin embargo, a pesar de su organización el rango de recursos disponibles para imprevistos es limitado y los disponen

por breve tiempo, en cuyo momento se desestabilizan y aparecen sus prioridades como son los gastos en salud para sus hijos o gastos debido a enfermedades de padres, viéndose afectada su economía y/o salud. Se genera en la mayoría de ellos una preocupación que, de mantenerse, afecta la continuidad de estudios en el programa de formación que estudian. Todo lo anterior a diferencia de la deserción universitaria diurna, donde los bajos resultados académicos es la principal razón de abandono de los estudios. En el caso de los vespertinos es razón de abandono, pero en la mayoría de los casos la disminución del rendimiento académico se da por desequilibrio de los aspectos anteriormente mencionados.

Los propios participantes dan cuenta de la falta de apoyo en términos generales de la propia institución que los recibe, así como de los docentes que aplican en su mayoría metodologías que no responden a las características del estudiante vespertino y escaso tiempo disponible por parte de quienes estudian de noche.

Por otra parte, entre las implicancias en los estudiantes desertores vespertinos, la literatura presenta para el estudiante diurno consecuencias individuales, sociales e institucionales, siendo en este sentido similares. Sin embargo, las diferencias en el caso del estudiante promedio vespertino son más profundas en relación a las consecuencias individuales como es el endeudamiento, debido a que el estudiante adquiere compromisos bancarios e incluye intereses altos, que impiden la realización de otros proyectos. A nivel laboral se produce estancamiento para la mayoría de los casos en relación al tipo de trabajo y salarios asociados que los mantiene en un mismo nivel de gastos y calidad de vida, manteniéndose el mismo nivel socioeconómico. Sin embargo, se observó en la mayoría de los participantes un sentido de resiliencia que indica una capacidad de adaptación y de considerar la experiencia como orientadora y les ha ayudado a pensar en sus hijos y su disposición a apoyarles para que alcancen estudios universitarios y titulen.

Luego a partir de los hallazgos del presente estudio, en la figura 30 se observa un modelo que emergió desde quienes experimentaron la deserción universitaria vespertina, que incluye los principales hallazgos de las categorías y subcategorías de las causas e implicancias de desertores vespertinos, que se caracterizan por su similitud con los denominados estudiantes no tradicionales, que se describe en las fuentes bibliográficas de habla inglesa, en este caso, de quienes cursaron estudios en las universidades de la zona central de Chile. Es así como, no podemos ignorar las diferencias propias entre países

desarrollados y subdesarrollados en relación al apoyo institucional como los propios de las políticas educacionales de los países a quienes ingresan a la universidad. En la investigación los propios participantes describen las necesidades y mejoras que requieren ser entregadas por la institución.

Las flechas indican la dinámica y el movimiento que tienen las subcategorías por categoría principal en cada estudiante, tanto a nivel de causas como de implicancias. Si se considera una mirada holística tanto de las causas e implicancias que en el grupo de participantes que habla, expresa su voluntad de concluir estudios siempre y cuando no tuviesen las barreras que les ponen en sus fuentes laborales, superen sus dificultades económicas, sus problemáticas familiares, etc. De ellos se desprende que son parte de un ciclo alternado de tipo “ondulatorio” de desigualdad aquellos que lo experimentan en jornada vespertina. Para salir de éste se necesita intervenir en aquellos puntos críticos que desfavorezcan e interrumpen el ciclo alternante.

Los hallazgos de la presente investigación, dan cuenta que la deserción universitaria vespertina, tal como la deserción diurna, implica desigualdad social, económica y cultural. Sin embargo, debido a las características no tradicionales de los participantes, se obtuvo que tales implicancias presentaron efectos de mayor profundidad y de consecuencias heterogéneas en las personas, que van desde la adaptación al cambio o resiliencia, a la sensación de fracaso y frustración (que lo disminuye como persona y socialmente). La diversidad de respuestas, entre los vespertinos, estaría dada por las edades de los participantes, que van desde 22 a más de 50 años. El grado de madurez y la capacidad de quedarse con los aprendizajes y de percibirlos como positivos, por parte de quienes desertaron de la educación vespertina, es relevante. Lo anterior se suma a la reducción de la posibilidad de que las personas se formen integralmente y se capaciten, además de poder acceder a un empleo con mejor salario. En definitiva, se produce limitación socio-económica y el inicio de un nuevo ciclo de desigualdad.

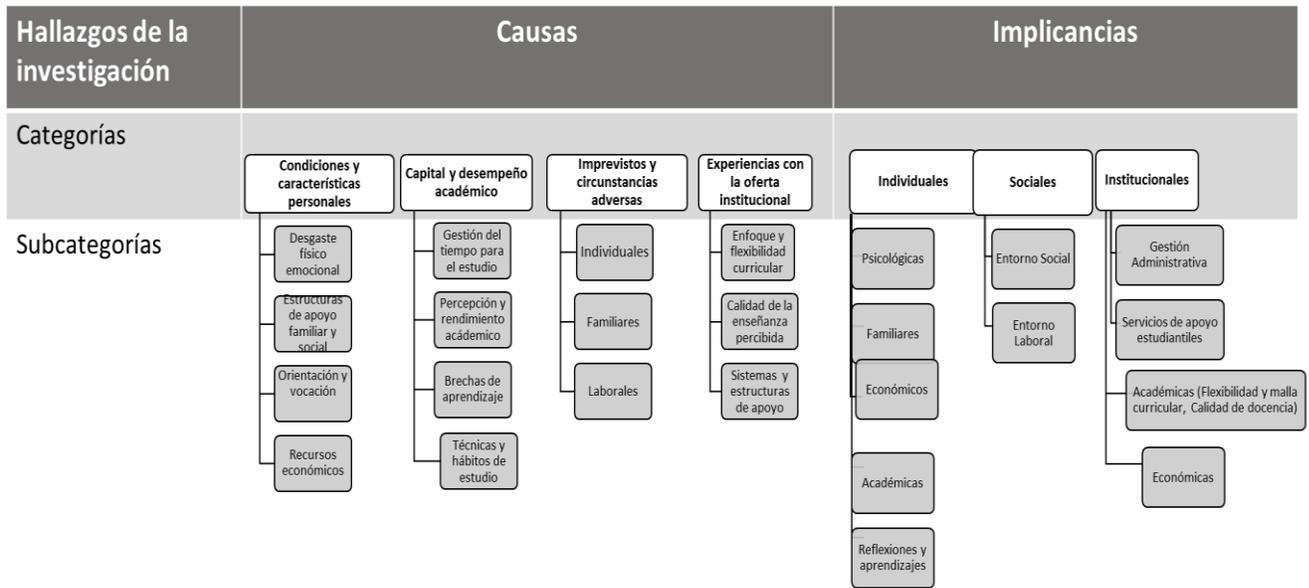


Figura 30. Representación esquemática, de los hallazgos categorías y subcategorías, en causas e implicancias de la presente investigación.

Fuente. Elaboración propia.

En la figura 30 se esquematiza un modelo que emergió del estudio, e incluye los principales hallazgos de las categorías y subcategorías de las causas e implicancias de la presente investigación.

Mientras que el modelo 1, se centra en las categorías tanto de causas e implicancias emergidas de la revisión bibliográfica, en el modelo 2 de la figura 30, se ha considerado los hallazgos de la investigación resumido en causas e implicancias.

Las causas e implicancias emergentes no permiten la generalización, porque son particulares al análisis del discurso de los participantes, tanto de las entrevistas grupales como de las entrevistas individuales, generándose un ciclo alternado de tipo “ondulatorio” de causas e implicancias en ambos casos. En las entrevistas grupales se obtuvieron menos subcategorías respecto de los hallazgos obtenidos en las entrevistas individuales tal como se esperaba. Siendo relevante señalar que ambas técnicas permitieron la indagación inductiva que busca y fundamenta la metodología cualitativa.

Las causas y consecuencias emergentes, que conforman modelos independientes en (Anexos. Figuras A1 y A2), son indicadores a su vez de la desigualdad de condiciones que

presentan los estudiantes vespertinos, entre los cuales existe un grupo que no logra superar el nivel académico importante y que además presentan riesgos de desequilibrios a nivel personal y/o familiar y/o económico y laboral. Para salir y superar éstas dificultades se necesitan apoyos externos. Entonces se sugiere intervenir en aquellos puntos críticos que desfavorezcan e interrumpen el ciclo que conduce a la deserción con consecuencias en varios ámbitos. En la figura 31 se presenta un modelo que integra causas con consecuencias aproximándonos así de manera gráfica al fenómeno de deserción vespertina. Las flechas indican movimiento circular para indicar que causa y efecto tienen los acontecimientos del hombre en la naturaleza. Ambos ciclos por separado son dinámicos y en el cada estudiante experimenta factores distintos. Se ha marcado las subcategorías de ambos ejes del estudio, en tonos grises, de mayor a menor concentración para destacar la relevancia que adquirió la subcategoría por cada categoría emergente, en el presente estudio.

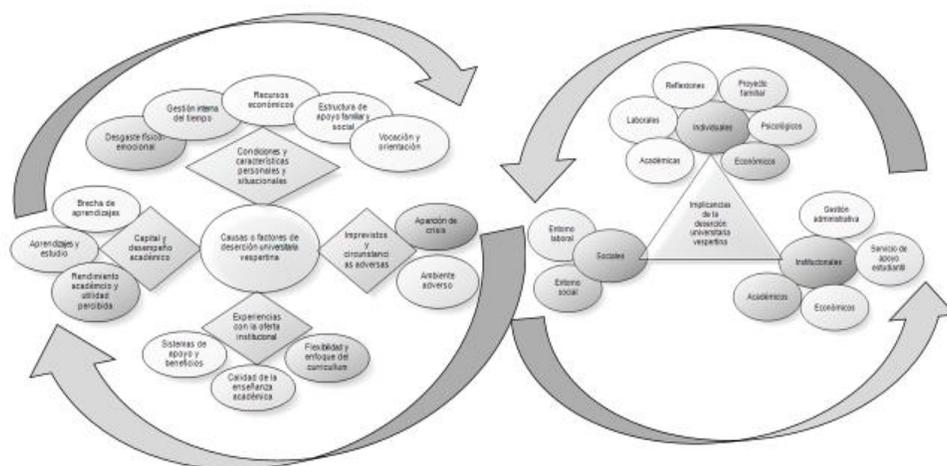


Figura 31. Modelo 2. Hallazgos de las causas e implicancias de la deserción universitaria vespertina

Fuente. Elaboración propia de los datos del estudio, obtenido con apoyo de NVivo 10.

Los hallazgos de la presente investigación, dan cuenta que la deserción universitaria vespertina, tal como la deserción diurna, implica desigualdad social, económica y cultural. Sin embargo, debido a las características no tradicionales de los participantes en jornada vespertina, las implicancias presentaron efectos de mayor profundidad y de consecuencias heterogéneas en las personas, respecto a las vivencias de un estudiante promedio de jornada diurna. Es decir, se observa mayor madurez y capacidad de resiliencia, que va,

desde la adaptación al cambio, a la sensación de fracaso y frustración que experimenta (que lo disminuye como persona y socialmente). La diversidad de respuestas, entre los vespertinos, estaría dada por las edades de los participantes, que van desde 22 a más de 50 años. El grado de madurez y la capacidad de quedarse con los aprendizajes y de percibirlos como positivos, por parte de quienes desertaron de la educación vespertina, es relevante. Lo anterior se suma a la reducción de la posibilidad de que las personas se formen integralmente y se capaciten, además de poder acceder a un empleo con mejor salario. En definitiva, se produce una limitación socio-económica y el inicio de un nuevo ciclo de desigualdad.

Ambos modelos 1. Bibliográfico y 2. De los hallazgos, en forma complementaria orientan y permiten la construcción de tercer modelo que integra los aportes de cada uno de ellos. En el modelo 3, integrado en la figura 32, es posible distinguir al estudiante como el sujeto que deserta en jornada vespertina siendo el centro de la investigación, quien da cuenta de a lo menos tres fases en la experiencia de deserción en jornada vespertina (antes, durante y después).

