

# ESTUDIAR DE NOCHE. EXPECTATIVAS Y DESAFÍOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES QUE CURSAN UN PROGRAMA DE PREGRADO VESPERTINO<sup>1</sup>

Natalia Bravo<sup>2</sup>, Carla Muñoz<sup>3</sup>, María Josefina Vera<sup>4</sup>

## RESUMEN

En las dos últimas décadas la matrícula de educación superior vespertina en Chile ha crecido considerablemente, dando cabida a estudiantes no tradicionales que despliegan su experiencia universitaria en una jornada vespertina. A pesar de su participación en el sistema y permanente oferta académica, la evidencia indica insuficiente gestión institucional para responder a sus necesidades e intereses, al mantenerse una estructura diseñada para la jornada diurna.

Esta investigación busca conocer cómo estudiantes de pregrado vespertino de cinco universidades chilenas forjan su experiencia universitaria. A través del estudio cualitativo de los procesos de integración social y académica a la universidad, se describen las necesidades y desafíos de estas trayectorias formativas con miras a potenciarlas. Los hallazgos exhiben experiencias condicionadas al triple rol que el estudiantado vespertino despliega (padre/madre – estudiante – trabajador), junto a necesidades de apoyo ancladas a fines académicos y distintas expectativas formativas y objetivos personales, distinguiéndose diferencias según macrozona geográfica. Asimismo, se detecta mecanismos de apoyo institucional tensionados por las nuevas características de la matrícula. El estudio cobra relevancia dada la diversificación de los cuerpos estudiantiles y los fundamentos de equidad e inclusión asociados, siendo ello un criterio de calidad institucional definido por la Comisión Nacional de Acreditación.

Conceptos Clave: educación superior, estudiantes vespertinos, experiencia universitaria, estudiantes no tradicionales

## ***EVENING HIGHER EDUCATION: EXPECTATIONS AND CHALLENGES FOR STUDENTS IN EVENING DEGREE PROGRAMS***

## ABSTRACT

*Enrollment in evening higher education programs in Chile has significantly increased over the last two decades, enabling the inclusion of non-traditional students who pursue their college during evening hours. However, despite their active participation in the system and the availability of academic programs, there is evidence of insufficient institutional support to address the unique*

---

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/ Convocatoria 2021.

2 Universidad San Sebastián, Santiago, Chile. Contacto: natalia.bravo@uss.cl

3 Universidad San Sebastián, Santiago, Chile. Contacto: carlamunozo@u.uchile.cl

4 Universidad San Sebastián, Santiago, Chile. Contacto: msvera@uc.cl

needs and interests of evening students. It appears that the structure of evening colleges has been predominantly designed to cater to daytime pupils.

The goal of this research is to gain insights into the college experience of evening undergraduate students from five Chilean universities. Through a qualitative study focusing on the processes of social and academic integration into the university, this paper aims to identify the needs and challenges faced by these students, in order to contribute toward improving their educational trajectories. The findings highlight that student experiences are influenced by a triple role that evening students assume, involving their responsibilities as parents, workers and students. It emphasizes the support required to align their academic pursuits with their multifaceted lives, as well as the variations in educational expectations and personal goals across different geographical areas.

Furthermore, the results of this study indicate that the institutional support mechanisms are strained due to the changing characteristics of the evening student population. This research is relevant due to its recognition of the diversification of students at tertiary educational level and its alignment with the principles of equity and, which are essential quality criteria defined by the National Accreditation Commission.

*Key concepts:* higher education, evening students, college experience, non-traditional students

## Introducción

Durante las últimas dos décadas la cobertura de ingreso a la educación superior en Chile ha aumentado considerablemente (Brunner, 2016). La participación universal de la matrícula (Trow, 2000) diversificó al cuerpo estudiantil, transformándolo en uno más heterogéneo que da cuenta, por ejemplo, de personas que acceden a un programa universitario en distintas etapas de su vida, no necesariamente al finalizar la educación media. En este nuevo panorama, la educación terciaria vespertina ha jugado un rol fundamental, incorporando estudiantes que, buscando formarse en la educación superior, no podían compatibilizar una carrera con el resto de sus actividades (Arancibia y Trigueros, 2018).

De acuerdo con SIES (2022a), el 18,65% de la matrícula de pregrado del país corresponde a jornada vespertina, pudiendo encontrarse oferta formativa de esta modalidad en el 84,17% de las instituciones (SIES, 2022b). La mayoría de los estudiantes se concentra en institutos profesionales (54,75%), luego en universidades (25,45%) y centros de formación técnica (19,80%) (SIES, 2022a).

Independiente del desarrollo de la matrícula de jornada vespertina, esta modalidad de estudios continúa siendo un campo de investigación incipiente en Chile, puesto que los esfuerzos se han enfocado en las experiencias diurnas (Arancibia y Trigueros, 2018). Y aun cuando la búsqueda de oportunidades de aquellos estudiantes que ingresan a la universidad en una temporalidad distinta ha sido considerada por las universidades al ofertar programas de distinto costo, duración y horarios (Sjoberg, Oyarzún y Ormeño, 2018), estudios señalan que el subsistema universitario chileno no parece estar preparado en equipamiento y gestión para responder a los requerimientos y características de los estudiantes vespertinos, al mantenerse una estructura diseñada para la jornada diurna (Arancibia y Trigueros, 2018; Bernasconi, 2017). Con todo, se observa que las experiencias universitarias vespertinas están tensionadas por las lógicas de funcionamiento y gestión universitaria habituales, las que, centradas en el perfil del estudiante de pregrado diurno, no responderían a las expectativas y necesidades del perfil vespertino.

Los estudiantes de la modalidad vespertina buscan acceder a una formación que les permita mejorar su calidad de vida a través del desarrollo profesional (Arancibia y Trigueros, 2018), combinando sus responsabilidades laborales, familiares y académicas. Estos aspectos han fomentado el traslape con los análisis de las experiencias universitarias de estudiantes “no tradicionales”, las de aquellos estudiantes con circunstancias de vida que tienden a tensionar su experiencia universitaria (Espinoza, Loyola, Castillo y González, 2014; Sjoberg, Oyarzún y Ormeño, 2018).

Uno de los principales estudios que aborda la experiencia universitaria vespertina en Chile da cuenta de la influencia de factores personales, académicos, ambientales e institucionales en la decisión de persistencia académica (Arancibia y Trigueros, 2018). En sus resultados, los principales motivos de deserción son el cansancio físico, preocupaciones laborales y financieras, responsabilidades familiares, desempeño académico y percepción de falta de soporte institucional, tanto en aspectos académicos como en servicios de apoyo e infraestructura (*Ibid.*).

Al respecto, la literatura constata que ampliar las opciones de acceso de estudiantes “no tradicionales” al sistema no garantiza una mayor inclusión o mejores experiencias universitarias (Santelices & Celis, 2022). Meuleman, Garrett, Wrench y King (2015) advierten sobre la necesidad de generar un cambio cultural por parte de las instituciones, mencionando la necesidad de alejarse de la noción de que los estudiantes deben adaptarse a la universidad, y considerar cómo sus características condicionan y a la vez enriquecen su trayectoria formativa, potenciando los apoyos institucionales.

Evidencia internacional ha señalado que las estrategias que solucionan problemas prácticos de los estudiantes tienen un mayor impacto en el compromiso y satisfacción de las experiencias universitarias del cuerpo estudiantil adulto (Brown, 2007; DeRemer, 2002; Wylie, 2005). Los estudiantes adultos valoran la eficacia y conveniencia de los servicios universitarios y están dispuestos a financiar sus estudios esperando que ese valor se refleje en la calidad educativa y servicios que reciben (DeRemer, 2002). A su vez, tienen

la expectativa de que las universidades contribuyan a balancear sus responsabilidades académicas con sus ocupadas vidas que, de base, incluyen responsabilidades laborales y familiares (*Ibid.*).

Desde una perspectiva de inclusión y considerando el actual comportamiento de la matrícula de educación superior chilena, surge con fuerza la necesidad de conocer las condiciones institucionales que potencian o inhiben la permanencia y desempeño académico de los estudiantes. El aumento de la cobertura en grupos “no tradicionales” propone nuevos dilemas que corren el riesgo de ser enmascarados por las cifras de expansión. Así, es particularmente interesante estudiar las experiencias estudiantiles de jornada vespertina, donde las políticas universitarias han funcionado de forma paradójica: es decir, incentivando la matrícula vespertina sin responsabilizar a las instituciones de comprender y responder a las necesidades y expectativas de estos cuerpos estudiantiles, manteniendo ecosistemas formativos diseñados para estudiantes diurnos (Bernasconi, 2017; Gilardi & Guglielmetti, 2011). De ello deviene el principal valor del estudio de las experiencias universitarias vespertinas: explorar cuáles son las interacciones significativas que ocurren entre los estudiantes, cuerpo docente y los diferentes microsistemas del entorno académico y social para comprender las características del proceso formativo, logro, persistencia académica y desarrollo personal (Mayhew et al., 2016), pues una buena experiencia universitaria impacta en variables que influyen positivamente en la completitud de los programas académicos, como el sentido de pertenencia, compromiso estudiantil y aspiraciones y expectativas al egreso (*Ibid.*).

