

Os novos públicos no ensino superior: Vivências académicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho

Paula Gonçalves, Leandro S. Almeida, Ana Filipa Alves & Ema P. Oliveira

(Univ. Minho & Univ. Beira Interior, Portugal)

Resumo: Legislação recente em Portugal, promovendo o acesso de maiores de 23 anos ao Ensino Superior e incentivando as instituições na criação de cursos em horário pós-laboral, fez aumentar substancialmente os “novos públicos” entre os estudantes universitários. Falamos dos alunos que entram no Ensino Superior já não na sequência da conclusão do ensino secundário, são mais velhos, por vezes com família constituída e com uma actividade profissional. Como “novos públicos” importa conhecer as suas expectativas e vivências académicas, pois um grande desfasamento entre as suas características e aspirações e aquilo que são as exigências e as práticas instituídas nas universidades pode levar ao abandono e insucesso. Nesta comunicação pretendemos analisar as expectativas dos estudantes universitários em relação ao ES, tomando com particular atenção os estudantes adultos maiores de 23 anos, avançando na construção e validação de uma escala de expectativas académicas.

Introdução

As universidades recebem hoje alunos bastante heterogéneos em termos das suas capacidades, competências académicas e motivações, justificando uma maior atenção das instituições pois tais diferenças podem estar na origem de algum insucesso e abandono académico. Embora a relação entre os estudantes e as universidades seja fundamental para ambos, a explicação antecipada do comportamento é unilateral (Miller, 2005). Isto é, a universidade apresenta aos alunos as condições que tem para oferecer mas recebe pouca informação específica acerca dos de tais candidatos, sendo certo que alguns deles possuem aspirações e noções irrealistas acerca do mundo académico (Miller, 2005). A relevância deste tema decorre do impacto das expectativas no comportamento e nas experiências subsequentes (Feldman, 1981, *in* Kuh, Gonyea &

Williams, 2005), e quanto mais cedo os alunos se adaptarem ao ambiente académico menor é a probabilidade de se sentirem frustrados e insuportados (Howard, 2005).

De facto a universidade não é mais uma instituição de elites ou de alunos seleccionados (isso poderá ocorrer apenas em alguns dos seus cursos). Pelo contrário, assistimos na actualidade a um número crescente de alunos que acedem à universidade com percursos escolares e trajectórias de vida distintas dos alunos tradicionais. Em geral, a literatura designa estes alunos como o “estudante não-tradicional”, o qual está inserido no mundo do trabalho procurando no Ensino Superior (ES) a sua valorização pessoal, social e profissional, por vezes uma formação certificada que lhe permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego. De acordo com Nico (1995, *in* Almeida & Soares, 2002), o objectivo nem sempre é a capacitação para a produção do saber, mas a procura de formação cada vez mais indispensável à participação em projectos na sociedade e à realização pessoal e profissional. Esta procura poderá contribuir para algum desfazamento entre o que os estudantes aspiram e o que lhes é oferecido nas universidades. De um modo geral, os alunos antecipam esta transição de forma muito positiva, porém nalguns casos é mais idealista do que realista (Stern, 1966, *in* Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado, & Vasconcelos, 2003).

O regime de Acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos enquadra-se assim numa política de promoção de igualdade de oportunidades, permitindo aos candidatos que, por qualquer razão, não tenham tido a possibilidade de nele ingressar após a conclusão do ensino secundário ou, inclusive, com habilitações académicas inferiores, ingressar num curso superior. Consequentemente, assiste-se a um crescimento abrupto deste novo grupo de alunos, com reflexos evidentes na população discente que aumentou a sua heterogeneidade em termos de conhecimentos, motivações e

expectativas. Importa, então, estudar o perfil destes alunos, pela particularidade das suas características e como as mesmas podem marcar as suas experiências académicas.