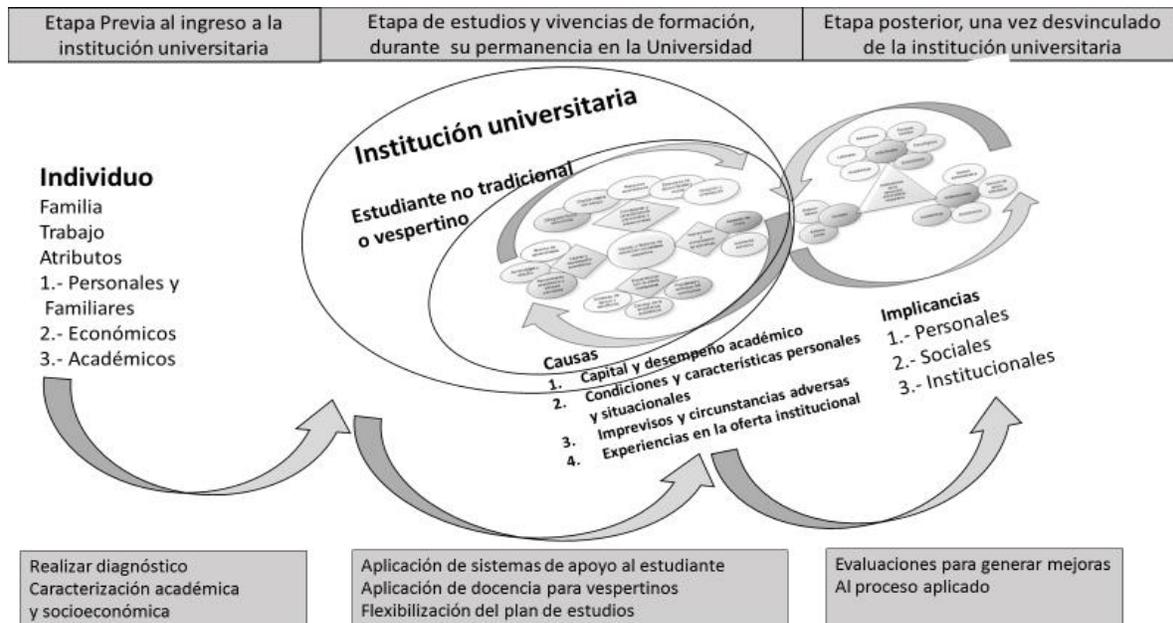


Figura 32. Modelo 3. Integración de las consideraciones de la literatura y de los hallazgos emergentes, de las causas e implicancias de la deserción universitaria vespertina de la presente investigación

Fuente. Elaboración propia partir del análisis de datos del estudio apoyado por, NVivo 10.

Naturalmente la integración del modelo (figura 29 y 31) permite que emerja un tercer modelo 3 (figura 32). Este modelo muestra, que en cada una de las tres fases del recorrido del estudiante que deserta se distinguen momentos de intervención (antes, durante y después de la deserción). A partir de este modelo integrador se identifican, elementos para la construcción de líneas de acción, que apoyen los lineamientos de las instituciones universitarias para la reducción de la deserción, a partir de los hallazgos (figura 30). Luego, a partir de la Figura 30, cada subcategoría en particular, se puede transformar en una temática de manejo o mejora, elevando así, las barreras de salida de los estudios universitarios y la universidad, para reducir la deserción, por ejemplo;

- Manejar y reducir el desgaste físico y emocional.
- Mantener y mejorar la estructura de apoyo familiar y social.
- Mejorar la orientación y afianzar la vocación.
- Mejorar o aumentar las opciones de becas, créditos, subsidios u otros de orden económico.
- Mejorar el uso de la gestión del tiempo.
- Reducir la brecha de conocimientos iniciales y de aprendizaje.
- Aumentar las calificaciones y parte de los aprendizajes en forma práctica.
- Aprender y aplicar técnicas de estudio ajustadas a cada estudiante.
- Realizar apoyos por reglamentos y apoyos especiales en caso de imprevistos y circunstancias adversas.
- Contar y acceder a programas de formación con un plan de estudios flexible.
- Contar con docentes preparados para trabajar con estudiantes no tradicionales en jornada vespertina.
- Disponer con equipos de apoyo de profesionales especializados en las necesidades del estudiante vespertino o no tradicional.
- Mantener contacto y apoyos después de la interrupción de estudios.
- Orientar a otros estudiantes desde la experiencia de deserción para que no cometan decisiones apresuradas.
- Mantener informado y con alternativas, a nivel social y laboral a los estudiantes.
- Mantener una adecuada gestión administrativa a nivel institucional y cercana a los estudiantes.

- Gestionar equipos de trabajo a nivel institucional con servicios de apoyo al estudiante.
- Capacitar a los docentes con trabajo vespertino en técnicas metodológicas.
- Gestionar la flexibilidad del programa de estudios para estudiantes vespertinos.
- Gestionar y administrar recursos económicos ajustados a la realidad de estudiantes universitarios vespertinos.
- Propiciar la permanencia y titulación oportuna de los estudiantes.

El conjunto de medidas señaladas, deberían aplicarse o ejecutarse en las etapas correspondientes (antes, durante y después) como se desprende del modelo 3.

En el siguiente capítulo se presentan en detalle las aportaciones que a partir de los hallazgos se pueden construir como recomendaciones y lineamientos para la reducción del número de estudiantes que se enfrenta al conjunto de factores y barreras para concretar sus estudios universitarios en horario vespertino.



## **CAPÍTULO 7: Recomendaciones para apoyar lineamientos de retención**

A continuación, se presentan las recomendaciones que se desprenden a partir de los hallazgos y que servirán de apoyo a las instituciones universitarias en las propuestas de lineamientos de acciones para aumentar la retención de estudiantes.

### **7.1 Recomendaciones de líneas de acción para reducir la deserción**

A continuación, se presentan propuestas de líneas de acción para reducir la deserción, que se desprenden a partir de los principales hallazgos emergentes de las 4 categorías de causas (a.-Capital y desempeño académico b. Condiciones y características personales y situacionales c. Imprevistos y circunstancias adversas y d. Experiencias en la oferta institucional ) y a partir de las 3 categorías emergentes de las implicancias (a. Implicancias personales, b. Implicancias sociales y c. Implicancias institucionales.).

La propuesta de las líneas de acción del programa completo de intervención para la retención, considera los siguientes cuatro objetivos;

a.-Caracterizar el nivel de riesgo de deserción del estudiante vespertino, mediante un diagnóstico a su ingreso al sistema educativo, que considere las condiciones y características personales y situacionales del estudiante, tales como su nivel académico, competencias de autoaprendizaje, entre otras.

b.- Favorecer la flexibilidad de la malla curricular de la formación profesional vespertina, fortaleciendo además la calidad de la enseñanza, ambiente de aula y relación docente-estudiante para el aprendizaje efectivo.

c.- Realizar un seguimiento académico, económico e individual de los estudiantes con mayor riesgo, para quienes la institución disponga de equipos o centros de apoyo académico, psicológico y económico.

d.- Vincular el medio empresarial y/o laboral como cultural, entre la institución educativa y los estudiantes y sus familias respectivas.

A continuación, se presenta la propuesta de líneas de acción vinculados a los objetivos, correspondientes a cada categoría emergente. Se presentan una o más acciones por cada categoría, debido a la complejidad de las dimensiones que los participantes del estudio expresaron (en los capítulos descriptivo e interpretativo). Sin embargo, dependiendo de los recursos que la universidad disponga y dependiendo de las causas que dominen en cada institución, se puede ajustar el programa propuesto. Es importante señalar que, estas líneas de acción podrían evaluarse a través de una experiencia piloto de aplicación (que consideraría una inversión en investigación interna), para luego elegir las más efectivas para la institución universitaria y presupuestar el costo/beneficio, de cada una de ellas y de la aplicación del conjunto de acciones.

A continuación, se presentan, varias Tablas resúmenes, donde se exponen en formato resumen las acciones que se desprenden de la presente investigación;

<b>Categorías causales de deserción universitaria vespertina del estudio</b>	<b>Líneas de acción por categoría, que promueven la retención</b>
Condiciones y Características personales y situacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterizar el nivel de riesgo de deserción del estudiante vespertino, mediante un diagnóstico a su ingreso al sistema educativo que considere; su nivel académico, competencias de autoaprendizaje, vocación profesional, capacidad de gestión del tiempo y del estrés, nivel de conocimiento del campo laboral, nivel de redes de contacto, características demográficas, nivel de apoyo y situación familiar.</li> </ul>
Capital y Desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar un seguimiento académico de los estudiantes con mayor riesgo, para quienes la institución disponga de equipos de apoyo que ofrezca a los alumnos tutorial académico, talleres de habilidades comunicacionales y sociales con énfasis en el trabajo de equipo y autogestión, talleres de estrategias de aprendizaje, talleres de hábitos de estudios, de control y manejo de la ansiedad, entre otros</li> </ul>
Imprevistos y Circunstancias adversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar un seguimiento individual de los estudiantes con mayor riesgo, para quienes la institución disponga de equipos de apoyo psicológico y de apoyo de becas, además, de talleres de motivación.</li> </ul>

Categorías causales de deserción universitaria vespertina del estudio	✓ Líneas de acción por categoría, que promueven la retención
Experiencias con la Oferta institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Disponer de equipos de tutores o consejeros en centros de apoyos al aprendizaje, que apoye en los procesos de nivelación de conocimientos y habilidades sociales y comunicacionales de los estudiantes vespertinos.</li> <li>✓ Favorecer la flexibilidad de la malla curricular de la formación profesional vespertina, fortaleciendo además la calidad de la enseñanza, ambiente de aula y relación docente-estudiante para el aprendizaje efectivo.</li> <li>✓ Vincular el medio empresarial y/o laboral como cultural, entre la institución educativa y los estudiantes y sus familias respectivas. Esto implica realizar actividades de parte de la institución o apoyar actividades que surjan de los propios estudiantes, para vincularse con empresas o instituciones que acerquen a los estudiantes a la realidad laboral. Por otra parte, promover la participación de los estudiantes y sus familias a diversos eventos culturales.</li> </ul>

Tabla 11. Propuesta de líneas de acción, para la retención o permanencia de estudiantes universitarios vespertinos por categorías de deserción universitaria

Fuente. Elaboración propia partir del análisis de datos del estudio

Se propone que el conjunto de lineamientos que la institución implemente, se lleve a cabo considerando las tres etapas del primer modelo; antes, durante y después. Por ejemplo;

I. Antes de incorporarse a la universidad en jornada vespertina.

1.- Diagnóstico en la etapa previa, inmediatamente ingresado el estudiante, que permita detectar las debilidades y fortalezas del perfil de ingreso, de modo de ajustar las acciones que se implementarán durante el proceso, dando mayor énfasis a nivelar las competencias.

II. Durante los estudios.

2.- Apoyo o acompañamiento de talleres o tutorial académico y psicológico al estudiante, durante el proceso de estudios, que fortalezca algunos aspectos débiles o adquiera habilidades en estrategias de aprendizaje, motivación y hábitos de estudios.

III. Al momento de deserción y Después que ocurrió (a lo menos 6 meses).

3.- Seguimiento de los alumnos que tomaron la decisión de desertar de sus estudios o bien se encontraron en situación de deserción y lo hicieron, manteniendo el contacto y realizando actividades de interés para ellos, de modo de intentar atraerlos para que retomen sus estudios. Informándoles vía electrónica sobre los temas pendientes y requieren formalización y/o de pagos pendientes, etc.

Cada etapa debiera considerar, instrumentos, metodologías y análisis de información, así como profesionales especialistas que debieran conformar unidades de apoyo.

A continuación, se incluyen propuestas de unidades que debieran existir en las instituciones para apoyar a los estudiantes y que no siempre están constituidas, o que muchas veces existen pero que no ofrecen los programas de apoyo que requieren los estudiantes. Se propone algunos instrumentos y programas que podrían ser ofrecidos por estas unidades.

#### **1.- Unidad de admisión del postulante.**

Esta unidad tendría por objetivo entregar información al estudiante en relación a la malla, costos, becas, talleres, unidades de apoyo y todo lo relacionado a la oferta institucional.

También podría ocuparse de aplicar instrumentos del perfil de ingreso y de seguimiento (como encuestas) y analizar los datos obtenidos para retroalimentar a las unidades académicas y de apoyo a la enseñanza y aprendizaje que entrega los talleres de nivelación y de apoyos.

Entre los instrumentos para identificar el perfil de ingreso es importante considerar información del tipo siguiente: Notas de enseñanza media o secundaria, Aptitud vocacional, Condición socio-económica, Edad de ingreso, Responsable de hijo y/o conyugue, Tipo de trabajo y horario, Distancia del domicilio a la institución, tiempo transcurrido entre el egreso de enseñanza media y el ingreso a estudios superiores, entre otros.

La información obtenida debería ser analizada y en lo posible aplicar modelos cuantitativos de riesgo de deserción, para identificar los estudiantes de mayor riesgo o con mayor probabilidad de abandono de la carrera.

## **2.- Unidad de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje**

Esta unidad podría estar conformada por coordinadores, profesores, psicólogos, tutores y ayudantes. Estaría encargada de ofrecer diversos programas de apoyo a los estudiantes con riesgo de deserción, tales como la organización de talleres de nivelación de competencias, tutorías, talleres de habilidades comunicacionales y sociales con énfasis en el trabajo de equipo y autogestión, talleres de estrategias de aprendizaje, talleres de gestión del tiempo, de control y manejo de la ansiedad, entre otros.

Esta unidad debería hacerse cargo de las problemáticas y/o necesidades de los estudiantes que ingresan al sistema de formación universitario vespertino y hacer un seguimiento según nivel de riesgo de deserción. Además, esta unidad podría organizar salidas a terreno para vincular a los alumnos al campo laboral.

Algunos programas de acción que esta unidad podría organizar e implementar se presentan a continuación:

- a.- Nivelación y acompañamiento académico a los estudiantes
- b.- Orientación vocacional y campo laboral
- c.- Orientación y gestión del tiempo y estrés
- d.- Potenciación y/o fortalecimiento de la Calidad de docencia y del ambiente de aula
- e.- Gestión de apoyos económicos mediante becas durante los estudios
- f.- Retroalimentación a los directivos de las necesidades de los estudiantes, en relación a la actualización y flexibilidad de la malla curricular.
- g.- Interacción y gestión de convenios entre empresa y la institución educativa.
- h.- Organización de programas culturales de integración transversal, que incluya la participación de la familia del estudiante.
- i.- Seguimiento de los resultados académicos y habilidades sociales de los estudiantes.