En este escenario, surge una responsabilidad institucional de enfrentar los desafíos de convivencia, equidad, diversidad e inclusión que los nuevos estándares de calidad plantean (Comisión Nacional de Acreditación, 2021). Desde acá se convoca a universidades y otros estamentos de la educación superior, como el Ministerio de Educación, investigadores y docentes, a gestionar activamente las experiencias estudiantiles atendiendo a las características, necesidades y expectativas asociadas.

## Contexto

A nivel nacional e internacional se consideran como programas vespertinos aquellos planes de estudio ofrecidos entre las 19:00 y las 23:00 horas (Arancibia y Trigueros, 2018; Gilardi & Guglielmetti, 2011). En Chile estos planes varían ampliamente, tanto en modalidad —presencial, semipresencial— como en requisitos de ingreso. En efecto, los requerimientos de admisión a programas académicos vespertinos consideran desde licencias de enseñanza media hasta estudios técnicos superiores o carreras profesionales anteriores (Sjoberg et al., 2018).

La jornada vespertina concentra a un cuerpo estudiantil heterogéneo, motivado principalmente por su desarrollo profesional. La evidencia internacional acuña el término “*evening student*” para aludir a estudiantes trabajadores, de continuidad de estudios, de planes ejecutivos y/o adultos que estudian en horario vespertino (Arancibia y Trigueros, 2018; Pragg, 2015; Sjoberg et al., 2018; Stone, 2014). Esta caracterización se traslapa con el concepto de “*non traditional student*” o “estudiante no tradicional”, englobando características como contar con una trayectoria educativa discontinua, ser trabajador de tiempo completo, económicamente independiente, sostener financieramente a un grupo familiar y ser de un rango etario superior a los 24 años, entre otras (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Kim, 2002; Schuetze & Slowey, 2002).

Dado el desafío de identificar rasgos exclusivos del estudiantado vespertino de pregrado, tanto en la literatura nacional como internacional, esta investigación caracteriza a este perfil de estudiante como sigue: participa de programas académicos que se imparten entre las 19:00 y 23:00 horas (Arancibia y Trigueros, 2018; Gilardi & Guglielmetti, 2011); la mayoría tiene más de 24 años (Arancibia y Trigueros, 2018; Espinoza, Loyola, Castillo y González, 2014; Gilardi & Guglielmetti, 2011; Kim, 2002; SIES, 2022a); presenta una trayectoria académica discontinua (Espinoza et al., 2014; Sjoberg et al., 2018); en general cuentan con estudios de educación superior, completos o incompletos (Sjoberg et al., 2018); trabaja (Arancibia y Trigueros, 2018; Rossi, 2017; Sjoberg

et al., 2018); es independiente económicamente, paga sus estudios (Arancibia y Trigueros, 2018; Rossi, 2017; Sjöberg et al., 2018); y sostiene un grupo familiar (Arancibia y Trigueros, 2018).

Desde este perfil, la evidencia nacional exhibe las siguientes investigaciones: deserción en jornada vespertina (Arancibia y Trigueros, 2018); determinantes para elegir carreras vespertinas (Sjöberg et al., 2018); programas de estudio y estilos de aprendizaje en estudiantes vespertinos (Díaz y Ortega, 2017), y factores que influyen en el éxito académico vespertino (Espinoza et al., 2014).

## Estudiantes vespertinos en Chile: tendencias de la matrícula de los últimos 10 años

La matrícula total de pregrado vespertino en Chile es de 225.975 estudiantes, quienes representan el 18,65% de la matrícula total de pregrado del sistema de educación superior. Estos estudiantes se concentran en institutos profesionales (54,75%), universidades (25,45%) y centros de formación técnica (19,80%), exhibiendo la misma distribución desde 2013.

Desde 2017 la matrícula total y de primer año de pregrado vespertino decrece sostenidamente, -23,52% y -27,34%, respectivamente, siendo las universidades el tipo de institución que presenta la mayor baja (-36,96%) durante el periodo 2013-2022.

Tabla 1.  
Evolución de la matrícula total según tipo de institución. Periodo 2013-2022

Tipo de Institución	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	%variación 2013-2022	%variación 2020-2022	%variación 2021-2022	Distribución 2022
Centros de Formación Técnica	62066	63108	60443	56903	52618	49748	48640	43585	46040	44744	-27,91%	2,66%	-2,81%	19,80%
Institutos Profesionales	144439	155454	165442	166775	157443	148389	142597	127615	128614	123730	-14,34%	-3,04%	-3,80%	54,75%
Universidades	91219	90398	88836	83702	85407	83659	78311	67111	65480	57501	-36,96%	-14,32%	-12,19%	25,45%
Total	297724	308960	314721	307380	295468	281796	269548	238311	240134	225975	-24,10%	-5,18%	-5,90%	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base Matrícula Histórica 2007-2022 publicada en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)



Según tipo de universidades, las instituciones privadas son las que registran la mayor baja de su matrícula de primer año en 2022 respecto al año anterior (-29,14%), seguidas por las universidades estatales (-15,10%) y universidades privadas CRUCH (-7,27%). Con todo, aun cuando las universidades privadas presentan la mayor caída en su matrícula de primer año desde 2013 (-71,00%), a la vez concentran el mayor porcentaje de la matrícula de primer año de pregrado vespertino a 2022 (55,18%), seguido por las universidades estatales (31,51%) y las universidades privadas CRUCH (13,31%).

Tabla 2.  
Evolución matricula de primer año pregrado vespertino según tipo de universidad. Periodo 2013-2022

Tipo de universidad	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	%variación 2013-2022	%variación 2020-2022	%variación 2021-2022	Distribución 2022
Universidades Estatales CRUCH	5031	4921	5468	6025	5244	4513	4736	3426	3736	3172	-36,95%	-7,41%	-15,10%	31,51%
Universidades Privadas CRUCH	19157	17024	16924	15586	16287	13823	10407	7525	7841	5556	-71,00%	-26,17%	-29,14%	55,18%
Universidades Privadas CRUCH	2074	2214	2281	2153	1414	1579	1844	1618	1445	1340	-35,39%	-17,18%	-7,27%	13,31%
Total	26262	24159	24673	23764	22945	19915	16987	12569	13022	10068	-61,66%	-19,90%	-22,68%	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base Matricula Histórica 2007-2022 publicada en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)

Según plan de estudios, la matrícula de primer año de pregrado vespertino se ha concentrado en planes regulares desde 2013, representando un 73,29% del total en 2022. En términos de matrícula total, los planes regulares contienen al 57,48% del cuerpo estudiantil, mientras que los planes de continuidad de estudio y especiales un 26,90% y 15,62%, respectivamente. Los planes especiales vespertinos han sostenido la mayor disminución de su matrícula total (-57,75%) y de primer año (-67,84%), mientras que los planes regulares de continuidad son los únicos que han registrado un alza en el periodo en cuanto a matrícula total. Por tipo de carrera, hasta 2022 la matrícula de primer año de pregrado vespertino universitario se concentra en programas profesionales con licenciatura (54,23%) y técnicos de nivel superior (34,99%). Si bien esta preferencia encuentra correlato en la distribución de la matrícula total (68,33%), la tendencia considera como segunda preferencia a los programas profesionales sin licenciatura (16,51%), que en primer año advierten el mayor decrecimiento sostenido desde 2013 (-77,45%). Junto con ello, se observa una tendencia a la baja en las licenciaturas no conducentes a título, que concentran hoy al 1,07% de la matrícula de primer año. Las carreras profesionales con y sin licenciatura registran una baja de su matrícula de primer año de -26,76% y -26,17%, respectivamente, mientras que las carreras técnicas de nivel superior una baja de -12,75%.