Diferentes perfis de alunos acedem ao ES e o seu levantamento pode servir a capacidade de respostas educativas apropriadas por parte das instituições. A par dos alunos que estudam motivados pelo conhecimento e pelo aprender, pela investigação ou pelo saber coisas novas e mais profundas, temos outros alunos cuja motivação pelo estudo está centrada no rendimento, estudando basicamente para obterem um diploma e acederem à uma vida profissional melhor sucedida. Neste caso, as saídas profissionais e a carreira profissional são as metas académicas destes alunos. Embora tradicionalmente a universidade tenha sido valorizada como um aspecto relevante na educação e no desenvolvimento dos alunos e não como um passaporte para o mercado de trabalho, o que se verifica é que cada vez mais os jovens acedem a este nível educativo com objectivo de uma actividade profissional e carreira específica (Almeida & Soares, 2002). Por outro lado, para além dos alunos que se centram no estudo, outros envolvem-se em actividades de voluntariado, de discussão e intervenção social, preocupados com os problemas sociais e querendo agir politicamente para a mudança social. Da mesma forma, ainda outros procuram sobretudo espaços para o relacionamento interpessoal e o convívio, colocando em primeiro lugar a vida extracurricular ou as festas académicas. Na revisão da literatura, identificam-se diferentes autores que analisaram as características que definem o perfil destes alunos. Assim para Gibbs, Morgan e Taylor (1984, *in* Kasworm, 2010) o aluno não tradicional apresenta elevados níveis motivacionais perante o curso que pretende frequentar e um *background* de recursos de aprendizagem, baseados nas mais diversificadas experiências (experiência de vida, aprendizagem formal e informal, vida familiar), favorecendo a aplicação destes recursos na sua aprendizagem e rendimento. Caracterizam-se, ainda, por serem extremamente

competentes na planificación e na autogestão do tempo, e presentan grande capacidade de lideranza e de resolución de projectos de traballo, especificamente quando estes se encontran direccionados de acordo com os seus intereses e experiencias de aprendizagem significativas.

Para Kasworm (2010), o estudante adulto presenta una identidade multifacetada, derivado em parte do seu desenvolvemento e da súa auto-percepción perante a comunidade universitária. Este autor caracteriza entón estes alumnos como tendo un perfil com características muito específicas, devidas em parte ao facto de terem idade superior ao estudante tradicional e das circunstancias pelas quais acedem ao ES ou da multiplicidade de contextos de vida que têm que conciliar (Kohler, Grawitch, & Borchert, 2009). Neste sentido, Vaccaro e Lobell (2010) acrescentam que, se por um lado alguma literatura refere que as responsabilidades familiares e profesionais interferem na adquisición das aprendizagens, outras investigacións argumentam que estes alumnos presentan melhores resultados do que os alumnos tradicionais. Este estudo aponta, ainda, a importancia dos familiares, principalmente no caso das mulleres, considerando a familia como uma fonte de apoio e de inspiración às aprendizagens académicas. Os maiores obstáculos prendem-se com os horários das aulas, responsabilidades familiares e factores económicos, referindo ainda alguns alumnos que os profesores não valorizam a súa presenza na universidade, nem enaltecem as aprendizagens adquiridas. O suporte social, de origem diversa, acaba por ser importante para a adaptación académica destes novos públicos do ES (Kirby, Biever, Martinez, & Gómez, 2004). A súa adaptación à universidade encontra-se positivamente asociada com padrões de vinculação seguros e com boas estratégias de *coping*. O bem-estar social e emocional, a avaliação que fazem dos níveis de aceitação e valorização por parte da rede social onde se inserem, o grau de ajustamento psicológico (considerando

aspectos como a auto-estima, autoconceito, solidão, depressão ou ansiedade, entre outros), o grau de satisfação com os seus resultados académicos e com o desempenho social são factores preponderantes que devemos considerar aquando da avaliação da adaptação do estudante ao Ensino Superior (Ariño, 2008; Pinheiro, 2003).

Diversas investigações salientam que os motivos que levam os adultos a ingressar no ES são de vária ordem, entre os quais se destacam a vontade de adquirir novos conhecimentos e competências; luta contra o isolamento social e a capacidade de criar novos laços sociais; enriquecimento e estimulação do pensamento; interesse em ser proactivo e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Para Zabalza (2004), estes alunos não tradicionais sabem o que querem e como pretendem orientar as suas vidas, sendo a curiosidade intelectual e o desejo de aprender bons ingredientes para as aprendizagens bem sucedidas (Brady & Fowler, 1988). Kim e Merriam (2004) também destacam o interesse cognitivo, a curiosidade intelectual e o desejo de aprender como os principais motivos, seguidas do desenvolvimento pessoal e de realização pessoal, assim como o desenvolvimento das interações sociais. No estudo de Curado e Soares (2008), as razões que motivaram os alunos maiores de 23 anos na escolha de um curso superior prenderam-se, sobretudo, com o estudo mais profundo de assuntos de interesse e a relação com a área profissional a que o curso dá acesso (perspectiva de progressão na carreira, vontade de arranjar emprego ou mudar de profissão), prestígio, carácter público, interesse dos planos de estudo e localização da instituição na área de residência.

