

SECCIÓN TEMÁTICA: EDUCACIÓN SUPERIOR

Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile

Rosa Arancibia Carvajal¹
Carmen Trigueros Cervantes²

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 horas (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 que ingresan a la modalidad universitaria diurna, debido a las particularidades y situaciones que les rodean. En este contexto, esta investigación se propuso indagar sobre los factores que intervienen en las decisiones de abandono de los estudiantes universitarios con características no tradicionales, que asisten a programas de estudios vespertinos. Metodológicamente se optó por un diseño de investigación cualitativo de tipo exploratorio debido a la escasa investigación en la temática en el país. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez estudiantes desertores vespertinos. Una vez sistematizada la información, se obtuvo cuatro dimensiones emergentes de análisis, que sintetizaron las lógicas y significados que intervienen en el fenómeno que afecta a este grupo específico. Los hallazgos sobre la decisión de abandono de los estudiantes vespertinos de características no tradicionales dan cuenta de los siguientes factores, según relevancia, *condiciones y características personales, capital y desempeño académico, imprevistos y circunstancias adversas y experiencias con la oferta institucional*.

Palabras clave

Abandono universitario vespertino – Factores de deserción – Estudiantes vespertinos.

Approaches to college dropout in Chile

Abstract

Enrollment in evening college education in Chile has grown markedly. However, the interruption of studies by those who study at this time, that is, from 7 p.m. to 11 p.m. has

1- Universidad Viña del Mar, Chile.

Contacto: r.arancibia@uvm.cl

2- Universidad de Granada, España.

Contacto: ctriguero@ugr.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743>

exceeded the average dropout rate in the Chilean university system. These students combine family, work and academic responsibilities, and show higher dropout rates than those of the students who enter college day programs, due to the particularities and situations that surround them. This research aimed to investigate the factors which intervene in the decisions to drop out of college students with non-traditional characteristics, who attend evening study programs. Methodologically we opted for a qualitative and exploratory research design due to the scarce research on this issue in Chile. To this end, semi-structured interviews were carried out with ten evening dropout students. After information was systematized, four dimensions of analysis emerged, which synthesized the logics and meanings which intervene in the phenomenon that affects this specific group. Findings on dropout decisions of evening students with non-traditional characteristics reveal the following factors according to relevance: personal conditions and characteristics, capital and academic performance, contretemps and adverse circumstances, and experiences with the institutional offer.

Keywords

Evening college dropout - Dropout factors - Evening students.

Introducción

En las últimas décadas, el sistema de educación terciaria de Chile ha experimentado 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 (BENAVENTE; ÁLVAREZ, 2012). El marco normativo buscó estimular la iniciativa privada. 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 académicos y títulos profesionales (HUEPE; FIGUEROA, 2012).

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación (CHILE, 2012), en 1980 existían ocho universidades tradicionales; diez años más tarde la estructura de participación y el número de oferentes cambió drásticamente. En este nuevo contexto, las nuevas instituciones comenzaron a competir y generar estrategias para conseguir financiamiento, vía diversificación de la oferta de acuerdo a la estructura de la demanda. Otras instituciones abrieron opciones para incorporar a nuevos alumnos al sistema. De esta forma se crearon carreras más acotadas en su duración, o 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 (HUEPE; FIGUEROA, 2012).

Esta última estrategia empezó a generalizarse en el interior de las instituciones universitarias. De esta forma en 2014, prácticamente nueve de cada diez instituciones de educación superior en Chile imparten programas vespertinos dentro de su oferta educativa (SIES, 2014b), es decir en horario nocturno entre las 19 y 23 horas. Similar fenómeno ocurrió con la matrícula universitaria vespertina. En la última década, la matrícula total de estudiantes de esta modalidad tuvo un crecimiento de un 112,0%, cifra muy superior, al 38,8% alcanzado por la jornada diurna (SIES, 2014a).

Los aumentos en cobertura vinieron acompañados por bajas tasas de permanencia: así se puede observar en las estadísticas de deserción oficiales a nivel nacional. De acuerdo a cifras del Ministerio de Educación (SIES, 2014a), las carreras diurnas han presentado en los últimos cinco 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, cuatro de cada diez estudiantes que ingresa a esta modalidad abandona sus estudios profesionales.