El cuadro siguiente clasifica posibles programas en cada categoría emergente, programas que pueden ser organizados por las instituciones descritas anteriormente.

<b>Categorías causales de deserción universitaria vespertina del estudio</b>	<b>Programas de acción por categoría, que promueven la retención o permanencia</b>
Condiciones y Características personales y situacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programa de caracterización del perfil de ingreso del estudiante, mediante aplicación de instrumentos de diagnósticos.</li> <li>✓ Programa de orientación vocacional y campo laboral.</li> <li>✓ Programas de actividades de participación, que permitan conocer la oferta institucional.</li> <li>✓ Programas culturales de integración transversal, que incluya la participación de la familia del estudiante.</li> </ul>
Capital y Desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programa de nivelación y acompañamiento académico.</li> <li>✓ Programa de apoyo psicológico.</li> <li>✓ Programas de talleres de estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo y control de la ansiedad.</li> <li>✓ Programa de Perfeccionamiento docente, que mejoren la Calidad de la docencia y del ambiente de aula.</li> <li>✓ Programas de capacitación sobre metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje para alumnos vespertinos.</li> </ul>
Imprevistos y Circunstancias adversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programa de difusión sobre opciones de becas y/o trabajos.</li> <li>✓ Programa de atención individual de psicólogos y asistentes sociales.</li> <li>✓ Programa de Interacción y gestión de convenios de colaboración entre empresa y la institución educativa.</li> <li>✓ Programa de talleres motivacionales, con ejemplos de algunos egresados con capacidad de resiliencia.</li> <li>✓ Programa de talleres de habilidades sociales, tales como trabajo en equipo, autogestión, vinculación con otros.</li> <li>✓ Programa flexible para recuperar evaluaciones y/o trabajos académicos de las asignaturas, en caso de no haber rendido evaluaciones por imprevistos.</li> </ul>
Experiencias con la Oferta institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oferta de una malla curricular flexible en horarios y asignaturas</li> <li>✓ Oferta de asignaturas con mayores aplicaciones al campo laboral</li> <li>✓ Todos los programas descritos en las categorías anteriores</li> </ul>

Tabla 12. Propuesta de programas, para la retención o permanencia de estudiantes universitarios vespertinos por categorías de deserción universitaria

Fuente. Elaboración propia partir del análisis de datos del estudio

Con el propósito de asegurar los resultados de permanencia de los estudiantes, es necesario que cada programa se someta a un proceso de evaluación, no sólo desde las cifras de permanencia, sino que también de la eficacia y eficiencia de los programas en los resultados esperados.

En este sentido, la unidad de apoyo a la enseñanza y aprendizaje, deberá incluir entre sus actividades, análisis cuantitativos y cualitativos de los resultados de las acciones implementadas, a partir de los cuales retroalimentar y mejorar las medidas y acciones, que permitan mantener y mejorar los niveles de retención, así como asegurar calidad en la oferta institucional, logrando formar profesionales de acuerdo a los perfiles esperados del egresado.

Por otra parte, es importante que la institución designe una unidad, para mantener contacto con los egresados, empleadores, y los estudiantes que han desertado de modo de recibir una retroalimentación y mejore continuamente su oferta institucional.

Al tener en cuenta las múltiples dimensiones, causales de la deserción y/o abandono, las acciones para reducirla deben atender a procesos claves de la vida universitaria, desde la admisión y la formación de las primeras impresiones sobre la institución elegida, hasta las impresiones de los egresados y de los que han abandonado la carrera y/o la institución. Entre los estudiantes que desertan se podría encontrar causales que pueden ser atendidas por la institución universitaria.

Estos procesos de la vida universitaria, deben incluir diversas acciones, sin perder de vista el grupo general de estudiantes vinculados a una institución. Estas acciones deben atender los diversos momentos del proceso educativo, de manera articulada para garantizar no solamente efectos en el acceso y la permanencia, sino que también en la titulación y la inserción rápida y oportuna en el campo profesional tal como lo señalan diversos autores. En el proceso particular de quienes desertan es relevante mantener el contacto y atenderles con agilidad sus consultas y demandas tales como certificados de estudios, u otros que den cuenta que siguen siendo potenciales estudiantes que podrían reingresar porque no se han retirado por causales académicas o reglamentarias.

La interrupción de los estudios por las diferentes razones descritas en los capítulos anteriores, provoca en una etapa inicial alivio al estudiante que deserta porque ya no presentan las presiones, pero luego aparece frustración en ellos porque su meta no ha sido concluida. Sin embargo, desde la experiencia vivida por los participantes, algunos de ellos, son capaces de reflexionar y dar consejos a los futuros estudiantes que se enfrenten a barreras y vivencien escenarios de vida con condiciones y situaciones similares.

Los participantes del estudio, estudiantes vespertinos que desertaron, dan cuenta de la profundidad que tuvo en ellos la experiencia y de múltiples maneras dejan claro que quienes viven las etapas de la deserción tienen gran necesidad de ser conducidos, guiados apoyados por otros. Ellos reconocen que la situación en algunos casos tuvo un gran costo emocional, físico, familiar y económico, todo a la vez o en forma parcial, según cada caso. Algunos de ellos, los quienes tienen mayor madurez, naturalmente se volvieron tutores de deserción y esperan transferirles y comunicarles experiencias a los estudiantes en similares condiciones, porque aseguran que todo lo experimentado por ellos, pudo contar con apoyo desde la institución, desde la familia y desde el trabajo. La mayoría da cuenta de la soledad en que se encontraron en un momento dado y que se vieron sin apoyo. Describen en su testimonio, que no existió diagnóstico y prevención de parte de la universidad, así como tampoco apoyo para reducir la brecha de conocimientos que tenían al ingreso, ni apoyo de becas que le permitiera abordar o reducir los montos de los pagos a la institución educativa.

A partir de los capítulos de descripción e interpretación de los hallazgos, tanto de causas o consecuencias de deserción, sumado a los abordajes de deserción que presenta la literatura, se han entregado algunas líneas de acción para la retención o permanencia de los estudiantes que desertan de programas vespertinos.

La carencia de programas de apoyo en varias dimensiones por parte de la institución educativa, es significativa para los participantes, porque si se contara con estos apoyos (de diagnóstico, de orientación e información, económica (becas), de motivación o reencantamiento de la vocación, al menos en un porcentaje de los casos, se reduciría el abandono y aumentaría la retención o permanencia de los estudiantes.

En síntesis, es necesario e imprescindible escuchar a los estudiantes, oír sus voces, es fundamental para conocer lo que está viviendo si escuchamos sus miedos, dificultades, sus

carencias o brechas académicas. Conocer si los aprendizajes están siendo útiles en el plano laboral o si se alejan tanto que lo desmotivan y provocan reflexiones y cuestionamientos que lo hacen pensar en retirarse. El diálogo se revela con la palabra. El diálogo implica un encuentro en dos personas para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia fundamental. Para Freire (1996), la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. Hacemos, en esta reflexión, por lo tanto, un llamado a un encuentro humano entre un docente y el estudiante o entre el tutor y estudiante, para conocer que está sucediendo a los estudiantes que ingresan, permanecen y desertan de la institución. De este modo humanizamos el fenómeno de deserción y del cual se puedan desprender posibles acciones que para un número indeterminado de estudiantes se transformen en permanencia o bien la deserción de quienes en la reflexión y a luz de los elementos causales desertan

Diversos estudios, entre ellos, Paramo y Maya (2012), sobre retención o inhibición del abandono y deserción, proponen considerar a lo menos cinco lineamientos de abordaje e implementación; a saber; a. la definición, del conjunto de normas mínimas que regulan la convivencia y actuaciones de los sujetos sociales que genera un clima favorable y anímico que estimule los estudios. b.- la construcción de escenarios adecuados y pertinentes para la formación terciaria que considere la interacción entre los individuos y la de éstos con su medio. c.- compromiso con los profesores, para que realicen sus actividades de docencia e investigación incorporando a estudiantes en labores de apoyo, como punto de encuentro. d.- reforzamiento de aspectos psicológicos y su respectivo seguimiento. e.- Realizar procesos de acompañamientos de tutorías y asesorías, a quienes tengan riesgo de desertar.

Para lograrlo se propone a las tutorías, llevar a cabo grupos de 3 a 4 estudiantes y que cuando se requiera sea en forma individual. Y así, de esta manera que los estudiantes perciban que comunicando sus problemas y contándolos a sus tutores, quienes están a su disposición en lugar y horarios bien claros. De modo, que los estudiantes puedan expresar sus percepciones negativas o angustiantes, respecto del reto que tienen en sus estudios y las dificultades que encuentran en sus programas de formación y en el horario vespertino, es atendido por profesionales de la institución.

El trabajo en grupo permite que los estudiantes perciban que no son los únicos a quienes les está pasando, que no son los únicos que experimentan estrés y otros síntomas entre ellos mal rendimiento y falta de estrategias para abordarlas. De este modo, las tutorías grupales e individuales cercanas a los estudiantes permitan no sentirse “perdidos” porque logran ser escuchados y orientados para lograr avanzar exitosamente en lo académico reduciéndose al menos en uno o más niveles el estrés de lo que es está pasando. Así mismo el grupo tutorial deberá ser claro y respetuoso con cada estudiante a la hora de diagnosticarle y ofrecerle opciones que le orienten, faciliten y propongan caminos para reducir los problemas e incertidumbre del estudiante. Cobra importancia el perfil del tutor que debe ser un profesional, también es relevante en el seguimiento el uso de una comunicación permanente vía correo electrónico entre otras. Siendo así, dé cuenta al estudiante del real interés de apoyo por parte de la unidad de tutoría. Autores como Rivera García y colaboradores (2012) dan cuenta de la importancia de la tutoría (entendido como un tiempo de atención al estudiante), cuyo propósito central es escuchar y ser escuchado de manera que se pueda humanizar un fenómeno como la deserción vespertina y no sea sólo cifras que indican que algo ha pasado y que requiere con urgencia ser atendido.

En esta propuesta se han considerado líneas de acción asociadas a las cuatro categorías emergentes, que de alguna manera promueven la permanencia en la institución, las que estarían dentro de las dimensiones que solucionan las problemáticas de estudiantes vulnerables, de acuerdo a la revisión de la literatura.

Recientemente, Donoso et al, (2010), describían cómo el fenómeno de retención se ha ido posicionando como un tema relevante para el sistema educativo, debido a las presiones de las familias, de las instituciones, de financiamiento, como por las políticas de desarrollo de los países en Latinoamérica. Estos autores, consideran al menos cinco medidas importantes para la retención de estudiantes en Chile, siendo; a.- implementación de propedéutico, b.- alto compromiso de la familia en las metas y actividades del estudiante. c.- programas de apoyo para el aprendizaje de materias claves que deben ser sistemáticas y estructuradas durante el año. d.- disponibilidad de consejeros vocacionales que cuenten con el reconocimiento de estudiantes y docentes. e.- relación positiva entre costo del programa y el efecto en el logro en los participantes. Es importante considerar la realidad sociocultural del estudiante y su familia, además del soporte que genera el grupo de pares (estudiantes de edades próximas que tienen cercanía y comunicación fluida). Para lo

anterior se requiere de la disponibilidad de personas encargadas en forma permanente del seguimiento del estudiante, las que deberían ser profesionales del área psicología y/o sociología que comprendan y sean capaces de generar mejoras observables y cuantificables.

Se deberá mejorar aspectos intrínsecos en los estudiantes (ellos son el foco principal de todas las líneas y acciones), tales como: la perseverancia y autodisciplina académica, desarrollar capacidades no académicas, como autodisciplina, habilidades sociales y compromiso con la institución, complementadas con actividades deportivas, alimentación sana y equilibrada, un tiempo de sueño adecuado. Por otra parte, en el caso del estudiante que ha sido calificado como en alto riesgo de deserción, pero que logra titularse debido a todo el apoyo entregado por la institución, debería ser reconocido por la institución o el estado con beneficios, tales como; proveerles de capital semilla para iniciar un emprendimiento, becas de posgrado u otras modalidades que deriven en mayor empleabilidad y mejoramiento del capital humano. En el caso de los estudiantes que desertan durante el periodo de formación profesional, éste debería contar con competencias definidas y claras, que pueden o no ser certificadas, pero que lo habiliten para desempeñarse mejor en el mismo u otro trabajo después de desertar, de tal forma que le dé opción, para mejorar su salario.

Desde el punto de vista organizacional los mejores resultados de medidas de retención de acuerdo a diferentes, autores como Canales y De los Ríos, (2007), Donoso et al, (2010) han sido: a.- promover una cultura centrada en los requerimientos del estudiante. b.- un liderazgo, comprometido con los estudiantes de bajo capital social. c.- personal capacitado para comprender y atender a los estudiantes en función de sus necesidades. d.-una planificación estratégica que considera aspectos claves de los contextos sociales y económicos de los estudiantes. e.- Implementación de actividades informativas que permitan disminuir la brecha informativa (entregando informaciones sobre financiamiento de los estudios, importancia del apoyo familiar, características de las postulaciones, entre otras).