Em síntese, a identificação e compreensão do perfil dos alunos aquando da sua entrada no Ensino Superior, permitiria que a universidade adaptasse os seus recursos às capacidades dos mesmos, com o conseqüente aumento da qualidade e eficácia do ES (Almeida & Soares, 2002). A fim de poderem prestar um serviço de qualidade, as

universidades devem assim atender a todas as variáveis presentes no processo de ensino-aprendizagem, identificando as variáveis que facilitam ou impedem o desempenho académico dos seus estudantes, independentemente dos seus perfis. Basicamente, as instituições de ES devem atender às necessidades, experiências e aprendizagens diferenciadas destes alunos mais velhos, adaptando os seus serviços e formas de ensino.

De acordo com Almeida, Ferreira e Soares (1999), os jovens adultos que ingressam no ES deparam-se com a necessidade de resolverem tarefas significativas em quatro grandes domínios: o *domínio académico* que envolve adaptações constantes às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo; o *domínio social* que implica o desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com os professores, colegas, amigos e familiares; o *domínio pessoal* que remete para o desenvolvimento de um sentido de identidade, uma maior consciência de si e uma visão pessoal do mundo e, finalmente, o *domínio vocacional* associado ao desenvolvimento de um projecto e de uma identidade vocacional. Segundo Almeida e colaboradores (2003), é positivo os alunos revelarem boas expectativas quando ingressam no ES, porém, poderá revelar alguma susceptibilidade destes alunos para o desenvolvimento de sentimentos de frustração e desilusões se a experiência universitária não corresponder às expectativas. Por conseguinte, as expectativas demasiado optimistas que alguns alunos têm poderão tornar-se desfavoráveis à adaptação e ao sucesso académico (Pachane, 2003). Importa que os alunos estabeleçam objectivos e planos de trabalho realistas para o sucesso da sua aprendizagem (Simmons, Dewitte, & Lens, 2001). Por exemplo, Aronson e Ronney (1978) concluíram que, longé de representar um problema, os adultos trabalhadores exibiam elevados níveis de preparação, motivação e participação para ingressar no ES, quando conscientes das suas qualidades. Embora revelem um

menor grau de envolvimento no ambiente académico, eles exibem maiores progressos ao nível académico e intelectual (pensamento crítico e aplicação de conhecimentos) comparativamente aos colegas mais jovens. Para Pollard e colaboradores (2008), as suas atitudes face ao ES são maioritariamente positivas, sentindo o ingresso no ES como uma forma de superarem desvantagens pessoais e sociais existentes.

Sabendo-se que a transição para o ES requer do aluno novos papéis e rotinas, apresenta novos sistemas de ensino e avaliação, importa analisar os perfis de alunos em presença. Por outro lado, atendendo à diversidade de públicos que actualmente procuram o Ensino Superior, importa conhecer as suas expectativas e vivências particulares, no sentido de melhor ajustar o apoio fornecido pelas instituições de ES. Assim, este estudo analisa as expectativas dos estudantes face ao ES, em particular os estudantes maiores de 23 anos, e descreve a construção e validação de uma escala de expectativas académicas que temos em curso.

Método

Amostra

Este estudo considera uma amostra de 162 alunos da Universidade do Minho, repartidos por vários anos e cursos, abrangendo essencialmente estudantes que frequentam um curso de preparação para acesso ao Ensino Superior (alunos maiores de 23 anos). No total, 69% dos alunos frequentavam o curso de acesso ao ES, e, destes, 54% pertencem ao género feminino. Relativamente à média de idades, esta ronda os 31 anos, havendo uma grande heterogeneidade etária (entre os 17 e os 64 anos de idade). De acrescentar que no grupo que frequenta um curso de acesso à universidade, a grande maioria (85%) encontra-se a trabalhar a tempo inteiro.

Instrumento

Face aos objectivos deste estudo, recorreremos a uma listagem alargada de itens tomando o conteúdo das entrevistas a alunos sobre as suas motivações, expectativas e aspirações no acesso e frequência no Ensino Superior. Assim, pretendemos apreciar a qualidade dos itens recolhidos e na base dos resultados desta amostra, proceder à selecção dos itens que melhor precisão e validade apresentarem. Trata-se de construir e validar uma escala de expectativas académicas, de tipo auto-relato, apresentando itens num formato tipo *likert* com cinco níveis de resposta (desde totalmente em desacordo até totalmente de acordo). Na base do conteúdo das entrevistas e da recolha bibliográfica na área, a escala a construir deve abarcar seis dimensões: *i) expectativas face ao curso e à formação* (que inclui aspectos relacionados com a sala de aula, o currículo, competência do professor, etc.); *ii) expectativas face à carreira e ao emprego* (certificação, competências, preparação para o mercado de trabalho,..); *iii) expectativas de desenvolvimento pessoal* (identidade, maturidade, autonomia,..); *iv) expectativas de relacionamento interpessoal* (amizades, recreio, convívio,..); *v) expectativas face à instituição* (estruturas da universidade, serviços, equipamentos,..); *vi) expectativas de compromisso social* (dinamização política, valores, cidadania,..).