A nivel nacional, se han realizado varios estudios para comprender y dimensionar el problema de la deserción universitaria; sin embargo, éstos se han enfocado generalmente en el estudiante que asiste a la modalidad universitaria de estudio diurna (CANALES; DE LOS RIOS, 2007; CENTRO DE MICRODATOS, 2008; DONOSO; SCHIEFELBEIN, 2007; GONZÁLEZ, 2005; GONZÁLES AFONSO et al., 2007; HIMMEL, 2002; MIZALA, 2011; OECD, 2009; SANTELICES et al., 2013), dejando de lado la atención asociada a los estudiantes que asisten a la modalidad vespertina.

Los autores Gilardi y Guglielmetti (2011) señalan que este tipo de estudiantes de jornada vespertina debe estar constantemente equilibrando y combinando diversos tipos de responsabilidades y actividades, los cuales aumentan su nivel de riesgo en relación a la deserción. En este sentido, indagar acerca de las causas, motivaciones asociadas a la deserción de los estudiantes vespertinos es fundamental, debido a los altos índices de abandono que presenta esta modalidad de estudios (SIES, 2014a) y a las consecuencias que esta situación conlleva. De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2002), la deserción universitaria perjudica la obtención del capital humano y educativo necesario para que la población se inserte en empleos mejor remunerados, que les ayude a salir de la situación de pobreza. Además de lo anterior, la deserción tiene implicancias individuales, al verse afectados las metas ocupacionales y el proyecto de vida de los sujetos que abandonan sus estudios (GONZÁLEZ, 2005). Bajo este contexto, el estudio buscó responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores que intervienen en la toma de decisión de deserción de los estudiantes universitarios vespertinos? Y se propone indagar sobre los factores de deserción de estudiantes universitarios que asisten a programas de estudios vespertinos.

Cabe destacar que el estudio de la deserción en la educación superior es 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. Para este estudio adoptaremos la siguiente definición de deserción universitaria de Tinto:

[...] interrupción, voluntaria o forzosa de los estudios universitarios que puede darse de forma transitoria o permanente, durante el avance del plan de estudios si llegar a concluir y lograr la titulación del programa de formación [...]. (1982, p. 17).

Fundamentación teórica

Estudiantes universitarios vespertinos

El panorama de la educación superior ha cambiado en los últimos años. Actualmente, las personas acceden a la educación superior en etapas muy diferentes de su vida y carrera, situación que ha impactado fuertemente en la modificación de los itinerarios de transición educativa y en la estructura de composición del estudiantado universitario. Al respecto, la educación universitaria vespertina ha tenido un rol fundamental, pues de acuerdo al SIES – Servicio de Información de Educación Superior (2014b), cada año son más las personas que se matriculan en programas de formación vespertinos.

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 diferentes en relación a los que asisten a la jornada diurna (GILARDI; GUGLIELMETTI, 2011). En primer lugar, se observa una mayor proporción de hombres que de mujeres; en general tienen 25 o más años (SIES, 2015), no vienen directamente de la secundaria y desde su egreso han transcurrido en promedio tres o más años. Otro aspecto relevante es que trabajan para costear sus estudios y requieren de más apoyo pedagógico y académico (SEGOBIA, 2014).

Al respecto, la literatura ha acuñado un concepto asociado a este nuevo perfil de estudiante denominado *estudiantes no tradicionales*, 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; 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 con mayor auto-determinación y aceptación de la responsabilidad (WYLIE, 2005).

Por otra parte, Astin (1985) señala que los estudiantes tradicionales asisten y persisten en la universidad por razones sociales y académicas, mientras que los estudiantes no tradicionales al tener escaso tiempo libre disponible, tienen sus posibilidades de integración institucional limitadas (PACHECO, 1994) y consecuentemente ven afectada su interacción con las estructuras sociales y académicas de la universidad. Wylie (2005) plantea que los estudiantes no tradicionales en general trabajan durante el día y no reciben suficiente apoyo o beneficios, por lo que están obligados a trabajar y pagar por sus estudios. Estos elementos tienen el potencial de aumentar el riesgo de abandono, ya que están relacionados adversamente con la permanencia o la retención universitaria.