Por otra parte, Donoso et al (2010) señalan que las acciones a nivel organizacional, que han sido destacadas por sus buenos resultados sobre la permanencia estudiantil, en cinco universidades norteamericanas son: Disponibilidad de servicios estudiantiles, realización

de tutorías, implementación de talleres de redacción y técnicas de estudio, orientación para la elección de asignaturas previa y durante los estudios, apoyo a los estudiantes de primer año, apoyo en los procesos de postulación, oferta de cursos intensivos que nivelan estudios, formación y fortalecimiento de grupos de trabajo, revisión de cursos en los que hay alta reprobación, estudios periódicos del clima estudiantil, cursos de apoyo a los padres, bibliotecas con material didáctico, servicio de salud estudiantil, servicio de apoyo psicológico, implementación de centro de estudios no graduados, disponibilidad de diversas actividades recreativas/culturales, calendario académico flexible para estudiantes que trabajan.

El conjunto de acciones descritas, tienen un costo económico asociado, que se puede pagar a través del ingreso a la institución, de recursos ministeriales o bien aumentando el costo de matrícula de los estudiantes según el tipo de organización pública o privada. O bien con un aporte mixto, lo que considerará un análisis de cada institución universitaria.

Autores como Donoso et al (2010) proponen un sistema de retención para Chile que considera básicamente el estudiante diurno, consistente en; implementar una política pública integral y sistemática dirigida a fortalecer los procesos de retención de estudiantes y focalizada hacia los grupos de mayor riesgo, para proporcionar soporte académico y financiero a los estudiantes y a las instituciones.

El proceso de permanencia o retención durante el plan de estudios, deberá incluir, diversas medidas a lo menos, se espera que la institución tome medidas de soporte académico y económico que apunten a los factores claves identificados en los capítulos anteriores, con la aplicación de programas sistemáticos y secuenciales. Es decir, no pueden ser medidas que se apliquen aisladamente. Por el contrario, la institución deberá contar con políticas internas y en lo posible con redes de universidades, que se han propuesto como objetivo común la retención estudiantil, de modo que se retroalimenten y apoyen, realizando la evaluación permanente de los resultados y de los puntos críticos que son susceptibles de mejorar a un costo aceptable por la institución pública o privada.

Para la institución el apoyo a las iniciativas de retención sin duda tiene costos, para costear las propuestas, de soporte académico y financiero para el grupo en riesgo. El apoyo a instituciones por parte del Ministerio de educación debe estar regulado y supervisado con

indicadores tales como; la tasa de titulación oportuna por generación, tasas de ajuste matrícula/graduados. En la medida que, los resultados de la aplicación, de las medidas, sea, positiva y se logren los indicadores de calidad, la institución contaría con los recursos económicos, año a año para mantener el conjunto de medidas de retención aplicadas.

En síntesis, para verificar las mejoras efectivas que provocarían todas las medidas anteriores en cada institución que se aplicasen bien, se debería considerar la generación de indicadores validados, para establecer los avances en retención, en aprendizaje y en titulación de los estudiantes por cada institución. Cada una de instituciones tiene proyectos educativos heterogéneos con algunos denominadores comunes, pero, al fin y al cabo, presentan diferencias entre ellas.

Sin duda el conjunto de medidas que son resultado de muchos estudios y experiencias de programas aplicados en forma eficiente y con resultados aceptables, requiere políticas dirigidas a corregir las inequidades del proceso, que hoy en Chile está comenzando a través de una reforma educacional. Es así como, el logro de la gratuidad paulatina desde el año 2016 a año 2020 aproximadamente será un hito en Chile. Sin embargo, sólo pueden acceder hoy en día, las universidades de CRUCH para los estudiantes de menores quintiles de ingreso. En este estudio se releva que uno de los factores más estresantes para los jóvenes independientes que estudian en jornada vespertina, es la falta de recursos económicos para pagar sus estudios. Sin duda la gratuidad reducirá la deserción, sin embargo, las dificultades de los estudiantes, es amplia y diversa en universidades públicas y privadas y del mismo modo necesitarán políticas internas y programas de apoyo, que atiendan y ayuden al estudiante en riesgo de deserción, planteándose objetivos a corto, mediano y largo plazo les permitan reducir las cifras de deserción.

Por otra parte, las implicancias de la deserción de los estudiantes al igual que los factores incidentes, son múltiples, interactivas y simultáneas, que en el caso de los estudiantes con características no tradicionales están dadas desde el momento que el estudiante se retira de la institución, con consecuencias, que se agrupan en lo personal, social e institucional.

En estudios recientes, en el año 2013 sobre la deserción en Latinoamérica, González et al (2013), determinaron que el fenómeno debe analizarse en el contexto social y económico de la región o país. Ellos argumentan que, de seguir aumentando la población estudiantil

universitaria, la deserción se concentrará en los quintiles de menores ingresos, debido a su menor capital cultural y brecha de aprendizajes. En estos escenarios, la tendencia indica que la deserción universitaria aumentará en los próximos años si no se establecen políticas y estrategias adecuadas. En Chile la deserción presenta componentes económicos importantes en particular en aquellas universidades privadas que no pertenecen al CRUCH, siendo notorio, cuando se trata de los estudiantes con características no tradicionales que presentan no sólo brechas culturales y de aprendizajes importantes, resultado de una formación secundaria de regular a mala calidad que tiene un segmento de la población joven, que es denominada, fragmentación de la educación.

De acuerdo a González et al (2013), Santos et al (2013), entre las implicancias personales está la frustración, la sensación de fracaso, con los consiguientes efectos en la salud física y mental, así como, la pérdida de oportunidades laborales al reducirse la posibilidad de conseguir empleos satisfactorios, la postergación económica por salarios bajos con impacto individual y familiar. Todo lo anterior ha sido relatado por algunos participantes, sin embargo, según el grado de madurez algunos participantes manifiestan esto en una etapa inicial luego presentan argumentos que dan cuenta de una resiliencia, adaptación y voluntad de revertir la situación experimentada.

En relación a las consecuencias sociales, se mantiene y retroalimenta el círculo de pobreza, de un segmento social de profesionales frustrados y potencial aumento de desempleo aumentando el costo país de la educación superior, resultado de la deserción. Aun cuando, son escasos los casos de quienes se reinventan y emprenden caminos laborales y de perfeccionamiento, estos se presentaron entre los participantes, los cuales superan el escenario y experiencia vivida, que en algún momento los mantuvo desmotivados. Sin embargo, no olvidan el costo personal, familiar y laboral que tuvo para ellos. Es así como el aprendizaje que logran es tan significativo para ellos que son capaces de realizar un análisis del entorno y personales como base de toma de decisiones futuras. Como estos participantes continúan casados con hijos, ellos priorizan mantener su trabajo y ya proyectan a sus hijos en la etapa universitaria.

Y entre las implicancias institucionales, se reduce los índices de eficiencia de titulación y de calidad de la formación, con aumento de costos para revertir las cifras de deserción. Es sí como es necesario que la institución procure mejorar la transición entre la formación

académica y el empleo durante la carrera (tutorías y/o ayudantías entre otras labores), entregando herramientas que lo habiliten en términos teóricos y/o prácticos de manera que los estudiantes que deserten puedan acceder a trabajos o a otros estudios, habiendo logrado un nivel de formación hasta el nivel donde interrumpe sus estudios formales. Para este propósito debería realizar mejoras a los perfiles de egreso, la vinculación con el medio y el sector productivo e incrementar la formación basada en competencias.

Las implicancias anteriores descritas por los autores mencionados, se evidencia en los testimonios dados por los participantes de este estudio. A la mayoría de los participantes les hubiese gustado tener una formación más práctica que teórica, para aplicarla directamente en el trabajo que tenía en ese momento. La universidad tiene un rol muy importante en la sociedad como es la formación de ciudadanos profesionales íntegros, éticos capaces de aportar desde sus especialidades o áreas de acción soluciones a diversos problemas presentes y futuros. Por lo tanto, es necesario que la propia institución realice su labor integralmente de manera que la sociedad y los estudiantes estén bien informados y adquieran conciencia que la universidad tiene una gran responsabilidad social formadora de saberes, del hacer y del ser.

González et al (2013), proponen en su estudio tres niveles de medidas para la retención; a.- a nivel del sistema de educación superior, tales como, mejorar la articulación secundaria, facilitar la movilidad institucional, entrega de mayor apoyo financiero y becas, así como, establecer un sistema de seguimiento del fenómeno a nivel del país. b.- a nivel institucional y académico, mejorando la detección temprana de grupos de riesgo apoyos tutoriales seguimiento estudiantil, administración curricular, etc. c.- a nivel pedagógico, mejorar características psicológicas del estudiante en riesgo, considerar nivelación académica, ambiente propicio para el aprendizaje, innovaciones curriculares y enseñanza por competencias, implementar currículos más flexibles, etc.

Sin duda, para quienes estudian en jornada vespertina es necesario se consiga y se apliquen todas estas medidas en particular porque es necesario considerar el perfil del estudiante vespertino que a partir de esta investigación se podría considerar como un estudiante con características de no tradicional. Este punto de partida es fundamental, es decir las particularidades de estudiante requieren ser tomadas en cuenta, así como también debería considerarse un perfil docente de jornada vespertina quien deberá tener las

competencias propias y un liderazgo pertinente, para hacerse cargo del aprendizaje efectivo de un estudiante con mayores barreras que el estudiante diurno.

El encuentro entre estudiante y docente debe ser realizado en un espacio adecuado considerando en forma más particular o especial, desde la luminosidad, la comodidad del mobiliario, carencia de ruidos molestos, etc., que propicien un encuentro de enseñanza aprendizaje y viceversa. Este encuentro estudiante- docente con diálogo bidireccional ha sido y seguirá siendo central en la educación.

Lo anterior en una institución con misión y visión que integre armónicamente a los estudiantes vespertinos de manera que sean las mismas medidas y estándares de calidad que dispone la universidad tanto para diurnos como para vespertinos. Así como de las políticas y reglamentos que deben ser conocidas por todos los involucrados en sistema educativo.

En síntesis, el conjunto de resultados obtenidos en esta tesis, ofrecen varias implicancias para la política y la práctica de la educación universitaria vespertina. En la actual era, existe una amplia oferta de programas universitarios en el marco de una “universidad para todos”, con políticas que se desarrollan dando atención a la inscripción en la universidad especialmente de estudiantes con nivel socioeconómicos más bajos y con una brecha académica importante respecto de quienes ingresan a partir de un segmento con niveles opuestos o medios, tanto socioeconómicos como académicos. Estos estudiantes que han experimentado una formación menos favorecida se inscriben en la jornada vespertina siendo denominados los estudiantes no tradicionales cuyas características fueron ampliamente descritas. Es así como, los modelos emergidos en la investigación (figuras 29 y 30), han permitido identificar etapas críticas (antes, durante y después); de los estudiantes que desertaron y cuatro focos de categorías de causas de deserción, donde se podría aplicar líneas de acción, programas y medidas ajustadas a objetivos propios de cada realidad institucional.

Estas líneas de acción requieren una auditoría interna como externa, de manera que se detecten a tiempo las dificultades y errores de aplicación de los mismos, de manera de corregir y se realicen las mejoras continuas pertinentes en forma oportuna.

Es muy importante para lograr avances, el equipo humano que integre los diferentes programas. Estos profesionales denominados tutores o consejeros son mediadores entre el punto de partida socioeconómico, cultural y académico. Ellos son quienes tienen en gran medida el éxito del conjunto de programas y acciones que se desprenden del estudio u otros que emerjan de estudios particulares por institución. Los profesionales denominados tutores o consejeros deberían articularse desde la enseñanza media o secundaria con los equipos de profesionales universitarios. Correspondiendo a un apoyo continuo desde la etapa secundaria a la etapa universitaria como lo describen, por ejemplo, (McKillip et al, 2012).

Los lineamientos definidos por cada institución, deben ser estudiados y analizados en los diferentes niveles por los profesionales a cargo de la calidad institucional, de la unidad de educación vespertina, de la unidad de apoyo a la permanencia universitaria, por los directivos de las unidades académicas y los docentes. Además, deberían ser informados de tales programas porque son partícipes de la interacción con el estudiante, los administrativos y funcionarios de bibliotecas, servicios informáticos, fotocopiado, cafetería, otros.

Todos y cada uno de ellos en diferente grado, comparten y se relacionan con el estudiante en riesgo de deserción en la institución universitaria, en este caso en particular en una jornada que tiene un ambiente particular en horario vespertino. A su vez, un entorno que a veces es medianamente seguro o con una inseguridad propia de la noche donde pueden ser asaltados, etc. En fin, el escenario vespertino tiene al interior del edificio y en sala de clases determinadas condiciones ambientales versus el entorno a la llegada o salida del edificio institucional. En cualquiera de estas condiciones ambientales o entornos son los funcionarios administrativos y académicos finalmente quienes con una conversación a veces ligera y empática lograr reducir el estrés que esté experimentando un estudiante en riesgo.

Luego una vez compartidas estas medidas, como lo ha realizado el encuentro de universidades del proyecto Alfa financiado por la comunidad europea, en torno al tema del abandono universitario principalmente diurno, se demuestra que la generación de redes, de universidades y organismos nacionales e internacionales, pueden establecer mecanismos de cooperación de beneficio mutuo, optimizando recursos para disminuir no sólo la

deserción diurna como ha sido principalmente hasta ahora, sino que también en la deserción vespertina.