Procedimentos

Os alunos foram informados dos objectivos do estudo e convidados a nele participar, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. Foi criado um *site* específico na *internet* através do *google docs* para que pudessem responder de uma forma mais livre e tomando os seus tempos disponíveis (a versão inicial reunia 66 itens o que implicava

algum tempo para a sua resposta). Numa primeira fase, o estudo incluiu a aplicação de um questionário de caracterização sociodemográfica, posteriormente foi elaborada uma escala de expectativas académicas. O preenchimento da escala permitia a formatação das respostas num ficheiro *Excell*, transposto para o SPSS (versão 18.0). As análises estatísticas realizadas ao nível dos itens procuraram verificar a dispersão e validade das respostas, a consistência interna dos itens por dimensão, assim como a estrutura factorial da escala.

Resultados

Para uma primeira exploração do funcionamento dos itens da versão inicial da escala (66 itens), partimos para o seu agrupamento nas seis dimensões tomando a especificação teórica e os comportamentos descritivos que assumimos, à partida, para cada uma das seis dimensões (abordagem teórica e centrada no conteúdo dos itens). Para esta primeira análise do agrupamento dos itens procedemos ao estudo da consistência interna. No quadro 1 descrevemos os índices de consistência obtidos (alpha de Cronbach) reportando-nos à escala no seu conjunto e a cada uma das dimensões.

Quadro 1 – Consistência interna dos itens na escala e nas suas dimensões (66 itens)

Dimensões	N (itens)	Alpha de Cronbach
EEA total	66	0.90
Expectativas curso/formação	12	0.94
Expectativas desenvolvimento pessoal	11	0.93
Expectativas carreira/emprego	12	0.94
Expectativas relacionamento interpessoal	*	0.89
Expectativas instituição	11	0.91
Expectativas compromisso social	8	0.88

Conforme podemos verificar, os índices de consistência interna são favoráveis a uma certa validação teórica da escala, e em todos eles os coeficientes obtidos suplantam o nível crítico de .75. Por sua vez, em cada uma das subescalas, os coeficientes de correlação entre os itens e o respectivo total situaram-se sempre acima de .20, apontando no sentido da validade interna dos itens. Interessante assinalar que, mesmo partindo de 66 itens, o alfa na escala total não é superior ao obtido em algumas subescalas apesar destas terem menos itens, aspecto que deixa boas expectativas de que a escala aborda dimensões minimamente diferenciadas entre si e que não funciona como um todo muito coerente juntando os 66 itens numa única escala. Para testar esta hipótese, e reconhecendo que a simples análise da consistência interna dos itens não garante a validade teórica ou de construto de uma escala, avançamos então para uma análise factorial dos 66 itens da escala total (análise factorial exploratória) tendo em vista o estudo apropriado da sua dimensionalidade. Por razões de espaço, e atendendo à fase inicial de construção da escala em que este projecto se encontra, optamos por não apresentar tabelas com dados e por apenas descrever os valores mais relevantes obtidos e implicações daí decorrentes.

A análise factorial dos itens recorreu ao método das componentes principais, retendo-se os factores com valor-próprio igual ou superior à unidade. Nesta primeira análise, foram identificados 9 factores explicando no seu conjunto 79,5% da variância dos 66 itens. Dado que este número de factores não coincide com o número de dimensões inicialmente propostas, repetimos esta análise fixando previamente 6 factores. Nesta análise para 6 factores obtivemos um KMO de .85 e um coeficiente de esfericidade de Bartlett de 8626,667 ($gl=2145$; $p<.001$). Os seis primeiros factores, com valores próprios compreendidos entre 34.3 e 1.6, explicavam no seu conjunto 73,5% da variância dos 66 itens (valores muito próximo do obtido quando se assumiram 9