Los estudios sobre la temática han demostrado que los estudiantes no tradicionales tienen más riesgos y una mayor tasa de deserción que los estudiantes tradicionales (BEAN; METZNER, 1985; GILARDI; GUGLIEMETTI, 2011). Este grupo de estudiantes se tiene que enfrentar constantemente al reto de encontrar un equilibrio entre sus actividades académicas (institucionales) y externas (personales, laborales y familiares) a fin de poder mantener un nivel suficiente de compromiso que les permita concluir sus programas de estudio.

Deserción universitaria de 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 tenido como punto de partida las características del estudiante tradicional (SHARPE; GREENE, 2012). Además de lo anterior, los estudios se han realizado en contextos educativos y sociales diferentes al chileno, siendo escaso el conocimiento a nivel nacional acerca de los factores que afectan la deserción de los estudiante universitarios vespertinos.

Bajo este contexto, Bean y Metzner (1985), reconociendo la inexistencia de fundamentos teóricos disponibles para guiar la investigación de la deserción universitaria en estudiantes no tradicionales, desarrollaron un modelo conceptual dirigido específicamente a este tipo de población estudiantil. El marco teórico se basa en las teorías de comportamiento y en los modelos de deserción estudiantil de Bean y Metzner (1985), Pascarella (1980) y Tinto (1982). 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 psicológicas, académicas, institucionales y ambientales (KHUONG, 2014).

El modelo de Bean y Metzner (1985) aborda una dimensión medio ambiental y señala 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 externos, sobre los cuales las universidades no tienen suficiente control, pueden constituirse en elementos relevantes que pueden desencadenar la decisión de abandono del estudiante.

Bean y Metzner (1985) establecen que la dimensión de integración social para el caso de los estudiantes no tradicionales es menos relevante para explicar la deserción que otras variables, como las del entorno o medio ambientales. 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 diversas universidades. Cuando los factores académicos y ambientales impactaban positivamente en este tipo de estudiantes, aumentaba su nivel de permanencia.

En la misma línea Braxton Hirschy y McClendon (2004) desarrollaron un modelo de retención en el cual identificaron un conjunto de fuerzas económicas, organizativas, psicológicas y sociológicas que influyen los procesos de permanencia de este tipo de estudiantes. Además del factor económico, los autores incluyeron cinco factores psicológicos (grado de motivación, locus de control, auto-eficacia, empatía y la necesidad de afiliación), cuatro constructos sociológicos (educación de los padres, el apoyo de otras personas, 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 (1982) (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, Hirschy y McClendon (2004) 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, Hirschy y McClendon (2004) 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 involucren en las actividades académicas y en las comunidades de aprendizaje, será menos probable que abandonen, por compromiso a la institución. Esta proposición es apoyada por resultados de investigación de Astin (1985), Kuh y Love (2000) y Tinto (1997).

Por otra parte, DeRemer (2002) 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, los estudios y la familia, presiona las lógicas individuales de retención de los estudiantes. Si el estudiante no puede soportar el estrés y el cansancio o determina que los costos asociados a persistir son mayores que los beneficios, puede decidir abandonar el programa de estudio.

Por otra parte, Terribili-Filho y Quaglio (2016) señalan en sus estudios que la sensación de inseguridad que perciben los estudiantes en horarios nocturnos, al trasladarse de un lugar a otro, es también motivo de abandono.

Wylie (2005) presentó un modelo teórico de deserción para estudiantes no tradicionales en educación superior que integra elementos de los trabajos de Tinto (1982) 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 conforma de dos fases. 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 cinco grupos de factores (características de los estudiantes, variables académicas, ambientales, percepciones de utilidad de los estudios y autoestima). En una segunda fase, se inicia con el proceso de reevaluación de la participación del curso y termina con el alejamiento 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 dos grupos de factores: ajuste de la autoestima académica y social y reevaluación de la participación y el proceso de alejamiento. En cada ocasión en que los auto-conceptos académicos y sociales de los estudiantes se ven influenciados negativamente, se afectará el proceso de reevaluación 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.