Finalmente, el índice de deserción de 43% (SIES, 2014<sup>a</sup>), empleado desde el inicio, nos dice y seguirá mostrando en los distintos contextos, que algo está pasando a los estudiantes universitarios vespertinos. Los resultados obtenidos en esta investigación y los lineamientos que se han formulado a partir de los hallazgos de causas e implicancias, permite, dar cuenta que existen razones e implicancias y también acciones que una vez implementadas considerando las particularidades de cada institución, apoyarían la gestión interna para reducir la deserción en jornada vespertina. La retención de un porcentaje de estudiantes una vez aplicadas las medidas que se han expuesto, permitirían que estos estudiantes tengan acceso a trabajos mejor remunerados y mayores posibilidades de ubicación en el mercado laboral, con los consiguientes beneficios de bienestar para ellos, sus familias y entorno.

Chile entre los países latinoamericanos alcanza, los 25 años y más de escolaridad de la población, apareciendo como el país con mayor logro educativo (10,5 años) (CEPAL, 2016). Se busca hoy día a nivel Latinoamericano, promover “la cultura de la igualdad” de oportunidades de acceso a la educación universitaria diurna y vespertina en términos de calidad, acceso a créditos con bajos intereses, etc, es un desafío. Sin duda es un reto la reducción de brechas educativas, sociales y económicas. En particular, promover la igualdad social que incluye el acceso a la educación, no significa garantizar oportunidades solamente, sino también resultados. En este sentido, el acceso a una educación universitaria de calidad objetiva (en cuanto a efectividad) y subjetiva (según la percepción de los estudiantes) es la que permitirá efectivamente avanzar a los países de América Latina. Entre los principales desafíos de las políticas de educación universitaria está la reducción de las brechas de acceso a créditos ajustados a la realidad del estudiante no tradicional y/ o gratuidad para quienes estudian en jornada vespertina. De tal manera, que acciones positivas que promuevan el aumento de las capacidades de los estudiantes no tradicionales permitan expandir sus libertades, dignidad y autonomía para que se fomente el bienestar personal, familiar y de la comunidad. Es así como se busca romper la inercia de desigualdad, heterogeneidad estructural y/o fragmentación educacional para promover el crecimiento económico y bienestar que conduzcan a la reducción, de la pobreza sociocultural, económica y educacional. En este sentido, (CEPAL, 2015), señala que

aumentar el nivel educativo de calidad, posibilita el mejoramiento de otros, clave del desarrollo y bienestar, siendo básicos para los retos medioambientales y económicos actuales en la región.



## CAPÍTULO 8: Aportaciones y proyecciones

La educación universitaria vespertina, en Chile, ha presentado en los últimos años, un acentuado crecimiento en su matrícula, sin embargo, la interrupción de los estudios de quienes estudian en este horario de 19 a 23 pm (vespertino), que equivale a la denominación de estudiante universitario nocturno a nivel latinoamericano, ha sobrepasado la cifra promedio de deserción diurna, del sistema universitario chileno.

En este escenario, esta investigación cualitativa, con paradigma interpretativo, se propuso indagar sobre las causales e implicancias que están formando parte de lo que experimentan que abandonan de los programas de estudios vespertinos a los que accedieron. Se ha empleado como técnicas de recogida de datos, entrevistas semiestructuradas (grupales e individuales).

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos:

**A.-Causas de deserción vespertina.** Se determinó a partir de los resultados, que los estudiantes que desertan presentan características que corresponden a aquellos con la denominación “No tradicionales”, caracterizándose por combinar, responsabilidades familiares, laborales y académicas, presentando mayores niveles de deserción que los estudiantes que ingresan a la modalidad universitaria diurna, debido a las particularidades y situaciones que les rodean. Ellos mismos mayoritariamente se autodefinen como estudiantes-trabajadores, indicando su independencia económica.

A partir del análisis cualitativo lo expuesto por los participantes, se puede señalar que las causas que motivan la deserción universitaria vespertina, responde a múltiples razones, las que se integran en cuatro dimensiones o categorías según relevancia para los participantes: 1.-Capital y desempeño académico 2. Condiciones y características personales y situacionales 3. Imprevistos y circunstancias adversas y 4. Experiencias en la oferta institucional.

En la primera y segunda categorías emergentes, intervienen las particularidades (subcategorías) que rodean a los estudiantes vespertinos en cuanto al cansancio, que van

experimentando a nivel físico y emocional, la preocupación que experimentan debido a la falta de recursos económicos y las dificultades a que se ven expuestos cuando fallan los apoyos y soportes familiares y sociales.

En la categoría, “capital y desempeño académico”, las referencias de los entrevistados se enfocan principalmente en cuatro elementos: 1. problemas de gestión del tiempo, 2. una baja percepción del rendimiento estudiantil, 3. brechas de aprendizaje y 4. déficit en técnicas y hábitos de estudio.

En relación a la categoría emergente, “imprevistos y circunstancias adversas”, esta da cuenta de la aparición de crisis inesperadas en los ámbitos individual, familiar y laboral, que afectan permanencia de los estudiantes.

Y en cuarto lugar, se mencionan las variables asociadas a las experiencias negativas que vivieron los estudiantes con las “experiencias en la oferta institucional”, las cuales impactaron negativamente en su trayectoria académica y se relacionan con la flexibilidad del plan de estudios y la relación práctica que esperaban en sus estudios para aplicar lo antes posibles estos tópicos en sus actividades laborales.

Las categorías que emergieron del estudio, son en su mayoría compartidas en la literatura por estudiantes diurnos, sin embargo, con significados diferentes y con alcances profundos en tiempo (presente y futuro), desde las experiencias de los estudiantes “no tradicionales” vespertinos, que participaron en el estudio.

Entre los aportes de la investigación, los imprevistos y condiciones adversas, propias del entorno afectivo laboral, son desencadenantes de un alto nivel de estrés, falta de tiempo para dedicar a los estudios, lo que les provoca a su vez, una baja en el rendimiento académico y aumentando mayores gastos, lo que desestabiliza su economía y por ende la tranquilidad que necesita para estudiar, produciendo en muchos casos la decisión de deserción. Particularmente este factor es distinto al estudiante tradicional de jornada diurna, los que en su mayoría están apoyados económicamente por sus familias.

El conjunto de categorías y subcategorías emergentes dan cuenta de una experiencia continua desde el ingreso, muy significativa en sus vidas que tiene implicancias al afectar su futuro inmediato y de mediano plazo.

El conjunto de categorías ejes y subcategorías descritos en la investigación permiten realizar un modelo de factores de deserción de estudiantes universitarios no tradicionales, que estudian en jornada vespertina en Chile.

**B.- Implicancias de la deserción vespertina.** En relación a las categorías emergentes sobre los hallazgos en las implicancias de la deserción, se obtuvieron tres categorías: a. Implicancias personales, b. Implicancias sociales y c. Implicancias institucionales. Estas categorías son también observadas en la literatura para estudiantes diurnos, pero con significados, magnitud y consecuencias profundas, desde las experiencias de los estudiantes no tradicionales descritos en esta investigación.

En el capítulo 6 se sintetizan los hallazgos y resultados de esta investigación en tres modelos (síntesis de literatura, de hallazgos de la investigación y uno mixto que integra literatura y hallazgos) los que representan las categorías y subcategorías de las causas e implicancias de la deserción de los estudiantes vespertinos.

Estos modelos emergidos en la investigación, representan aproximaciones a la comprensión del fenómeno de deserción de estudiantes no tradicionales que estudian en jornada vespertina. El modelo integrador, identifica etapas críticas (antes, durante y después) de los estudiantes que desertaron, donde se podría aplicar líneas de acción, programas y medidas ajustadas a objetivos propios de cada realidad institucional.

**C.- Recomendaciones a partir de los hallazgos.** Se presentan las principales líneas de acción que se desprenden desde los hallazgos obtenidos de las causas e implicancias principalmente y de los modelos emergentes que estructuran el camino recorrido por el estudiante que deserta (antes, durante y después) se proponen en base a este conjunto de (hallazgos y modelos propuestos), cuatro objetivos o propósitos que buscan aumentar la retención, con el requisito que sean aplicados en los puntos críticos o etapas principales que experimenta el estudiante que deserta en su tránsito por la universidad, siendo;

I.- Etapa previa o de inicio al ingreso

a.-Caracterizar el nivel de riesgo de deserción del estudiante vespertino, mediante un diagnóstico a su ingreso al sistema educativo, que considere las condiciones y características personales y situacionales del estudiante, tales como su nivel académico, competencias de autoaprendizaje, entre otras.

b.- Favorecer la flexibilidad de la malla curricular de la formación profesional vespertina, fortaleciendo además la calidad de la enseñanza, ambiente de aula y relación docente-estudiante para el aprendizaje efectivo.

II. Durante los estudios en jornada vespertina.

c.- Realizar un seguimiento académico, económico e individual de los estudiantes con mayor riesgo, para quienes la institución disponga de equipos o centros de apoyo académico, psicológico y económico.

d.- Vincular el medio empresarial y/o laboral como cultural, entre la institución educativa y los estudiantes y sus familias respectivas.

III. Después, una vez que ha desertado.

e.- Mantener contacto para apoyar al estudiante post deserción temporalmente (a lo menos 6 meses) y mantener actualizado al estudiante que deserta, en relación a los tiempos de los trámites, pagos pendientes si los hubiere y/o reglamentos internos de la institución superior a través de red de correos electrónico.

Cada uno de estos objetivos para la retención de estos estudiantes no tradicionales, que se desprendieron del estudio, dan lugar a un conjunto de líneas y programas de acciones por categoría emergente, centrados en los estudiantes, entre los cuales se proponen; a.- Nivelación y acompañamiento académico a los estudiantes, b.- Orientación vocacional y campo laboral, c.- Orientación y gestión del tiempo y estrés, d.- Potenciación y/o fortalecimiento de la Calidad de docencia y del ambiente de aula, e.- Gestión de apoyos económicos mediante becas durante los estudios, f.- Retroalimentación a los directivos de las necesidades de los estudiantes, en relación a la actualización y flexibilidad de la malla curricular, g.- Interacción y gestión de convenios entre empresa y la institución educativa, h.- Organización de programas culturales de integración transversal, que incluya la participación de la familia del estudiante, i.- Seguimiento de los resultados académicos,

habilidades sociales de los estudiantes (en lo laboral), mantener actualizado vía electrónica sobre trámites reglamentarios y/o pagos pendientes si los hubiere.

Estas líneas de acción, requieren una auditoría interna como externa, de manera que se detecten a tiempo las dificultades y errores de aplicación de los mismos, de manera que se puedan corregir a tiempo y se realicen las mejoras continuas pertinentes en forma oportuna.

**D.- Recomendaciones a partir de la investigación.** Apoyados en diferentes autores, educadores, sociólogos, economistas, psicólogos, estadísticos, entre otros, las categorías y subcategorías que emergieron en el presente estudio son relevantes y aportan al conocimiento y comprensión de la deserción de los estudiantes “no tradicionales universitarios” vespertinos en Chile.

Los significados, magnitudes e implicancias que producen las razones multicausales, son distintas a los estudiantes diurnos, porque los estudiantes no tradicionales tienen edades promedio sobre 24 y más años y son responsables de una familia, tienen un trabajo y compromisos económicos, además de adquirir un endeudamiento que es personal con las entidades financieras, este es más profundo que el de los estudiantes diurnos, que en promedio reciben apoyo de sus padres o de becas y créditos propiciados por parte de las universidades y/o ministerio de educación. Mientras que en jornada vespertina estos apoyos económicos se restringen principalmente a créditos de entidades bancarias u otros.

El conjunto de categorías y subcategorías emergentes tanto de los dos ejes causas e implicancias, dan cuenta de una experiencia muy significativa en sus vidas, desde que ingresan a la educación superior, durante sus estudios y el post abandono, que afecta su futuro inmediato personal, laboral y familiar, con implicancias profundas. Sin embargo, también algunos de ellos, dan cuenta de una resiliencia e inteligencia emocional para afrontar las adversidades y logrando su incorporación, como experiencia que les ayudará a ellos mismos y a otros en el futuro.

Los participantes en promedio provienen de grupos con ingresos bajos a medios, en la mayoría de los casos y comprueban que su nivel de ingreso económico sin la titulación de sus estudios universitarios, es afectada notoriamente, es decir, después del abandono los deja en el mismo nivel socioeconómico y a veces peor, debido a un endeudamiento que

arrastran meses y años, porque deben pagar los servicios de educación universitaria a una institución financiera. Los estudiantes se sienten marginados, excluidos de mejores condiciones de calidad de vida respecto de los estudiantes que se titulan. Sin embargo, argumentan que se ocuparán de que sus hijos lo logren, pues saben que la universidad es la puerta a un mejor nivel de vida, desde lo económico y lo socioeducativo. Esto responde a una realidad socioeconómica muy segmentada en el país, con oportunidades desiguales.

Esta aproximación a los estudiantes vespertinos aporta información y líneas de acción para abordar la permanencia de los estudiantes. Sin duda, surgen preguntas que podrían abordarse en próximas investigaciones, sobre el endeudamiento de los no tradicionales vs los tradicionales; sobre las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, más apropiadas para el contexto vespertino, sobre el perfil del docente vespertino, sobre las condiciones de infraestructura y servicios de apoyo, que favorezcan los estudios de los estudiantes no tradicionales en vespertino, entre otras.