Según áreas del conocimiento OCDE (2017), la matrícula de primer año 2022 se concentra en Administración de Empresas y Derecho (40,53%), seguida por Ingeniería, Industria y Construcción (20,58%), distribución que se mantiene en la matrícula total y ha sido constante desde 2013. Con relación a 2021, y a nivel de matrícula de primer año y total, Administración de Empresas y Derecho presenta una tendencia a la baja similar (-14,94% y -14,62%, respectivamente), mientras que Ingeniería, Industria y Construcción decrecen más en la matrícula de primer año (-31,14%) que en la total (-14,34%). Las áreas que presentan la mayor caída en la matrícula de primer año son Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadísticas (-64,37%), y Salud y Bienestar (-37,04%). Respecto de 2021, la única área que incrementa su matrícula de primer año es Artes y Humanidades (5,98%).

En términos regionales, la matrícula de primer año se concentra mayoritariamente en la Región Metropolitana (39,74%), Región del Biobío (9,95%), y Región de Valparaíso (7,98%), presentando una distribución similar en la matrícula total desde 2013. En relación con 2021, solo las regiones del Maule (13,21%) y Los Lagos (0,86%) registran un incremento en matrícula de primer año. Durante el periodo 2013-2022 la zona que evidencia un mayor incremento de su matrícula total y de primer año es La Araucanía, 31,02% y 28,67%, respectivamente.

Tabla 3.  
Matrícula Primer año Pregrado Vespertino - Universidades según Región

Región	Periodo 2013 - 2022												Distribución	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	%variación 2013-2022	%variación 2020-2022		%variación 2021-2022
Arica y Parinacota	298	346	349	437	399	355	297	226	366	250	-16,11%	10,62%	-31,69%	2,48%
Tarapacá	1321	1380	1402	1364	1303	1124	1231	905	690	623	-52,84%	-31,16%	-9,71%	6,19%
Antofagasta	1234	1142	1483	1382	1343	1464	1016	719	697	582	-52,84%	-19,05%	-16,50%	5,78%
Atacama	740	848	592	1019	1191	704	654	469	539	356	-51,89%	-24,09%	-33,95%	3,54%
Coquimbo	993	666	410	524	531	411	435	266	545	366	-63,14%	37,59%	-32,84%	3,64%
Valparaíso	3128	2542	2769	2311	1984	1591	1329	1080	923	803	-74,33%	-25,65%	-13,00%	7,98%
Metropolitana	13294	11947	11526	10676	9518	8179	7535	5323	5392	4001	-69,90%	-24,84%	-25,80%	39,74%
Lib. B. O'Higgins	583	457	491	417	592	439	252	230	211	74	-87,31%	-67,83%	-64,93%	0,74%
del Maule	443	243	283	393	407	289	225	183	212	240	-45,82%	31,15%	13,21%	2,38%
Ñuble	405	429	524	534	691	790	454	470	465	380	-6,17%	-19,15%	-18,28%	3,77%
del BíoBío	1965	2004	2227	1979	2047	2113	1671	1353	1427	1002	-49,01%	-25,94%	-29,78%	9,95%
La Araucanía	457	540	934	1065	1339	1080	673	582	635	588	28,67%	1,03%	-7,40%	5,84%
Los Ríos	176	242	257	205	196	153	111	73	79	66	-62,50%	-9,59%	-16,46%	0,66%
Los Lagos	521	577	652	650	680	671	618	300	348	351	-32,63%	17,00%	0,86%	3,49%
Aysén del G. C.	188	233	208	163	173	76	56	72	119	114	-39,36%	58,33%	-4,20%	1,13%
Ibañez	516	563	566	645	551	476	430	318	374	272	-47,29%	-14,47%	-27,27%	2,70%
Magallanes y La Antártica	26262	24159	24673	23764	22945	19915	16987	12569	13022	10068	-61,66%	-19,90%	-22,68%	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base Matrícula Histórica 2007-2022 publicada en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)

Según sexo, la evolución de la matrícula de primer año advierte que el periodo comienza con una tendencia marcadamente masculina (58,13% en 2013), que se invierte en 2018 cuando las mujeres representan al 51,54% de la matrícula. Ello se refleja en la matrícula total desde 2020, dando cuenta en 2022 de un cuerpo estudiantil mayoritariamente femenino (51,96%) y al alza.

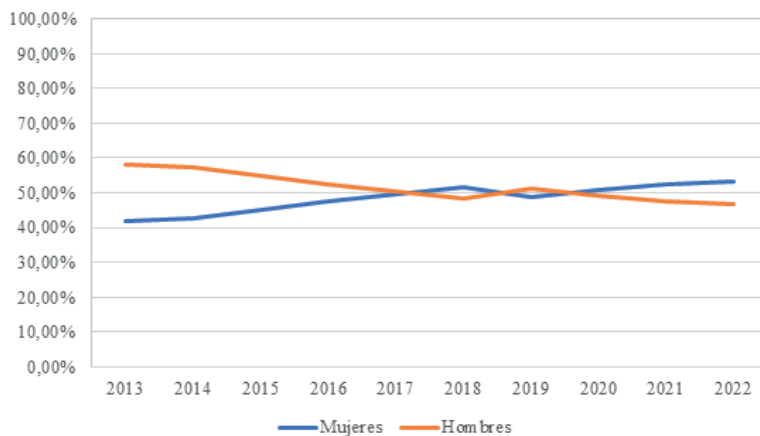


Gráfico 1: Distribución de la matrícula de primer año de pregrado vespertino en universidades según sexo. Periodo 2013-2022.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base Matrícula Histórica 2007-2022 publicada en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)

Respecto de la edad, los últimos 10 años exhiben una matrícula total concentrada en los rangos de 25 a 29 años y 20 a 24 años, que hasta 2022 reúnen al 26,55% y 20,21% de la matrícula universitaria de pregrado vespertino, respectivamente. Sin embargo, a partir de 2022 la cantidad de matriculados de 30 a 34 años alcanza a un 20,78% del total. Además, para el periodo 2020-2022 el grupo de 40 y más años registra un aumento de 3,65%.

## Marco teórico

### Las experiencias universitarias vespertinas

La expansión de la educación terciaria implica que las instituciones de educación superior reciben a un heterogéneo cuerpo estudiantil

en cuanto a formación académica previa, disposición personal hacia la experiencia y circunstancias en las que enfrentan sus programas (Thomas & May, 2010), dando pie a variadas experiencias universitarias.

La experiencia universitaria se define como un proceso cultural que toma forma desde las interacciones significativas entre los estudiantes, y entre ellos y los microsistemas académicos y sociales de su entorno (Jones, 2017; Mayhew et al., 2016). Esta experiencia comprende todas las etapas del ciclo formativo, desde los primeros contactos con la institución hasta el egreso (Budd, 2017).

Las características de la interacción entre los estudiantes con su entorno y configuración de las experiencias, surge del diálogo entre (a) su *habitus* —características demográficas, experiencias formativas anteriores y formas de comprensión de la realidad heredadas del *background* sociocultural —y (b) el *habitus* institucional —códigos socioculturales de la universidad (Bourdieu & Passeron, 1997)—. Así, el estudiante despliega cotidianamente un *habitus* o predisposición a percibir, ser y actuar en el mundo (Bourdieu, 1990), contando con capitales o recursos para enfrentar el espacio universitario y posicionarse en él.

DeRemer (2002) explora la forma en que estudiantes adultos estadounidenses enfrentan su experiencia universitaria aludiendo a necesidades pragmáticas. Indica mayor valoración por aspectos como eficiencia, facilidad de procesos académicos y administrativos (matrícula, toma de ramos, acceso a infraestructura), y características del programa y currículo (*Ibid.*). En esta línea, los estudiantes vespertinos se diferencian de los diurnos por sus expectativas y motivaciones de ingreso a la educación superior (DeRemer, 2002; Justice, 1997; Mcvitty & Morris, 2012; Mews, 2020; Richter-Antion, 1986): quienes deciden acceder o retomar sus estudios en edad adulta suelen hacerlo para adquirir conocimientos y certificaciones, persiguiendo metas personales y profesionales (Justice, 1997), de la mano de necesidad de convivir con responsabilidades laborales, familiares y académicas (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Kim, 2002; Schuetze & Slowey, 2002).

La multiplicidad de roles y responsabilidades del perfil vespertino es aún más desafiante para estudiantes mujeres (O’Shea & Stone, 2011). Si bien las mujeres que ingresan a la educación superior en la adultez exhiben un alto compromiso, reportan un incremento en su confianza e independencia personal y, a la vez, consideran entregar un ejemplo a sus hijos (O’Shea & Stone, 2011), simultáneamente enfrentan el desafío de combinar sus estudios con responsabilidades familiares y trabajo doméstico y remunerado. En este sentido, la retención en programas vespertinos indica que el abandono por parte de estudiantes femeninas es más alto (Kimoga et al., 2015), considerando además su situación de menores ingresos o dependencia económica (Kimoga et al., 2015; O’Shea & Stone, 2011; Tjomsland, 2009; Wang et al., 2016). Con todo, las estudiantes vespertinas perciben poco apoyo institucional focalizado, como becas o ayudas económicas a madres solteras, falta de seguridad en los *campus* durante la noche, falta de orientación para enfrentar su sobrecarga académica, personal y/o laboral (*Ibid.*).