Metodología

Tipo de estudio

Para llevar a cabo la presente investigación se empleó metodología cualitativa, de carácter exploratorio. Si bien la deserción universitaria es un tema recurrente en diferentes investigaciones, el análisis de este fenómeno de deserción desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de jornada vespertino es un tema escasamente abordado en Chile.

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron diez estudiantes desertores de carreras universitarias vespertinas, con tiempo de abandono superior a dos años, provenientes de cinco universidades privadas y una pública, de las provincias de Valparaíso y Metropolitana, zona central del país. La ubicación de los participantes presentó dificultad pues, del total contactado de 350 datos entregados por universidades, doce de ellos estuvo dispuesto a participar en la investigación. La elección de éstos fue intencionada y voluntaria, considerando criterios de confidencialidad (NOREÑA et al., 2012). Luego se definieron cuatro criterios de selección (PATTON, 2002): el primero procuró obtener una muestra que integra proporcionalmente a 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, de 29 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. A continuación, en la Tabla 1, se describen las características de los participantes del estudio.

Tabla 1- Caracterización de los sujetos de investigación, durante la etapa de deserción

Participantes*	Sexo	Estudios Vespertinos	Edad / Estudios	Año / Ingresos	Año / Deserción	Estado Civil	Nº / 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	En 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
H5JPU	H	Derecho	37	2014	2014	Casado	1	Funcionario de FFAA
H6MH	H	Ing. En Acuicultura	22	2005	2006	Soltero	0	Sin Trabajo

* Identificación de los participantes: M (mujer); H (Hombre); Número (indica lugar de entrevista); 2 o 3 Letras (iniciales del nombre).

Fuente: Base de datos del estudio.

Técnicas y procedimiento de recolección de datos

Los datos de campo se recolectaron a través de entrevistas semiestructuradas, de carácter individual, y fueron grabadas por un equipo de audio, con la autorización del participante. Adicionalmente se registraron notas de campo, que dan cuenta de lo observado durante las entrevistas.

Estrategia de análisis de la información

En esta investigación se empleó la técnica de análisis de contenido. Las entrevistas y notas de campo fueron transcritas textualmente para su posterior codificación con apoyo el programa de software N Vivo 10.

El proceso de análisis se realizó en dos etapas. La primera involucró una lectura profunda de la información y la segmentación del cuerpo de los textos en unidades de significado asociados a los objetivos de este estudio. En la segunda etapa se llevó a cabo la categorización, la cual se realizó tomando en cuenta las categorías deductivas que fueron levantadas a partir de la literatura. Luego, a medida que se profundizaba en los análisis, surgieron nuevas categorías inductivas que enriquecieron el análisis realizado.

Después de terminado el proceso de categorización y agrupación, emergieron cuatro categorías de factores. La primera da cuenta de las condiciones y características personales y situacionales del estudiante que afectan las trayectorias de permanencia de los estudiantes vespertinos. La segunda investiga los factores académicos que inciden en la decisión de abandono. La tercera indaga en los factores circunstanciales, que se presentan de manera imprevista, impactando la permanencia de los estudiantes. Finalmente, la cuarta se refiere a las experiencias que los estudiantes tuvieron con la oferta universitaria, durante el periodo de estudios en la institución.

Figura 1- Categorías de factores emergentes de estudiantes desertores universitarios vespertinos



Fuente: Fase de análisis de información del estudio con uso de software NVivo 10.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación en cada una de los factores de análisis levantados.

Condiciones y características personales y situacionales

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 que van experimentando y que redundan en su deterioro físico y mental. Las preocupaciones laborales asociadas al cansancio, a la doble jornada de trabajo y de estudios, al emocional que conlleva la responsabilidad que tienen con su núcleo familiar, al ser el jefe o jefa del hogar, son mencionados por los estudiantes como motivos que van debilitando su capacidad de permanencia.