Este año 2016, la reforma educacional en la educación superior considera la gratuidad para los estudiantes vulnerables, cuya aplicación se completará hacia el año 2020. Sin embargo, se ha comenzado y aplicado sólo en universidades del CRUCH y en algunas universidades privadas. Sin embargo, aunque se espera que reduzca el abandono, el fenómeno de deserción es multifactorial, por lo tanto, es relevante el apoyo para la retención de al menos un porcentaje de ellos, y por esta razón, no se debería dejar de aplicar los programas de retención. Por el contrario, la retención depende de los programas de reducción de la deserción en aquellas instituciones superiores que tienen programas vespertinos.

La mayoría de los estudiantes vespertinos se encuentran en una situación de desventaja que afecta su nivel de permanencia, situación que podría ser mediada por las propias instituciones que los acogen. El sistema universitario vespertino en Chile, no parece estar suficientemente equipado, en términos de infraestructura y servicios, ni gestionado, para satisfacer las necesidades de apoyos para lograr superar las barreras que encuentra a su ingreso un estudiante promedio que estudia en jornada vespertina, y con características de “no tradicionales”, que está en constante expansión.

Finalmente, es esencial avanzar en la generación de conocimiento, que nos permita abordar el fenómeno de la deserción universitaria vespertina, desde una concepción más

amplia y que contribuya a la generación y mejoras de políticas de retención al interior de las instituciones superiores, así como del Ministerio de Educación, que permita que los programas de retención sean apoyados económicamente para lograr mayor cobertura entre las instituciones del país.

### **E.- Futuras líneas de investigación**

Para avanzar en la línea de investigación considerada en esta tesis, y dada la relevancia del tema, se recomienda realizar un estudio comparado entre las realidades del fenómeno de deserción universitaria vespertina entre las distintas zonas del país, zona norte, centro y sur de Chile, dada las características tan diversas que se viven en; condiciones agroclimáticas, campo laboral, oportunidades de estudios, oferta institucional universitaria, entre otros aspectos.

Cabe destacar nuevamente, que esta investigación sólo se realizó con estudiantes de la zona centro del país, considerando estudiantes de las regiones de Valparaíso y Metropolitana. Un estudio de esa envergadura permitiría focalizar lineamientos más específicos y recursos de apoyo por zona, a nivel del Estado.

Otro estudio de investigación relevante sería realizar un estudio comparado entre países de Latinoamérica, lo que evidenciaría ciertas categorías similares y otras que evidenciarían notorias diferencias. Además, indagar en los lineamientos que las instituciones de diferentes países han implementado y que les han dado resultados exitosos para disminuir la deserción, lo que ciertamente sería un gran aporte para que las instituciones puedan replicarlas, ajustando sus lineamientos según sus propios escenarios.

Cada vez que se retiene o permanece un estudiante vespertino y logra la titulación, no sólo se interrumpe el ciclo de la pobreza y desigualdad de la persona en los ámbitos personal, laboral, económico y calidad de vida, sino que también abre esperanzas a la familia, que ve factible que los hijos accedan a la educación superior y se produzca movilidad social, cumpliéndose al menos una de las misiones centrales de la enseñanza universitaria que es la formación de profesionales, ciudadanos capaces de transformar el entorno.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbate Vaughn, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.6 (3), 7-35.

Agudelo, D. M., Casadiegos, C. P. y Sánchez, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.

Améstica, L. R., Llinas-Audet, X., y Sánchez, I. R. (2014). Retorno de la Educación Superior en Chile: Efecto en la movilidad social a través del estimador de Diferencias en Diferencias. *Formación universitaria*, 7(3), 23-32.

Andrade, L. (2002). Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 96-116.

Aparicio, M., y Garzuzi, V. (2006). Dinámicas identitarias, procesos vocacionales y su relación con el abandono de los Estudios: Un análisis en alumnos ingresantes a la Universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 20(37), 15-36.

Arboleda, P. G., y Picón, C. (1997). *La mortalidad y la deserción estudiantil en EAFIT, sus causas y posibles soluciones*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit,.

Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baum, S., Ma, J., y Payea, K. (2004). *Education Pays: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*. New York: The College Board.

Baum, S., y Ma, J. (2007). *Education Pays 2007: The benefits of higher education for individuals and society*. New York: College Board.

Baum, S., Ma, J., y Payea, K. (2010). *Education pays 2010: The benefits of higher education for individuals and society*. New York: The College Board.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.

Bean, J. P. (1982). Conceptual models of student attrition. How can help the institutional researcher. E. Pascarella (Eds). *New directions for institutional research: Studying student attrition*. (36). San Francisco: Jossey-Bass.

Bean, J. P. y Eaton, S. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory y Practice* 3(1), 73-89.

Bean, J. P., y Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Journal of Review of Education Research*, 55, 485-540.

Beder, H. W., y Darkenwald, G. G. (1982). Differences between teaching adults and pre-adults: Some propositions and findings. *Adult Education Quarterly*, 32(3), 142-155.

Behrman, J. R., (2011). How much might human capital policies affect earnings inequalities and poverty? *Estudios de Economía* 38 (1), pp. 9-41

Berger P. y T. Luckmann (1986): *La construcción social de la realidad* (Cap. III). Buenos Aires: Amorrortu. Disponible en: [http://wdb.ugr.es/~granados/wp-content/uploads/Texto\\_6\\_BergerLuckmann\\_1986\\_CapIII1.pdf](http://wdb.ugr.es/~granados/wp-content/uploads/Texto_6_BergerLuckmann_1986_CapIII1.pdf). Consultado octubre, 2015.

Bernasconi, A y Rojas, F. (2004) *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria.

Berrocal, P. F., y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.

Bol, L., Warkentin, R.W., Nunnery, J. A. y O'Connell, A.A. (1999). College students' study activities and their relationship to study context, reference course and achievement. *College Student Journal*, 33(4), pp. 608-622.

Buitrago-Suescún, O., Fedossova, A., Britto -Agudelo, R. A. (2012) Inferencias para la reflexión sobre la calidad de la educación superior nocturna en ingeniería en Colombia. *Revista Educación y Educadores*.15(3), 431-443.

Braxton, J. M. y Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 61-87) New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Braxton, JM, y McClendon, S.A. (2001). El fomento de la integración social y la retención a través de la práctica institucional. *Diario del Colegio de Estudiantes de retención: Investigación, Teoría y Práctica*, 3 (1), 57-71.

Broc Cavero, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.

Brown, C. B. y Conley, V. M. (2007). *An empirical test of the nontraditional undergraduate student attrition model using structural equation modeling*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Institutional Research, Kansas City. Disponible en: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=ohiou1176485072&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=ohiou1176485072&disposition=inline)  
Consultado octubre, 2015.

Brunner, J. J. (2009). *Educación Superior en Chile. Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales (1967-2007)*. [Tesis doctoral] Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, J., & Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica—Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Brünner, J. J., y Uribe, D., (2007), *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Rodríguez, C. F., y Canedo, M. D. M. F. (2015a). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1).

Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., y del Mar Ferradás, M. (2015b). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1).

Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 7 (2) 41-50.

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Pérez, P. A., y Afonso, M. G. (2006a). Cabrera, Lidia,). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2) Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm) Consultado noviembre 2015

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., y Álvarez, P. (2006b). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1); 105-127.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.

Canales, A. y D. de los Ríos (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, Ministerio de Educación de Chile. n° 26; 173-201.

Cano, E., Rubio, A., y Serrat, N. (2010). *Organizarse mejor.: Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio* (Vol. 270). Barcelona: Graó.

Cárdenas, M., Barrientos, J., y Ricci, E. (2015). Estructura factorial de la escala de soporte social subjetivo: validación en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), 95-101.

Carnoy, M., (2011). As Higher Education Expands, Is It Contributing To Greater Inequality? *National Institute Economic Review*, 215(1), 34-47 .

Catalán, J. (2005) Análisis de contenido en estudios de teorías subjetivas. In: *Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*, 9., Granada. *Anais*. Disponible en: [http://www.ugr.es/~cmetodo/pdf/comunicaciones/catalan\\_ahumada.pdf](http://www.ugr.es/~cmetodo/pdf/comunicaciones/catalan_ahumada.pdf) Consultado noviembre 2015.

Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2010.

Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Reis*, 295-316.

Castro, S. C. F., y Aros, A. K. (2012). Innovación en la introducción de elementos de inteligencia emocional en la educación superior para el éxito de una profesionalización de calidad. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).

Centro de Microdatos. (2008). *Informe final: Estudios sobre las causas de la deserción universitaria*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Departamento de Economía.

CEPAL. (2002). *Panorama social de América Latina, 2001-2002*. Santiago de Chile En *Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Lima: CEPAL

CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe Lima: CEPAL. Disponible en:

[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946_es.pdf). Consultado enero 2016

Choy, S. P. (2002). *Nontraditional undergraduates: Findings from The Condition of Education, 2002* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471077). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

CIDE (2001) *III Encuesta a Actores del Sistema Educativo*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

CIDE (2003) *IV Encuesta a Actores del Sistema Educativo*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

CINDA (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA

Contreras, D. L. M., y Luz, D. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6) Disponible en: <http://rieoei.org/oe01.htm> Consultado enero 2016.

Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. E., y Ruiz, H. E. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.

Dávila, O., Ghiardo, F., y Medrano, C. (2005). *Los desheredados*. Valparaíso: Cidpa.

Dávila, O y Ghiardo, F. (2012). Transições para a vida adulta: gerações e mudança social no Chile. *Ultima década*, 20(37), 69-83. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n37/art04.pdf> Consultado marzo 2016.

De Almeida, L. R. (2013). O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas. *Cadernos de Pesquisa*, (66), 49-62.

Denzin N, y. Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps). (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación Cualitativa. Volumen I. Barcelona: Editorial Gedisa.

De Remer, M.A. (2002). The adult student attrition process (ASADP) model. [Unpublished Thesis]. University of Texas. Texas.

Diccionario esencial de la lengua española (2006). Madrid: Real Academia Española.

Roa, S. F. S. (1990). *Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile*. [Tesis de grado]. Valdivia: Universidad Austral de Chile

Díaz-Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.

Donoso-Díaz, S., y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (26), 205-244.

Donoso, S., Donoso, G., YyArias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la Educación*, 33(2), 15-62.

Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27.

Escobar, V., de Tirado, N. D., de Santana, O. F., y Hernández, D. (2005). *Estudio sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá*. Panama: Consejo de Rectores.

Escobar, J.M. Eguiguren y R. Sánchez (2012). *Aranceles de Referencia de la Educación Superior. Estado actual, metodología de cálculo y desafíos*. Santiago de Chile: Dirección de Presupuesto.

Escorza, T. E. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Fernández, O. M., Martínez-Conde, M., y Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 27-45.

Fernández, G. M., y Escribano, M. D. C. (2000). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. *XVI Jornadas ASEPUMA–IV Encuentro Internacional Rect@ Vol Actas\_16*, (1), 605.

Ferrari, P. (2005). *Políticas universitarias, estrategias de gestión y privatización del espacio público: los estudios de posgrado y la transferencia de servicios y saberes*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Figuroa, JP (2013). Crédito con Aval del Estado (CAE): los bancos siguen ganando a costa del Estado y del endeudamiento estudiantil. Santiago de Chile: Centro de Investigación Periodística CIPER.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy & Rhetoric* 10(2), pp. 130-132

Flores, L., González, J.; Rodríguez, J. y Sugg, D. (2011). Aporte fiscal indirecto: una propuesta para su modernización. *Calidad en la Educación* 35, pp. 193-228.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gaete, M., y Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, (35), 51-89.

Gallardo, G., y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 77-108.

García, J. A. V. (2005). Usos y perspectivas sociológicas de la entrevista como técnica de investigación social. *Saberes: Revista de Estudios Jurídicos, económicos y sociales*, (3), 405.

García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-86.

García-Huidobro, J. E., y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Geiser, S., y Studley, R. (2002). UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California. *Educational Assessment*, 8, 1-26.

Gilardi, S., y Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.

Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S., y Farias-Batlle, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 131-138.

González, L. E. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Digital Observatory for higher education in Latin América and The Caribbean*. Santiago de Chile: IESALC- UNESCO.

González, J. (2011), *Baja participación en educación superior: hallazgos en la toma de decisiones de los jóvenes de menor nivel socioeconómico*, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

González, L; Espinoza, O y López, L. (2013). Deserción y fracaso académico en la educación superior en América latina y el Caribe: Resultados e implicancias. In. Santos, B;

Andoaín, J; Morosini, M. *Una visión integral del abandono*. Porto Alegre: Edipucrs. Proyecto Alfaguía.

González Cabanach, R; Valle Arias, A; Suárez Rivero, J; Fernández Suárez, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 17(1), 47-70.

González Maura, V. y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

González, R., Souto, A., Freire, C., Fernández, R., y González, L. (2016). La autoestima como variable protectora del "burnout" en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre educación*, 30, 95-113.

González, A. E. M., Piqueras, J. A., y Linares, V. R. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electr J Res Educ Psychol.*,8(21), 861-90.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para la investigación cualitativa*. Chicago: Aldine. Publishing Company.

Greene, H., y Greene, M. (2002). The admissions angle: Understanding and targeting retention. *University Business*, 5, 21-22.

Hernández Sampieri R, Fernández-Collado C, Baptista Lucio P (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana, Editores.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91-108.

Horn, L. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 Beginning Postsecondary Students. (NCES 97-578)*. Washington: National Center for Education Statistics.

Horn, L. J., y Carroll, C. D. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students* (NCES 97-578). Washington: National Center for Education Statistics-

Horn, L. J. y C. D. Carroll. 1998. *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in their First Year*. Washington: U.S. Dept. of Education.