factores). Tomando um coeficiente de saturação mínimo de .40 para vincular os itens ao respectivo factor, verificamos um número muito elevado de itens associados ao primeiro factor. Pelo conteúdo dos itens mais saturados neste factor, podemos associá-los à preocupação dos estudantes com a sua “preparação para o mercado de trabalho”. O factor 2 reúne também bastantes itens, neste caso mais associados ao investimento dos alunos nas relações interpessoais, desenvolvimento de competências sociais ou aproveitamento das áreas de convívio no seio da academia, remetendo-nos para um factor de “desenvolvimento interpessoal”. Olhando os itens que se reúnem em torno do terceiro factor, podemos identificá-los como cobrindo uma dimensão de investimento dos alunos em áreas diversas da sua formação e vivência académica, numa certa lógica de alargamento e de aprofundamento de experiências, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e social mais alargado, e aproximando-se da dimensão prévia de investimento nos problemas ou compromissos sociais, políticos e valores, muito embora inclua também itens voltados para o conhecimento, o aprofundar de saberes e a pesquisa. O factor 4 reúne alguns itens, em número bastante reduzido, essencialmente voltados para o compromisso social e o desenvolvimento da autonomia e amadurecimento pessoal. Os factores 5 e 6, face ao nível de saturação fixado de .40, praticamente não reúnem itens da escala.

Na base das análises anteriores e dos resultados obtidos, julgamos ter já bastante bem identificadas três dimensões para a escala, assim como os itens que melhor operacionalizam a sua avaliação, expressando o vivo interesse em futuros desenvolvimentos do actual estudo tendo em vista reforçar o factor 4 agora identificado e centrado nas questões do desenvolvimento psico-social do estudante. Neste sentido, apenas em parte se identificaram as 6 dimensões inicialmente propostas na construção desta escala, tomando a literatura na área e o conteúdo das entrevistas prévias aos

estudantes. Este desfasamento implica que em futuros trabalhos se faça a necessária aproximação entre elementos teóricos e dados empíricos no quadro do processo de construção e validação da escala.

Considerações finais

Ao longo desta comunicação procuramos ilustrar a necessidade das instituições do ES estarem mais atentas à diversidade de estudantes que acolhem, em particular aqueles que ingressam no ES com maior idade, por vezes com família constituída e com uma actividade profissional (Almeida, 2007). Para o efeito, importa construir e validar instrumentos de avaliação destes perfis de alunos, e no caso concreto deste estudo, tentar avaliar o tipo de expectativas, aspirações ou metas académicas que os estudantes apresentam na entrada e continuidade da sua formação no ensino superior.

Na base de entrevistas e da consulta da literatura na área, avançamos com a formulação de uma primeira versão de uma escala de expectativas académicas, assente em 6 dimensões (proposta teórica). Mesmo que os índices de consistência interna iniciais parecessem favoráveis, essa dimensionalidade teórica para o agrupamento dos 66 itens constituintes da escala não se confirmou nas sucessivas análises factoriais realizadas. Em termos práticos, deste primeiro estudo centrado na construção e validação da referida escala ficaram claramente definidas três grandes dimensões: a preparação para o mercado de trabalho, a interacção e desenvolvimento das relações interpessoais, e o investimento numa vida académica rica e diversificada favorecendo a implicação social. Da mesma forma é nosso interesse aprofundar a emergência de um quarto factor ou dimensão relacionado com o desenvolvimento da autonomia e amadurecimento pessoal. Nesta linha, novas entrevistas serão realizadas junto de alunos, aumentando também a

representatividade dos ditos “alunos tradicionais” pois é possível que algumas dimensões inicialmente previstas para a escala não emergiram nos dados empíricos em virtude de uma constituição maioritária da amostra em termos dos alunos “maiores de 23 anos”.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica, e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L., & Soares, A. P. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: Contributos para a definição dos alunos que entram na Universidade do Minho. In M. C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmiento (Orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção e Validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho, CIEEd.
- Ariño, A. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: Compromisos flexibles*. Valencia: Universitat de València.
- Curado, A. P., & Soares, J. (2008). *Acesso, acompanhamento e creditação dos maiores de 23 na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kasworm, C. E. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60, 143-160.
- Kim, A., & Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30, 441-55.
- Kirby, P.G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: The impact on family and work. *Journal of Psychology*, 138, 65-76.
- Kohler, G., Grawitch, M., & Borchert, D. (2009). Dealing with the stress of college: A model for adult students. *Adult Education Quarterly*, 59 (3), 246-263.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M. & Williams, J. M. (2005). What Students Expect from College and What They Get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Miller, T. E. (2005). Introduction. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté, São Paulo: Cabral.
- Pinheiro, M. R. (2003). Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. *Dissertação de doutoramento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pollard, E., Bates, P., Hunt, W., & Bellis, A. (2008). *University is not just for young people: Working adults' perceptions of and orientation to Higher Education (DIUS Research Report)*. UK: Institute for Employment Studies.
- Vaccaro, A., & Lovell, C. H. (2010). Inspiration from home: Understanding family as key to adult women's self-investment. *Adult Education Quarterly*, 60, 161-176.
- Zabalza, A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.