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 M2MJC³).

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, 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.

Empezamos a postergar (los estudios) con la crisis económica que había, me costó encontrar algo estable (trabajo), y ahí yo estaba con reemplazos. (Entrevista M2MJC).

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 M3PC).

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 familia 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.

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 el componente 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.

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).

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

3- En la tabla 1 se indica la identificación de cada participante.

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.

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 H6MAA).

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 en su vida 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 H5JPO).

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 H5JPO).

Capital y desempeño académico

Esta categoría comprende los capitales académicos, 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.

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, les deben restar tiempo a los estudios para dedicárselo sobre todo a sus actividades laborales.

Yo no podía tomar otro horario que no fuera 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).

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: “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 2 H2MA).

Otro elemento mencionado por los participantes hace alusión a la percepción del desempeño académico y a las dificultades de rendimiento que presentaban con algunas de las asignaturas del programa de estudio: “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: “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 capitales académicos y 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 de aprendizaje, también se menciona como una dificultad para obtener un rendimiento académico positivo que potencie la permanencia de los estudiantes en sus carreras universitarias.

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).

La falta de técnicas o estrategias 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.

Si me costó bastante, cuando llegué a la universidad, empezó la parte dura que eran las materias, las asignaturas y todo eso y era harto 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).

Imprevistos y circunstancias adversas

El 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 que las situaciones que afectan negativamente los niveles de persistencias de los estudiantes se pueden dar principalmente en dos ámbitos:

a) Familiar: Se entiende como la ocurrencia de eventos inesperados en el 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 persistencia de los estudiantes.

Los estudiantes deben tratar de mantener un equilibrio entre todas sus actividades; sin embargo, cuando se ven enfrentados a situaciones familiares estresantes y repentinas, se sienten presionados a tener que optar entre asumir las responsabilidades que se derivan de sus distintos roles y continuar con sus estudios: “Los hijos se empiezan a enfermar y que uno le da la prioridad a cuidar al niño y empieza a faltar a pruebas y se empieza a quedar atrás” (Entrevista mujer 1 M1EU).

b) 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.

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).

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: “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).

Experiencias con la oferta institucional

Esta categoría comprende los aspectos que el estudiante considera deficitarios 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.

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

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 H5JPO).

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.

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).

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.

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.

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).

[...] un día me decía un profe tú no tienes presencia, tení como onda como hippie (...) con qué cara vas a salir pa' fuera, desacreditado entonces. (Entrevista hombre 1 H1BG).

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 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).

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 H6MH).

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.

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).

Visualización integral de las categorías de factores

A partir del análisis de contenido se puede señalar que las causas que motivan la deserción universitaria vespertina no obedecen a un solo tipo de razón sino, más bien, a diversos factores, tal como se puede observar en la figura 2.

Entre los factores más destacados por los entrevistados en términos de razones de deserción, están las condiciones y características personales y situacionales del estudiante. Este resultado obedece a las particularidades que rodean a los estudiantes vespertinos en cuanto al deterioro 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.

La segunda y tercera categorías 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.