Huepe, M y Figueroa, N. (2012). La organización industrial de la educación universitaria en Chile. En 95 Propuestas para un Chile Mejor. Santiago de Chile: o Estudio de Trasfondo Grupo Res Publica Chile.

Huesca, M. y Castaño, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Remo*, 5 (12), 34–39

Imbernón, F.; Silva, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 36; 107-114.

Intelis y Verde (2012). *Evaluación Final y Propuestas. Evaluación de Impacto de los Programas de Becas de Educación Superior del Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC

Jacobs, J. A., y King, R. B. (2002). Age and college completion: a life-history analysis of women aged 15-44. *Sociology of Education*, 75(3), 211-230.

Jimenez de la Jara, M., y Lagos Rojas, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago de Chile: Foro de Educación Superior.

Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education*, 24(1), 109–124.

Knapp, L. G., Kelly-Reid, J. E., y Ginder, S. A. (2009). *Enrollment in postsecondary institutions, Fall 2007; graduation rates, 2001 y 2004 cohorts; and financial statistics, fiscal year 2007* (NCES 2009-155). Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Kerka, S. (1989). Retaining adult students in higher education. *ERIC Digest*. 88.

Kerka, S. (1995). Adult Learner Retention Revisited. *ERIC Digest*. 166.

Khuong, Hoa (2014), *Evaluation of a Conceptual Model of Student Retention at a Public*. Chicago: Loyola University Chicago

Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., et al. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student development and learning outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

McKillip, MEE, Godfrey, KE, y Rawls, A. (2012). Las reglas de combate: la Construcción de una cultura universitaria *Educación Urbana*,4.

Larroucau, T (2013). Estudio de los factores determinantes de la deserción, en el sistema universitario chileno. Santiago de Chile: Repositorio Académico de la Universidad de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/114843> Consultado Octubre 2015.

Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Lemaitre, M. J. (2003). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: Opciones y modelos. *Pensamiento Educativo* 33; 212-229.

Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, 62-97.

Lledó, A., Perandones, T. M., Lorenzo, G., Herrera, L., Lledó, A., Fernández, F. J., y Sánchez, F. J. (2013). Relación entre el cansancio emocional de los estudiantes universitarios con su autoestima y satisfacción con los estudios. Alicante: Universidad de Alicante.

Long, B. T. (2007). The contributions of economics to the study of college access and success. *Teachers College Record*, 109(10), 2367-2443.

Long, B. T. (2009). Financial aid and older workers: supporting the nontraditional student. In M. Toussaint-Comeau y B. D. Meyer (Eds.), *Strategies for improving economic mobility of workers: Bridging research and practice* (pp. 109-126). Kalamazoon, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.

López-Vicente, P., Cussó-Parcerisas, I., Rodríguez-García, E., & Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2).

López Meyer, C. (2010). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa Argentina-Brasil*. La Plata: VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-027/598.pdf>. Consultado en marzo, 2016

Maturana, H., y Dávila, X., (2006). Qué hacemos al educar. En Carrasco, E., Negrón, B. y Astorga, A. (Eds) *Sentidos de la Educación y la cultura. Cultivar la humanidad*. Santiago de Chile: LOM

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Ediciones Dolmen-Ensayo.

Maturana, H. (2005). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Ediciones Comunicaciones Noreste Ltda.

Maya, J. (2008). *Identificación y análisis de factores incidentes en el retiro voluntario de estudiantes de pregrado en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en el período 2004 a 2006*. [Tesis de Maestría en Ingeniería Administrativa] Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Minas.

Medina, Ó. (2008). Universidad y educación de personas adultas. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de las Personas Adultas*. EFORA, 2,113-133.

Meneses, F., & Blanco, C. (2010). La ayuda financiera y la matrícula de educación superior en Chile: Un análisis de la política del gobierno. *Sociedad Hoy*, 24: 107-117.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta- de Agostini, S. A.

Metzner, B. S., y Bean, J. P (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in higher education*, 27(1), 15-38.

Mincer, J. (1991). *Education and unemployment*. Cambridge: National bureau of economic research.

MINEDUC (2012). *Evolución de la Inversión y de la Gestión Pública en Educación Superior 1990 - 2011*. División de Educación Superior. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Desarrollo Social (2011). *Presentación resultados Encuesta Casen 2011*. Serie: Resultados sector de educación de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2011). Santiago de Chile: Ministerio de Educación

Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Presentación resultados Encuesta Casen 2013*. Serie: Resultados sector de educación de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2013). Santiago de Chile: Ministerio de Educación

Mizala, A., Hernández, T. y Makovec, M. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de Pedagogía*. Educación 2020. Santiago de Chile: Ministerio de Educación

Monroe, A. (2006). Non-traditional transfer student attrition. *The Community College Enterprise*, 12(2), 33-54.

Monzón, I. M. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.

Montero, E., y Villalobos, J. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 13(2); 215-234.

Moreno, A y Arancibia, M. (2014) (Eds). *Educación, escuela y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Morín, E. (1999; 2011). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO - Santillana.

Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156.

Nitri, D. (2001). Access to higher education for nontraditional students and minorities in a technology-focused society. *Urban Education*, 36(1). 129-144.

Noreña, A.L., Alcázar, N., Rojas, J.G. y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12 (3), 263-274.

OCDE (2009): *La educación Superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile MINEDUC.

OCDE (2015). Todos Juntos. ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia? Santiago de Chile: MINEDUC.

Olivier, G. (2012). Reto de la educación superior privada en América latina: entre la expansión y la resistencia. *IdeAs. Idées d'Amériques*, (2).

Pacheco, A. (1994). Bridging the gap in retention. *Metropolitan Universities*, 5(2), 54-60.

Paramo, G. J., y Maya, C. A. C. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78.

Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research* 50, 545-95.

Pascarella, E. T., y Chapman, D. W. (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87-102.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications, inc,

Pérez-Roa, L. (2014). El peso real de la deuda de estudios: La problemática de los jóvenes deudores del sistema de financiamiento universitario de la Corfo pregrado en Santiago de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22.

Perna, L. W. (2003). La entrevista de como técnica de investigación fundamentos teóricos sociales, técnicos metodológicos. *Extramuros*, 8 (22), pp.187-210.

Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles educativos*, 30(120), 132-146.

Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y educadores*, 14(1), 119-135.

Peterson, S. (1993). Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared Students. *Research in Higher Education*, 34 (6): 659-686.

Picardo, O., Escobar, J., y Balmore, R., 2004. *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador. Edición El Salvador.

Pinto, M., D. Durán, R. Pérez, C. Reverón y A. Rodríguez (2007), *Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá: Dirección Nacional de Bienestar Universitario, Universidad Nacional de Colombia.

Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), 2002, pp1-22.

Pompa, Á. L., Ponz, N., Rama, V., & Ríos, J. A. (2003). Fracaso universitario: ¿ilusión o realidad? *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(2), 81-95.

Pozo, J.I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizajes. *Cuadernos de pedagogía*, 175,8-11.

Prather, J.E. y Hand, C.A. (1986). Retention of non-traditional students. *ERIC Document n°*. ED274296.

Proyecto ALFA GUIA (2013). Marco conceptual sobre el abandono. Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en educación superior. Medellín: GUIA Gestión Universitaria Integral del Abandono

Purdie, N., y Hattie, J. (1996). Las diferencias culturales en el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 845-871.

Purdie, N., y Hattie, J. (1999). La relación entre las habilidades de estudio y resultados de aprendizaje: Un meta-análisis. *Australian Journal of Education*, 43 (1), 72-86.

Quezada, M. (1992). "El mensaje medio a medio". Qué encierran los diarios, la radio y la televisión. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Rama, C. (2010). El nuevo escenario de la educación superior privada en América Latina. *Revista HISTEDBR On-Line*, 10(40).

Rivera García, E., Trigueros Cervantes, C y De la Torre Navarro, E. (2012). (Trans) formar docentes, (trans) formar personas: Una experiencia interdisciplinar para democratizar el aula universitaria. *Estudios pedagógicos*, 38 (Especial), 347-370.

Rodríguez D. y Valldeoriola J. (2009). Metodología de la Investigación, Barcelona: FUOC - Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

Román, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada de Conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59

Rosales, Y., y Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud Ment*, 36(4), 337-345.

Roos, R. D. (2012). Relationship between first-year student retention, non cognitive risk factors, and student advising. [Theses and Dissertations], Paper 1167. Utah State University, Logan, Utah.

Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, R. y García, J. L. (2014). Causas y Consecuencias de la Deserción Escolar en el Bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa, *RA XIMHAI*, 10(5), Julio-diciembre.

Salamanca, J. (2000). El Crédito como instrumento para financiar el acceso y la mantención de estudiantes en las instituciones de educación superior en Chile. *Estudio de Caso*, (52), 23-33.

Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa. De la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación Educativa*, 18(1), pp. 223-242.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Santelices, V., Catalán, X., Horn, C., Kruger, D., Rodríguez, F., & Morales, I. (2013). *Determinantes de deserción en la educación superior chilena, con Énfasis en efecto de becas y créditos*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, MINEDUC.

Santos, S, B; Santos,K,P; Davoglio, R,T. (2013). A percepção dos estudantes sobre o abandono e la permanência na educação superior. In. Santos, B; Andoaín, J; Morosini, M. *Una visión integral del abandono*, Porto Alegre: Edipucrs.

Saxton, J. (2000). *Investment in education: Private and public returns*. Washington: Joint Economic Committee United States Congress.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid. Morata.

Souza, J. M. D., y Toassi, R. F. C. (2014). *Evasão na educação superior: estudo de caso do curso noturno de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Consultado en junio 2016. <http://www.seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/63717>

Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q., y Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education environments for adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schundeln, M., y Playforth, J. (2010). *Private versus social returns to human capital: Education and economic growth in India*. Society for Economic Dynamics 2008 meeting papers (No. 626).

Scott, W.; Redd, K. E. y Perna, L. W. (2003). Retaining Minority Students in Higher Education. A Framework for Success. *ASHE-ERIC Higher Education Repor*, 30, 2,

Segobia, M. (2014). Estudiantes vespertinos: los olvidados por la reforma educacional. *El Mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/09/23/estudiantes-vespertinos-los-olvidados-por-la-reforma-educacional/>.

Sharpe, D y Greene, M (2012) Accommodating the Contemporary Student in an Antiquated System: *Revisiting and Re-envisioning Models of Higher Education Transitions*. CSSHE Conference.

Shillingford, S., y Karlin, N. (2013). The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students, *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 25(3), 91-102.

SIES. (2014a). *Panorama de la Educación superior en Chile 2014*. Santiago. Chile: Servicio de Información de Educación Superior. División de Educación Superior. Ministerio de Educación. Santiago. Chile.

SIES. (2014b). *Retención de Primer año en Educación Superior. Programas de Pregrado*. Santiago de Chile: Servicio de Información de Educación Superior. División de Educación Superior. Ministerio de Educación.

SIES. (2014c). *Evolución de Oferta y Matrícula 2007-2014: Educación Superior Vespertina en Chile*. Santiago de Chile: Servicio de Información de Educación Superior. División de Educación Superior. Ministerio de Educación.

SIES. (2014d). *Principales indicadores 2014 de Educación Superior en perspectiva de género Matrícula, Titulación y Retención*. Santiago de Chile: División de Educación Superior. Ministerio de Educación.

SIES. (2015). *Base de matrícula histórica 2007-2015 de educación superior*. Santiago de Chile: División de Educación Superior. Ministerio de Educación.

SITEAL. (2011). *Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina*. Disponible en [http://132.248.192.201/documentos/docs/89\\_Cobertura\\_relativa\\_de\\_la\\_educacion\\_publica\\_y\\_privada\\_en\\_America\\_Latina.pdf](http://132.248.192.201/documentos/docs/89_Cobertura_relativa_de_la_educacion_publica_y_privada_en_America_Latina.pdf) Consultado enero 2016

Snow, R.E., Corno, L. y Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions: En D.C. Berliner & R.C. Calfee, eds. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243 – 310.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange I*, 64-85.

Stahl, V. V., y Pavel, D. M. (1992). *Assessing the Bean and Metzner Model with Community College Student Data*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational San Francisco, CA: Research Association.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Stenhouse, J. (1998). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Universidad de Antioquía..

Streckfuss, P., y Waters, J. (1990). Student attrition among part-time students attending a non-metropolitan college of TAFE / Paul Streckfuss and Janene Waters.. Adelaide, Australia: Division of TAFE Counselling.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996, 2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Teichler, U. (1998). Nuevas perspectivas en las relaciones entre enseñanza superior y empleo. *Hacienda Pública Española*, (GRAFÍAS), 7-17.

Tejedor, F.J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45, 89-125.

Tinto, V. (1982). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *Journal of higher education*, 68(6), 599-623.

Torres, N (2003). *Factores que inciden en la retención de los estudiantes universitarios adultos*. San Juan. Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Torres, L. H., Mohand, L. M., y Espinosa, S. C. (2016). Cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* (9), 173-191.

Undurraga C, (2004). Una mirada psicoeducativa; ¿Cómo aprenden los adultos? Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. París. 9 de octubre. Extraído de: <http://www2.uca.es/HEURESIS/documentos/ConfeUNESCO.html>.

Upegui, M. (2009). *La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile: revisión de la base de 30 años de políticas públicas. *Estudios Públicos* 125.

Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117.