### Ser estudiante vespertino: integración social y académica

El concepto de “integración” es relevante en el estudio de las experiencias formativas, al permitir conocer la influencia de los comportamientos de los estudiantes en la completitud de sus programas académicos (Hurtado, Laird y Periorazio, 2003). En la práctica, la integración social y académica que un estudiante desarrolle mientras estudia influye directamente en el compromiso con su experiencia formativa, objetivos e intenciones con y a través de ella, y posibilidades de graduación (Quaye & Harper, 2014; Yorke, 2000). Así, esta aproximación ha sido especialmente útil para explorar las experiencias universitarias de estudiantes “no tradicionales” y conocer los aspectos que impactan en su progresión académica (Neville & Rhodes, 2004).

La integración social apunta al encuentro entre el estudiante y alguna parte del sistema social de la universidad (Tinto, 1975). Aspectos críticos de éste son interacción y apoyo entre pares, relación con profesores, participación extracurricular y sentido de pertenencia (*Ibid.*). En tanto, la integración académica apunta al



ajuste de los estudiantes con el sistema académico; representa cómo el estudiante enfrenta la estructura formativa de la que es parte y su carga académica (Brown, 2002; Tinto, 1975). Aspectos críticos de ésta son autoeficacia académica, manejo del estrés y del tiempo, satisfacción con la experiencia, entrega de valor a los contenidos aprendidos, autoestima académica, identificación con normas y valores académicos, identificación con el rol de estudiante y creencia de que los docentes están comprometidos con el proceso formativo (Kim, 2002; Neville & Rhodes, 2004; Tinto, 1975).

En las experiencias universitarias “no tradicionales”, los conceptos de “integración social” e “integración académica” se ponen en tensión, tanto por la forma práctica que adoptan según los distintos perfiles estudiantiles, como por el tipo de programa e institución en que las experiencias formativas se configuran (Mertes, 2015). Deil-Amen (2011) y Maxwell (2000) han estudiado la integración social de estudiantes de universidades comunitarias estadounidenses, donde los programas son de corta duración (en promedio tres años) y los cuerpos estudiantiles se componen de perfiles “no tradicionales”, en su mayoría adultos. Los autores señalan una integración social movilizada por fines académicos, observando interacciones estudiantiles que emanan desde la sala de clase al alero de los programas de estudio. Destacan grupos de discusión entre pares, grupos de estudio, programas de mentoría y agrupaciones académicas y/o clubes como formas de “integración socio-académica” (Deil-Amen, 2011, p. 82).

En el ámbito internacional, se observa que los estudiantes adultos perciben una disposición institucional limitada para su integración social al ecosistema universitario (DeRemer, 2002; Mcvitty & Morris, 2012): describen dificultades para familiarizarse con el entorno (Mcvitty & Morris, 2012) y consideran que la vida universitaria se orienta a estudiantes diurnos, señalando que sería más fácil involucrarse en instancias diseñadas para ellos en horarios acordes (*Ibid.*).

En cuanto a su integración académica, Mcvitty y Morris (2012) indican que los estudiantes adultos que reingresan a la educación

superior después de un largo tiempo pueden tardar más en adaptarse al aprendizaje y dominar los estándares y prácticas requeridas de la cultura académica.

En esta línea, el Modelo Andragógico de Knowles destaca que el estudiante adulto prefiere saber por qué necesita aprender algo y utilizar sus propias experiencias como recurso, asimilando contenidos a través de casos de estudio y discusiones prácticas. Posee orientación hacia el aprendizaje aplicable a situaciones de la vida y una motivación intrínseca para aprender basada en sus necesidades e intereses, lo que le permite alcanzar sus objetivos de largo plazo (Mews, 2020).

Se ha observado que el retorno al pregrado despierta temor en el estudiante adulto (DeRemer, 2002; Wang et al., 2016). Inicialmente, se muestra inseguro pues se le exige *ajustarse* a un ambiente en el que se siente fuera de lugar y que, además, representa un compromiso de tiempo y recursos económicos (*Ibid.*). De este modo, comienza su trayectoria preguntándose por su capacidad de enfrentar el ecosistema por un tiempo prolongado y finalizar el programa (*Ibid.*). Otras inquietudes surgen por sus habilidades académicas, considerando sus experiencias formativas fallidas (*Ibid.*). Según DeRemer (2002), esta aprensión inicial se convertirá en estrés crónico debido a la complejidad de las vidas de estos estudiantes, que deben equilibrar múltiples responsabilidades. A pesar de ello, obtienen algún grado de satisfacción si consideran que el proceso educativo es gratificante, pues experimentan crecimiento personal (DeRemer, 2002; Kops, 2020; Mews, 2020; Wang et al., 2016).

### Sentido de pertenencia y experiencias universitarias vespertinas

El sentido de pertenencia refiere a la sensación de conexión e identificación de los miembros de la comunidad con la universidad, al apoyo percibido por parte de ésta y a la experiencia de sentirse valioso, aceptado y respetado (Strayhorn, 2015; 2019). La sensación de conexión con el entorno es fundamental para el despliegue de la experiencia universitaria; la evidencia indica que las relaciones

significativas con otros aumentan el compromiso con el programa, persistencia y logro académico (*Ibid.*).

La sensación de pertenecer es crítica para los estudiantes adultos, por la multiplicidad de roles y espacios en los que se encuentran, y su necesidad de recursos institucionales que faciliten esta condición (Davidson & Wilson, 2017). En este sentido, se advierte que el *habitus* institucional puede influir en el comportamiento del estudiante y la forma en que significa su experiencia (Thomas, 2002); en un escenario de matrícula universal, las instituciones que facilitan la relación entre las características estudiantiles y sus *habitus* alcanzan mayores tasas de retención. En contraste, las que no valoran las distintas identidades de los estudiantes propician un estado de desconexión con la experiencia formativa (Case, 2008; Mann, 2001).

En el plano internacional, se ha señalado la importancia de la gestión universitaria para impulsar la experiencia universitaria vespertina y sentido de pertenencia estudiantil (Baxter Magolda, 2003). Se advierte que la gestión tiene un rol desafiante, por cuanto abarca un amplio rango de responsabilidades, tales como comunicaciones internas y externas, trabajo administrativo, de apoyo y coordinación, revisiones de desempeño, presupuestos, lineamientos y procedimientos, promoción de la participación y apoyo de los distintos estamentos universitarios, entre otras (Holmes, 2021; Balkin & Mello, 2012; Mok & Nelson, 2013). Al respecto, Mews (2020) y Kops (2020) destacan facilitadores que han demostrado impulsar las experiencias de estudiantes adultos: ayudas financieras, asesorías y servicios en horarios vespertinos o fines de semana, convalidación de estudios, y actividades ajustadas a sus intereses.

## Metodología

Esta investigación tuvo por objetivo conocer la forma en que los estudiantes de pregrado vespertino del subsistema universitario chileno forjan su experiencia universitaria y sus expectativas en torno a ella. Para responder a este fin se desarrolla un estudio cualitativo que busca describir las experiencias universitarias vespertinas desde los testimonios de estudiantes y directivos de este tipo de programas

en cinco universidades del país. En este marco, se busca: (a) describir las principales características de los estudiantes de la jornada de estudios vespertina de cinco universidades chilenas, considerando su sexo, zona geográfica, año académico y tipo de universidad (estatal o privada); (b) identificar las expectativas y motivaciones de los estudiantes que optaron por una carrera de pregrado vespertino en el marco de estas mismas variables; (c) describir las principales características del proceso de integración académica y social de los estudiantes de la jornada de estudios vespertina de cinco universidades chilenas según sexo, zona geográfica, año académico y tipo de universidad (estatal o privada); (d) determinar necesidades de apoyo y facilitadores del proceso de integración académica y social de los estudiantes de pregrado vespertino en el marco de estas mismas variables; (e) indagar en los mecanismos de gestión y servicios universitarios que favorecen o dificultan la experiencia universitaria vespertina.

El trabajo de campo se desarrolló en universidades chilenas que cumplen con las siguientes características: (a) localización geográfica en las macrozonas norte, centro y sur de Chile; (b) carácter estatal y privado; (c) acreditación institucional igual o superior a cuatro años; (d) matrícula vigente el año 2022 en carreras o programas de pregrado vespertino. La pertinencia de estas variables dice relación con lo que plantea la literatura en cuanto a la influencia del *habitus* institucional en la experiencia universitaria, en tanto la interacción que se genera entre éste y las características sociodemográficas de los estudiantes.

La recolección de información se desarrolló mediante grupos focales de estudiantes universitarios de primer y último año de carreras o programas de pregrado vespertino, y entrevistas semiestructuradas con directivos de carreras o programas de esta misma modalidad. La decisión de realizar grupos focales responde a que la interacción grupal permite compartir y comparar experiencias, destacando los aspectos en que los participantes se sienten similares y diferentes (Morgan & Hoffman, 2018). Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas facilitan conversaciones sobre la base de temas identificados en la literatura (Roulston &

Choi, 2018). Tanto estudiantes como directivos fueron invitados a participar voluntariamente por las universidades participantes, quienes difundieron la convocatoria. Posteriormente se contactó a quienes expresaron su interés mediante el llenado de un formulario *online* —en el caso de los estudiantes—, y correo electrónico —en el caso de los directivos—.

Considerando la crisis sanitaria por covid-19, los grupos focales y entrevistas se desarrollaron de forma remota en la plataforma *Teams*, para luego ser analizadas en el software NVivo 12. El uso de plataformas favorece el distanciamiento social y la reproducción de un ambiente similar al de una instancia cara a cara, promoviendo la seguridad y comodidad de los participantes, e interacciones equitativas (Tremblay et al., 2021). La duración promedio de los grupos focales fue de 54 minutos, mientras que la de las entrevistas a directivos fue de 35 minutos.

La selección de estudiantes de cada universidad se realizó a través de un muestreo intencionado considerando los siguientes criterios muestrales: (a) representatividad según sexo (hombre/mujer); (b) representatividad según año académico en curso (primer año del programa de estudio/último año del programa de estudio). La muestra obtenida es de un total de 65 estudiantes.

Tabla 4.

*Resumen criterios de selección y muestra obtenida grupos focales con estudiantes*

Universidad	Zona geográfica	Tipo de universidad	Años de acreditación institucional	Sexo	Año académico	Total de estudiantes
Universidad 1	Norte	U. Privada	≥ 4 años	7 hombres – 4 mujeres	5 de 1° año – 6 último año	11
Universidad 2	Norte	U. Estatal	≥ 4 años	3 hombres – 6 mujeres	5 de 1° año – 4 último año	9
Universidad 3	Centro	U. Privada	≥ 4 años	4 hombres – 9 mujeres	9 de 1° año – 4 último año	13
Universidad 4	Centro	U. Estatal	≥ 4 años	4 hombres – 5 mujeres	3 de 1° año – 6 último año	9
Universidad 3	Sur	U. Privada	≥ 4 años	5 hombres – 9 mujeres	7 de 1° año – 7 último año	14
Universidad 5	Sur	U. Estatal	≥ 4 años	5 hombres – 4 mujeres	4 de 1° año – 5 último año	9
Total						65

Fuente: Elaboración propia.

La selección de directivos de programas de pregrado vespertino consideró los siguientes criterios muestrales: (a) lidera carrera o programa de pregrado vespertino con matrícula vigente a 2022; (b) ejerce el cargo desde hace al menos un año. La muestra obtenida fue de dos directivos por cada una de las universidades de la muestra, es decir, 12 en total.

Tabla 5.

*Resumen criterios de selección y muestra obtenida de directivos para entrevistas semi estructuradas*

Zona geográfica	Tipo de institución	Matrícula vigente al 2022	N° de entrevistas a directivos que lideran programas vespertinos
Norte	U. Privada	Sí	2
Norte	U. Estatal	Sí	2
Centro	U. Privada	Sí	2
Centro	U. Estatal	Sí	2
Sur	U. Privada	Sí	2
Sur	U. Estatal	Sí	2
Total			12

Fuente: Elaboración propia.

La fase de trabajo cualitativo se desarrolló a partir de un análisis de contenido cualitativo de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Este método permite describir sistemáticamente el significado de los datos, focalizando en aspectos que responden a los objetivos del estudio. Así, el material se asigna a categorías de un marco de codificación, lo que es pertinente considerando que el fenómeno en estudio cuenta con dimensiones para aproximarse a su comprensión. La flexibilidad del método admite categorías emergentes que emanan del análisis (Schreier, 2014), combinando una estrategia deductiva (del marco teórico al material empírico) con una inductiva (desde el dato hacia el concepto). El marco de codificación utilizado es el siguiente:

Figura 1

Marco de codificación.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el proceso de análisis cualitativo incluye cuatro etapas: 1) lectura de datos; 2) codificación en software NVivo 12; 3) clasificación de citas según categorías del marco de codificación y 4) análisis e interpretación de resultados.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados de esta investigación, buscando describir, desde las voces de estudiantes y directivos,

el perfil del estudiantado vespertino, las motivaciones para cursar sus programas y los desafíos y facilitadores de estas experiencias universitarias.

### ¿Quiénes son los estudiantes vespertinos? Características de las personas que estudian de noche

La principal característica del universitario vespertino es ser un estudiante-trabajador que busca perfeccionamiento profesional para alcanzar sus metas. Las demandas propias de estos roles se conjugan con responsabilidades familiares asociadas a hijos que, de acuerdo con estudiantes y directivos, conllevan el balance permanente de tres polos de responsabilidad “La triple presencia por así decirlo (...): estudio, trabajo, familia (...) Terminas de estudiar los fines de semana, en vez de descansar están estudiando” (director, universidad privada zona norte).

En este triple rol, las labores de cuidado son mayormente aludidas por mujeres, quienes declaran la necesidad de compatibilizar estudios y trabajo remunerado con ser madres: “Sí, ha sido complicado; uno es mamá, trabaja, aparte estudia, se genera un poquitito de estrés ahí, pero bueno, hay que echarle p’adelante” (mujer, universidad privada zona norte, primer año).

El cuerpo estudiantil vespertino da cuenta de estudiantes que esperaron desde 0 a 2 años para ingresar a su carrera hasta más de una década. Así, los directivos distinguen dos grupos de estudiantes; el primero de un perfil esperado de 25 años o más, y el segundo compuesto por el ingreso creciente de jóvenes menores de 20 años sin experiencia en educación superior. Esta realidad es destacada en las macrozonas del norte y sur en instituciones privadas y estatales. “Años atrás era muy difícil que entrara un chico de 18 años. Hoy estamos recibiendo chicos con 18 o 19 años. Yo que llevo varios años en la institución, siempre teníamos gente de 40-45 años a los 25-35 años” (director, universidad privada zona norte).

Estas trayectorias formativas, en general, se relacionan con el área de conocimiento de los programas vespertinos que los estudiantes cursan, cumpliendo con ser, en muchos casos, requisito de ingreso;



la mayoría de los estudiantes cursó previamente una carrera técnica de nivel superior o carreras universitarias completas o incompletas. Destaca un grupo menor de estudiantes de la universidad privada de la zona central que cuenta con posgrado: "(...) producto del magíster empecé a meterme en (...) a gustarme el bichito de la ingeniería" (mujer, universidad privada zona centro, primer año).

### ¿Por qué estudiar un programa vespertino? Motivaciones y expectativas en la elección de programas vespertinos

Los testimonios permiten identificar una motivación transversal de acceso a programas vespertinos, independiente de la macrozona, tipo de institución, año académico y sexo: optar por la jornada vespertina responde a la posibilidad de trabajar mientras se estudia y posicionarse en distintos roles simultáneamente "(...) Y en formato vespertino, obvio po', para poder trabajar y compatibilizar vida, familia, trabajo y todo lo demás" (mujer, universidad privada zona centro, primer año).

Las motivaciones declaradas para volver a la educación superior se vinculan con expectativas de logro profesional en términos laborales/económicos, académicos y personales, preponderando las primeras.

*(...) Tenía un anhelo personal de poder estudiar Ingeniería Comercial. No pude hacerlo en diurno y se dio esta opción (...). Y la segunda motivación también es por un tema de proyección laboral, porque la verdad es que uno ve en el mercado y los trabajos los requisitos que piden siempre son como de ingenieros comerciales.* (Hombre, universidad privada zona sur, primer año)

Se perciben matices según macrozona: estudiantes del norte destacan que sus expectativas personales responden a motivaciones académicas, mientras que en el sur las expectativas personales responden a metas profesionales.

*(...) Esa es como la motivación principal de por qué escogí esta carrera, pero encuentro que, o sea, aparte del propósito principal, que tiene que ver con la ayuda humanitaria, tiene relación también con el*

*campo laboral, porque después obviamente viene la pandemia, que se necesitaba mucho personal del área de la salud y vi que era un buen campo laboral.* (Mujer, universidad estatal zona sur, último año)

La elección del programa de estudio presenta matices según macrozona. Estudiantes de las universidades del norte, privada y estatal, indican que la oferta académica disponible influyó en su elección: “Porque estaba aquí en Vallenar, en la ciudad, aquí; por eso y la carrera me gusta” (hombre, universidad estatal zona norte, último año). En tanto, estudiantes de la zona centro y sur indican que su elección estuvo vinculada a expectativas económicas, como la obtención de asignaciones de título en el caso de quienes trabajan en instituciones públicas:

*Todos vienen en la búsqueda de un título profesional que les permita tener una asignación, por lo tanto, subir su nivel de ingresos económicos. Y los que ya están trabajando en el área de Administración Pública en el Estado propiamente tal, son los que más buscan esta asignación de título.* (Directivo, universidad privada zona centro)

Solo estudiantes y directivos de la universidad estatal del centro asocian la elección del programa al prestigio institucional: “si tenía prestigio, si no tenía prestigio, y después, obviamente trabajando en múltiples empresas y conociendo a un montón de gente, me di cuenta que sí es un factor relevante” (hombre, universidad estatal zona centro, último año).

Por último, estudiantes y directivos del norte y de sur indican como un factor importante para retomar los estudios la posibilidad de acceder a gratuidad: “Igual me sirvió mucho la gratuidad para poder estudiar, entonces, cuando me salió, decidí estudiar” (mujer, universidad estatal zona norte, primer año).

## Características del proceso de integración académica y social de los estudiantes vespertinos:

Los estudiantes vespertinos configuran su experiencia universitaria desde un enfoque académico. Los vínculos que generan con pares y

docentes, su participación en espacios extracurriculares y la usabilidad de servicios universitarios, apuntan a lograr objetivos académicos y/o complementarlos, pues declaran no contar con tiempo suficiente para establecer otro tipo de interacciones.

La relación entre pares toma forma a través de grupos de estudio y trabajo, caracterizándose por ser de apoyo. “Somos súper solidarios entre nosotros, como todos trabajamos, entonces el que va a clases te pasa la materia” (mujer, universidad estatal zona norte, último año). Además, el estudiantado valora las trayectorias de sus compañeros, mencionando cómo estas enriquecen su proceso de enseñanza aprendizaje. “En mi caso, que era de industrial, teníamos una compañera de curso que era kinesióloga, entonces, era como súper disperso el ambiente de profesionales que estábamos, entonces te enriquece, es conocer otras experiencias y el proceso de aprendizaje es totalmente diferente” (hombre, universidad privada zona centro, último año).

Si bien esta aproximación entre pares es transversal al tipo de universidad, sexo y año académico, surgen diferencias por macrozona: solo los estudiantes del centro mencionan la posibilidad de *networking*: “Uno llega y ya se conoce con los compañeros, los profesores, se toma un café y hacer relaciones personales, contactos laborales, de repente ‘oye, sabes, que tengo este contacto’, y empiezas a crear redes de apoyo” (hombre, universidad privada zona centro, último año). Esta opción solo es sugerida por directivos de las zonas centro y sur, de instituciones privada y estatal.

La relación con docentes es calificada por la mayoría del estudiantado como “horizontal”. Los profesores son descritos como asequibles y cercanos, y los estudiantes consideran que este vínculo responde a sus experiencias laborales y formativas que permitirían la construcción de una relación de “colegas”, facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje. Directivos de las zonas norte y centro aseguran que ello promueve el compromiso estudiantil con los programas.

*Los profesores siempre han considerado, desde el principio, como futuros colegas, y eso agrada mucho y ayuda mucho también a poder tener un buen vínculo con ellos, de no sentirse ellos superior a nosotros (...) he ido donde cualquier profesor a solicitar ayuda, material o consejos para poder trabajar y siempre han estado disponibles. (Hombre, universidad privada zona norte, último año)*

Se observan diferencias respecto de la expectativa del rol de los profesores según macrozona. Estudiantes del norte y del sur indican que docentes con poca pedagogía entorpecen las cátedras, al no ofrecer espacios para dialogar ni resolver preguntas.

*Es súper importante que los profesores que en sí hagan clases tengan algún grado de pedagogía, porque lamentablemente, cuando no lo tienen, no se ponen en el lugar del estudiante y en la carrera por lo menos que yo estoy, que somos la mayoría somos personas adultas, mayores de 40 por decir una edad, nos tocaban profesores que tenían bien poca paciencia (...) a veces uno no sabía si hablar. (Mujer, universidad estatal zona norte, primer año)*

Al respecto, directivos de las zonas norte y sur recalcan la importancia de que el docente atienda a las brechas académicas. En tanto, estudiantes del centro prefieren profesores insertos en industrias que dicten clases prácticas y les traten como pares, características que directivos consideran una cualidad de la docencia vespertina.

*Ellos tratan de relacionar y que el profesor relacione los conocimientos con la práctica habitual laboral. (...) me preguntan mucho por prácticas de empresas de ellos, competencias, y vamos relacionando los contenidos. Es una necesidad inconsciente, son inquietudes que nacen ahí y manifiestan mucho en clases. (Directivo, universidad estatal zona centro)*

La participación extracurricular vespertina es escasa transversalmente, situación que estudiantes y directivos atribuyen a falta de tiempo. Estudiantes también señalan tope de horarios: “Dieron unos días unas charlas que eran en mi horario de trabajo,

para mí es una dificultad pedir permiso para ir a las charlas, si tuviera tiempo lo haría (...) Hubieron (sic) unas a las 19:00, pero prioricé las clases” (mujer, universidad estatal zona norte, primer año). Según macrozona, estudiantes del centro mencionan que la falta de actividades para el perfil vespertino genera “frustración” y “sensación de exclusión”. Por otro lado, estudiantes del norte y sur valoran los espacios extraacadémicos virtuales al aumentar su posibilidad de participación.

Necesidades de apoyo y facilitadores del proceso de integración socio-académica:

Transversalmente, el estudiantado vespertino declara necesitar mecanismos que faciliten su experiencia académica y contribuyan a balancear sus responsabilidades. Indican las siguientes necesidades de apoyo institucional: mayor flexibilidad en la asistencia, ya sea por motivos laborales o de salud; apoyo financiero e información sobre beneficios psicosociales; nivelación académica y/o reforzamiento, y conocer con mayor anterioridad los calendarios académicos, destacando el primer aspecto.

*(...) yo trato siempre de asistir, soy muy recto en eso, pero a veces se presentan situaciones y, en lo personal, creo que por lo menos a nosotros nos pasa de que hay poca flexibilidad (...) que uno falte una clase tiene que ser un motivo muy fuerte. A veces ni siquiera licencias realmente justifican el faltar a clases. Entonces es complejo (...), no puedes ir al trabajo porque tienes licencia, pero sí tienes que ir a estudiar (...), eso perjudica harto (...) incluso muchos a veces han llegado a perder (...) reprobado asignaturas. (Hombre, universidad privada zona norte, último año)*

Los directivos refuerzan estas necesidades añadiendo dificultades psicoeducativas propias de las características sociodemográficas, como el hecho de ser mujer-madre, y trayectorias formativas del estudiantado.

*Si bien ha ido fluctuando en cuanto al porcentaje de estudiantes con gratuidad, siempre es un porcentaje importante (...), eso ya te da cuenta de un poco de su nivel socioeconómico y cultural que es bastante, si uno*

*quiere, “descendido” como perfil de ingreso en términos académicos (...) muchos han dejado de estudiar hace muchísimo tiempo, gente de 30 y 40 años que ya dejaron de estudiar y retoman y les cuesta adaptarse nuevamente a esto. Y, además, más que nunca, les cuesta adaptarse a un estudio, pero es un estudio universitario. (Director, universidad estatal zona sur)*

Los directivos también destacan el desafío de ofrecer facilitadores pertinentes al perfil estudiantil, declarando que cualquier tipo de gestión debe destacar por su flexibilidad. Aluden a la empatía docente frente a la necesidad de considerar inasistencia a clases y evaluaciones, fatiga propia de las distintas responsabilidades estudiantiles y atrasos en el pago de mensualidades por eventuales pérdidas de empleo, entre otros. “Yo te diría que, para nuestros estudiantes, lo fundamental es la flexibilidad, es que la universidad se adapte lo más posible a sus necesidades” (directivo, universidad privada zona sur). Actualmente, esta flexibilidad se traduce en la aplicación del criterio de las direcciones de carrera o programa, junto a una interpretación laxa de reglamentos enfocados en el pregrado diurno.

*Hay un solo reglamento, el régimen general de pregrado y eso corre para diurnos y vespertinos (...) está pensado más bien en el alumno diurno. Lo que nosotros hacemos es pedirle, a través de los jefes de carrera y profesores, que si el alumno falta a una evaluación por trabajo (...) puedes hacer una interpretación más amplia del reglamento y decirle que la “asistencia social” debería evaluar. (Directivo, universidad estatal zona central)*

## Mecanismos de gestión y servicios universitarios

En cuanto a los mecanismos de gestión que favorecen la experiencia universitaria vespertina, los directivos destacan la virtualización de servicios y procesos que permiten al estudiante optimizar sus tiempos. Hay directivos que valoran modelos formativos híbridos, que permitan al estudiante balancear sus responsabilidades.

*Un programa flexible, de hecho, es parte del discurso y parte de nuestra propuesta de valor; la semana, los horarios acotados, el trimestre,*

*compatibiliza mejor tus tiempos de trabajo, familia con estudios (...) un catálogo asignaturas de mayor disponibilidad de diferentes modalidades, presencial, blended, online (...) escoger un pool de asignaturas en diferentes modalidades que le permitan entonces ajustar mejor sus tiempos.* (Directivo, universidad privada zona central)

Sin embargo, surgen inquietudes, por cuanto el estudiante vespertino tiende a preferir cátedras presenciales para lograr enfocarse. Asimismo, se menciona la fatiga de la hiperconexión.

Otros facilitadores de la experiencia que los directivos destacan son: porcentaje de asistencia según tipo de contrato laboral; programación estratégica de asignaturas y contenidos para paliar el cansancio; metodologías participativas; actividades extracurriculares y de extensión virtuales o insertas en el plan de estudios; cuerpo docente y directivo con contrato vespertino; reuniones con estudiantes para recoger *feedback*; cátedras concentradas en tres días de la semana, otorgando un día para actividades extracurriculares, entre otros.

Sobre los servicios universitarios, los estudiantes consideran que la biblioteca virtual y presencial, cafetería, plataformas con recursos pedagógicos y trámites virtuales e impresiones facilitan su experiencia, valorando transversalmente la primera. Pero estos servicios no siempre se encuentran disponibles: estudiantes de universidades estatales de todas las macrozonas indican no contar con ellos, porque funcionan en horario diurno. En tanto, estudiantes de todas las universidades privadas reconocen una extensión horaria de servicios y/o virtualización.

Un elemento que destaca es la alta expectativa estudiantil de la macrozona centro hacia los servicios universitarios, apreciándose elementos como bicicleteros, enfermería con personal de salud, limpieza permanente de los espacios, calefacción, velocidad de internet, salas equipadas según los contenidos de las asignaturas. Directivos de una universidad privada de la zona advierten expectativas de servicios similares a las de un estudiante de posgrado: "(...) la edad, profesionales de experiencia, donde trabajan; perfectamente podrían estar en posgrado y, por lo tanto, también

tienen la expectativa de recibir algunos servicios similares” (directivo, universidad privada zona centro).

Un elemento emergente en los testimonios de estudiantes y directivos es la seguridad de los *campus* universitarios. Estudiantes de todos los tipos de instituciones incluidas en la muestra, refieren a la necesidad de mayor fiscalización. “El tema de la seguridad, ya que en la universidad ha habido aquí dos casos de que se han metido a robar y el tema que igual han asaltado niños, alumnos fuera de la universidad (...) falta más (...) como más apoyar ahí” (mujer, universidad estatal zona norte, primer año).

## Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación indican que la experiencia universitaria vespertina está condicionada por el balance del triple rol que el estudiantado cumple cotidianamente, a saber, estudiante-trabajador-padre o madre. En este marco, los hallazgos advierten necesidades estudiantiles ancladas al logro de fines académicos, bajo la expectativa de contar con mecanismos que faciliten las trayectorias formativas.

Los testimonios reflejan una integración socioacadémica (Deil-Amen, 2011) que permea las interacciones del estudiante con el ecosistema universitario. La relación pragmática con pares y docentes —al alero del calendario académico, y la posibilidad de resolver inquietudes laborales y vincular con las industrias— junto a una escasa vida universitaria y preferencia por servicios que potencien el rendimiento académico —como biblioteca, cafetería e impresiones—, dan cuenta de la funcionalidad de los vínculos.

Así, las principales necesidades estudiantiles apuntan a mecanismos que faciliten sobrellevar la carga académica, siendo preponderante la inquietud por mayor flexibilidad en la asistencia y evaluaciones por motivos laborales, junto a la empatía de administrativos y docentes con sus múltiples responsabilidades y decisión de estudiar (DeRemer, 2002). Servicios virtuales y posibilidad de asignaturas híbridas y/o actividades asincrónicas son valorados en esta línea.



Las experiencias universitarias vespertinas además se despliegan considerando las características sociodemográficas y *habitus* del estudiantado (Bourdieu, 1997). La necesidad de reforzamiento de contenidos aparece como crítica para palear brechas académicas que devienen de formaciones mayoritariamente técnicas y/o del extenso periodo acontecido antes de volver a estudiar. Junto a ello, la maternidad condiciona las posibilidades de logro y éxito de las estudiantes, en tanto el balance que alcanzan entre su carga académica y labores de cuidado (O'Shea y Stone, 2011). Asimismo, siguiendo a DeRemer (2002), McVitty y Morris (2012) y Mews (2020), las expectativas con la carrera están condicionadas por las trayectorias y metas estudiantiles, distinguiéndose diferencias según macrozona geográfica (Bourdieu, 1990). Esta investigación advierte que perfiles de ingreso que se reconocen como “descendidos” por parte de directivos se vinculan a la necesidad de acortar brechas y contar con mayor empatía, mientras que perfiles de mayor capital cultural se enlazan al establecimiento de redes de contacto y mayor vinculación con industrias, durante y finalizado el programa académico.

Con todo, la gestión de las experiencias universitarias vespertinas se tensiona por la pertinencia de los mecanismos de apoyo ofrecidos a los estudiantes. Esta investigación da cuenta de la mayor relevancia de las variables demográficas (sexo y zona geográfica) por sobre las académicas (año académico en curso) a la hora de proporcionar apoyos institucionales. En este sentido, se reconocen brechas en servicios y lineamientos oficiales que faciliten las trayectorias vespertinas, que comienzan a poner en jaque al subsistema universitario por las características actuales de la matrícula: mayoritariamente femenina (51,96%), de rangos etarios (18 a 20 y 30 a 34 años) con particulares trayectorias formativas y necesidades psicoeducativas, y que, según motivaciones profesionales, prefieren planes regulares (73,29%) que limitan su acceso a ayudas económicas estatales. De todas formas, uno de los desafíos de esta área de estudio es explorar la experiencia universitaria vespertina en el contexto de distintos tipos de carreras y áreas del conocimiento.

Finalmente, los estándares de aseguramiento de calidad exigen a las universidades garantizar acceso a servicios estudiantiles en todas las sedes, jornadas y modalidades en las que imparten un programa académico (Comisión Nacional de Acreditación, 2021), indicando servicios accesibles, suficientes y homogéneos a las distintas jornadas. Este estudio evidencia la necesidad de ofrecer apoyos en horarios y formatos que respondan a las posibilidades reales de usabilidad de los estudiantes vespertinos, junto a reglamentos que consideren las flexibilidades que el perfil de estudiante-trabajador-padre o madre requiere. Es responsabilidad de las instituciones asegurar una integración estudiantil exitosa al ecosistema universitario, a través de políticas y prácticas pertinentes que faciliten el compromiso con los programas y el término oportuno. De este modo, y a pesar de sus dificultades, los estudiantes vespertinos vivirán experiencias universitarias más satisfactorias, ancladas a sus motivaciones y expectativas.

## Referencias

- Arancibia, R. y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria. *Educação e Pesquisa*, 44. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743>
- Balkin, D. & Mello, J. (2012). Facilitating and creating synergies between teaching and research: The role of academic administrators. *Journal of Management Education*, 36(4), 471-494. DOI: <https://doi.org/10.1177/1052562911420372>
- Baxter Magolda, M. (2003). Identity and Learning: Student Affairs role in transforming Higher Education. *Journal of College Student Development*, 44, 231-247.
- Bernasconi, A. (2017). *Desafíos del futuro de la Educación Superior en Chile*. Centro de Políticas Públicas, UC, 96. Recuperado de: <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desaf%C3%ADos-del-futuro-de-la-educaci%C3%B3n-superior-chilena.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1997). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage.

- Brown, S. M. (2002). Strategies that contribute to nontraditional/adult student development and persistence. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ642469>
- Brown, C. M. (2007). *An Empirical test of the nontraditional undergraduate student attrition model using structural equation modeling*. (Tesis doctoral). Ohio University.
- Budd, R. (2017). Disadvantaged by degrees? How widening participation students are not only hindered in accessing HE, but also during—and after—university. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(2-3), 111-116. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1169230>
- Brunner, J. J., ed. (2016). *Educación superior en Iberoamérica, Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55(3), 321-332. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9057-5>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Davidson, J. C. & Wilson, K. B. (2017). Community College Student Dropouts from Higher Education: Toward a Comprehensive Conceptual Model, *Community College, Journal of Research and Practice*, 41(8), 517-530. DOI: <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1206490>
- Deil-Amen, R. (2011). Socio-academic integrative moments: Rethinking academic and social integration among two-year college students in career-related programs. *Journal of Higher Education*, 82(1), 54-91. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779085>
- DeRemer, M. A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) Model*. (Tesis doctoral). The University of Texas at Austin.
- Díaz, M. y Ortega, I. (2017). Caracterización de estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería de jornadas diurnas y vespertinas. *Enseñanza & Teaching*, 35(2), 97-108. DOI: <https://doi.org/10.14201/et201735297108>
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. (2014). La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última Década*, 40, 159-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>

- Gilardi, S. & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084>
- González, L., y Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la “repitencia” y deserción superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Revista de la Educación*, 17, 251-267. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.408>
- Holmes, L. (2021). Language, hospitality, and internationalisation: exploring university life with the ethical and political acts of university administrators. *Current Issues in Language Planning*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.2013061>
- Hurtado, S., Laird, T. F. N. y Perorazio, T. E. (2003). The transition to college for low- income students: The impact of the Gates Millennium Scholars Program. *Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation*. Retrieved from: <https://docs.gatesfoundation.org/documents/final-transitiontocollege-hurtado.pdf>
- Jones, R. (2017). The student experience of undergraduate students: towards a conceptual framework. *Journal of Further and Higher Education*, 42(8), 1040-1054. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349882>
- Justice, D. (1997). Facilitating Adult Learning in a Liberal Education Context. *Liberal Education*, 83(1), 28-33. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ541211>
- Kim, K. (2002). ERIC Review: Exploring the meaning of “Nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-88. DOI: <https://doi.org/10.1177/009155210203000104>
- Kimoga, J., Mugisa, P., Bbaale, B., Kabalijsa, A., Ochandi, B., Ochandi, B. & Okurut, M. (2015). Retention and Gender Equity: Female experiences on graduate evening programmes. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 10(3), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/18009>
- Kops, W. J. (2020). Older Adult Education: Towards Age-Friendly Canadian Universities. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32(1). Retrieved from: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5480>
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in higher education*, 26(1), 7-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>

- Maxwell, W. E. (2000). Student peer relations at a community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(3), 207-217. DOI: <https://doi.org/10.1080/106689200264169>
- McVitty, D. & Morris, K. (2012). *Never too late to learn: Mature students in higher education*. United Kingdom: NUS and Million. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/301683614\\_Never\\_Too\\_Late\\_To\\_Learn\\_Matu\\_re\\_students\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/301683614_Never_Too_Late_To_Learn_Matu_re_students_in_higher_education)
- Mayhew, M., Pascarella, E., Bowman, N, Rockenbach, A., Terenzini, P., Seifert, T. & Wolniak, G. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works*. United States: John Wiley & Sons.
- Meuleman, A. Garrett, R. Wrench, A. & King, S. (2015). ‘Some people might say I’m thriving but ...’: non-traditional students’ experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503-517. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973>
- Mertes, S. J. (2015). Social Integration in a Community College Environment. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(11), 1052-1064. DOI: <https://doi.org/10.1080/10668926.2014.934973>
- Mews, J. (2020). Leading through Andragogy. *Forum Campus Viewpoint*, 95(1), 65-68. Retrieved from: <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/9350a226ba18edec4d841713c3db0a4c.pdf>
- Mok, K. & Nelson, A. (2013). The changing roles of academics and administrators in times of uncertainty. *Asia Pacific Educational Review*, 14, 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9248-y>
- Morgan, D. & Hoffman, K. (2018). Focus Groups. In U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE.
- Neville, A. & Rhodes, C. (2004). Academic and social integration in higher education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 179-193. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877042000206741>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2018). *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana. DOI: <https://doi.org/10.1787/19991487>
- O’Shea, S. & Stone, C. (2011). Transformations and self-discovery: mature age women’s reflections on returning to university study. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 273-288. DOI: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.565046>

- Pragg, K. (2015). Back to School: An Examination of the Evening University and the Caribbean's Nontraditional Student, *The Journal of Continuing Higher Education*, 63(1), 26-36. DOI: <https://doi.org/10.1080/07377363.2015.998055>
- Quaye, S. J. & Harper, S. R. (eds.). (2014). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. Routledge.
- Rossi, M. (2017). Factors affecting academic performance of university evening students. *Journal of education and human development*, 6(1), 96-102. DOI: <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n1a10>
- Richter-Antion, D. (1986). Qualitative differences between adult and younger students. *Continuing Higher Education Review*, 23(3), 58-62. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.1986.11071966>
- Roulston, K. & Choi, M. (2018). Qualitative Interviews. In U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE.
- Santelices, M. V. & Celis, S. (2022). Introduction to the special issue: Student experience in Latin American higher education. *Education. Policy Analysis Archives*, 30(59). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7549>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2022a). *Base Matrícula Histórica 2007-2022*. Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado de: [https://www.mifuturo.cl/wpcontent/uploads/2022/07/Oferta\\_Academica\\_2022\\_SIES\\_12\\_07\\_2022.zip](https://www.mifuturo.cl/wpcontent/uploads/2022/07/Oferta_Academica_2022_SIES_12_07_2022.zip)
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2022b). *Base Oferta Académica*. Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado de: <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-oferta-academica/>
- Sjoberg, O., Oyarzún, F. y Ormeño, F. (2018). Determinantes en la decisión de estudiar en un plan especial universitario para trabajadores. *Revista chilena de Economía y Sociedad*, 87-10. Recuperado de: <https://sitios.vtte.utem.cl/rches/wp-content/uploads/sites/8/2018/07/revista-CHES-voll2-n1-2018-Sjoberg-Oyarzun-Ormen%CC%83o.pdf>
- Stone, G. (2014). Work All Day, Study at Night: The Interactive Evening Lecture to Invigorate Working Students. *Accounting Education*, 23(1), 71-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2013.864084>

- Strayhorn, T. (2015). *Student development theory in higher education: a social psychological approach*. Routledge.
- Strayhorn, T. (2019). *College student's sense of belonging: a key to educational success for all students*. Routledge.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Tjomsland, M. (2009). Women in Higher Education: A Concern for Development? *Gender, Technology and Development*, 13(3), 407-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/097185241001300305>
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Thomas, L. & May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.
- Tremblay, S., Castiglione, S., Audet, L., Desmarais, M., Horace, M. & Peláez, S. (2021). Conducting Qualitative Research to Respond to COVID-19 Challenges: Reflections for the Present and Beyond. *International Journal of Qualitative Methods*. DOI: <https://doi.org/10.1177/16094069211009679>
- Trow, M. (2000). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 37(4), 303-328. Retrieved from: [https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/2000\\_from\\_mass\\_higher\\_education\\_to\\_universal\\_access\\_the\\_american\\_advantage.pdf](https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/2000_from_mass_higher_education_to_universal_access_the_american_advantage.pdf)
- Wang, R., De Donder, L., De Backer, F., Shihua, L., Honghui, P., Thomas, V., Vanslambrouck, S. & Lombaerts, K. (2016). Back to school in later life: Older Chinese adults' perspectives on learning participation barriers. *Educational Gerontology*, 42(9), 646-659. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1205385>
- Wylie, J.R. (2005). *Non-Traditional Student Attrition in Higher Education: A Theoretical Model of Separation, Disengagement then Dropout*. Australian Association for Research in Education 2005, Conference Papers. Retrieved from: <http://www.aare.edu.au/05pap/wyl05439.pdf>
- Yorke, M. (2000). The quality of the student experience: what can institutions learn from data relating to non-completion? *Quality in Higher Education*, 6(1), 61-75. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538320050001072>

Recibido: 08/02/2023

Aceptado: 17/04/2023