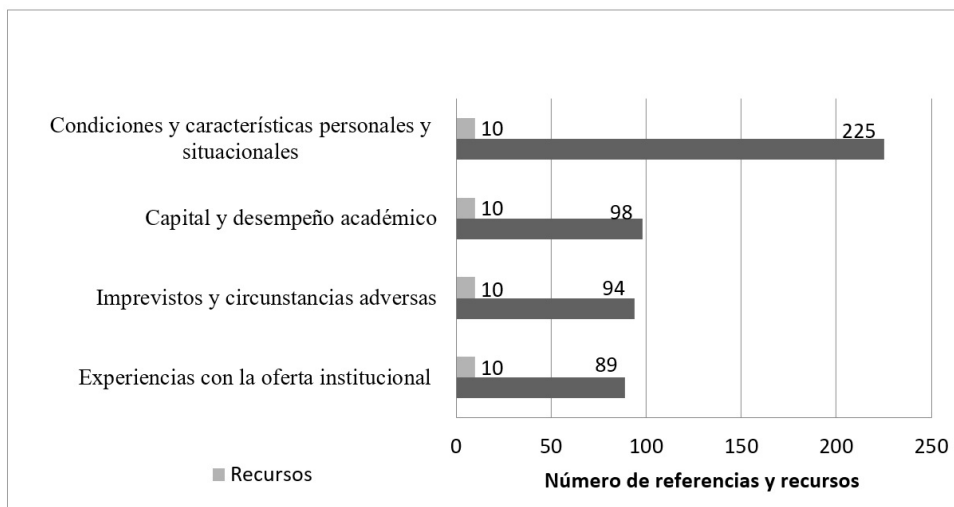
El factor *imprevistos y circunstancias adversas* da cuenta de la aparición de crisis inesperadas en los ámbitos familiar (embarazos, enfermedades, etc.) y laboral (cambios de turno, etc.), que afectan las decisiones de permanencia de los estudiantes. Finalmente, se encuentran las variables asociadas a las experiencias negativas que vivieron los estudiantes con la oferta institucional (docencia, metodología de enseñanza, etc.), las cuales impactaron negativamente en su trayectoria académica.

Estos factores que emergieron del estudio son, en su mayoría, compartidos en la literatura por estudiantes diurnos, sin embargo, con significados, magnitud y consecuencias diferentes y profundas, desde las experiencias de los estudiantes no tradicionales vespertinos.

En los estudiantes vespertinos, los imprevistos y condiciones adversas, propias del entorno afectivo y laboral, son desencadenantes de estrés, lo que les provoca una baja en el rendimiento académico y a su vez 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, que, en su mayoría, está apoyado económicamente por su familia.

El conjunto de categorías y subcategorías emergentes dan cuenta de una experiencia, desde el ingreso, muy significativa en sus vidas, que afecta su futuro inmediato.

Figura 2- Distribución de los factores o categorías de razones de deserción universitaria vespertina



Fuente: Análisis de datos del estudio con uso de software N Vivo 10.

Discusión

Si bien el ingreso a jornada vespertina ha permitido que un número creciente de jóvenes y adultos que deben combinar diversas actividades tales como laborales, familiares y académicas, puedan acceder a una formación profesional que les permita mejorar su calidad de vida, los altos índices de abandono para esta modalidad son preocupantes. La mayoría de quienes estudian en jornada vespertina se ven enfrentados a diferentes factores personales, socioeconómicos, contextuales e institucionales que pueden incidir positiva o negativamente en la decisión de abandono de la carrera vespertina de estudio. De esta forma, comprender los factores que inciden en la deserción en los estudiantes vespertinos es una tarea esencial para asegurar adecuados niveles de retención del sistema universitario.

A nivel internacional, el fenómeno de la deserción ha sido abordado desde diversas perspectivas de análisis, destacando las investigaciones y modelos que se han desarrollado en estudiantes denominados *no tradicionales*. Esta línea teórica se caracteriza principalmente 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, 2007).

En este sentido, los estudiantes universitarios vespertinos chilenos, al igual que los *no tradicionales* definidos por varios autores, se caracterizan por presentar una serie

de realidades y situaciones particulares que tienen el potencial de aumentar el riesgo de abandono universitario. Así, queda de manifiesto resultados de este estudio que confirman lo planteado por las investigaciones en relación a la multiplicidad de variables de distinta índole que explican la deserción universitaria. El estudio sugiere que, entre la gran variedad de elementos que inciden en la deserción universitaria vespertina, los factores personales son muy relevantes a la hora de comprender este fenómeno, debido a las características y condiciones que rodean a los estudiantes universitarios vespertinos. Además de lo anterior, los factores académicos, ambientales e institucionales son relevantes en el proceso de deserción que experimentan este tipo de alumnos, pues éstos se ven más afectados fuertemente por variables externas, académicas e institucionales.