Vallés, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodología y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vargas, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17 (3), 57-87.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Ed.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.).(2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona.Ed. Gedisa.

Vélez, A y López, D. F( 2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7,177-203.

Verón, E. (1993): *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa

Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8 (1), 59-75.

Vidal, L., Gálvez, M., y Reyes-Sánchez, L. B. (2009). Análisis de hábitos de estudio en alumnos de primer año de Ingeniería Civil Agrícola. *Formación universitaria*, 2(2), 27-33.

Vidal, M, Vidal, P y Morales C. (2014). Las desigualdades en la educación superior chilena. *Revista Digital Universidad UCINF. Akademia*. Disponible en: <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1667> consultado enero 2016.

Vries, W. D., León, P., Romero, J. F., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49.

Wibrowski, CR, Matthews, WK, y Kitsantas, A. (2016). El papel de un programa de apoyo al aprendizaje de habilidades de primera generación de estudiantes universitarios Autorregulación, motivación y rendimiento académico Un estudio longitudinal. *Diario del Colegio de Estudiantes de retención: Investigación, Teoría y Práctica*,

Wild, L y Ebbers, L. (2002). Rethinking student retention in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26: 503- 519.

Wolfe, B. L., y Zuvekas, S. (1995). *Nonmarket outcomes of schooling*. (Discussion Paper No. 1065-95). Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison.

Wylie, J. (2005). *Non-Traditional Student Attrition in Higher Education: A theoretical model of separation, disengagement then dropout*. Sydney, Australia: SELF Research Centre, University of Western Sydney

Yang, J., Yang, Y., Li, H., Hou, Y., Qi, M., Guan, L., y Pruessner, JC (2014). Correlación entre la autoestima y la respuesta al estrés en los estudiantes universitarios chinos: El papel mediador de la necesidad de aprobación social. *Personalidad y Diferencias Individuales*, 70, 212-217.

Zabalza, M. A. (2013). La variable tiempo en la enseñanza universitaria. *Revista Diálogo Educativo*, 13(38), 21-47.

## ANEXOS

Tabla A1. Representación esquemática de los hallazgos sobre causas de deserción, obtenidos de las entrevistas grupales e individuales. Con niveles de relevancia según el número de referencias.

Fuente. Base de datos de la investigación

Nodos emergentes/ tipo de entrevista grupal o individual	Recursos	Número de referencias
<b>1. Entrevistas grupales. Factores causales</b>	<b>5</b>	<b>225</b>
1.4. EG. Experiencias con la oferta institucional	5	28
1.4.3. Calidad de la enseñanza	3	5
1.4.2. Sistemas de apoyo	3	6
1.4.1. Flexibilidad y enfoque de Currículo	4	17
1.3. EG. Capital y desempeño académico	5	30
1.3.3. Aprendizajes y estudio	1	2
1.3.2. Rendimiento académico	3	10
1.3.1. Brecha de aprendizajes	5	18
1.2. EG. Imprevistos y circunstancias	5	79
1.2.2. Ambiente adverso	5	24
1.2.1. Aparición de crisis	5	55
1.1. EG. Condiciones y características personales y situacionales	5	88
1.1.3. Recursos económicos	5	19
1.1.2. Estructura de apoyo familiar y social	5	31
1.1.1. Desgaste físico emocional	5	38
<b>2. Entrevistas Individuales. Factores causales</b>	<b>11</b>	<b>514</b>
<b>2.4.- Experiencias con la Oferta institucional</b>	<b>10</b>	<b>90</b>
2.4.3. Sistemas de apoyo y beneficios	8	24
Infraestructura y recursos pedagógicos	5	10
Programa de nivelación académica	5	11
Beneficios económicos	6	13
Becas	6	11
2.4.2. Calidad de la enseñanza académica	9	28
2.4.2.2. Acreditación	3	5
2.4.2.1. Calidad de docencia	9	23
2.4.1. Flexibilidad y enfoque del currículo	8	38
2.4.1.2. Enfoque teórico-práctico	6	11
2.4.1.1. Flexibilidad programática	6	24
2.3. Imprevistos y Circunstancias adversas	10	94
2.3.2. Ambiente adverso	7	26
2.3.2.2. Distancia entre hogar y universidad	5	11
2.3.2.1. Presiones y hostilidad	6	15
2.3.1. Aparición de crisis	9	68
2.3.1.3. Laboral y económica	6	20
2.3.1.2. Personales	6	21
2.3.1.1. Familiar	7	27

*Aproximaciones a la deserción universitaria en programas de formación vespertinas en Chile*

2.2. Capital y Desempeño académico	11	97
2.2.3. Brecha de aprendizajes	7	19
2.2.3.2. Habilidades	3	5
2.2.3.1. Conocimientos	7	14
2.2.2. Aprendizajes y estudio	8	24
2.2.2.1. Técnicas de aprendizaje	2	3
2.2.2.1. Hábitos de estudio	7	13
2.2.1. Rendimiento académico y utilidad percibida	10	54
2.2.1.3. Desempeño académico	6	10
2.2.1.2. Percepción de utilidad del aprendizaje	8	17
2.2.1.1. Gestión tiempo académico	8	37
2.2.1.1.1. Gestión académico	7	32
2.1 Condiciones y Características personales y situacionales	10	223
2.1.4. Vocación y orientación	8	8
2.1.3. Estructura de apoyo familiar y social	10	31
2.1.2. Recursos económicos	9	55
2.1.1. Desgaste físico-emocional	9	129
2.1.1.4. Preocupaciones laborales y emocionales	4	12
2.1.1.3. Balance entre beneficios y costo	6	22
2.1.1.2. Expectativas iniciales	9	34
2.1.1.1. Gestión interna del tiempo	9	61
2.1.1.1.2 Tiempo y responsabilidad familiar	7	22
2.1.1.1.1. Escasez de tiempo por trabajo diurno	9	33

Tabla A2. Representación esquemática de los hallazgos sobre las implicancias de deserción, obtenidos de las entrevistas grupales e individuales, con niveles de relevancia según el número de referencias. Fuente. Base de datos de la investigación

Nodos emergentes (Categorías y subcategorías)	Entrevistas grupales o recursos	Número de referencias
<b>1. Entrevistas grupales (EG)</b>	<b>5</b>	<b>263</b>
EG. Implicancias	5	38
1.3 Institucionales	2	6
1.3.2. Flexibilidad de malla académica	2	2
1.3.1. Apoyos académicos	2	4
1.2. Sociales	5	13
1.2.2. Entorno laboral	3	4
1.2.1. Entorno social	4	9
1.1 Individuales	5	19
1.1.3. Académicas	2	2
1.1.2. Económicas	4	7
1.1.1. Psicológicas	4	10
<b>2. Entrevistas en profundidad (EP)</b>	<b>10</b>	<b>651</b>
Implicancias	10	137
2.3 Sociales	5	9
2.3.2. Entorno laboral	3	4
2.3.1. Entorno social	4	5
2.2. Institucionales	4	42
2.2.3. Gestión administrativa	2	3
2.2.2. Servicios de apoyo estudiantil	4	6
2.2.1. Económicas	3	7
2.2.1. Académicas	4	26
2.2.1.3. Docencia	2	3
2.2.1.2. Malla curricular	3	9
2.2.1.1. Flexibilidad	4	11
2.1 Individuales	10	86
2.2.5. Académicas	5	8
2.2.4. Proyecto familiar	5	14
2.2.3. Psicológicas	8	16
2.2.2. Reflexiones	8	19
2.1.1. Económicas y laborales	5	29

Figura A1. Modelo que incluye las razones o causas que presentaron los desertores de la educación vespertina.

Fuente. Elaboración propia. Registro de datos de la investigación

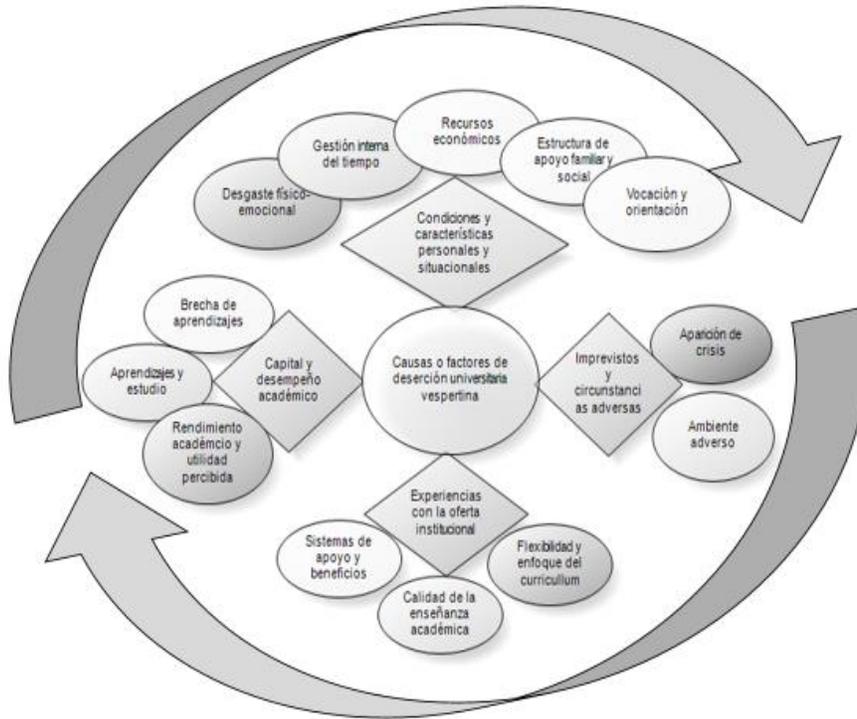
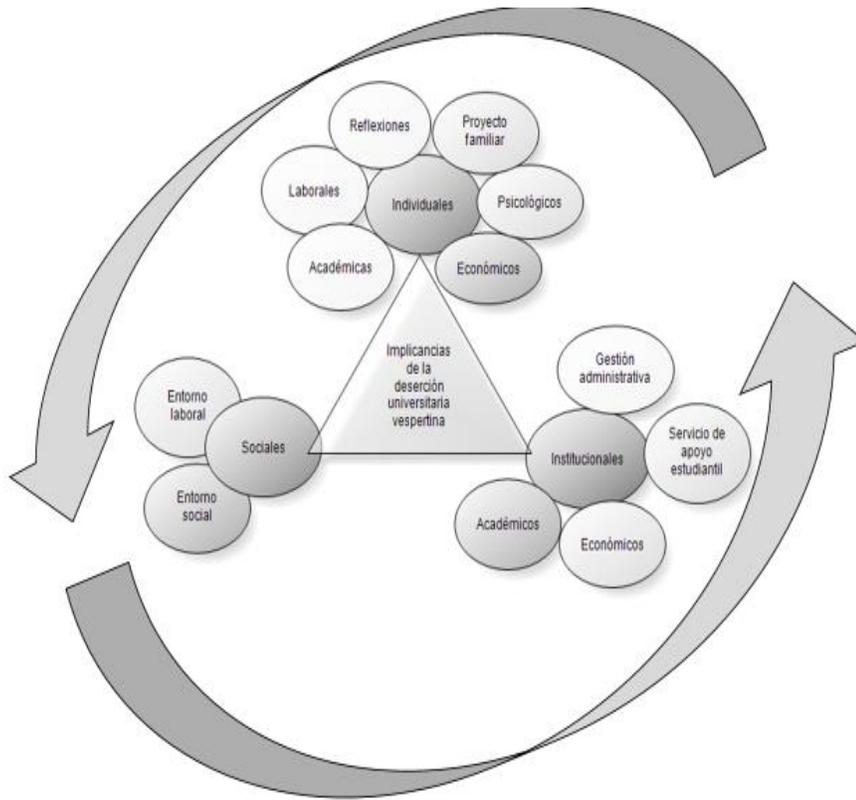


Figura A1. Modelo que incluye las razones o causas que presentaron los desertores de la educación vespertina.

Fuente. Elaboración propia. Registro de datos de la investigación

Figura A2. Modelo que incluye las implicancias que presentaron los desertores de la educación vespertina.

Fuente. Elaboración propia. Registro de datos de la investigación



Anexo C 1.

**ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimada/o participante:

Con el fin de asegurar la calidad en las labores de investigación de la tesis doctoral "APROXIMACIONES A LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN VESPERTINA EN CHILE: CAUSAS E IMPLICANCIAS", desarrollada por; Rosa Arancibia Carvajal y dirigida por la Dra. Carmen Trigueros Cervantes, Universidad de Granada. Declaramos lo siguiente:

- 1.- Toda la información recogida en el marco de la investigación nombrada tiene carácter Confidencial.
- 2.- Se garantiza y protege los datos personales de nuestros participantes.
- 3.- Se guardará absoluta reserva de los datos y de cualquier otro soporte o documento en que conste alguna información de carácter personal, resguardando su privacidad.
- 4.- El carácter de nuestro trabajo está orientado por los principios éticos de respeto por las personas, por lo cual todo participante tiene derecho abandonar el estudio en el momento que lo requiera.
- 5.- Todos los datos de carácter personal serán empleados exclusivamente para los fines del estudio que se realizará.

En conformidad a lo expuesto, solicitamos libre y voluntariamente tu conformidad para participar en esta investigación.

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Atentamente,

Rosa Arancibia Carvajal  
Rut. 8.485.541-3

Valparaíso, mes: \_\_\_\_\_ año 201 \_\_\_\_\_