La mayoría de los estudiantes vespertinos se encuentra en una situación de desventaja debido a brechas académicas y dificultades económicas, que afectan su nivel de permanencia, situación que podría ser mediada por las propias instituciones que los acogen. Sin embargo, los estudios de Canales y De los Ríos (2007) y Pérez-Roa (2014) argumentan estas desventajas en estudiantes diurnos. Nitri (2001) es quien 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. El sistema universitario vespertino en Chile no parece estar suficientemente equipado, ni gestionado para satisfacer las necesidades de este grupo de estudiantes no tradicionales, que está en constante expansión, ya que lamentablemente sigue manteniendo un sistema diseñado para el estudiante tradicional de jornada diurna.

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, en la que se consideren las diferentes variables y factores que pueden aportar a la comprensión de la problemática. Para esto es fundamental realizar investigaciones y estudios con mayor profundidad en esta modalidad que ayuden a descubrir los factores detonantes de la deserción vespertina, sobre todo respecto de aquellos susceptibles de ser intervenidos por las propias entidades universitarias, mediante acciones o líneas de intervención que les permitan aumentar los niveles de retención.

Referencias

ASTIN, Alexander. **Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

BEAN, John; METZNER, Barbara. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, Washington, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BENAVENTE, José Miguel; ÁLVAREZ, Pablo. **Evaluación final y propuestas: evaluación de impacto de los programas de becas de eEducación superior del Ministerio de Educación**. Santiago de Chile: Intelis/Verde; Universidad de Chile, 2012.

BRAXTON, John; HIRSCHY, Amy; MCCLENDON, Shederick. Understanding and reducing college student departure. **ASHE-ERIC Higher Education Report**, Indianapolis, v. 30, n. 3, 2004.

BROWN, Chad. **An empirical test of the nontraditional undergraduate student attrition model using structural equation modeling**. 2007. 126 p. Tesis (Doctorado) – Filosofía, Higher Education (Education), Ohio University, Ohio, 2007.

CANALES, Andrea; DE LOS RÍOS, Danae. Factores explicativos de la deserción universitaria. **Revista Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 26, p.73-201, 2007.

CENTRO DE MICRODATOS. **Estudio sobre las causas de la deserción universitaria**. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2008.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Panorama social de América Latina**, 2001-2002. Santiago de Chile: CEPAL, 2002.

CHILE. Ministerio de Educación. **Evolución de la inversión y de la gestión pública en educación superior 1990-2011**. Santiago de Chile: Mineduc, 2012.

DEREMER, Mark Alan. **The adult student attrition process (ASADP) model**. 2002. 281 p. Tesis (Doctorado Filosofía) – University of Texas. Austin, 2002. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2152/540>>. Acceso en: 10 sept. 2016.

DONOSO, Sebastián; SCHIEFELBEIN, Ernesto. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 33, n. 1, p. 7-27, 2007.

GILARDI, Silvia; GUGLIELMETTI, Chiara. University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v. 82, n. 1, p. 33-53, 2011.

GONZÁLEZ, Luis Eduardo. **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, 2005.

GONZÁLESAFONSO, Miriam Catalina et al. El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. **Revista Española de Pedagogía**, La Rioja, v. 65, n. 236, p.71-86, 2007.

HIMMEL, Erika. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. **Revista Calidad de la Educación**, Santiago de Chile, v. 17, p. 91-108, 2002.

HUEPE, Marcela; FIGUEROA, Nicolás. **La organización industrial de la educación universitaria en Chile**. Grupo Res Pública Chile: 95 propuestas para un Chile mejor. Santiago de Chile: [s. n.], 2012.

KERKA, Sandra. Retaining adult students in higher education. **ERIC Digest**, Washington, n. 88, p. 2-6, 1989.

KHUONG, Hoa. Evaluation of a conceptual model of student retention at a public urban commuter university. **e-Commons**. Chicago: Loyola University Chicago, 2014. (Dissertations 1092). Disponible en: <http://ecommons.luc.edu/luc_diss/1092>. Acceso en: 08 sept. 2016.

KUH, George; LOVE, Patrick. A cultural perspective on student departure. In: BRAXTON, John (Ed.). **Reworking the student departure puzzle**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2000. p. 196-212.

MIZALA, Alejandra. **Determinantes de la elección y diserción en la carrera de pedagogía**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2011. (Proyecto Fonide, NF511059).

NTIRI, Daphne. Access to higher education for nontraditional students and minorities in a technology-focused society. **Urban Education**, New York, v. 36, n. 1, p. 129-144, 2001.

NOREÑA, Ana Lucía et al. Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. **Aquichán**, Cundinamarca, v. 12, n. 3, p. 263-274, 2012.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **La educación superior en Chile: revisión de políticas nacionales de educación**. Santiago de Chile: OECD/BIRD/Banco Mundial, 2009.

PACHECO, Arturo. Bridging the gaps in retention. **Metropolitan Universities**, Ohio, v. 5, n. 2, p. 53-60, 1994.

PASCARELLA, Ernest. Student-faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, Washington, v. 50, n. 4, p. 545-595, 1980.

PASCARELLA, Ernest; CHAPMAN, David. A multiinstitutional, path analytic validation of tinto's model of college withdrawal. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 20, n. 1, p. 87-102, 1983.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PRATHER, James; HAND, Carol. Retention of non-traditional students. In: ANNUAL MEETING OF THE SOUTHERN ASSOCIATION FOR INSTITUTIONAL RESEARCH, 1986, Pipestem, West Virginia. **Anales...** Pipestem: [s. n.], 1986. p. 1-19.

PÉREZ-ROA, Lorena. 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**, Arizona, v. 22, p. 1-44, 2014.

SANTELICES, Verónica et al. **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, 2013.

SEGOBIA, Macarena. Estudiantes vespertinos: los olvidados por la reforma educacional. **El Mostrador**, 2014. Disponible en: <<http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/09/23/estudiantes-vespertinos-los-olvidados-por-la-reforma-educacional/>>. Acceso en: 01 dic. 2015.

SHARPE, Denis; GREENE, Melanie. Accommodating the contemporary student in an antiquated system: revisiting and re envisioning models of higher education transitions. In: CSSHE CONFERENCE, 2012. Ottawa. **Conference...** Ottawa: Wilfrid Laurier University, 2012. p. 1-18. Disponible en: <<http://sites.educ.ualberta.ca/staff/ldelia/Sharpe&Greene2012-1.pdf>>. Acceso en: 10 oct. 2016.

SIES. Servicio de Información de Educación Superior. **Base de matrícula histórica 2007-2015 de educación superior.** Santiago de Chile: Mineduc, 2015.

SIES. Servicio de Información de Educación Superior. **Panorama de la educación superior en Chile 2014.** Santiago de Chile: Mineduc, 2014a.

SIES. Servicio de Información de Educación Superior. **Evolución de oferta y matrícula 2007-2014: educación superior vespertina en Chile.** Santiago de Chile: Mineduc, 2014b.

STRECKFUSS, Paul; WATERS, Janene. **Student attrition among part-time students attending a non-metropolitan College of TAFE.** Adelaide: Division of TAFE Counselling, 1990.

TERRIBILI FILHO, Armando; QUAGLIO, Paschoal. Cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis? **Millenium**, Portugal, v. 31, p. 74-87, 2016.

TINTO, Vincent. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

TINTO, Vincent. Limits of theory and practice in student Attrition. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v. 53, n. 6, p. 687-700, 1982.

WYLIE, John. Non-traditional student attrition in higher education: a theoretical model of separation, disengagement then dropout. In: AUSTRALIAN ASSOCIATION FOR RESEARCH IN EDUCATION, 2005, Coldstream. **Anales...** Coldstream: [s. n.], 2005. Conference papers. Disponible en: <<http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/44974>>. Acceso en: 6 oct. 2016.

Recibido en: 25.06.2016

Aprobado en: 13.09.2016

Rosa Arancibia Carvajal es profesora adjunta en la Escuela de Ciencias Agrícolas de la Universidad Viña del Mar (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España), ingeniero agrónomo por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Carmen Trigueros Cervantes es profesora titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Doctora en Educación Física, especializada en investigación cualitativa con ayuda de Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS).