



FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE SOCIOLOGÍA

**Deserción en educación de adultos. Estudio de caso aplicado al
programa Chile Califica. Viña del Mar 2007.**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada/o en Sociología y
Título Profesional de Socióloga/o

CECILIA URQUIETA GONZALEZ

Profesor/a Guía:

Félix Aguirre Díaz

NOVIEMBRE, 2013

Resumen.

La presente tesis analiza las ofertas educativas desplegadas por el Estado chileno en materia de educación de adultos. Específicamente, se enfoca al programa Chile Califica. Este programa se presenta como una de las pocas alternativas educativas que el Estado otorga a los adultos analfabetos y con rezagos educativos en Chile, resultando ser el esfuerzo de política pública que, en mayor medida, intenta ajustarse a los distintos requerimientos de una población sumamente vulnerable y heterogénea.

Ajustarse a una diversidad de beneficiarios y a sus necesidades educativas, se presenta para este programa como uno de sus principales objetivos, como también, una de sus principales dificultades; la alta deserción que presenta Chile Califica pone de manifiesto que las estrategias utilizadas para la retención de los alumnos no han sido las más adecuadas.

La deserción en educación de adultos, obedece a la incidencia de una gran variedad de factores. La presente investigación, indaga en la relación que se presenta entre distintos factores psico sociales y sociales y la deserción o no deserción del programa Chile Califica.

Dar una oportunidad educativa de calidad y pertinente a los que algún día fueron llamados “irrecuperables”, se convierte en la premisa de este estudio, y emprender una investigación que se aleje de los conocimientos generados institucionalmente por el Estado, se convierte en un aporte que contribuye a rescatar la opinión, de los que finalmente se convierten en los beneficiados o perjudicados de este programa, para de esta manera, elaborar posteriores críticas y evaluaciones que permitan contribuir al conocimiento de la educación de adulto en nuestro país.

Palabras claves: *Educación de adultos – deserción - Chile Califica.*

Índice

	Pág.
1. Capítulo: Planteamiento del problema	
1. Antecedentes del problema de investigación.....	6
1.1. Contexto global de la educación de adultos.....	6
1.2. Panorama de la educación de adultos en Latinoamérica.....	11
1.3. La educación de adultos en Chile.....	16
1.3.1. Políticas públicas en educación de adultos en el Chile actual.....	20
1.3.2. Reforma del sistema educacional de adultos en Chile.....	23
1.3.3. Programa Chile Califica objetivos y desafíos.....	27
1.4. Formulación del problema.....	29
1.5. Objetivos de la investigación.....	31
1.6. Relevancias.....	33
2. Capítulo: Marco teórico.	
2.1. Aproximaciones hacia una definición de la educación de adultos.....	34
2.2. Teoría Del Capital Humano O “Educación Desde Arriba”.....	35
2.3. Pedagogía Del Oprimido o “Educación Entre Iguales”.....	37
2.4. Educación Continua, Educación Permanente o Educación A Lo Largo De Toda La Vida.....	38
	Pág.
3. Capítulo: Definición Variables del estudio.....	47
4. Capítulo: Marco metodológico.	
4.1. Tipo de estudio.....	65

4.2. Tipo de diseño.....	65
4.3. Universo y muestra.....	66
4.4. Técnica de producción de datos.....	68
4.5. Pre test.....	69
4.6. Trabajo de campo.....	70
4.7. Calidad de los datos.....	70
4.8. Técnica de análisis de datos.....	71
4.9. Calidad del diseño (validez y confiabilidad).....	71
4.10. Consideraciones éticas.....	72
5. Capítulo: Presentación y análisis de los resultados	
5.1. Características demográficas de la muestra.....	73
5.2. Características socioeconómicas de los individuos.....	75
5.3. Variables laborales del individuo.....	85
5.4. Variables hogar del individuo.....	90
5.5. Variable necesidad de logro académico del individuo.....	92
5.6. Variable niveles de aspiración del individuo.....	94
5.7. Variable intereses del individuo.....	95
5.8. Variable auto concepto académico.....	97
6. Capítulo: Conclusiones y consideraciones finales.....	102
7. Bibliografía.....	107

SIGLAS

CASEN:	Encuesta de Caracterización socioeconómica Nacional.
CEIA:	Centro de Educación Integrada de Adultos.
CEAAL:	Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CREFAL:	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
CONFINTEA:	Conferencia Internacional de Educación de Adultos.
FONASA:	Fondo Nacional de Salud.
INEA:	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México.
MIDEPLAN:	Ministerio de Planificación Nacional.
MINEDUC:	Ministerio de Educación Chile.
OREALC:	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

CAPITULO 1

Planteamiento del problema

1. Antecedentes del problema de investigación

1.1 Contexto global de la educación de adultos

Durante las últimas décadas, la gran mayoría de los países del mundo han experimentado profundas transformaciones políticas, económicas y culturales. Estas transformaciones nos sitúan en una nueva configuración y contexto mundial, denominado globalización. Este fenómeno se caracteriza, fundamentalmente, por una creciente internacionalización de los mercados, una acelerada tecnificación del mercado laboral, un rápido predominio de las tecnologías de información y comunicación, y una primacía en la valoración del conocimiento, tanto en el trabajo, como en los demás aspectos de la vida cotidiana.

El continuo avance y complejización de la sociedad, conlleva, inevitablemente, a un aumento de las exigencias educativas para la población, obligándola a educarse y renovar sus competencias laborales al ritmo de los avances y cambios tecnológicos. Este escenario ha acentuado, aún más, la marginación social y económica de amplios sectores carentes de educación. Por lo que, ahora más que nunca, la educación se presenta como una de las herramientas indispensables que ha de hacer posible una consciente y efectiva participación de los sectores más pobres en las sociedades y las economías del siglo XXI (Rivero, 1999).

En este contexto de creciente complejidad, la educación de adultos adquiere un rol de gran relevancia a nivel mundial, principalmente cuando se constata que los cambiantes y exigentes requerimientos educativos que se presentan en el mundo actual, superan los logros, tanto en la educación escolar como superior, incluso en

los países más prósperos, evidenciando que los esfuerzos hechos en materia educativa, no han sido suficientes para afrontar el mundo actual.

Un hito que marco en el último tiempo la educación de adultos, fue la V Conferencia Internacional en Educación de Adultos, realizada en Hamburgo el año 1997. En ese marco, se diseñó un plan de acción que serviría de guía a los distintos gobiernos en materia de educación de adultos (CONFINTEA V, 1997). Los lineamientos que propone la conferencia están orientados, básicamente, a los desafíos que se le presentan en la actualidad a la educación de adultos, en lo relativo a la superación de la pobreza, la consolidación de los procesos democráticos, el fortalecimiento y la protección de los derechos humanos, la igualdad y equidad entre géneros y el reconocimiento de la diversidad cultural; el fortalecimiento y la mejora de las condiciones y calidad de los procesos educativos para los adultos, reduciendo de esta forma, la desigualdad entre los que tienen y no tienen acceso a ella, impulsando la creación de instituciones, ya sea desde el Estado o la sociedad civil, que promuevan la educación permanente.

Este plan se centra, principalmente, en las preocupaciones comunes que se le presentan a la humanidad en el siglo XXI y en la función esencial que ha de desempeñar la educación de adultos para permitir que hombres y mujeres puedan hacer frente a esos problemas tan apremiantes con conocimientos, valor y creatividad (CONFINTEA V, 1997). Así, en la CONFINTEA V, se examinó el amplio y complejo espectro de la educación de adultos, en torno a diez ejes temáticos de gran relevancia en las sociedades actuales, temas que por cierto, demuestran la importancia de emprender nuevas iniciativas en torno a esta área de la educación.

Las perspectivas desde las que fueron analizados los desafíos que ha de acometer la educación de adultos en esta importante conferencia fueron las siguientes:

La educación de adultos y la democracia. Se plantea que para la consolidación de la democracia, resulta ineludible el fortalecimiento del medio en que tiene lugar el proceso educativo de los individuos, incrementando la participación de los ciudadanos para crear contextos en que se favorezca la productividad de las personas, echando raíces que fomenten una cultura de equidad y paz (CONFINTEA V, 1997).

Un segundo tema fue el relativo a la necesidad de *Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos.* Actualmente, se hace indispensable reducir la desigualdad entre las personas que tienen y aquellos que no tienen acceso a la educación de adultos, por lo que resulta necesario para los distintos gobiernos adoptar leyes que reconozcan el derecho de todos los adultos a aprender, creando instituciones de educación de adultos que puedan contrarrestar esta situación de exclusión, garantizando a su vez la calidad y la pertinencia de la educación de adultos.

Otro de los temas tratados en esta conferencia fue el referido a la importante misión que aún se les presenta a los distintos gobiernos del mundo respecto a *Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica.* Actualmente en el mundo hay unos 1.000 millones de personas que no han aprendido a leer y escribir, mientras millones de personas que han aprendido ya no saben cómo valerse de esos conocimientos. Esto ocurre incluso en los países más adelantados en el ámbito educativo del mundo. Por esto, se destaca la importancia del tema de la alfabetización como la clave para una participación más efectiva en la vida social, cultural, política y económica (CONFINTEA V, 1997).

Un cuarto tema discutido en CONFINTEA V, fue el referido a *La educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer.* Se señala como eje central la igualdad de oportunidades en

todos los aspectos de la enseñanza para la mujer, sea cual fuere su edad, especialmente considerando a las mujeres más pobres, para que estas puedan contribuir, plenamente, a la sociedad y a la solución de los múltiples problemas que se le presentan actualmente a la humanidad.

“Si la mujer se encuentra prisionera de una situación de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y la información, se alejará del proceso decisorio dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en general y tendrá poco que resolver sobre su cuerpo y su vida” (Declaración de Hamburgo, 1997, p.33).

Además, se exponen aspectos propios de las mujeres que viven en situación de pobreza, las cuales ven dificultada su incorporación a la educación, casi exclusivamente por problemas de supervivencia, por esto, se plantea la necesidad de que los procesos educativos deben resolver, ineludiblemente, los obstáculos que impiden el acceso a la mujer a los recursos intelectuales.

Por otra parte, se acentúa la gran relevancia que tiene *la educación de adultos y la mutación del mundo del trabajo*. El tema de la mutación del mundo del trabajo se presenta con gran interés y pertinencia para la educación de adultos. El mejoramiento necesario en la producción y la distribución en la industria, la agricultura y los servicios, exige, necesariamente, de una mayor competencia, nuevos conocimientos y la capacidad de adaptarse, de forma productiva, a las exigencias siempre cambiantes del empleo, a lo largo de toda la vida laboral de los individuos (CONFINTEA V, 1997).

Un sexto tema discutido dice relación con una problemática sumamente contingente en el mundo actual, *la educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población*. Estos temas se abordan como cuestiones que forman parte de la búsqueda de un desarrollo sostenible, que no se podrá obtener si no se insiste, decididamente, en la educación sobre cuestiones de la familia, el ciclo vital de procreación y cuestiones demográficas, como el envejecimiento de la población, la migración, la urbanización y las relaciones entre generaciones y la

familia, por lo que se hace indispensable promover la competencia y la participación de la sociedad civil en la solución de los problemas medioambientales, promoviendo en la educación de adultos cuestiones relativas a la población y la vida familiar, reconociendo la función decisiva de la educación sanitaria, la promoción de la salud y el mejoramiento de la salud de las comunidades y las personas.

Por otra parte, considerando la gran influencia de los medios de comunicación hoy en día, tanto en la vida de las personas como en el funcionamiento de las sociedades, surge el tema de la *educación de adultos, la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información*. En este punto se pone de manifiesto la necesidad de realizar esfuerzos que garanticen a todas las culturas y grupos sociales un mayor acceso a los medios de comunicación y a una mayor participación en ellos, a fin de que todos puedan compartir sus concepciones, sus objetos culturales y sus modos de vida particulares, y no se limiten simplemente a recibir los mensajes de otras culturas (CONFINTEA V, 1997).

Además se traza el asunto de *la educación para todos los adultos, los derechos y aspiraciones de diferentes grupos*.

“El derecho a la educación es un derecho universal de todas las personas. Aunque hay un consenso en que todos los adultos han de tener acceso a la educación, la realidad es que muchos grupos permanecen excluidos, como las personas de edad, los migrantes, grupos indígenas, las personas con discapacidad y los presos” (Declaración de Hamburgo, 1997, p.41).

Todos los grupos deben tener acceso a la educación con independencia de su etnia, edad, religión, especialmente a las personas de más edad, ya que como se ha constatado en la actualidad, hay en el mundo más personas de edad por habitante que nunca antes, proporción que por cierto sigue en aumento. Estos adultos de mayor edad pueden contribuir al desarrollo de la sociedad, por lo tanto, es muy importante que tengan la posibilidad de aprender en igualdad de condiciones y con maneras apropiadas, por lo que sus capacidades deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas.

Un noveno tópico discutido, dice relación con un grave problema que históricamente ha atravesado la educación de adultos, y se concentra en *los aspectos económicos de la educación de adultos*. Existen aspectos económicos que son cruciales, como una historia de financiamientos insuficientes, el creciente reconocimiento de los beneficios que a largo plazo se obtienen de la inversión en la educación de adultos, la diversificación de las modalidades financieras y del número de fuentes de financiamiento, así como la función de las organizaciones multilaterales. Finalmente, se alude a las repercusiones de los programas de ajuste estructural y la comercialización de la prestación de servicios en la educación de adultos.

Por último, se apunta a la *necesidad de fortalecer la cooperación y la solidaridad internacional*, para que la educación de adultos pueda abarcar todos los aspectos de la vida y desarrollarse de manera multisectorial, a fin de englobar todos los ámbitos de la actividad cultural, social y económica.

1.2 Panorama de la educación de adultos en Latinoamérica

Sin lugar a dudas, los temas tratados en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en Hamburgo el año 1997, también afectan actualmente a los países latinoamericanos. Sin embargo, debido a un contexto histórico y social distinto, muchas veces complejo, y a la reducida importancia otorgada a ésta área, el desarrollo de la educación de adultos en Latinoamérica ha seguido un camino muy distinto al recorrido por los países desarrollados.

En las décadas del sesenta y setenta los logros en la educación de adultos en el contexto latinoamericano fueron prolijos. Variados programas e instituciones desarrollaron experiencias en esta área de la educación, con el fin de acompañar los cambios sociales que surgían en la región. El Estado, por su parte, asumió en

muchos casos un rol protagónico en este tipo de iniciativas. Este periodo de prosperidad de la educación de adultos, coincidía con el fértil predominio intelectual en torno a la educación, en la que destacaba la influencia del educador Brasileño, Paulo Freire. La educación en aquellos años se concebía como una herramienta para la liberación de la dependencia, particularmente, la educación de adultos, la cual se sustentaba de variadas experiencias de base, que ligaban la práctica pedagógica a las dinámicas de los movimientos sociales que en aquellos años surgían en la región.

Sin embargo, el desarrollo que se evidenciaba en la educación de adultos en décadas anteriores, cambia bruscamente en la década de los ochenta. Las dictaduras militares en varios países latinoamericanos y el aumento en la implementación de políticas neoliberales en educación, produjeron un notorio retroceso en los programas oficiales destinados a la educación de adultos. Por una parte, la educación popular inició un proceso de refundamentación en su intervención en los diversos sectores de la sociedad, comenzando una nueva manera de vinculación con los distintos movimientos sociales. Comenzaron a irrumpir temáticas nuevas, como la construcción democrática y de la ciudadanía; se abren nuevos campos de trabajo, como la educación de las mujeres, la educación para los derechos humanos, el poder local, la educación ambiental y el sistema escolar, entre otros. De esta forma, los campesinos y obreros que ocupaban un rol principal en las décadas del 60`y 70` fueron, paulatinamente, perdiendo su protagonismo en la educación popular, emergiendo en su lugar movimientos indígenas, de mujeres y de otras expresiones ciudadanas (UNESCO - CEAAL - CREFAL – INEA. 1998).

Por otra parte, en los 80` la creciente reducción del gasto público en educación, la reestructuración del rol del Estado en las políticas sociales y el énfasis mayoritariamente puesto en la educación de niños, desarrollaron una crisis en la educación de jóvenes y adultos a nivel gubernamental. Terminaron muchos

programas de alfabetización, se reestructuraron las direcciones de adultos dentro de los ministerios y muchos cuadros técnicos calificados debieron emigrar hacia otros sectores, produciéndose, de esta forma, un deterioro a nivel oficial.

No obstante, en muchos países latinoamericanos la educación de adultos no decayó, pero estos focos no fueron capaces de revertir la situación negativa que vivía esta modalidad de educación en la región. Entidades internacionales, como la UNESCO y la CEAAL, continuaron con su trabajo de promoción y asistencia técnica. Se realizaron variados diagnósticos, para de esta manera, gradualmente, volver a reponer, aunque bajo nuevos términos, la validez de la educación de adultos.

Durante la década de los noventa, los distintos gobiernos e instituciones latinoamericanos participaron en variados eventos que se proponían reponer el rol perdido de la educación de adultos en las reformas educativas. Un hito importante que marca el comienzo de este nuevo periodo, fue la reunión regional preparatoria de la V CONFINTEA, realizada en Brasilia en enero de 1997. Esta conferencia se centró en analizar, de manera autocrítica, las reformas educativas centradas en la educación básica de niños, y se volvió a reponer el sentido original de la doctrina tratada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia en el año noventa, en torno a las necesidades básicas de aprendizaje. A su vez, se procuró el fortalecimiento de las redes de trabajo perdidas entre los encargados de la educación de personas adultas y los ministerios de educación de los distintos países. Brasilia 1997, constituye una importante señal de la cooperación entre gobiernos y sociedad civil en pro de la educación de adultos durante esa década (UNESCO - CEAAL - CREFAL – INEA. 1998).

A partir de esta conferencia se realizaron reuniones en variados países de la región, cuyo resultado fue la aparición de documentos académicos y oficiales, donde se planteaba la necesidad de considerar una nueva política de educación de adultos

en el contexto de las transformaciones de la educación en Latinoamérica. La literatura recogía y debatía una serie de procesos muy significativos y condicionantes de la educación de adultos, tales como los efectos de la mayor cobertura que los sistemas educativos estaban alcanzando en la región, así como los efectos que este aumento de la cobertura tenía en la superación del analfabetismo.

Se planteaba que, al reducirse el problema de la alfabetización a lo que sucedía en las aulas de la educación básica, ésta perdía su carácter de política integral, abandonándose la educación de padres y madres, las políticas de mejoramiento del entorno cultural de los niños y niñas, y la superación del analfabetismo funcional¹. Del mismo modo, se diluían las posibilidades de desarrollar programas de alfabetización en el mundo productivo y las acciones de segundo nivel en el campo de la alfabetización tecnológica, una nueva demanda emanada de la situación actual.

Por otra parte, se planteaba que a nivel de los gobiernos, la educación de adultos tendía a ser considerada como una política compensatoria, mal financiada y con recursos técnicos atrasados y mal capacitados.

La prioridad por la educación básica, como eje de las reformas educativas, había influido negativamente en la educación de adultos; había sido calificada como un tipo de educación no rentable económicamente, por lo que tendía a invisibilizarse en los grandes programas y en las estructuras de gasto. Esta mirada economicista, presente en muchas reformas educativas, había sido, verdaderamente, una limitación al desarrollo de la educación de adultos. En esta conferencia, se planteó, además, la necesidad de reponer nociones como, rentabilidad social y equidad que permitirían

¹ Es decir, que aun sabiendo leer y escribir, este conocimiento no les permite desenvolverse eficazmente en el medio letrado.

fortalecer la ciudadanía a través de la propia educación de adultos (UNESCO - CEAAL - CREFAL – INEA. 1998).

Actualmente, las transformaciones educativas que se han desarrollado los últimos años en la región, manifiestan gran importancia al tema de la equidad y el fortalecimiento de acciones que tiendan a conseguir igualdad de oportunidades para los ciudadanos en todos los campos de la vida productiva, política, cultural y social. En este sentido, la educación de adultos ocupa un lugar estratégico, considerando los cambios producidos en el último tiempo, tanto a nivel local como a nivel mundial, que han conllevado a la globalización de los sistemas económicos, el vertiginoso avance de la tecnología y la ciencia, el envejecimiento de la población y el surgimiento de una sociedad basada en la información y el conocimiento.

La expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, conlleva nuevos peligros de exclusión social para grupos de individuos que no sean capaces de adaptarse a este contexto, por lo que una de las funciones de la educación de adultos, debe ser impedir que los peligros de exclusión que presenta la sociedad de la información se reproduzcan. A nivel latinoamericano, este problema se presenta relevante, considerando que dentro de los variados factores que determinan que una persona o familia se encuentre en situación de pobreza, está el relacionado con los niveles educativos que estos presentan, de forma que las carencias educativas se transforman en un impedimento para una plena integración social y económica de individuos que se mantienen en situación de pobreza y marginalidad, situación difícil de revertir, si no cuentan con las licencias educativas mínimas exigidas que permitan optar a un mayor bienestar.

No obstante, el sistema educacional formal² en Latinoamérica presenta deficientes resultados. Los altos índices de deserción escolar han provocado que amplios sectores de la población joven y adulta, pasen a formar parte de la categoría de analfabetos funcionales. Este problema no solo es registrado en los países con altos niveles de analfabetismo absoluto, sino también en aquellos países que presentan altas tasas de escolaridad (Infante, 2000). Las investigaciones realizadas en relación a este problema, en cuanto a sus niveles y características, indican que una persona en el mundo de hoy puede ser considerada alfabetizada funcional, si al menos ha cursado 5 o 6 años de escolaridad básica (Letelier, 1996). Por otra parte, según datos de la CEPAL, los años de educación necesarios para minimizar las probabilidades de caer en la pobreza van entre los 12 y 14 años de escolaridad formal (CEPAL, 2006).

De esta manera, la educación de adultos, quizás como ninguna otra modalidad educativa, tiene claramente definidas su orientación a los sectores más vulnerables de la sociedad, asignándose como una de sus funciones principales, ser parte de una acción estratégica, social y educativa, llevada a cabo por distintos entes institucionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales, para superar el círculo de una pobreza expresada en la ruptura con el determinismo social que impone el fracaso en el aprendizaje a la mayoría de los hijos de familias de bajo nivel educativo (Rivero, 1999).

1.3 La educación de adultos en Chile

Considerando el panorama latinoamericano expuesto más arriba, se puede evidenciar que la situación de la educación de adultos en Chile no ha sido muy

² Es importante aclarar que si bien la educación de adultos se desarrolla en algunas ocasiones dentro de sistemas formales de educación, dentro de esta investigación por educación formal, como también, por educación regular, entenderemos que se trata de la educación escolar, es decir a la educación dirigida a niños y jóvenes.

distinta a la de los otros países de la región. En el periodo de la dictadura militar, la educación de adultos vio fuertemente disminuidos los programas que hasta el momento se habían implementado, tanto desde el punto de vista presupuestario como por las dificultades de participación que implicó la precaria condición económica de los eventuales alumnos. En la década de los ochenta, se pueden distinguir dos tipos de proyectos predominantes. En primer lugar, proyectos exclusivamente educativos, los que, en general, trabajaban en relación a problemas de tipo organizativo; a la solución de necesidades básicas insatisfechas y actividades productivas, entre otros. Este tipo de proyectos tenían por objeto intervenir en el campo de los conocimientos e interpretaciones que los sujetos construían para orientar y dar sentido a su práctica social, y primordialmente se encargaban de la capacitación y animación social, lo que tenía por finalidad incrementar el saber de los sujetos y facilitar la expresión de los conocimientos y valores culturales propios de los grupos con los cuales se trabajaba. Por ejemplo, incidir en las pautas de cuidados de los hijos, en las relaciones de género o en capacidades de conducción grupal que tenían los dirigentes en una organización social de base (Chauteau, J. & Martinic, S. 1988).

Por otra parte, estaban aquellos proyectos que tenían un componente educativo. Estas iniciativas estaban dirigidas a incidir en un conjunto de dimensiones productivas y técnicas que permitieran mejorar la calidad de vida de los sectores populares. Por ejemplo, el cambio en las prácticas productivas en campesinos.

No obstante, cualquiera que haya sido la centralidad de lo educativo en ambos proyectos, se establecía una relación pedagógica entre los promotores y los beneficiarios. Esta relación pedagógica de los proyectos educativos, casi exclusivamente impulsados por organizaciones no gubernamentales, se entendía como la expresión de una concepción educativa más amplia, denominada educación popular. Básicamente, esta concepción postulaba una flexibilidad en los límites que

distanciaban al educador del educando y en los que se diferenciaba el conocimiento especializado del conocimiento cotidiano de la vida social de los sujetos. Se enfatizaba la horizontalidad entre educadores y educandos, como también el rescate de los conocimientos y experiencia de los grupos a los cuales iban dirigidos los proyectos. Con ello, se estimulaba una reflexión crítica de la realidad y se potenciaba el desarrollo de acciones concretas que contribuyeran a fortalecer la organización y la solución de problemas que se intentara enfrentar (Chauteau, J & Martinic, S. 1988).

Al mismo tiempo, más allá de la especificidad pedagógica, varios proyectos insistían en el sentido político que asumía su trabajo en el contexto de dictadura, considerando que, en este tipo de experiencias, resultaba crucial la constitución de actores y movimientos sociales. De esta manera, al actuar en el campo de la cultura y al cuestionar las pautas y la orientación de una cultura hegemónica, se contribuiría a crear una nueva cultura que incrementaría el poder de los sujetos en la sociedad.

Como consecuencia de la represión y de las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura militar, las iglesias comienzan a preocuparse de la defensa de los perseguidos, así como por la precaria situación económica en que viven los sectores populares fuertemente afectados por los cambios económicos que acontecían. La ayuda va referida, principalmente, al trabajo y a la atención en salud. Básicamente, se actuaba como una respuesta de emergencia a una situación de emergencia. De esta manera, surge un nuevo estilo de trabajo en la educación popular, intentando que la actividad sea menos reactiva y comenzando a insistir en la necesidad de fortalecer la organización popular. Así, la tarea se vuelve más compleja, de forma que la resolución de problemas requiere de una nueva capacitación técnica que permita aprovechar la potencialidad de los escasos recursos existentes. Con ello, lentamente, el énfasis puesto en lo educativo, junto con

la toma de conciencia de la situación estructural que afecta a los grupos populares, se comienza a resquebrajar el temor reinante.

En 1980 se realiza un encuentro de educación popular donde se dan a conocer las distintas experiencias y orientaciones políticas e ideológicas de los diferentes grupos que se dedicaban a esta labor. En ese encuentro, se enfatiza en la importancia de los procesos más que en los resultados y se demuestra que este tipo de educación es un nuevo modo de hacer política (Chauteau, J. & Martinic, S. 1988).

A partir de entonces, las instituciones dirigen su trabajo, principalmente, hacia aquellos sectores populares más afectados por las consecuencias del modelo económico y político implementado por el régimen militar. En lo fundamental, orientan su acción hacia los grupos poblacionales y campesinos, trabajando con grupos de hombres y de mujeres o de exclusivamente mujeres. Son pocas las experiencias que se concentran en el trabajo con sectores exclusivamente obreros, privilegiándose los sectores de personas cesantes que no tiene inserción en la estructura productiva formal.

En la mayoría de los casos, los proyectos llegan a sectores populares a través de mediadores pastorales o sociales. En prácticamente la mitad de los casos estos grupos son coordinados por monitores de la misma comunidad o del sector, quienes reciben una breve capacitación previa y materiales educativos de apoyo. En otros casos, los miembros del equipo asumen este rol de coordinación grupal (Chauteau, J. & Martinic, S.1988). Se trata de equipos que realizan una interpretación de la realidad de los beneficiarios, identificando los principales problemas que afectan la vida social de los individuos. Pero la realidad es compleja y adversa, y las instituciones destacaran ciertos problemas sobre otros, definiendo ellos mismos los *problemas relevantes*.

Al definir estos problemas, cada proyecto intentará ordenar y articular el conocimiento a través de su propia práctica, lo que aportara antecedentes específicos y directos sobre la diversidad de situaciones y problemas de la vida social de los sectores populares. Así, al interior de cada problemática se identificarán problemas más concretos que darán lugar a propósitos más específicos y a la determinación de las acciones educativas que se implementarán. A estos se les denomina *problemas a enfrentar*. Así, mientras que en el contexto urbano se destaca la organización y se pretende crear espacios para promover el desarrollo de las organizaciones de base, como un modo de resolver los problemas que afectan a los pobladores, en las zonas rurales, el problema de la subsistencia de la familia se presenta como la principal dificultad, y las estrategias empleadas para su solución se basan, principalmente, en mejorar las prácticas productivas como modo eficaz de incrementar la calidad de vida.

La organización, la subsistencia y la sociabilidad constituyen las áreas claves de trabajo en las estrategias educativas que implementan las organizaciones no gubernamentales en los contextos urbanos y rurales del país (Chauteau, J. & Martinic, S. 1988).

1.3.1 Políticas públicas en educación de adultos en Chile actual

Paradójicamente, a pesar de presentar altos índices de alfabetización (95.79 %) y cobertura escolar, tanto en educación básica (99.1%) como en educación media (92,8%) (Censo 2002), Chile aún no está ajeno a la problemática del analfabetismo y al rezago educativo que enfrentan los demás países de la región. Al realizar una revisión rigurosa de datos nos encontramos con que 5.592.500 personas de 15 años y más no han completado 12 años de escolaridad, de éstos, cerca de 2 millones no

han terminado su enseñanza básica³ (Censo, 2002). El rezago educativo, se ve claramente reflejado en el ingreso autónomo recibido. Según datos de la encuesta CASEN 2009 mientras el promedio de ingresos de los individuos con enseñanza formal completa es de \$288.908, el de los individuos con enseñanza básica incompleta es inferior a \$170.541. Asimismo, el promedio de años de escolaridad de los individuos que se encuentran en condición de indigencia y pobreza es de 8.99 y 9.01, respectivamente, mientras que el promedio de escolaridad de los individuos que se encuentran en condición de no pobres aumenta a 10.6 años de escolaridad (CASEN 2009).

Considerando que la educación es un derecho humano fundamental, principalmente porque constituye un bien imponderable, tanto para el individuo como para la sociedad en su conjunto, es el Estado quien debe configurarse como el ente que garantice este derecho, en particular de los grupos más vulnerables de la sociedad, debiendo ser constitucionalmente responsable de garantizarlo a lo largo de toda la vida de los individuos.

De acuerdo a lo anterior, hay que mencionar el importante rol que el Estado desempeña en la conformación de un conjunto de estructuras de oportunidades que permitirán una mayor integración y un mayor bienestar social a los individuos pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad, potenciando el uso de los recursos⁴ que ya poseen los hogares pobres, entre ellos educativos, como también proveyéndolos de nuevos activos o regenerando aquellos con que ya cuentan, pero se encuentran agotados, lo que les permitirá el acceso y el aprovechamiento efectivo de otras oportunidades (Kaztman, R. 1999).

³ Esta cifra se obtiene descontando aquellos jóvenes entre 15 y 19 años que se encuentran estudiando y a las personas que están en educación de adultos.

⁴ Para Kaztman, los recursos son todos los bienes que maneja un hogar, ya sean estos tangibles o intangibles, mientras que los activos se refieren al subconjunto de estos recursos, que permiten el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades, que contribuirán a mejorar los niveles de bienestar, cuyo origen se encuentra en el Estado, el mercado o la sociedad.

No obstante lo anterior, recién en el año 2003 el Estado chileno promulga la ley que aumenta la obligatoriedad de la educación básica de ocho a doce años. A pesar de este importante logro en materia educativa en nuestro país, aún resulta insuficiente, considerando que cada vez resulta más apremiante para los individuos el aumento de los años de enseñanza, sobre todo considerando que la educación es un activo que se devalúa en el tiempo. Esto se hace perentorio principalmente, para las personas pertenecientes a los grupos más desfavorecidos de la sociedad, para los cuales la educación se presenta como un medio esencial, dentro de un encadenamiento de factores que contribuyen a la movilidad social y a la superación de la pobreza, desactivando sus causas, como también sus canales de transmisión entre generaciones (Umbrales, 2006). De esta manera, la prolongación de la oferta educativa garantizada por el Estado debe extenderse a lo largo de toda la vida de los individuos, promoviendo y resguardando tanto la cobertura como la calidad de ésta, iniciándose desde los primeros años de la educación preescolar hasta la educación superior, pasando por la capacitación laboral y la nivelación de estudios, para adultos con rezagos educativos.

Esta última, particularmente, se mantiene como un desafío pendiente para el Estado chileno considerando que históricamente se ha situado de manera marginal al sistema educacional, su presencia dentro de las políticas públicas educacionales es secundaria y lo realizado en este ámbito ha sido escaso y con resultados insuficientes.

Recién en el año 2000 se empieza crear un ambiente favorable para iniciar una reforma a través de la coordinación nacional de la educación de adultos. Cuyo propósito principal es satisfacer la necesidad de la población en educación a lo largo de toda la vida, en el sentido de apoyar la transformación económica y social del país, con el fin de lograr una mayor competitividad económica y una mayor equidad social (Etiennette, 2002). Esta reforma pretende reemplazar el enfoque tradicional

que plantea a la educación de adultos como remedial y compensatoria, destinada a suplir las carencias de rezagos producidos en la educación básica y media, concibiéndola como una educación pertinente a los tiempos actuales, como parte de una educación permanente a lo largo de toda la vida (Etiennette, 2002).

En este sentido, dos son los aspectos que van a formar parte medular dentro de las políticas dirigidas a la educación de adultos en Chile. Primero vinculada al trabajo, como forma de articulación entre la exigencia de desarrollo económico con la equidad social, garantizando que todas las personas tengan acceso a adquirir las competencias necesarias para un desempeño social y laboral. En segundo término, se busca el ejercicio de la plena ciudadanía en un mundo en que se hace indispensable un dominio de conocimientos, como parte de los códigos necesarios para la participación ciudadana y el desempeño social. De esta manera, se plantea que la educación debe facilitar a las personas un adecuado desempeño como ciudadanos activos y conscientes (OREALC/UNESCO, 2003).

1.3.2 Reforma del sistema educacional de adultos en Chile

Durante los últimos años la educación de adultos en Chile ha experimentado importantes transformaciones. Estos cambios comienzan a hacerse explícitos a partir del año 2000, como ya se mencionó, con la reforma curricular en esta área de la educación, la cual fue aprobada el año 2004 para comenzar a ser implementado en el año 2007. Esta reforma parte de la convicción de que:

“Los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable” (MINEDUC, 2004, p.3).

A su vez la reforma señala los derechos que debe garantizar el Estado chileno en materia de educación de adultos:

“El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas, impone al Estado el deber de garantizar una Educación de Adultos de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo” (MINEDUC, 2004, p.4).

Dentro de los criterios considerados en la definición de la estructura curricular de la educación de adultos, se encuentra el de dar la posibilidad de estudios básicos y medios a los adultos, a través de una experiencia escolar de igual calidad a la de la enseñanza regular conducente a la licencia de Educación Básica y licencia de Educación Media, además de diferentes certificaciones de técnico de nivel medio y de formación en oficios. A su vez, se busca proporcionar una experiencia formativa relevante, tanto para la formación de la persona y del ciudadano como para la prosecución de estudios superiores y del desempeño en el ámbito laboral. Además, se propone también atender las particularidades de los adultos, en orden a su menor disponibilidad de tiempo para la formación educacional (MINEDUC, 2004).

Este nuevo marco curricular mantiene el mismo formato utilizado en el resto de la educación en Chile; es decir, se estructura en base objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Los contenidos están agrupados en tres categorías de aprendizaje: conocimiento, habilidades y actitudes. En este nuevo marco curricular se distingue, el conocimiento como información; es decir, como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos, y el conocimiento como entendimiento, tratando que la información se ofrezca contextualizada e integrando marcos explicativos y/o interpretativos mayores, dando base para el discernimiento y los juicios de valor (MINEDUC, 2004).

En cuanto a las habilidades, éstas se relacionan con las capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos y las alumnas en su proceso de aprendizaje (MINEDUC, 2004).

Por último, las actitudes se definen como disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipo de acción. Por ejemplo, el marco de objetivos y contenidos curriculares plantea actitudes a inculcar en alumnos y alumnas respecto a: el desarrollo personal, el aprendizaje y la relación con el conocimiento; las relaciones con los demás, los derechos y deberes ciudadanos, la disciplina de estudio y el trabajo personal, trabajo en equipo, el manejo de evidencia, la verdad y criticidad, el diálogo y el manejo de conflictos y el entorno natural, entre otras dimensiones (MINEDUC, 2004).

Por otro lado, el marco curricular se organiza en tres ámbitos de formación: formación general, formación instrumental y formación diferenciada. La Formación General, presente en Educación Básica y en Educación Media, responde a las necesidades de un proceso de formación integral de las condiciones socioeconómicas y culturales contemporáneas, y debe proveer las competencias de base para el desarrollo personal, para cualquier trayectoria laboral o de estudios y para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la participación social (MINEDUC, 2004).

La Formación Instrumental se define como un espacio curricular de carácter práctico, cuyos contenidos mínimos proporcionan herramientas para manejarse adecuadamente en situaciones propias de la vida adulta. El objetivo de este espacio es proveer metodologías para enfrentar exigencias y desafíos relevantes de la vida adulta en contextos operacionales concretos. Constituye un espacio temático y formativo común para las dos modalidades de la Educación Media (MINEDUC, 2004).

Por último, la Formación Diferenciada atiende a las aptitudes e intereses personales y las disposiciones vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus

decisiones individuales con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país (MINEDUC, 2004).

Por otra parte, la educación de adultos en Chile, se encuentra organizada, básicamente, en dos modalidades de formación. Estas modalidades se distinguen, esencialmente, en función a la población objetivo a la cual se dirigen, considerando los requerimientos formativos de sus miembros, así como su disponibilidad de tiempo. Las modalidades de educación de adultos, brevemente, las describimos a continuación:

-Modalidad regular: esta modalidad incluye los programas regulares de educación básica, media, científico humanista y formación técnica. La modalidad regular, se ofrece en dos tipos de establecimientos, los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) establecimientos que imparten, exclusivamente, programas de educación de jóvenes y adultos, que funcionan en dos o más jornadas. Su público objetivo, principalmente, son jóvenes que abandonaron la escuela o el liceo y buscan completar sus estudios; preferentemente, atiende a jóvenes desocupados, siendo la única institución educativa centrada en las necesidades de este grupo. Otro tipo de establecimiento donde se desarrolla esta modalidad, son los colegios y liceos en jornada vespertina y nocturna, conocida como la "Tercera Jornada". Ambas jornadas implican la asistencia diaria a clases.

-Modalidad flexible: Dentro de las reformas realizadas a la educación de adultos, se presenta la incorporación de una nueva modalidad denominada flexible. Esta modalidad comienza el año 1996, como un proyecto piloto, con la finalidad de facilitar la nivelación de estudios de individuos trabajadores que no podían asistir a clases presenciales y diarias de la modalidad regular.

1.3.3 Programa Chile Califica objetivos y desafíos

La modalidad flexible se lleva a cabo a través del Programa de Educación y Capacitación Permanente Chile Califica. Este programa, puesto en marcha en el año 2002, es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Economía, el Ministerio de Educación y el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, y es financiada en partes iguales por el gobierno de Chile y por el Banco Mundial (Egaña, 2003). Uno de los principales desafíos del programa, dice relación con la satisfacción de los requerimientos de formación de competencias laborales que el país necesita para fortalecer su desarrollo y diversificar su producción, aumentando los niveles de alfabetización, escolaridad y capacitación:

“Esta propuesta surge ante la constatación de los bajos niveles de educación y capacitación en amplios sectores de la población, estableciendo como su objetivo principal, aportar al desarrollo productivo del país, así como también, al progreso de las personas mediante la ampliación de las oportunidades educativas. Como política pública, busca favorecer principalmente a los sectores más pobres de la población, que requieran ampliar sus capacidades laborales, así como también, sus niveles de educación formal” (Egaña, 2003, p.23).

El programa pretende dar cuenta del objetivo general de la reforma en la política educativa, impulsada por los gobiernos de la Concertación, que es el de adecuar la educación a las transformaciones societales, principalmente a la búsqueda de un desarrollo económico sostenido. Es esta la perspectiva que orienta las innovaciones que incorpora el programa a la educación de adultos, articulando educación, trabajo y economía. Dentro de estos lineamientos, la educación se define como continua, es decir, destinada a todas las etapas de la vida y a todos los ámbitos en que esta se desarrolle.

Dentro del programa se pretende afrontar dos temas, fundamentalmente dirigidos hacia un conjunto de individuos, potenciales beneficiarios, perteneciente a los sectores más pobres y excluidos de la sociedad. Por un lado, aumentar las capacidades laborales, como condición para superar la pobreza y sustentar el desarrollo económico del país; y por otra parte, fortalecer el ejercicio de la

ciudadanía, con el fin de consolidar y fortalecer la democracia luego de la dictadura militar (Egaña, 2003). Dentro de los principales objetivos del programa Chile Califica se encuentran:

- Desarrollar un sistema articulado de formación permanente que entregue a los chilenos y chilenas las oportunidades para sumar competencias laborales, desarrollar y conocer itinerarios de formación técnica y construir sus propias trayectorias formativas que les permitan ingresar, mantenerse, reinsertarse y desarrollarse en el mundo del trabajo.
- Mejorar la formación general y la calificación laboral de la población activa de más bajos niveles de alfabetización, ofreciendo oportunidades para nivelar sus estudios básicos y medios, y optimizar su capacitación.
- Mejorar la calidad, la pertinencia y la articulación de la formación técnica en todos sus niveles.
- Ampliar la cobertura de la formación técnica en todos sus niveles.
- Lograr reconocimientos de aprendizajes previos con estándares válidos (Chile Califica, 2007).

Este programa funciona a través de la contratación de las denominadas *entidades ejecutoras*, las cuales, en su mayoría, son CEIAS (Centro de Educación Integrada de Adultos), universidades, institutos, colegios y municipalidades, entre otros. A través de la modalidad flexible, es posible nivelar, tanto estudios básicos como estudios medios. En las regiones con mayor índice de analfabetismo se implementa también la campaña de alfabetización *Contigo Aprendo*⁵. Con esta campaña se busca que la nivelación de estudios se desarrolle mediante la aprobación de módulos, los que generalmente se extienden por un periodo de seis meses, dependiendo de la cantidad de días de clases que se realicen a la semana, a pesar de que la asistencia a clases no es un requisito obligatorio para obtener la certificación.

⁵ Campaña de alfabetización y post-alfabetización para personas jóvenes y adultos, surge el año 2003 y es organizada por el programa Chile Califica y la coordinación nacional de educación de adultos del Ministerio de Educación de Chile.

Ambas modalidades, tanto la regular como la flexible, posibilitan la recuperación de estudios básicos y medios a los adultos. Asimismo, posibilitan la consecución de certificaciones equivalentes al de técnico de nivel medio, de igual forma que en la educación técnico-profesional regular, al tiempo que otorga certificaciones en oficios, mediante programas de menor duración. La nivelación de estudios básicos se diferencia en tres niveles; el primer nivel es solamente de educación regular. Se imparte a través de la campaña de alfabetización *Contigo Aprendo*, en el cual es posible nivelar desde 1° a 4° básico. El periodo de duración de este ciclo se extiende por 6 meses aproximadamente. De la misma forma, la nivelación de estudios básicos contempla los ciclos de 5° a 6° básico, y de 7° a 8° básico, ambos imparten la formación regular y se ofrece opcionalmente la formación en oficios.

En cuanto a la nivelación de estudios medios, los ciclos se diferencian dependiendo la modalidad educativa. En primer lugar se presenta la modalidad científico-humanista, en la cual se distinguen dos niveles de 1° a 2° medio y de 3° a 4° de educación media regular. En segundo lugar, la modalidad técnica profesional, diferenciada en tres niveles educativos. Un primer nivel que aborda los aprendizajes equivalentes a de 1° y 2° año de educación media regular y que da inicio a la formación diferenciada técnico-profesional. El segundo nivel aborda los aprendizajes equivalentes a la formación regular de 3° año de educación media y que continúa con la formación diferenciada técnico-profesional. Y por último un tercer nivel que aborda los aprendizajes equivalentes a 4° año de educación media regular y que completa la formación diferenciada técnico-profesional.

1.4 Formulación del problema

Considerando el período que va desde el año 2003 al 2006, un número aproximado a las 256.930 personas se han inscrito en la modalidad flexible de nivelación de estudios. De ellos, 68.263 ingresan al programa Chile Califica con la intención de nivelar sus estudios en educación básica y 188.667 en la nivelación de

estudios de educación media. Del total, el 58% corresponde a mujeres, mientras que el 42% corresponde a hombres. En el área de nivelación básica el porcentaje de mujeres aumenta al 61%. Por otra parte, el promedio de edad de los beneficiarios en educación básica es 37 años, mientras que el promedio de edad en la nivelación de estudios de educación media corresponde a 33 años. En educación básica, más del 60% de los alumnos se encuentra sobre el promedio de edad, mientras que en la educación media, el 65 % de los alumnos tiene más años que el promedio (Chile Califica, 2007).

No obstante a pesar de las constantes y cada vez más evidentes exigencias educativas que presenta nuestra sociedad actual, principalmente en lo relativo al ámbito laboral, el programa evidencia un importante porcentaje de deserción, situación que ha ido en aumento a través de los años en que el programa ha sido implementado. De los beneficiarios inscritos en el periodo 2002-2003, el 24.97% desertó del programa. En el periodo 2003-2004 este porcentaje aumentó a un 37.79%, con respecto a la cohorte 2004-2005 el porcentaje de desertores aumentó a un 38.05% (Chile Califica, 2007).

A la luz de los datos cabría preguntarse ¿hasta qué punto se está considerando los requerimientos de los beneficiarios dentro del programa y cuáles serían los elementos que explicarían la alta deserción? Al intentar dar respuesta a esta pregunta nos encontramos que existe una gran cantidad de distinciones específicas, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, que de cierta manera podrían llegar a explicar la deserción. Por un lado, la deserción puede estar asociada a factores organizativos, es decir, que el programa estimula o disuade la participación. Por otra parte, la deserción puede estar asociada a factores pedagógicos o andragógicos, en el sentido que la metodología de enseñanza no se adecua a los intereses o exigencias del alumnado adulto. A su vez, algunos factores psicosociales podrían explicar también la deserción del programa, como la

motivación, las expectativas, la identidad de los sujetos como estudiantes, la experiencia de participación en el programa, la disposición hacia el estudio, entre otros. Finalmente, otros factores netamente sociológicos, como el rol familiar, la edad, el género, las exigencias laborales o la situación socio económica.

La presente investigación indaga en dos de los factores antes mencionados: el psico social y social. Abarcar la problemática desde estas dos visiones puede proporcionar luces, a su vez, sobre la incidencia en la deserción de los factores organizativos y andragógicos, ya que, en cierto sentido contextual, los comprende.

La educación, en un sentido amplio, y particularmente la educación de adultos, es un tema que, para ser analizado adecuadamente, debe necesariamente integrar lo psicológico y lo social, de manera que al investigarlo podamos comprender, tanto el contexto social donde se llevan a cabo los procesos educativos como la manera en que este contexto determina las actitudes y las valoraciones de los individuos respecto a la educación que reciben, elementos todos que, tarde o temprano, influirán como facilitadores o impedimentos para la superación educacional de cada individuo.

1.5. Objetivos de la investigación

Considerando los elementos mencionados anteriormente, nuestros objetivos de investigación son los siguientes:

Objetivo general (1)

Conocer y comparar los factores sociales que se relacionan a la deserción del programa Chile Califica, en los beneficiarios de Viña del Mar, entre los años 2004 - 2007.

Objetivos específicos

- Caracterizar demográficamente a los desertores y egresados.
- Caracterizar socio económicamente a los desertores y egresados.
- Indagar las exigencias laborales (formalidad del empleo, cumplimiento de horarios, exigencias de competencias académicas en el trabajo) de los desertores y egresados.
- Indagar los roles y tareas del hogar que desempeñan los desertores y egresados.

Objetivo general (2)

Conocer y comparar los factores psicosociales que se relacionan a la deserción del programa Chile Califica, en los beneficiarios de Viña del Mar, entre los años 2004 – 2007.

Objetivos específicos:

- Identificar la necesidad de logro de los desertores y egresados.
- Identificar los niveles de aspiración educacional de los desertores y egresados.
- Identificar los intereses de los desertores y egresados.
- Identificar el auto concepto, frente al proceso educativo, de los desertores y egresados

1.6 Relevancias

Esta investigación presenta relevancias principalmente prácticas, ya que el análisis y la sistematización de la información permite comprender los logros o dificultades en la aplicación de programas públicos y privados dirigidos a la educación de adultos. De esta manera, los resultados obtenidos en esta investigación ayudarán en la toma de decisiones de los distintos entes institucionales encargados del área de educación de adultos, entregando información actualizada que permita intervenir en aspectos deficientes, referidos al diseño, la implementación y la coordinación de programas educacionales dirigidos a la población adulta.

A su vez, la falta de información e investigación que comprende la educación de adultos desde la sociología, permite por una parte, ampliar el estudio de la educación de adultos desde esta disciplina, como también, proponer e incentivar el desarrollo de conocimiento en torno a esta temática.

CAPITULO 2

Marco teórico

2.1. Aproximaciones hacia una definición de la educación de adultos

La educación de adultos es definida como el área que incluye la educación básica, la educación continua, la educación técnica, la educación superior y el desarrollo profesional, y que es ofrecida, a través de canales formales, no-formales e informales, por una variedad de actores que incluyen al Estado y a un conjunto de organizaciones de la sociedad civil, con o sin fines de lucro. Este tipo de educación permite a las personas adultas satisfacer y ampliar sus necesidades básicas de aprendizaje (R.M. Torres, 2002).

Carlos Alberto Torres define este tipo de educación, como el conjunto de programas destinados a la población de 15 años o más, que en sus primeros años no tuvo acceso al sistema escolar o lo abandonó. Estos programas incluyen la alfabetización y la educación básica general para adultos. El concepto de educación básica general hace referencia al límite mínimo de educación que todo ciudadano debería tener, según los preceptos constitucionales de cada país (C.A. Torres, 1995).

La educación de adultos, está constituida por dos modelos fundamentales, la “educación general de adultos” o “educación de iguales” y la “educación vocacional de adultos” o “educación desde arriba” (Jarvis, 1989).

La educación general de adultos, está basada principalmente en el alumno, considerando sus propias necesidades e intereses:

“Es una educación para el desarrollo de la creatividad, la invención, la cooperación, la democracia, la participación, el auto desarrollo, (...) la libertad de expresión de los individuos y grupos, el derecho de todos y cada uno a la experiencia estética, la satisfacción de necesidades esenciales y no esenciales” (Gelpi, 1984; En Jarvis 1989, p.50).

Por lo que se refiere a la educación vocacional de adultos, esta tiene como fin transmitir a los trabajadores los conocimientos o habilidades que debieran permitirles ser más eficientes en sus labores. Esta visión supone que el conocimiento y las habilidades existen de manera externa al individuo y que, por lo tanto, las personas deben adquirirlas para encajar dentro del sistema social. De esta forma, el individuo debe educarse para responder a las necesidades estructurales de la sociedad y de la economía. En este sentido, la educación se convierte en un instrumento de opresión, de control, de segregación, de intolerancia y de reproducción de las desigualdades (Gelpi, 1984; en Jarvis 1989).

“La educación desde arriba es un modelo que ha demostrado que la educación es funcional al sistema social, de modo que el individuo se moldea para que encaje en su hueco en la sociedad a través del proceso educativo, mientras que la educación de iguales presume que el individuo es libre, capaz de desarrollar y realizar su propio potencial y capaz de crear un orden social verdaderamente humano como consecuencia de sus conocimientos, habilidades recién adquiridas” (Jarvis, 1989, p.67).

Estas dos visiones reflejan, a su vez, las ideas que elaboró Paulo Freire respecto a la educación de adultos, estableciendo una distinción entre el concepto bancario de la educación, donde se reconoce que la educación puede oprimir y moldear al individuo, para que mantenga su condición de oprimido, y la educación liberadora y utópica, que permitiría al individuo transformar las estructuras sociales que lo oprimen (Freire, 1969).

2.2. Teoría Del Capital Humano o “Educación desde arriba”

A fines de la década del 50`, el acelerado aumento de la cobertura escolar y el desarrollo económico y tecnológico que se comienza a evidenciar en Europa y Estados Unidos, provoca un cambio en la visión acerca de la función social que debe cumplir la educación. Se comienza a concebir el proyecto educativo desde una

orientación más práctica, principalmente orientada a desarrollar habilidades técnicas, funcionales al desarrollo tecnológico y al crecimiento económico (Bonaf, 1998).

La base de lo que plantea la teoría del capital humano es la productividad de la educación demostrada por la rentabilidad de invertir en ella, tanto a nivel individual como colectivo. Además, debido al progresivo crecimiento económico de la época en que surge, se comienza a requerir un mayor número de especialistas y expertos, lo que implica la expansión y especialización del sistema de enseñanza (Feito, nd).

Distintas conferencias internacionales, organizadas por la Comisión de la Comunidad Europea, la UNESCO y el Banco Mundial, se centran en la relación entre educación - empleo y educación - productividad. Desde la celebración de estas conferencias, destinadas a impulsar el desarrollo económico a través de la inversión en educación, se comienzan a institucionalizar métodos de planificación basados esencialmente en el cálculo de las necesidades de mano de obra o en la demanda social en educación (Bonaf, 1998).

No obstante, las ideas que relacionaban educación y desarrollo económico debían formalizarse, la teoría de capital humano, desarrollada en sus inicios por Theodore W. Schultz (1960, en Bonaf, 1998) legitima esta concepción. Esta teoría, instituyó las bases para la realización de importantes cambios en los fundamentos que seguirían las políticas educativas, como, por ejemplo, definir el gasto público en educación en función de la eficiencia económica. Los principales propulsores de esta teoría, fueron la Comisión de la Comunidad Europea, el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional (Bonaf, 1998).

Uno de los principales fundamentos, de la teoría de capital humano, es considerar la educación como cualquier forma de capital físico, es decir, como una inversión que proporciona una rentabilidad determinada (Denison, 1965, en Bonaf,

1998). Diversas comparaciones internacionales, realizadas en la época, demostraron que existía una directa relación entre el desarrollo económico de los países y los niveles educativos que estos presentan. Asimismo, Mincer (1974, en Bonal, 1998) logra explicar la relación positiva entre años de escolaridad e ingresos; a causa de esto, se difunde la idea de que los individuos, de por sí son capitalistas, porque pueden invertir en sí mismos, de manera que sus conocimientos y habilidades tienen un valor económico que pueden intercambiar en el mercado laboral. Cabe añadir que, desde esta teoría, la educación no se considera beneficiosa solo desde la visión del crecimiento económico y tecnológico. Se le atribuyen además otras funciones, como la disminución de la criminalidad y el mejoramiento de las relaciones sociales, debido al aumento del capital cultural de la población (Becker, 1964).

Por otra parte, la teoría del capital humano, vincula la economía neoclásica con la teoría de la estratificación y la movilidad social. De esta manera, la educación resulta ser una herramienta estratégica para el crecimiento económico, del mejoramiento de las relaciones sociales y de la distribución justa de las posiciones sociales, a través, del acceso igualitario al sistema educativo (Bonal, 1998).

2.3. Pedagogía Del Oprimido o “Educación Entre Iguales”

Para este enfoque, la actividad educativa se define como una acción cultural, siendo su objetivo principal la concienciación de los individuos, entendida como el desarrollo de una conciencia crítica, como conocimiento y práctica de una clase social. Entre sus principales características, se destaca la resistencia hacia la vinculación del Estado capitalista y la organización burocrática de la práctica educativa, en la medida que el Estado y la escuela representan, lugares de represión y mediación social, esta visión defiende, la creación de alternativas educativas no académicas y no estatales, insertas en el centro de la sociedad civil (C.A. Torres, 1995).

La pedagogía del oprimido, se personaliza en la figura del educador Paulo Freire, cuya idea principal y finalidad de la educación es generar una conciencia profunda y un pensamiento crítico en los estudiantes, liberarlos de las presiones que sobre ellos pueda ejercer la estructura social, para que estos puedan develar la realidad sociocultural que conforma sus vidas y los oprime y comprender la capacidad que poseen de cambiar esa realidad, considerando a la educación como una práctica de la libertad, en el sentido que puede ser una vía de cambio en la vida de los oprimidos y excluidos (Freire 1974, en Jarvis).

La educación realizada desde este enfoque, busca vincularse estrechamente, con las necesidades de las comunidades. Además, se busca una mayor flexibilidad en la organización de la práctica educativa y en sus programas, a diferencia de los sistemas formales más rígidos y burocratizados. En términos educativos, su objetivo, es una pedagogía horizontal, la transmisión de ideas y valores se encuentra en segundo lugar, lo principal es compartir experiencias, y desde éstas, construir el aprendizaje, estableciendo una relación en donde docentes y estudiante son a la vez estudiantes y docentes, con status similar, vinculados por un diálogo pedagógico centrado en la horizontalidad (C.A. Torres, 1995).

2.4. Educación Continua, Educación Permanente o Educación a lo Largo de Toda la Vida.

Hace aproximadamente treinta años, se comienza a desarrollar en Europa el concepto de *Educación a lo largo de toda la Vida*. Este concepto surge a partir de los constantes debates en torno a las políticas de educación y la misión que éstas deben cumplir en las sociedades actuales. La idea que acompañó en sus inicios el desarrollo de la educación a lo largo de toda la vida, fue la teoría de capital humano (Alheit y Dausien 2005).

La Comisión de la Comunidad Europea, ratifica en el año 2000 el memorándum sobre la educación y la formación a lo largo de toda la vida. En este documento se precisaba que:

“Los conocimientos, las aptitudes y los conceptos que adquirimos durante la infancia y la juventud en la familia, la escuela, la formación profesional, el instituto o la universidad, no van a servirnos para siempre. Una integración más decidida del aprendizaje en la vida adulta es un componente esencial del proceso de realización del aprendizaje permanente, aunque es sólo una parte de un todo. El aprendizaje permanente considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital. Una educación básica de alta calidad para todos, desde la más tierna infancia, es la premisa esencial (...) el aprendizaje a lo largo de la vida no es solamente uno de los aspectos de la educación y del aprendizaje; debe llegar a ser el principio rector, garantizando a todos un acceso a las ofertas de educación y de formación, en una gran variedad de contextos de aprendizaje” (Comisión de la Comunidad Europea, Lisboa, 2000, p.8).

Por otra parte, la publicación de “El Libro Blanco de la Educación a lo Largo de la Vida”, realizado por el Ministerio de Educación de Inglaterra en 1998, plantea como fundamento principal que:

“Para hacer frente al cambio rápido y a los retos de la era de la información y de la comunicación, debemos asegurar que las personas pueden volver a aprender a lo largo de sus vidas. No podemos tener en cuenta sólo a una pequeña élite, aunque tenga un alto grado de educación. En cambio, tenemos necesidad de creatividad, de espíritu de empresa y de la instrucción de todos” (Departamento Para La Educación Y El Empleo, Inglaterra, 1998, en Alheit y Dausien 2005, p.5).

Este concepto plantea una nueva concepción de la educación, y por lo tanto una nueva significación del aprendizaje para los individuos, la economía y la sociedad en general. Esta nueva idea de la educación va a encontrar contradicciones dentro de sus fundamentos. Por una parte, va a estar constituida dentro de un margen político y económico cuyos principales objetivos son la competitividad, la empleabilidad y la adaptabilidad de las fuerzas de trabajo a la flexibilidad del mercado laboral. Por otra parte, va a declarar un compromiso social con los individuos, desde un punto de vista principalmente pedagógico y orientado al sujeto, considerando los contextos y experiencias individuales en que se enmarca el proceso educativo. De esta forma, la educación a lo largo de toda la vida puede así aparecer bajo el doble aspecto de instrumentalización y de emancipación, (Alheit y Dausien 2005).

A partir de los planteamientos de esta *Educación a lo largo de toda la vida*, se produce un cambio de paradigma en cuanto a los procesos de formación y educación. Este cambio se basa en cuatro características del desarrollo de las sociedades post industriales. Por una parte, la transformación en la significación del trabajo, principalmente referida a la conversión del empleo, desde el sector industrial al sector terciario de la economía, además, de la desregulación y la flexibilización del trabajo, lo que hace imprevista y difícil la vivencia de la alternancia de trabajos para los individuos (Alheit y Dausien 2005). Una segunda característica que va a fundamentar este cambio de paradigma, se refiere a que, en la sociedad de la información y el conocimiento, el saber se ha convertido en un recurso de primer orden; que el creciente y constante cambio de la tecnología y su influencia en todos los aspectos de la vida cotidiana, influyen directamente en las formas en que el individuo las comprende y asimila. El saber, de esta manera, se torna cambiante, por lo que los individuos requieren procedimientos flexibles que les permitan un restablecimiento permanente de los saberes (Alheit y Dausien 2005). Una tercera característica de nuestra actual sociedad, y que va a cimentar esta nueva perspectiva educativa, es la disfuncionalidad de las instituciones de formación y educación; las condiciones de una *sociedad del conocimiento*, cuestionan la organización que hasta el momento ha estado presente en los aparatos de enseñanza, así como también cuestiona los fundamentos que las mantienen (Alheit, Dausien 2005)

Por último, se produce un cambio en las exigencias dirigidas a los individuos, las transformaciones producidas a partir de la segunda mitad del siglo XX en el ámbito económico, cultural y político, mantienen y profundizan las desigualdades sociales, pero estas desigualdades, que en algún momento de la historia reforzaron la solidaridad de clase, hoy la debilitan ya que los modelos de la conducta individual se inscriben en un espacio más estrecho.

“Los seres humanos son desprendidos (en una quiebra de la continuidad histórica) de las condiciones tradicionales de clase y de las referencias de aprovisionamiento de la familia y remitidos a sí mismos y a su destino laboral

individual con todos los riesgos, oportunidades y contradicciones” (Beck 1998, p.96).

Por otra parte, las posibilidades de elección de los individuos en cuanto al consumo y la información, se han acrecentado, por lo que el desarrollo de las trayectorias de vida es mucho menos previsible que en el pasado. Además, la obligación de estar constantemente tomando nuevas decisiones es asumida cada vez más por los propios individuos y no por los grupos sociales. Esta tendencia a la individualización de las trayectorias de vida y la obligación que resulta de una continua “reflexividad” del individuo sobre las propias acciones, han llevado a otra forma de modernidad, la “modernidad reflexiva” (Beck; Giddens, 1994). La relación con esta modernidad, requiere competencias nuevas, “flexibles”, que no pueden ser construidas y desarrolladas más que en procesos de aprendizaje que se adquieren a lo largo de la vida (Beck, 1998).

En el informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, (Delors, 1996) la educación durante toda la vida va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, ya que pretende responder al reto de un mundo que cambia rápidamente. Este informe plantea que son tres las funciones que debe cumplir una sociedad educativa; debe estar basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos.

“Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla” (Delors, 1996, p.18).

Por otra parte, Torres (1995) define la educación permanente, dentro de un enfoque denominado idealismo pragmático, teniendo sus raíces, en varios esquemas pedagógicos estrechamente relacionados entre sí, en cuanto a sus premisas, objetivos y estrategias de reforma y operación de los sistemas educativos. Entre las fuentes principales de la educación permanente se encuentran la filosofía educativa

de John Dewey, la contribución de Pierre Furter, el informe de la comisión Faure y las orientaciones incluidas desde la andragogía (C.A. Torres, 1995).

Según la filosofía de Dewey, cada persona posee un potencial ilimitado que es preciso explotar, en beneficio del individuo y de la sociedad. El principal instrumento de este proceso es la educación, considerada principalmente como una educación moral, para la creación de una sociedad basada en el desarrollo individual, en el marco de una democracia liberal (Dewey, 1926, en C.A. Torres 1995). Este enfoque no cuestiona la sociedad en la que tiene lugar la educación y presupone que la sociedad capitalista permite el progreso de la ciencia y la tecnología, como también la expansión de la educación.

Para Furter (1996, en C.A Torres, 1995) la educación permanente debe ser considerada como un proceso continuo de desarrollo individual, lo que incluye el constante aumento del conocimiento que se considera necesario para una actividad, así como una constante y acelerada renovación del conocimiento adquirido que permite evitar la obsolescencia de lo aprendido. Esto permitiría adaptarse a las transformaciones estructurales provocadas por el avance tecnológico o la extensión del tiempo libre, y la facilitación de la creciente participación de la población en programas capaces de generar una integración cultural. Por otra parte, la educación permanente debe trascender la educación académica, integrándose en un proceso general de educación en el que puedan incorporarse los nuevos avances tecnológicos. De esta manera, la educación permanente debe aparecer como una estrategia cultural dentro de un proceso de desarrollo integral.

Por su parte, la andragogía⁶ plantea que debe haber una mayor promoción de las oportunidades educativas, lo que no implica abogar por la democratización política o económica, ni por una mayor participación de los sectores subordinados en el sistema social. Se trata de un enfoque meramente educativo que, a su vez, plantea la necesidad de fortalecer los agentes (profesores) y los instrumentos implicados en el proceso educativo (C.A. Torres, 1995).

Para Torres (1995), estas orientaciones surgen como respuesta frente a la necesidad, de justificar la acción educativa por parte de los organismos internacionales. Además, coinciden en un aspecto, no cuestionan la forma de organización de la producción, los efectos de las jerarquías sociales, ni la forma de articulación del poder en la organización social.

Por otra parte, según Jarvis (1989), en la educación continua se presentan simultáneamente la educación vocacional y la educación general, siendo más manifiesta la primera. Para el autor, este tipo de educación cumple con seis funciones sociales. En primer lugar, el mantenimiento del sistema social y la reproducción de las relaciones sociales existentes. El autor plantea, que la educación continua, al adaptarse a los cambios sociales y económicos que acontecen en la sociedad, se adapta también a las nuevas necesidades sociales y económicas que surgen, de modo que sigue cumpliendo con la función de socializar a los individuos dentro del sistema social, asistiéndolos en el proceso de readaptación de los procesos que están cambiando, actuando, de manera integradora al sistema y reproduciendo las relaciones sociales de producción existentes, manteniendo, por tanto, inalteradas las estructuras sociales (Jarvis, 1989).

⁶ Malcolm Knowles introduce el concepto de andragogía en la década del setenta, aunque su historia data de antes, al ser utilizada por Alexander Kapp en 1833 para referirse a la escuela de Platón, y es entendida como el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender.

Además, la educación continua transmite la cultura dominante, y al hacerlo reproduce el sistema cultural, que en sí mismo es una fuerza para la conservación del status quo, igualmente, la transmisión de conocimientos no es neutral, siempre se presenta más útil para aplicarlo en el ámbito laboral, que en el personal (Jarvis, 1989).

Una tercera función que se presenta solo dentro de la educación vocacional, es el progreso individual, el cual puede considerarse como una forma de cooptación, en el sentido que los individuos son seleccionados, preparados y patrocinados para su ascenso (Jarvis, 1989).

Cabe añadir una cuarta función de la educación continua, y es la de proporcionar una segunda oportunidad a los adultos que, por distintas razones, abandonaron el sistema de educación formal, una idea que refuerza las estructuras sociales (Jarvis, 1989).

Una quinta función de la educación continua, es que se presenta como una manera de ocupar el tiempo de ocio, sobre todo en personas de edad avanzada, que ven disminuidas las exigencias de trabajo. Pero también cumple la función latente de mantener la estabilidad en el sistema social, en un periodo de alto desempleo, transformándose, en una manera obligada de ocupar el tiempo y la mente (Jarvis, 1989).

Por último, y desde una perspectiva más radical Jarvis (1989) plantea que la educación continua cumple la función de permitir el desarrollo y la liberación de las personas, considerando una forma de desarrollo que da como resultado el que el individuo sea crítico con las presiones que el sistema social le impone e intente alterarlas.

Ahora bien, refiriéndonos específicamente al programa Chile Califica podemos señalar que este se sustenta en la perspectiva de la educación permanente, en el sentido que la educación de adultos no solo es vista como remedial y compensatoria de la educación básica y media, donde se generaría el rezago educativo que afecta a la población adulta, principalmente producto de la deserción en el sistema escolar. Por el contrario, la educación de adultos, bajo el lente de la educación permanente, se reconoce con una lógica propia, asumiendo un carácter educacional en sí, destinado a cualquier persona que requiera capacitación en cualquier momento de su vida.

No obstante, este programa reúne matices de las demás perspectivas tratadas más arriba, como las referidas a la teoría de capital humano y la perspectiva educativa de Paulo Freire. Cabe considerar que esta asociación es una característica de la educación permanente, como también una de sus mayores contradicciones. En primer lugar, respecto a la teoría de capital humano, el programa Chile Califica anuncia como objetivo fundamental la búsqueda del incremento del capital humano en la población chilena, principalmente en lo que se refiere a aumentar los porcentajes de alfabetización, escolaridad y capacitación laboral a nivel nacional. Desde esta perspectiva, la educación sería vista como una inversión que intervendría en dos niveles. Primero, en un nivel individual, ya que este programa pretende convertirse en un apoyo para mejorar la situación económica de los individuos, abriendo las posibilidades de acceso a mejores empleo. Pero principalmente intervendría a nivel nacional, en el sentido de que se busca aumentar los niveles educacionales para presentar al país de mejor forma frente a estándares internacionales, de manera de ubicarse en una mejor posición para atraer las inversiones de origen extranjero. Además, se busca la readaptación constante de la mano de obra que requieren este tipo de inversiones, según el territorio donde se ubican y el tipo de actividad productiva que estos desarrollan.

Ahora bien, en lo que respecta a la perspectiva Freiriana, la cual había inspirado durante las últimas décadas la educación de adultos en Latinoamérica, se puede adelantar que se encuentra ausente en la mayor parte del programa. Sin embargo, se pueden notar algunos atisbos de este eminente educador en la campaña de alfabetización *Contigo Aprendo*, no obstante, su presencia no es explícita y se diluye en conceptos, que si bien intentan revivir aspectos de la pedagogía de Freire, se renuevan, perdiéndose lo esencial de lo que este autor plantea: los fundamentos de una educación liberadora basada en el desarrollo de un pensamiento crítico en los educandos es reemplazada por una educación centrada en la capacitación e integración laboral, en los medios de comunicación y el consumo, entre otros. Además, el fomento de un pensamiento crítico en el estudiantado difícilmente puede ser logrado en el periodo de duración de los ciclos de estudio de este programa, los cuales difícilmente logran condensar los contenidos mínimos de aprendizaje de la enseñanza formal.

CAPITULO 3

Definición variables del estudio

En el presente capítulo se presentan las definiciones conceptuales de las variables contenidas en el estudio. Se presenta la variable dependiente, las variables independientes y sociodemográficas.

Variable dependiente: Deserción.

El concepto principal que aborda la presente investigación es el de deserción. Por este concepto se entenderá el hecho de abandonar el programa Chile Califica antes de obtener una calificación o certificación. Se considerara *desertor* al individuo que abandona el programa, luego de haber permanecido un periodo mínimo de 1 mes.

Por otra parte, se considera dentro de los encuestados a sujetos que hayan aprobado algún ciclo de nivelación de estudios dentro del programa antes mencionado, ya sea, nivelación de estudios básicos o nivelación de estudios medios. Para diferenciar estos dos grupos se establece la siguiente pregunta filtro:

¿Aprobaste algún ciclo de nivelación de estudios del Programa Chile Califica?

-Sí, aprobé y finalicé

-No, no aprobé, abandone el programa. (Sigue)

¿Cuánto meses cursaste? _____

Menos de un mes ¿Por qué? _____ (agradecer y terminar)

Variables independientes.

Las variables independientes consideradas en el presente estudio son las siguientes:

-Factores Sociales

Variables demográficas del individuo desertor/egresado

Variables socioeconómicas del individuo desertor/egresado

Variables laborales del individuo desertor/egresado

Variables hogar del individuo desertor/egresado

-Factores Psicosociales

Variable necesidad de logro del individuo desertor/egresado

Variable niveles de aspiración del individuo desertor/egresado

Variable intereses del individuo desertor/egresado

Variable auto concepto del individuo desertor/egresado

Factores sociales:

Dentro de esta dimensión se indaga y describe un conjunto de variables sociales presentes en el contexto más cercano al adulto desertor y egresado, lo cual nos permitirá realizar una aproximación a los potenciales elementos que puedan resultar como facilitadores o impedimentos en la incorporación de los individuos al sistema de nivelación de estudios. Las variables a considerar en esta dimensión se refieren a variables demográficas, socioeconómicas, laborales y del hogar.

a) Caracterización demográfica:

Se incluirán las variables, edad, sexo y lugar de residencia de los desertores y egresados.

b) Caracterización socioeconómica:

Para indagar en este ámbito se incluirán variables como ingreso monetario, propiedad de la vivienda, años de escolaridad promedio, N° de hijos, situación de pareja y N° de miembros del hogar. A su vez, se incluirán variables que permitan realizar una clasificación y comparación de los sujetos incluidos en el presente estudio respecto a su situación de pobreza. Para ello, se consideraran los resultados obtenidos en la Encuesta Panel CASEN, realizada por MIDEPLAN, el Observatorio Social de la Universidad Alberto Hurtado y la Fundación Para la Superación de la Pobreza.

En este estudio, se logró establecer que, al comparar la movilidad social de la población medida durante los años 1996, 2001 y 2006, la pobreza no se manifiesta solo de manera estática, sino que más bien se presenta como un fenómeno dinámico. Esta situación se encontraba oculta para los anteriores estudios de corte transversal, los cuales permiten obtener información en un único momento en el tiempo, impidiendo, a diferencia de los estudios longitudinales, tener una visión más amplia sobre los procesos que viven los distintos hogares.

Mediante los resultados obtenidos en esta investigación, se logró conocer que pueden presentarse dos manifestaciones de pobreza: una pobreza crónica, observable en el grupo de individuos que se mantuvo de manera constante en situación de pobreza dentro de los 10 años de observación, los cuales representan un 4,4% de los sujetos que formaron parte de este estudio, y una pobreza transitoria, en la cual los individuos fueron pobres, a lo menos una vez dentro del decenio estudiado, pero variaron su condición durante el tiempo considerado en este estudio, grupo que representa el 34,1%, de la población estudiada.

A partir de los resultados de este estudio surgió la interrogante de los investigadores acerca de las variables que provocarían que ciertos sujetos cayeran en pobreza y que otros salieran de ésta, lográndose establecer que algunas de las principales variables que indican que una persona se encuentra en una situación de vulnerabilidad ante la pobreza son: decil de ingresos; sistema de salud al que pertenece el individuo; años de escolaridad; sexo. Además, los sujetos con un mayor número de hijos también se encuentran dentro de la población más vulnerable, lo mismo que sucede cuando se alude al tipo de establecimiento educacional en el que cursó la educación formal, entre otras⁷.

De esta manera, sobre la base de la Encuesta Panel CASEN, en la presente tesis se consideraron las variables ya mencionadas, de modo que nos permitan determinar en qué medida los sujetos encuestados se encuentran vulnerables de formar parte del fenómeno de la pobreza.

Para acercarnos a esto, se construyó un índice de vulnerabilidad ante la pobreza, realizando una sumatoria de las siguientes categorías de respuesta:

⁷ Las personas que tienen mayor probabilidad de caer en pobreza son personas pertenecientes al grupo A de FONASA, a su vez, los individuos con menos años de escolaridad también se presentan como sujetos más vulnerables, en cuanto al sexo, las mujeres son más susceptibles que los hombres de caer en pobreza, los individuos que estudiaron en establecimientos municipales igualmente, tienen mayor probabilidad de llegar a formar parte del fenómeno de la pobreza.

Variables	Pregunta	Categoría de respuesta
Índice de vulnerabilidad ante la pobreza	P20 Tipo de establecimiento al que asistió la última vez que Ud. fue a la escuela:	-Municipal =3; Subvencionado=2; Particular=1
	P21 ¿Cuál es el último curso aprobado actualmente?	-1° a 4° básico=4; 5° a 8° básico=3; 1° a 2° medio= 2; 3° a 4° medio=1
	P46. ¿Cuántos hijos tiene?	-No tiene=0; Entre 1 y 3 =1; Entre 4 y 6=2; Mas de 6= 3
	P50. ¿Cuál era el ingreso promedio mensual de su grupo familiar?	Pregunta 50: -Menos de \$90.000=8; Entre \$90 y \$140 mil=7; Entre \$140 y \$200 mil=6; Entre \$200 y \$300 mil=5; Entre \$300 y \$ 400 mil=4; Entre \$400 y \$ 500 mil=3; Entre \$500 y \$600 mil=2; Entre \$ 600.000 y 1 millón=1
	P 52. ¿Qué sistema en salud tiene Ud. Actualmente?	-Isapre=1; FF.AA y de orden=1; Seguro de salud=1; FONASA=2; Ninguno=2
	-Indique el grupo (FONASA) al que pertenece:	-A=2; B=1 C=1; D=1

c) Situación de pareja:

La variable situación de pareja se operacionalizó mediante la siguiente pregunta con sus respectivas categorías de respuesta.

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Situación de pareja	P 5. ¿Cuál era su situación de pareja?	-Soltero; casado; separado de hecho; anulado; conviviente/con pareja; viudo.

d) Ingresos:

Por ingreso se entenderá el total de dinero recibido por el grupo familiar del encuestado, incluyendo todo tipo de ingresos (sueldos, arriendos, pensiones etc.); a su vez se incluirán dos preguntas referidas, específicamente, al aporte del encuestado dentro del ingreso familiar, de manera de poder determinar el peso y responsabilidades de este dentro en la economía familiar:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Ingresos	P50. Pensando en el periodo que Ud., curso estudios en el programa ¿Cuál era el ingreso promedio mensual de su grupo familiar? (Piense en la suma de todos los ingresos del grupo familiar).	-Menos de \$90.000; Entre \$90 y \$140 mil; Entre \$140 y \$200 mil; Entre \$200 y \$300 mil; Entre \$300 y \$ 400 mil; Entre \$400 y \$ 500 mil; Entre \$500 y \$600 mil; Entre \$ 600.000 y 1 millón.
	P51. ¿Más o menos cuánto Ud. aportaba al ingreso familiar al momento de estudiar en el programa?	-Nada; Menos de la mitad La mitad; Más de la mitad; Todo; No sabe/no responde

e) Propiedad de la vivienda:

Por propiedad de la vivienda, entenderemos la situación en que se encuentra el encuestado, respecto a la tenencia del bien inmueble en que habita:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Propiedad de la vivienda	P53. La vivienda que usted ocupa actualmente es:	-Propia ya pagada; Propia pagando dividendos; Arrendada; Cedida; Allegados; Sucesión; Toma; Otra

f) Años de escolaridad:

La variable años de escolaridad se operacionaliza como la cantidad de años cursados por los individuos encuestados. Se incluyó una pregunta referente a la cantidad de años cursados en la educación formal, es decir, una pregunta referente al pasado de los individuos, como también se consultó respecto al nivel educacional actual de los sujetos, el que se clasifica según el nivel de estudios aprobados por los mismos. Por otra parte, se incluyó una pregunta referida a los años de escolaridad de los padres de los encuestados, como posible variable que intervenga en la variable dependiente:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Escolaridad	P20. ¿Cuál fue el último año de estudios que ud. aprobó en la escuela antes de inscribirse en el programa?	(Abierta)
	P20.	
	a) Años cursados (incluya los años si repitió)	(Abierta)
	b) Curso	(Abierta)
	c) Tipo de establecimiento:	Municipal -Particular - Subvencionado
	P23. ¿Cuál era el último nivel de estudios cursado y aprobado por su padre y por su madre?	(abierta)

g) N° de hijos:

La variable número de hijos se operacionalizó como la cantidad de hijos que el encuestado declara tener, especificando dentro de la pregunta la cantidad de hijos mayores y menores de 18 años. A su vez, se incluyó la pregunta referida a la cantidad de hijos que dependen económicamente del encuestado, asumiendo que una mayor cantidad de hijos dependientes económicamente se constituye como un obstaculizador para la incorporación de los sujetos al programa, como también para su permanecía dentro de este:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
N° de hijos	P46. ¿Cuántos hijos tiene? -Mayores de 18 años _____ -Menores de 18 años _____	(Abierta)
	P47. ¿Cuántos hijos dependen económicamente de Ud.?	(Abierta)

h) Aspectos laborales:

Dentro de este factor se buscó caracterizar las exigencias laborales que presentan los desertores y egresados, con la finalidad de determinar la compatibilidad o incompatibilidad de sus actividades laborales con las educativas. Las variables a incluir en este ámbito se relacionan con la ocupación principal, la formalidad del empleo, el cumplimiento de horarios y las exigencias de competencias educacionales formales en el trabajo.

✓ Ocupación principal: Se entenderá por ocupación principal, la actividad a que el encuestado dedicaba más tiempo al momento de cursar estudios en el programa Chile califica. La pregunta formulada la presentamos a continuación con las categorías resultantes de su posterior codificación:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Ocupación principal	P7. ¿Cuál era tu <u>ocupación principal</u> al momento de participar en el programa Chile califica?	-Trabajaba; Dueña de casa; Estudiaba; buscaba trabajo.

- ✓ Formalidad del empleo: Tipo de empleo que declara el encuestado, en cuanto a dependencia, formalidad, estabilidad y relación contractual:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Formalidad de empleo	P10. ¿Cuál de las siguientes situaciones describe mejor el empleo que tenías al momento de participar en el programa?	-Era un empleo independiente o por cuenta propia; Era un empleo asalariado permanente; Era un empleo asalariado de temporada o estacional; Era un empleo asalariado ocasional o eventual; Estaba prueba o se encontraba reemplazando a alguien; Era un empleo asalariado por plazo o tiempo determinado
	P11. En este trabajo principal ¿firmaste <u>contrato de trabajo</u> ?	-sí; no

- ✓ Cumplimiento de horarios en el trabajo: cantidad de tiempo que en individuo encuestado dedica a su empleo principal al momento de participar en el programa Chile Califica:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Cumplimiento de horarios en el trabajo	P12. ¿Cuántos días y horas por día trabajabas en tu empleo principal a la semana?	Días____horas x día ____=horas a la semana.
	P16. ¿Los horarios de su trabajo le impedían estudiar?	-sí; no.

- ✓ Exigencias de competencias educacionales en el trabajo: requerimientos y facilidades de nivelación de estudios en el empleo.

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Exigencias de competencias educacionales en el trabajo	P13. ¿En tu trabajo te exigían nivelar tus estudios?	-Si; No.
	P17. En su trabajo ¿le daban facilidades y el apoyo necesario para que ud. estudiara?	-Si; No.

d) Tareas y roles del hogar:

Se indagó en las tareas y roles que desempeñan en el hogar los sujetos desiertos y egresados, con el propósito de detectar en estas actividades posibles obstaculizadores o facilitadores en el desarrollo del proceso educativo de los adultos. Dentro del presente estudio consideramos el hogar como lo define la encuesta CASEN; es decir, *como aquel constituido por una sola o un grupo de personas, con o sin vínculos de parentesco que hacen vida en común, es decir alojan y se alimentan juntas*. Esto es, como el conjunto de personas que comparten una misma vivienda y tienen un presupuesto de alimentación común.

- ✓ Exigencias de labores domésticas (cuidado de niños, cuidado de algún enfermo; aseo, cocina etc.)

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Exigencias de labores	P8. Mientras participabas en el programa Chile califica, aparte de tu ocupación principal	-Si; No.

domésticas	b) Tenias que realizar labores en el hogar. P18. ¿Cuál es el motivo por qué dejaste de estudiar? Deje de estudiar por: (Solo desertores) b) Un familiar se oponía a que estudiara d) No tenía con quien delegar los quehaceres del hogar i) Por falta de tiempo, no pude continuar estudiando y cuidando a mis hijos. l) No tenía con quien dejar a los niños P25. h) ¿Su pareja le da apoyo para que Ud. estudie?	-Si; No. -Si; No. -Si; No. -Si; No. -Si; No.
-------------------	--	--

Factores psico sociales.

Los factores psicosociales se definirán como los componentes psicológicos que interviene en el proceso educativo de los adultos, considerando la interacción con otras personas y el contexto grupal, institucional, comunitario y social en que estos se producen.

a) Necesidad de logro:

El concepto de necesidad de logro fue considerado tomando la definición de McClelland (1985). Para este autor, la necesidad de logro es entendida como un proceso de planificación y esfuerzo hacia el progreso, donde cada sujeto debe fijar sus propias metas, las cuales deben ser realistas y tomar riesgos moderados con persistencia en la tarea. De esta manera, se consideraron dos sub conceptos: el de esfuerzo y el de persistencia en la tarea. El concepto de necesidad de logro fue utilizado en la presente investigación en relación a la necesidad de logro de éxito académico; es decir, el esfuerzo y la persistencia puesto al servicio del logro de éxitos educacionales. Este concepto fue medido mediante la construcción de un índice referente al esfuerzo puesto por los individuos en la consecución de metas

educativas y a la persistencia del individuo para la consecución de metas en el mismo ámbito. De esta manera, el concepto de necesidad de logro será definido operacionalmente como la sumatoria de ciertas categorías de respuesta que se presentan a continuación:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Índice necesidad de logro	P27- ¿Cuánto tiempo a la semana dedicabas a estudiar fuera del tiempo que cursabas en el instituto (o fuera del horario de clases)?	-Nada=1; De 1 a 5 horas=2; De 6 a 10 horas=3; Más de 10 horas=4
	P43. ¿Qué nota (de 1 a 7) se pondría a si mismo en cada uno de los siguientes aspectos?	-Nota de 1 a 5 = 1; Nota de 6 a 7= 2.
	b) El esfuerzo que Ud. hace para poder estudiar	
	c) En el cumplimiento de los deberes como estudiantes (Tareas, estudio etc.)	
	e) Su paciencia y firmeza, para cumplir con los objetivos del curso	
	f) Asistencia y puntualidad a clases.	Si=2; No=1.
	P25. g) ¿Cuándo ud. se impone una meta, insiste hasta que la logra?	
	r) ¿Ud. se desmotiva fácilmente cuando le cuesta aprender alguna materia?	-Le preguntaba al profesor hasta que lograra entender=2;
	P28. A mucha personas les cuesta entender lo que el profesor explica en clases ¿Cuándo ud. no entendía alguna materia que hacía?	-Llegaba a la casa y se ponía a repasar lo que no entendió=2; Siempre entendió las materias=2; No hacía nada=1.

b) Niveles de aspiración:

Objetivo que el individuo se asigna a sí mismo. El nivel de aspiración está fijado en función de la estimación por el sujeto de sus capacidades, estimación que se basa en el nivel de competencia pasada. De esta manera, el éxito o fracaso obtenido dependerá más de los niveles de aspiración de la persona que de cualquier norma objetiva de rendimiento (Harré, Lamb. 1992). Por otra parte, se ha demostrado que la adecuación del nivel de aspiración a las capacidades reales está en función de la personalidad de cada uno y que el nivel de aspiración está influenciado por las normas de los grupos a los que pertenece el individuo (Parot; Doron. 1998).

Dentro de la presente tesis se consideraron dos aspectos de este concepto. Primero, los objetivos que el individuo desertor/egresado se asigna a sí mismo en materia educativa. En segundo lugar, la estimación del individuo desertor/egresado respecto a sus capacidades de éxito o fracaso en materia educativa. Para ello se definió operacionalmente a través de las respuestas a las siguientes preguntas:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Niveles de aspiración	P42. Pensando en el futuro ¿cómo crees que va a seguir tu situación respecto a tus estudios? ¿Va a mejorar? ¿Va a seguir igual? O ¿va a empeorar?	-Va a mejorar; Va a seguir igual de bien; Va a seguir igual de mal; Va a empeorar
	P45. Pensando a largo plazo. ¿Qué objetivo final se propone Ud., en lo educativo?	- Aprender a leer y escribir; Terminar 8º básico ;Terminar 4º medio; Terminar una carrera en un instituto o universidad
	P46. Pensando en las experiencias que Ud. ha tenido en relación a sus estudios, ¿cree que será capaz de lograrlo?	-Si; No.

c) Intereses:

Tendencia o disposiciones relativamente estables, orientadas hacia diferentes objetivos o experiencias. Estas tendencias están condicionadas por las presiones culturales que definen los papeles atribuidos a los dos sexos y a los miembros de un grupo social dado. Los intereses no se limitan al campo profesional y engloban igualmente las materias escolares, el ocio, y las demás actividades fuera del trabajo (Parot; Doron. 1998).

Entenderemos operacionalmente este concepto como la importancia y disposición que el individuo asigna a la consecución de metas educativas, en relación a las demás actividades que este realiza, lo cual se midió mediante las respuestas a las siguientes preguntas:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
Intereses	P44. Generalmente, las personas en vez de dedicarse a actividades relacionadas con los estudios prefieren ocupar su tiempo en otras actividades como compartir con los amigos, ver televisión, salir a pasear etc. ¿Ud. con qué frecuencia prefería este tipo de actividades en vez de estudiar?	-Siempre; A veces; Nunca
	P25. i) ¿Las materias que enseñan en el programa Chile califica, son de su interés? k) ¿Ud. encuentra que las clases son entretenidas?	-Si; No.
	P29. Las personas siempre tienen actividades a las cuales le dan una mayor importancia ¿Cuando Ud. estaba estudiando qué actividad era la más	- Compartir con sus amigos; Su trabajo; Cumplir con los quehaceres del hogar; Las actividades relacionadas con sus

	<p>importantes para Ud.?</p> <p>P43. ¿Qué nota (de 1 a 7) se pondría a sí mismo en cada uno de los siguientes aspectos?</p> <p>d) En el compromiso que Ud. asume respecto a los estudios dejando otras actividades de lado</p>	<p>estudios</p>
--	--	-----------------

d) Auto concepto:

Representación de sí en el sistema de conocimiento del individuo. Esta representación es equivalente a una estructura cognitiva, probablemente compleja, que interviene en el tratamiento de las informaciones procedentes del entorno social del individuo o de su propio comportamiento. Está hecha de un conjunto de meta-conocimientos funcionales y de conocimientos factuales que se encuentran impulsados por determinados aspectos relevantes del entorno o del comportamiento. El auto concepto sirve para organizar información nueva que se refiere al sí mismo. Implica reglas de inferencia, juicio, ciframiento, recuperación en la memoria de estas informaciones, así como de predicción y planificación de comportamiento por venir (Parot; Doron. 1998, Pág.69).

Para la medición del auto concepto académico de los individuos encuestados, se procedió a la elaboración de un índice, el cual fue constituido por dos subíndices. Por una parte, se operacionalizó la apreciación que el individuo desertor/egresado tiene de sí mismo respecto a capacidad de aprendizaje, como también la apreciación que el individuo desertor/egresado tiene de sí mismo respecto a su situación educativa. Las preguntas incluidas en ambos subíndices son las siguientes:

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
<p>Autoconcepto</p> <p>Subíndice 1: Apreciación que el individuo desertor/egresado tiene de si mismo respecto a capacidad de aprendizaje</p>	<p>P25: c) ¿Ud. cree que es capaz de aprender lo que se proponga?</p> <p>f) ¿Ud. ha pensado alguna vez que no tiene “cabeza” para el estudio?</p> <p>p) ¿Ud. cree que es capaz de aprender las materias que le enseñan?</p> <p>P28: A muchas personas les cuesta entender lo que el profesor explica en clases ¿Cuando Ud. no entendía alguna materia qué hacía?</p> <p>P35: i) Por no tener las habilidades necesarias</p> <p>P36:e) Por tener las habilidades necesarias</p> <p>P43:a) la destreza y capacidad que Ud. tiene para aprender</p>	

Variable	Pregunta	Categoría de respuesta
<p>Autoconcepto</p> <p>Subíndice 2: Apreciación que el individuo desertor/egresado tiene de si mismo respecto a su situación educativa</p>	<p>P25 d) ¿Generalmente a ud. le avergüenza decir que no ha terminado sus estudios?</p> <p>a) ¿Ud. cree que estudiar le ha permitido mejorar su autoestima?</p> <p>m) ¿Estudiar le ha permitido sentirse más útil?</p> <p>P38 Muchas personas siente miedo al fracaso al momento de retomar sus estudios, Ud. ¿con qué frecuencia siente ese miedo?</p>	

CAPITULO 4

Marco metodológico.

El capítulo que presentamos a continuación, se propone mostrar las decisiones metodológicas que se tomaron a lo largo del proceso de investigación. Se detallará el tipo de estudio, el proceso seguido para la construcción del instrumento, las actividades llevadas a cabo para acceder a la muestra y obtener la información, así como también el proceso de análisis seguido para cumplir lo más cabalmente posible con los objetivos planteados en la presente investigación.

4.1 Tipo de estudio

El estudio que presentamos es de tipo exploratorio, ya que busca profundizar en un tema escasamente estudiado por la sociología. Particularmente, busca indagar en factores asociados a la deserción en el ámbito de la educación de adultos. Por tratarse de un tema exploratorio, se dispone de escasa información respecto a esta materia, por lo que la presente investigación se asume como una instancia de aproximación inicial al objeto de estudio. Además, se plantea como una instancia que permita develar aspectos que, a partir de la información reunida, puedan ser susceptibles de profundización en posteriores investigaciones. Asimismo, esta investigación es de carácter descriptivo, ya que mediante la recolección de información se efectuará una caracterización de los individuos y grupos pertenecientes a este ámbito de la educación.

4.2 Tipo de diseño

Por otra parte, el diseño metodológico de la investigación es cuantitativo, ex post facto, término que proviene del latín, que significa “*después de ocurridos los*

hechos”, es decir, es un tipo de investigación sistemática, en que el investigado, no tiene control sobre las variables independientes, porque los hechos ya sucedieron (Kerlinger, 1983).

La investigación *ex post facto*, estudia un fenómeno cuando los hechos ya ocurrieron, circunscribiéndose a la observación de una situación ya existente, en este caso particular, la deserción o no deserción del programa Chile Califica. Además, es de tipo transversal, ya que la recogida de datos se ajusta a un único momento en el tiempo.

4.3 Universo y muestra

En relación al universo o población de la cual se obtuvo la información, estuvo constituido por todos los individuos de ambos sexos, mayores de 18 años, que completaron exitosamente algún ciclo de nivelación de estudios, básicos o medios, en el programa Chile Califica, así como también los alumnos que participaron en el programa antes mencionado, pero que abandonaron sus estudios sin terminar el ciclo de nivelación en el cual se inscribieron. Se consideraron los alumnos de cualquiera de las entidades ejecutoras de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso, inscritos entre los años 2004-2007, por cuanto, la especificación y acotación de la población a analizar se rige por criterios temporales y de localización.

El diseño muestral es de carácter no probabilístico, por lo que el criterio principal para la selección de la muestra no se rigió por la aleatorización. Para estos fines, se utilizó el muestreo intencionado. Este tipo de muestreo se basa en la selección deliberada de sujetos por parte del investigador, el que establece una serie de criterios de selección acorde a los objetivos de la investigación. En este caso se estableció como criterio de selección el hecho de ser desertores y egresados del programa Chile Califica, entre los años 2004 y 2007.

El primer paso a seguir para acceder a la muestra fue contactarse con la coordinadora regional del programa Chile Califica, quien a su vez nos contactó con entidades ejecutoras de la comuna de Viña del Mar. Al establecer este contacto, se solicitó información respecto a la localización de los individuos a encuestar, para, posteriormente, hacer una revisión de los registros de la totalidad de inscritos. Con esta información se elaboró una base de datos con las direcciones y teléfonos, según correspondiera, de alrededor de 250 individuos, divididos entre desertores y egresados de distintos sectores de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso.

En cuanto a la comuna de residencia de los encuestados, un 87% de ellos tiene residencia en la comuna de Viña del Mar, un 12% en Valparaíso y un 1% en la comuna de Villa Alemana.

En cuanto al lugar de residencia de los encuestados, es decir la población, villa o cerro donde los sujetos habitan, la muestra se distribuye de la siguiente manera: un 18% del total de la muestra reside en el sector de Reñaca alto; un 13% en el sector de Forestal Alto; un 9% en el sector de Achupallas; un 8 % en el sector de Santa Julia y un porcentaje similar de individuos reside en el sector de Glorias Navales; un 7% en el sector de Miraflores Alto; un 7% en el sector de Forestal Bajo; un 5 % en el sector del Olivar; un 4% en el sector de Gómez Carreño, con un 2% para cada caso, Rodelillo, Recreo, Chorrillos, Nueva aurora, Cerro Placeres; con un 1% Expresos Viña, Cerro Alegre, Cerro la Cruz, Nueva Esperanza, Cerro San Roque, Porvenir Bajo, Villa Alemana y Santa Inés. Cabe destacar que la gran mayoría de estos sectores se configuran como los más pobres de ambas comunas incluidas en el estudio.

El tamaño de la muestra fue definido considerando los recursos con que se contaba para la realización del estudio, tanto recursos económicos, humanos y de

tiempo. Para esto, se estableció, en un principio, una muestra total de 140 casos, 70 desertores y 70 individuos que egresaron del programa, pero debido a la dificultad para acceder a la totalidad de la muestra proyectada, por ser una población demasiado dispersa y de difícil localización, se decidió reducir el número de encuestados, quedando constituida finalmente por 100 casos, 50 individuos desertores y 50 individuos que aprobaron algunos de los ciclos de nivelación de estudios básicos o medios en el programa Chile califica.

4.4 Técnica de producción de datos

La técnica que fue utilizada para la producción de datos fue la encuesta social, una estrategia de investigación, se define como:

“La aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral y escrita) de una muestra amplia de sujetos (...) la información recabada se limita por las preguntas que componen el cuestionario pre codificado, diseñado al efecto” (Cea, 2001, p.28).

Fue utilizada esta estrategia de investigación, ya que se ajusta a los objetivos propuestos en esta tesis, es decir, obtener y analizar características sociales y psicosociales que puedan incidir en la deserción o no deserción de los individuos que pertenecen o han pertenecido al programa Chile Califica, así como también, recoger información que vaya más allá de factores individuales, como el contexto social y grupal de los sujetos. La mayor ventaja que se nos presenta al decidir esta estrategia, es la posibilidad de reunir información de una mayor cantidad de individuos y así abarcar los objetivos de investigación.

Como etapa inicial en la construcción del instrumento, se realizó una entrevista en profundidad a un individuo desertor y otra semejante a un individuo aprobado, con la finalidad de incorporar elementos no considerados en el estudio y que pudieran dar luces sobre el comportamiento académico de cada uno de los grupos considerados en la muestra. A su vez, las entrevistas fueron utilizadas como una forma se

aproximación hacia la población objeto de estudio, de manera de construir un instrumento cercano a los potenciales encuestados, como también procurar la utilización de un vocabulario acorde y capaz de identificar los temas más sensibles, que, de ser mal abordados, pudieran perjudicar la aplicación de la encuesta. Después de esta etapa se elaboró un cuestionario constituido por 71 preguntas, con el fin de indagar en el conjunto de variables consideradas en este estudio.

4.5 Pre test

El cuestionario utilizado finalmente en la investigación se construyó después de un pre test cualitativo o aplicación piloto a 10 personas, desertores y aprobados, así como también, a personas que se encontraban “en proceso”, es decir, reprobaron la primera examinación y se preparaban para una segunda oportunidad. En este pre test cualitativo se les solicitó explícitamente a las personas que manifestaran su opinión respecto a la pertinencia, redacción, vocabulario y comprensión de las preguntas. Dentro de este proceso hubo que modificar variados aspectos del cuestionario. Por ejemplo, se pudo evidenciar que el bajo nivel educativo de la población en estudio dificultaba la comprensión de muchas de las preguntas incluidas, por lo que se tuvo que modificar la redacción y el vocabulario utilizado, incluyendo una introducción aclaratoria en algunos casos y haciéndolas más entendibles para el nivel educativo de los sujetos. A su vez, el pretest pudo evidenciar en los encuestados una gran dificultad de retención en las preguntas que tenían más de cuatro alternativas de respuestas, sobre todo en las personas de mayor edad, por lo que en algunas de ellas se optó por reducirlas. Por último, en el pre test se logró evidenciar que se habían formulado preguntas muy similares y que agotaban al encuestado, por lo que fueron excluidas. De esta manera, de un total de 71 preguntas del primer cuestionario, se redujo a 53 en el cuestionario final.

4.6 Trabajo de campo

El trabajo en terreno se extendió desde el 29 de marzo de 2008 hasta el 14 de mayo del mismo año. Se entrevistó a individuos de 23 sectores todos sectores urbanos, principalmente de la comuna de Viña del Mar. La aplicación del cuestionario se realizó luego de contactar a cada uno de los encuestados, explicitando la finalidad del estudio, su carácter anónimo y confidencial, para luego fijar hora y lugar en que los encuestados tuvieran disponibilidad de responder el cuestionario.

En la mayoría de los casos el cuestionario fue aplicado en los hogares de los sujetos, mientras que una parte minoritaria fue encuestada en los recintos donde cursaron sus estudios, así como también, en sus trabajos. El tiempo promedio que los individuos demoraban en contestar el cuestionario fue de 35 minutos, aproximadamente.

4.7 Calidad del dato

El trabajo en terreno fue realizado totalmente por la investigadora responsable del estudio, con la finalidad de evitar la intervención de otras personas que pudieran cometer errores en la aplicación del instrumento de medición. Para resguardar la calidad de las respuestas proporcionadas por los encuestados, se manifestaron verbalmente los propósitos del estudio y se enfatizó el carácter confidencial y anónimo de la información. Además, se intentó en cada momento de la aplicación que los encuestados respondieran lo más sinceramente posible, explicitando que no se considerarían preguntas buenas o malas, sino que lo importante era saber la verdadera opinión de ellos respecto a las preguntas realizadas.

En relación a las encuestas realizadas dentro de los recintos de las entidades ejecutoras, se procuró realizar la encuesta en un lugar apartado y privado dentro del establecimiento, con la finalidad de evitar que se respondieran preguntas bajo

presión, por la presencia de algún profesor u otra persona perteneciente a la entidad ejecutora.

4.8 Técnica de análisis de datos

El análisis y la interpretación de los datos se realizó empleando técnicas estadísticas univariadas, como una forma de explorar inicialmente las variables incluidas en la investigación, su distribución, agrupación, variabilidad, todo ello con la finalidad de introducir modificaciones requeridas en la configuración de las variables y así facilitar los posteriores análisis. A su vez, se utilizó técnicas estadísticas bivariadas, con el fin de establecer, posibles relaciones causales entre las distintas variables observadas y la variable dependiente. Para este propósito, tanto el análisis univariado como bivariado de los datos obtenidos en la investigación fueron analizados a través programa computacional estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

4.9 Calidad del diseño (validez y confiabilidad)

La calidad del diseño de investigación se resguardó, principalmente, planteando un diseño acorde a nuestros recursos, de manera que permitiera el logro de los objetivos propuestos.

En cuanto a la validez de la medición, que en su definición clásica plantea que un instrumento es válido si efectivamente mide lo que dice que mide, se resguardó principalmente la validez de contenido, entendida como la representatividad del contenido (la materia, el tema) de un instrumento de medición. En otras palabras, si realmente se representa el contenido del universo teórico, en los aspectos que puedan ser observados de la propiedad que se pretende medir.

Como una forma de resguardar la validez de la medición, se utilizó un pre test cualitativo, es decir que las personas no solo respondieron al instrumento, sino que también pudieron expresar dudas y opiniones respecto a este.

4.10 Consideraciones éticas

Las prevenciones éticas que se adoptaron en la presente investigación se refirieron, principalmente, a mantener en todo momento la horizontalidad en la relación que se generó entre el investigador y los sujetos que formaron parte del estudio, asimismo, se garantizó el anonimato de los informantes (autoridades / participantes) involucrados, cuando así lo requirieron, en cualquier instancia o situación a lo largo de toda la investigación. Por otra parte, se manifestaron las reales intenciones, y objetivos de la investigación, así como también el real uso de la información, a los distintos actores involucrados en la entrega de datos, utilizándolos e interviniendo siempre y cuando se contara con el consentimiento de estos.

CAPITULO 5

Presentación y análisis de los resultados

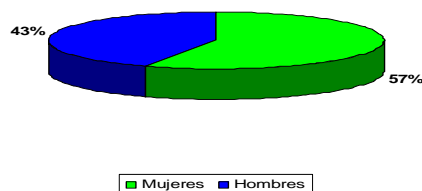
En el presente capítulo exponemos el análisis de los resultados arrojados en el estudio, las características demográficas y socioeconómicas de la muestra estudiada, así como también, los resultados obtenidos en las demás variables consideradas en la investigación.

5.1. Características demográficas de la muestra

La muestra considerada en el estudio estuvo conformada por un total de 100 personas. El 50% de los casos corresponde a adultos que abandonaron sus estudios en el programa Chile Califica, a los que denominamos desertores, y un 50 % de casos de adultos que aprobaron algún ciclo de nivelación de estudios, en el programa antes mencionado, los que llamaremos aprobados.

Ahora bien, en relación a las variables demográficas, comenzaremos con la descripción de la variable sexo, del total de individuos que constituyeron la muestra un 43% corresponden a hombres y un 57% corresponden a mujeres.

Gráfico Nº 1: Distribución de la muestra según sexo.

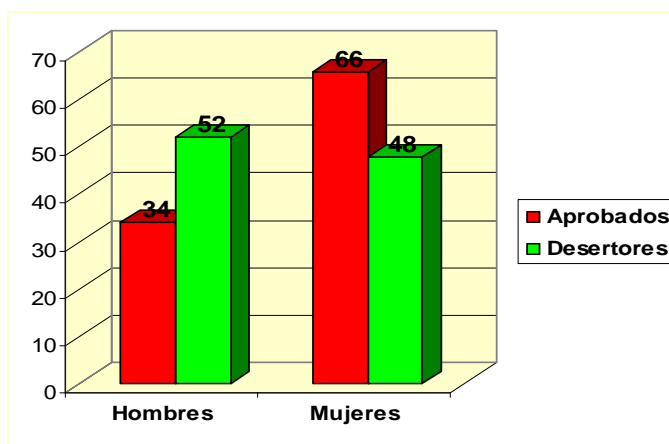


Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Por otra parte, al examinar, simultáneamente, la composición de la muestra, relacionando la variable sexo con las categorías de desertor/aprobado, se observa

que en el caso de la submuestra de desertores, un 52% corresponde a hombres, mientras que un 48% corresponde a mujeres. De la misma manera, en el caso de los individuos aprobados, se observa, un porcentaje levemente más alto de mujeres 66% en comparación con los aprobados hombres, que constituyen un 34% de esta submuestra.

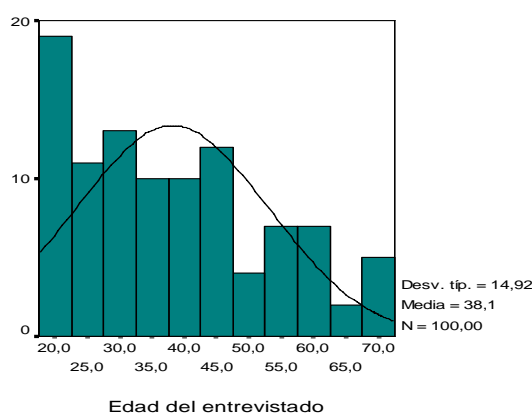
Gráfico N° 2: Sexo de los encuestados según categoría desertor/aprobado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008.

En relación a la edad de los encuestados, se identifica un promedio de edad de 38.13 años. La edad mínima de los individuos encuestados corresponde a 18 años, mientras que la edad máxima equivale a 71 años de edad.

Gráfico N° 3: Histograma de edad del encuestado

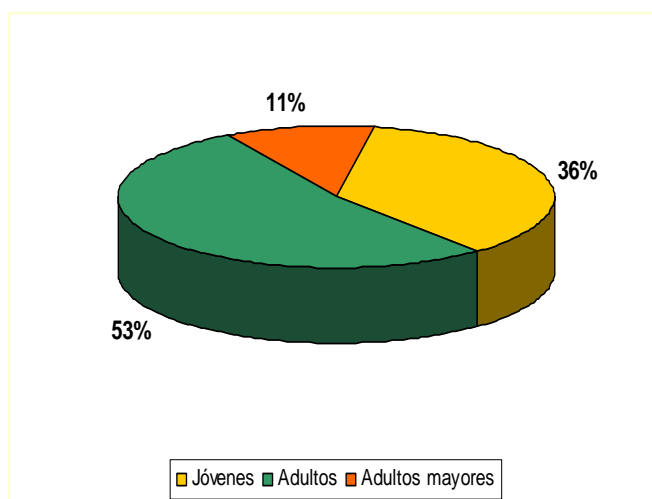


Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Adicionalmente, y para tener una visión más amplia respecto a la composición por edad, se realizó una recodificación de las distintas edades en tramos etáreos,

para esto se estableció la categoría de “jóvenes”, considerando a los individuos que se encuentran en el tramo de edades que va entre los 18 y 29 años, lo que corresponde a un 36% de la muestra, los sujetos entre 30 y 60 años fueron incluidos en la categoría de “adultos”, ocupando un 53% y los sujetos con 61 años o más fueron etiquetados como “adultos mayores” ocupando un 11%.

Gráfico N° 4: Tramos etáreos de la muestra



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

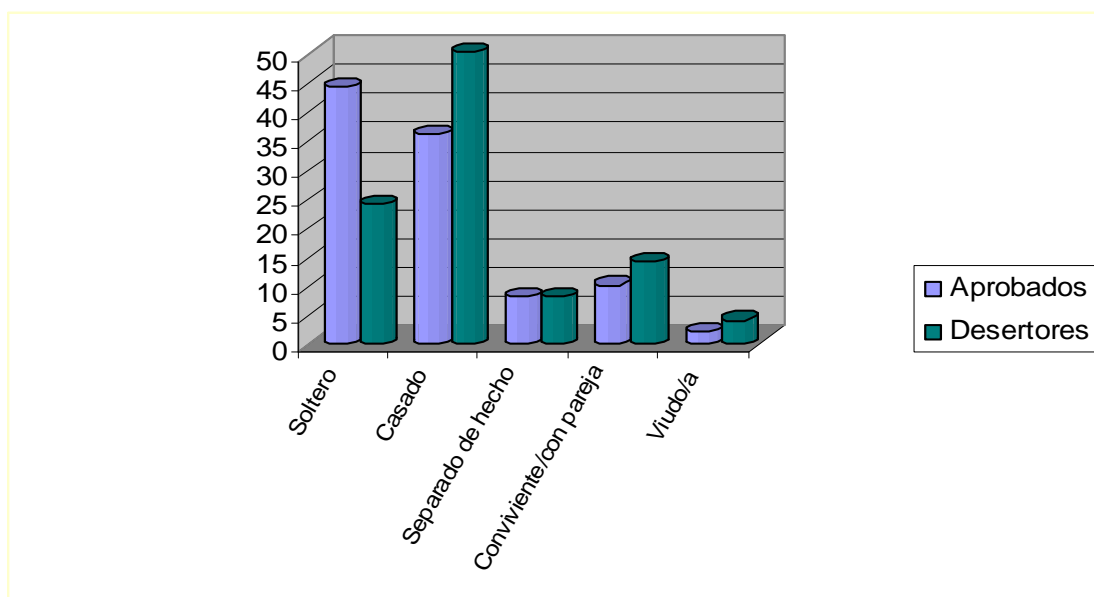
Por otra parte, se puede observar que los individuos desertores son mayores en edad que los individuos aprobados, mientras los primeros presentan un promedio de 39,3 años, el segundo grupo promedia una edad correspondiente a 36,9 años.

5.2. Características socioeconómicas de los individuos

En relación a las características socioeconómicas de la muestra estudiada, comenzaremos con la descripción de la situación de pareja de los encuestados. Un 34% de individuos declara estar soltero al momento de cursar sus estudios, un 43% casado, un 8% separado de hecho, un 12% ser conviviente y un 3% declara ser viudo.

Ahora bien, realizando una desagregación de estos porcentajes según la categoría de desertor/aprobado, se puede comprobar que existe un porcentaje, significativamente mayor de individuos aprobados que declaran soltería 44%, en comparación, con los individuos que abandonaron el programa, quienes representan solo el 24%. Asimismo, en relación, al porcentaje de individuos que se ubican en la categoría de casados, se puede verificar que este porcentaje es mayor en los individuos desertores, un 50% de ellos declaran encontrarse en esa situación al momento de participar en el programa, en comparación, con un 36% de individuos aprobados. Por otra parte, los encuestados que declaran estar separado de hecho se distribuyen de igual forma en ambos grupos, con un 8% respectivamente. Las personas que expresaron ser conviviente, se distribuyen en un 10% de individuos aprobados y un 14% de individuos desertores. A su vez, dentro del grupo de aprobados existe un 2% de personas viudas y un 4% en los desertores en esta misma condición.

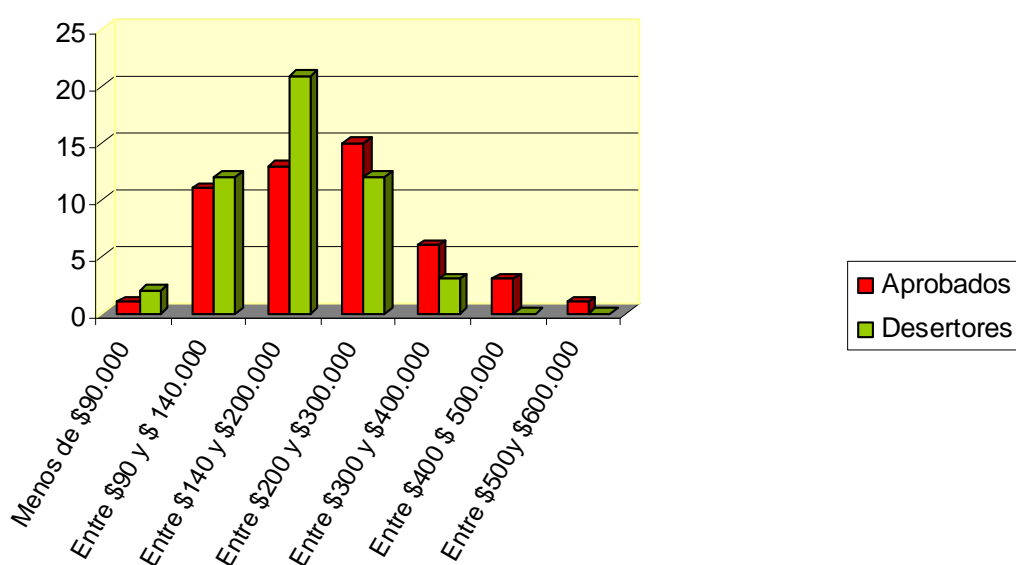
Gráfico N° 5: Situación de pareja de los encuestados según categoría desertor/aprobado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Por otra parte, respecto al promedio de ingresos que percibía mensualmente el grupo familiar del alumno al momento de cursar sus estudios, podemos comprobar que el 68% de los individuos desertores y el 50% de los aprobados se concentran bajo los \$200 mil pesos al mes. Asimismo, el 20% de los aprobados y el 6% de los desertores se encuentran sobre los \$ 300 mil pesos mensuales, lo que situaría a los aprobados en tramos de mayores ingresos.

Gráfico N° 6: nivel de ingresos de los encuestados según categoría desertor/aprobado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Además, interesó indagar respecto al peso o importancia dentro del ingreso familiar que tiene el aporte que realizan los individuos encuestados, para lo cual se formuló la siguiente pregunta: *¿más o menos cuánto ud. aportaba al ingreso familiar al momento de estudiar en el programa Chile Califica?* el 22% de los individuos desertores y el 16% de los aprobados declara aportar el total del ingreso familiar.

Con respecto a los años de escolaridad aprobados por los encuestados antes de inscribirse en alguna modalidad de educación de adultos, se formuló a los individuos la siguiente pregunta: *¿cuál fue el último año de estudios que Ud. aprobó*

en la escuela (educación formal) antes de inscribirse en el programa?⁸ Los datos nos señalan lo siguiente: un 12% de los individuos que sí aprobaron algún ciclo de estudios en el programa Chile Califica, no contaban con ningún curso aprobado en la escuela, mientras que no se presentan casos de desertores en esta misma condición; es decir, el 100% de los desertores participó alguna vez en su vida en la educación formal, a diferencia de los aprobados, entre los cuales no se presenta esta misma tendencia. En cuanto a los individuos que cursaron solo estudios básicos en la educación formal, se presenta un porcentaje más elevado de individuos desertores en Chile Califica: 64% en comparación con un 40% de individuos aprobados. Por otra parte, un 48% de individuos aprobados cursó estudios medios en la educación formal, en comparación con un 36% de individuos desertores.

Tabla de contingencia N° 1: Curso aprobado escolaridad formal * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
curso aprobado escuela reco	Ninguno	12,0%	,0%	6,0%
	1° a 4° Básico	12,0%	18,0%	15,0%
	5° a 8° Básico	28,0%	46,0%	37,0%
	1° a 2° Medio	34,0%	24,0%	29,0%
	3° medio	14,0%	12,0%	13,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Al mismo tiempo, se les consultó a los encuestados por la cantidad de años cursados en la escuela, incluyendo los años en que éstos repitieron algún curso dentro de la educación formal. Frente a estos datos se pudo comprobar que, a pesar de que los individuos aprobados se encuentran en un rango superior de aprobación en la escuela, los individuos desertores del programa *Chile Califica*, cursaron en promedio más años de escolaridad que los individuos aprobados: concretamente, el

⁸ Se homologó enseñanza media y básica para aquellos individuos que señalaron los cursos del antiguo sistema, preparatoria y humanidades. Al hablar de escuela (educación formal) nos referimos, específicamente a la educación de niños y jóvenes, para evitar confusiones este punto fue explicitado, claramente, a los encuestados.

promedio de años cursados por los desertores es de 9.32 años, mientras que los aprobados presenta un promedio de 7.84 años.

En relación, al tipo de establecimiento donde el encuestado cursó su último año en la escuela, el 100% de los individuos desertores declara haber asistido por última vez a un establecimiento de tipo municipalizado⁹, en comparación con 68,2% de los aprobados que declararon esta misma opción. El resto de los aprobados se distribuye como sigue: un 9.1% en educación particular y un 22,7% en la educación particular subvencionada.

Otro elemento a considerar dentro de la investigación, fue el referido a los años de escolaridad de los padres de los individuos encuestados. A este respecto cabe destacar el alto porcentaje de escolaridad básica y media incompleta que estos presentan. Considerando el total de la muestra, un 74% de los individuos declara escolaridad incompleta del padre, mientras que un 80% declara escolaridad incompleta de la madre.

Ahora bien, desvinculando la muestra por los sub grupos de desertores y egresados, se pueden comprobar ciertas diferencias entre ambos grupos. En lo referente a la escolaridad del padre, un 26% de los aprobados declara una escolaridad con enseñanza media completa y superior incompleta, a diferencia de los desertores, quienes responden de la misma forma solo en un 6% de los casos. Con respecto a la escolaridad de la madre, de igual forma un 26% de la muestra de aprobados declara enseñanza media completa de la madre, a diferencia de un 4% en el grupo de los desertores. Como puede evidenciarse, respecto a la escolaridad de los padres de los individuos aprobados, estos se concentran en mayor porcentaje en niveles educativos más altos que los padres de los individuos desertores.

⁹ Se homologó el tipo de establecimiento para los individuos que cursaron estudios antes de la municipalización de la educación.

Para verificar si existe asociación entre las variables escolaridad del padre y de la madre y la condición de desertor/aprobado se aplicó la prueba de Chi cuadrado. Los resultados mostraron que en el caso de la escolaridad del padre y la condición de aprobado/desertor se acepta la hipótesis nula de que no existe relación entre ambas variables. Además, la prueba se invalida por presentar un 37,5% de casillas inferiores a 5. No obstante, al realizar el mismo procedimiento con la variable escolaridad de la madre, los resultados indican que, efectivamente, existe una relación entre ambas variables, aceptándose la hipótesis alternativa. Asimismo, para contrastar la fuerza de dicha relación, se empleó la prueba de *fuerza de V de Cramer*, la que indicó que el nivel de asociación entre las variables mencionadas es bajo.

Prueba de Chi cuadrado: ¿Aprobaste algún ciclo de nivelación de estudios del programa Chile califica?* escolaridad de la madre

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,785 ^a	5	,038
Razón de verosimilitud	12,877	5	,025
Asociación lineal por lineal	1,626	1	,202
N de casos válidos	100		

a. 2 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 2,50.

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Otro aspecto considerado dentro de la caracterización socioeconómica de los individuos encuestados, es el concerniente a la variable número de hijos. Las respuestas se recodificaron en 4 categorías, las que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla de contingencia Nº 2 : numero de hijos recodificado * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
Numero de hijos reco índice	No tiene	34,0%	20,0%	27,0%
	Entre 1 y 3	52,0%	66,0%	59,0%
	Entre 4 y 6	12,0%	14,0%	13,0%
	Más de 6	2,0%	,0%	1,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

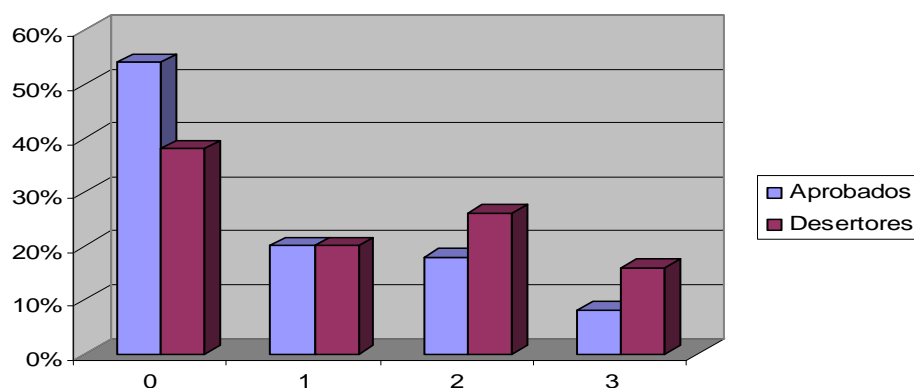
Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Por lo que se puede apreciar, un porcentaje mayor de individuos aprobados declara no tener hijos; concretamente, 34%, en comparación con un 20% de los desertores. En general, los porcentajes más altos se concentran en la categoría que va entre 1 y 3 hijos, en la cual el porcentaje de desertores que señalan esta opción es evidentemente más alta: un 66%, en comparación con un 52% de individuos aprobados.

Ahora bien, debemos recordar que en el presente estudio se consideró el mayor número de hijos como una variable obstaculizadora para la continuidad de los individuos en el programa, por significar una mayor demanda de tiempo y de recursos para los individuos. Para profundizar más en este aspecto, se preguntó a los individuos por la cantidad de hijos que dependían económicamente de ellos. Ante esto, se puede evidenciar que un 54% de los individuos aprobados declaran no tener hijos que dependan económicamente de ellos, en comparación, con un 38% de individuos desertores en esta misma condición. Los resultados se presentan en el siguiente grafico:

Gráfico N° 7: N° de hijo que dependen económicamente según categoría

desertor/egresado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Los sujetos que señalan tener solo un hijo que dependa económicamente de ellos, no muestra diferencias entre ambos grupos, pero si se evidencian discrepancias entre los grupos en las opciones dos (18% -26%) y tres hijos (8 % - 16 %).

Para finalizar con la caracterización socioeconómica de la muestra, presentamos la distribución del índice de vulnerabilidad ante la pobreza y los puntajes obtenidos por los encuestados. Este índice alcanzó un mínimo de 5 puntos y un máximo de 22 puntos. La media alcanzada corresponde a 14,7 con una desviación típica de 3,03.

El gráfico y tabla que presentamos a continuación muestra la distribución que mostró el índice, luego de su recodificación en las categorías de alta, media y baja.

Tabla de contingencia N° 3: INDICE POBREZA RECODIFICADO * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

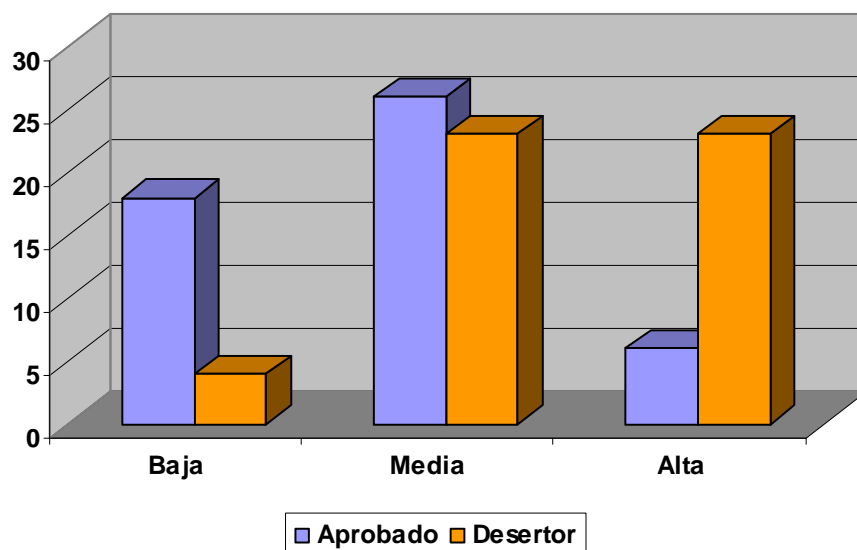
		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
INDICE DE POBREZA RECO	Baja	36,0%	8,0%	22,0%
	Media	52,0%	46,0%	49,0%
	Alta	12,0%	46,0%	29,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Como se puede observar, considerando el total de la muestra, se evidencia una concentración de individuos en el nivel medio del índice. De igual forma, se agrupa la distribución considerando los individuos de los dos sub grupos incluidos en la muestra. Al hacerlo, se puede apreciar que existe una notoria diferencia entre los individuos desertores y aprobados al analizar las categorías baja y alta del índice. Dentro de los individuos que tienen una baja vulnerabilidad ante la pobreza se evidencia un 36% de individuos aprobados, en comparación con un 8% de individuos desertores. De igual forma, se constata una diferencia importante en el otro extremo del índice, ya que mientras un 46% de los desertores se encuentra en una posición altamente vulnerable frente a la pobreza, en comparación con un 12% en el caso de los individuos aprobados.

Gráfico N° 8: N° Índice de vulnerabilidad ante la pobreza (recodificado) según categoría

desertor/egresado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Al recodificar el índice de vulnerabilidad ante la pobreza en categorías, es posible realizar la prueba estadística de Chi cuadrado, para la variable dicotómica desertor/aprobado y el índice de vulnerabilidad ante la pobreza por niveles. Esta prueba nos indica que, efectivamente, existe una dependencia entre ambas variables; es decir, que los individuos que presentan una alta vulnerabilidad en el índice están directamente relacionados con la condición de desertor en Chile Califica.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,058 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	20,453	2	,000
Asociación lineal por lineal	18,836	1	,000
N de casos válidos	100		

^a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,00.

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Asimismo, al cruzar el índice de vulnerabilidad con las variables sexo del encuestado y con la variable desertor/ aprobado, se puede evidenciar que los hombres aprobados se concentran en mayor medida en el nivel de baja vulnerabilidad, con un 70,6%, de los casos, mientras que en el grupo de mujeres desertoras este porcentaje alcanza el 18,2%. Este último grupo se concentra, principalmente, en el nivel de alta vulnerabilidad, con un 54,2%. A partir de estos datos, se puede afirmar que las mujeres desertoras constituyen el grupo con la mayor probabilidad de caer en situación de pobreza. Por el contrario, los individuos menos expuestos a esta situación serían los hombres que aprobaron su nivelación de estudios.

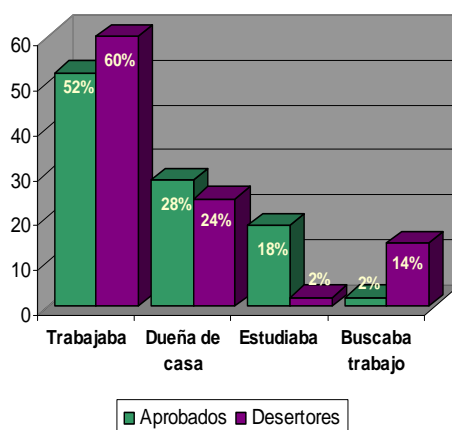
5.3 Variables laborales del individuo

En relación a la ocupación o actividad principal a la que los encuestados dedicaban más tiempo al momento de cursar estudios en el programa Chile Califica, si consideramos la muestra total, los valores se distribuyen de la siguiente forma: un 56% declara haber estado trabajando mientras participaba en el programa; un 26% declara como ocupación principal ser dueña de casa; un 10% de la muestra declara haber dedicado su tiempo solo a estudiar; y un 8% declara haber estado buscando trabajo.

Ahora bien, al analizar la distribución de la muestra desagregando la categoría de aprobado/desertor, la ocupación principal de los individuos se presenta de la siguiente forma: el 52% de los aprobados declara haber estado trabajando, en comparación con un 60% de los individuos desertores; el porcentaje de dueñas de casa entre los aprobados corresponde a un 28%, no siendo muy distinto al de los desertores, que registran un 26%; en tanto a los individuos que declaran como ocupación principal solamente estudiar, se evidencia que dentro de los aprobados se

registra un 18%, mientras que en el grupo de desertores se registra solo un 2%; en relación a los individuos que declaran como ocupación principal la búsqueda de trabajo, se puede verificar un porcentaje un tanto más alto entre los individuos desertores, 7% en comparación de un 2% de los aprobados.

Gráfico N° 9: N° Ocupación principal según categoría desertor/egresado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Desde este punto, y hasta el final del análisis de los aspectos laborales, se considerará solamente al porcentaje de individuos que declaró como ocupación principal el haber estado trabajando al momento de cursar estudios en el programa, este porcentaje corresponde al 56 % de la muestra total (frecuencia absoluta 56).

En cuanto a la dependencia y permanencia en el empleo, los datos nos muestran que el 17,9% de la muestra declaró que el trabajo que realizaba en el periodo que cursaban estudios en el programa Chile Califica, era *“un empleo independiente o por cuenta propia”*. Ahora bien, considerando la sub muestra de individuos que aprobaron algún ciclo de estudios del programa, este porcentaje corresponde a un 15,4% de individuos, mientras que un 20% del grupo de individuos desertores optaron por la misma alternativa de respuesta.

Asimismo, un 46,4% de los individuos que manifiestan trabajar al momento de participar en el programa, declaró que su empleo era “*un empleo asalariado permanente*”. En el caso de los individuos aprobados, un 53,8% declaró esta opción, a diferencia de un 40% de los individuos desertores. Un 19,6% de la muestra total menciona que su empleo era “*asalariado ocasional o eventual*”, mientras un 11,5% de los aprobado también menciona esta opción, a diferencia de un 26,7% de los desertores. Un 8,9% de la muestra declara que su empleo era “*asalariado por plazo o tiempo determinado*”, un 11,5% de aprobados y un 6,7% de desertores.

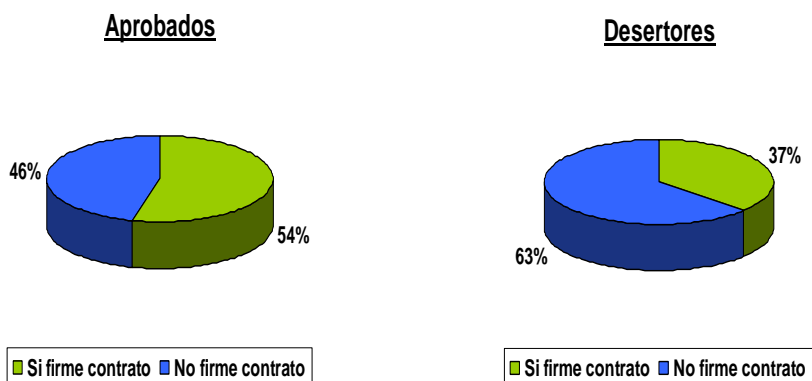
Tabla de contingencia N° 4: Tipo de empleo * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

	¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
	Aprobados	Desertores	
Era un empleo independiente o por cuenta propia	15,4%	20,0%	17,9%
Era un empleo asalariado permanente	53,8%	40,0%	46,4%
Era un empleo asalariado de temporada o estacional	7,7%	6,7%	7,1%
Era un empleo asalariado ocasional o eventual	11,5%	26,7%	19,6%
Era un empleo asalariado por plazo o tiempo determinado	11,5%	6,7%	8,9%
Total	100,0%	100,0%	100%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

En relación a la formalidad del empleo, ante la pregunta *¿En ese trabajo firmaste contrato de trabajo?*, la distribución de respuestas fue la siguiente: considerando el total de los casos de individuos que declararon estar trabajando, se observa que un 44,6% de ellos sí firmó contrato de trabajo en su empleo, mientras que un 55,4% de ellos no lo hizo. Como se observa en los siguientes gráficos, se puede evidenciar una marcada diferencia entre los individuos desertores y los aprobados. Mientras que el 54% de los aprobados declaro haber firmado contrato de trabajo, apenas un 37% de los individuos desertores también lo hizo.

Gráfico N° 10: N° Firmó contrato de trabajo según categoría desertor/egresado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Otro aspecto laboral que se consideró dentro del presente estudio, fue el cumplimiento de horarios en el trabajo, el cual podría presentarse como posible impedimento en la continuidad de los individuos dentro del programa. Para indagar en este aspecto se les consultó a los individuos acerca de la cantidad de días y horas por día que trabajaban en su empleo principal, para luego, en la codificación de los valores, calcular las horas trabajadas a la semana. Los resultados fueron los siguientes: el promedio de horas que declaran los encuestados aprobados del programa, es de 51,27 horas de trabajo a la semana, mientras que el promedio de horas trabajadas a la semana por los desertores es de 42,30. Un elemento que resulta paradójico es que, al consultar si *¿los horarios de tu trabajo le impedían estudiar?*, un 43,3% de los desertores contestó afirmativamente a esta pregunta, mientras que solo un 26,9% de los aprobados respondieron de la misma forma, a pesar de que estos últimos trabajarían más horas semanalmente que los desertores.

**Tabla de contingencia N° 5: Los horarios de tu trabajo te impedían estudiar *
¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?**

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
¿Los horarios de tu trabajo le impedían estudiar?	Si	26,9%	43,3%	35,7%
	No	73,1%	56,7%	64,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Por otra parte, se les preguntó a los individuos respecto a las exigencias educativas a las que se veían expuestos en sus respectivos trabajos, con el objetivo de determinar, si tales exigencias formaban parte de las motivaciones o razones que ellos tenían para concluir sus estudios. Así, frente a la pregunta, *¿en tu trabajo te exigían nivelar tus estudios?*, la distribución de las respuestas considerando la condición de desertor/aprobado nos muestra que un 73,1% de los individuos que aprobaron declaran que en sus trabajos no les exigían nivelar sus estudios, mientras que el 93.3% de los individuos desertores responde de la misma manera.

Tabla de contingencia N° 6: en tu trabajo te exigían nivelar estudios * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
¿En tu trabajo te exigían nivelar tus estudios?	Si	26,9%	6,7%	16,1%
	No	73,1%	93,3%	83,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

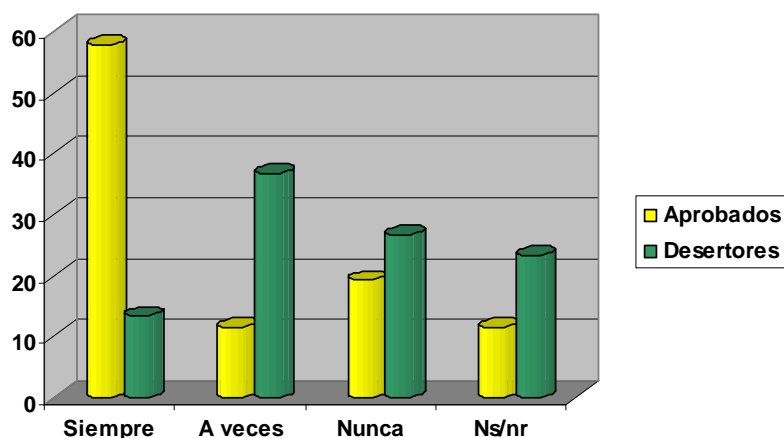
Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Otro elemento que resulto de interés fue el referido a las facilidades y al apoyo que recibían los individuos en sus trabajos para poder llevar a cabo sus estudios. Los resultados arrojan una diferencia considerable entre los subgrupos de individuos. El 13% de los desertores declara haber recibido siempre apoyo y facilidades en el

trabajo para poder estudiar, en comparación con un 57% de individuos aprobados.

Las tendencias en las respuestas se grafica en la siguiente figura:

Gráfico N° 10: Apoyo y facilidades en el trabajo según categoría desertor/egresado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

5.4 Variables hogar del individuo

En este punto, se presenta el análisis de las variables referidas a los roles y tareas del hogar que desempeñan los individuos incluidos en el estudio, con la finalidad de conocer en qué medida estas variables pueden influir en la perseverancia o el abandono por parte de los encuestados de las actividades educativas emprendidas.

Ante la pregunta *¿tenías que realizar labores del hogar?*, el 58% de los desertores declara tener que realizar labores del hogar, aparte de su ocupación principal, en comparación con un porcentaje aún más alto en los aprobados: un 66%. Sin embargo, tenemos que considerar que dentro de los aprobados existe un porcentaje mayor de mujeres, las que tienden a realizar en mayor medida labores referidas a los quehaceres del hogar.

Tabla de contingencia N° 7: tenía que realizar labores del hogar * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
¿Tenías que realizar labores en el Hogar?	No	34,0%	58,0%	46,0%
	Si	66,0%	42,0%	54,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Asimismo, al consultar a los de desertores si una de las causas por la que tuvo que abandonar sus estudios está en relación al hecho de no tener a quien delegar los quehaceres del hogar, el 28% declara que esta fue una de las razones de abandono, “Por falta de tiempo, no pude continuar estudiando y cuidando a mis hijos” el 24% contesta afirmativamente a esta opción, por último, ante la alternativa “No tenía con quien dejar a los niños” el 16% contesta afirmativamente a esta opción.

En relación a las preguntas que buscan conocer si el abandono del programa se explica por la oposición de algún miembro del grupo familiar, el 18% de los desertores señala afirmativamente a esta pregunta. Ahora bien, ante la pregunta ¿su pareja le da apoyo para que Ud. estudie? En el caso de los aprobados un 6% de los aprobados declara no recibir apoyo de su pareja, en comparación con un 26% de desertores que responde de la misma forma.

Por último, se les pidió a los individuos que, pensando en las metas que se habían propuesto antes de ingresar al programa, señalaran en qué medida estas se habían cumplido. Las opciones de respuesta fueron, nada/poco/ bastante/ totalmente. Dentro del grupo de individuos que señalaron que sus metas se habían cumplido *nada o poco*, el 26,9% adjudicó como causa el no tener apoyo en la familia. A su vez, dentro de los individuos que cumplieron bastante o totalmente sus metas,

un 81,3% se los individuos de este grupo adjudica este logro al apoyo familiar. Hecha la observación anterior, se puede concluir que el apoyo por parte de la familia hacia el educando es, según los encuestados, una variable de peso hacia la consecución de metas educativas.

5.5 Variable necesidad de logro académico del individuo

Este concepto aglutinó dos dimensiones, por un lado, el esfuerzo puesto por el individuo para la consecución de logros educativos, y por otro, la persistencia, con que el individuo busca su progreso en este ámbito. Para poder medir estas dimensiones, se construyó un índice de necesidad de logro académico, el cual alcanza un puntaje mínimo de 9 puntos y uno máximo de 21 puntos. Este índice arrojó una media de 15,96, con una desviación típica de 2,238.

Para facilitar la interpretación de este índice de necesidad de logro académico, fueron recodificados los valores obtenidos en tres categorías de necesidad de logro académico: *bajo*, *medio* y *alto*. Como se muestra en la siguiente tabla, la distribución de los valores arrojados por el índice de necesidad de logro académico, relacionado con la categoría de aprobados o desertores, es la siguiente:

Tabla de contingencia Nº 8: INDICE NECESIDAD DE LOGRO * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertor	
INDICE NECESIDAD DE LOGRO	Bajo	4,0%	32,0%	18,0%
	Medio	58,0%	52,0%	55,0%
	Alto	38,0%	16,0%	27,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

En relación a los sujetos que presentan un *bajo* nivel de necesidad de logro, se puede evidenciar que el porcentaje de individuos aprobados es, considerablemente, menor que el grupo de los individuos desertores; mientras que el

primer grupo representa solo el 4%, este porcentaje aumenta a 32 % en el grupo de los desertores. En relación a los individuos que se encuentran en el nivel *medio* del índice, en donde se concentra una mayor cantidad de individuos, la distribución en esta categoría no presentan mayores diferencias entre los sub grupos desertores y egresados, ya que el primero presenta un 52% de los casos el segundo un 58%. En el caso de los individuos que presentaron un puntaje alto en el índice de necesidad de logro, el 38% corresponde a individuos aprobados, mientras que en el caso de los desertores el porcentaje cae a un 16% de los casos.

Ahora bien, con la variable índice de necesidad de logro académico recodificada, se hace posible la aplicación de la prueba no paramétrica de Chi cuadrado para la variable dicotómica desertor/aprobado, y el correspondiente índice de necesidad de logro académico agrupado por niveles. Esta prueba nos indica que existe una correlación entre ambas variables. Sin embargo, al medir la intensidad de dicha correlación con el estadístico de *V de Cramer*, éste nos indica que el grado de correlación entre ambas variables es bajo.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,534 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	17,174	2	,000
Asociación lineal por lineal	14,002	1	,000
N de casos válidos	100		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 9,00.

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por	Phi	,394	,000
nominal	V de Cramer	,394	,000
N de casos válidos		100	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

5.6 Variable nivel de aspiración del individuo

El nivel de aspiración, se definen como los objetivos que el individuo se asigna a sí mismo, objetivos que están directamente relacionados con las experiencias pasadas del individuo. En la presente investigación se consideraron los niveles de aspiración en lo concerniente a las metas que los individuos se asignan en lo educativo. Para poder establecer los niveles de aspiración de los encuestados, se realizaron preguntas referidas a los objetivos que se proponen los individuos en materia educativa. En este punto, se establecieron como opciones de respuestas distintos niveles que representaran los deseos que los sujetos tienen de lograr una determinada meta en lo educativo, como terminar 8º básico, 4º medio o, como meta máxima, terminar una carrera en un instituto o universidad.

Las diferencias en las opciones de respuesta de los dos grupos considerados para esta variable de estudio son evidentes. Mientras un 68% de los individuos aprobados opta por terminar una carrera en un instituto o universidad, solo el 10 % de los desertores declara esta misma meta educativa. Ahora bien, al solicitar a los encuestados que, considerando sus experiencias educativas pasadas, manifiesten si creen que lograrán cumplir con las metas señaladas, un 42% de los desertores declara que no será capaz de lograr sus metas, en comparación con solo un 8 % de individuos aprobados que responde de la misma manera. Al aplicar la prueba de Chi

cuadrado estas variables muestran dependencia. Sin embargo, la prueba fue invalidada pues un 33 % de las casillas tiene una frecuencia esperada inferior a 5.

Tabla de contingencia N° 9 ¿Cree que será capaz de lograrlo? * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
¿Cree que sera capaz de lograrlo?	Si	80,0%	58,0%	69,0%
	No	8,0%	42,0%	25,0%
	ns/nr	12,0%		6,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

5.7 Variable intereses del individuo

Por otra parte, se consultó a los individuos respecto a la importancia y disposición que le atribuyen a la obtención de metas en el ámbito educativo, como también a la importancia que presenta esta meta en relación a las demás actividades que estos realizan. Las preguntas formuladas las detallamos a continuación con sus respectivas distribuciones.

Se les preguntó a los encuestados con qué frecuencia ellos preferían realizar otras actividades (compartir con los amigos, ir de paseo, ver televisión) en vez de dedicarse a tareas relacionadas con sus estudios. Como se puede apreciar en la tabla N° 11, se evidencian diferencias entre las categorías de respuesta a veces y *nunca*. En la primera se puede apreciar que mientras el 46 % de los individuos aprobados se inclina por esta opción, el porcentaje en el grupo de desertores aumenta a 72%. También se muestran diferencias en aquella categoría en que los individuos señalan que *nunca* prefieren actividades distintas a las actividades

relacionada con los estudios. Esta categoría fue preferida por el 46% de los aprobados, a diferencia de un 20% de individuos desertores.

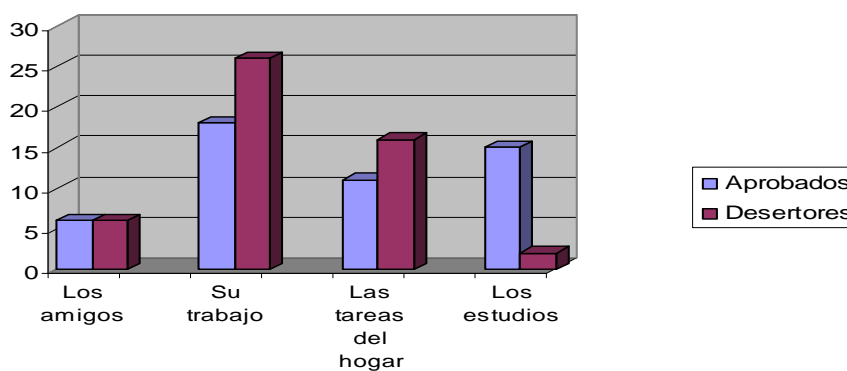
Tabla de contingencia N° 11 ¿Con que frecuencia prefería este tipo de actividades? * ¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
¿Con que frecuencia prefería este tipo de actividades?	Siempre	8,0%	8,0%	8,0%
	A veces	46,0%	72,0%	59,0%
	Nunca	46,0%	20,0%	33,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Ahora bien, al presentar a los encuestados una serie de alternativas que reflejaban distintos tipo de actividades, los porcentajes más altos de respuestas en ambos grupos apuntan al trabajo como la actividad más importante. En lo que respecta a la alternativa referida a los estudios como la actividad más importante, los individuos aprobados la prefieren en un 30%, frente a un 4% en el caso de los desertores. Sin embargo, al aplicar la prueba de Chi cuadrado estas dos variables no presentan dependencia.

Gráfico N° 11: N° actividades importantes según categoría desertor/egresado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Por último, se les pidió a los encuestados que calificaran, con una nota de 1 a 7 al compromiso que ellos asumían respecto a sus estudios. El promedio de nota de los individuos desertores fue de un 5,62, en comparación con un promedio de 6,38 que se adjudicaron los aprobados.

5.8 Variable auto concepto académico

Este índice estuvo conformado, por dos subíndices que se describen a continuación. En primer lugar, se realizó un subíndice que reflejara la apreciación que el individuo desertor/egresado tiene de sí mismo respecto a su capacidad de aprendizaje. Los puntajes en este subíndice van desde un mínimo de 0 a un máximo de 12. El puntaje promedio alcanzado por los individuos fue de 8,14, con una desviación típica 1,504. El puntaje mínimo obtenido por los encuestados fue de 5 puntos y el puntaje máximo alcanzó los 10 puntos.

Para facilitar el análisis, este subíndice fue recodificado en dos categorías. La primera tomó como rango los valores que van de 0 a 6, lo que marca un auto concepto negativo, y, la segunda, un rango de puntaje que va de 6 a 12 puntos, que marca un puntaje de auto concepto positivo. Las distribuciones de los valores obtenidos en este sub índice se muestran en la siguiente tabla:

Tabla de contingencia N° 12: SUB INDICE AUTOCONCEPTO UNO (RECODIFICADO) *
¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
SUB INDICE AUTOCONCEPTO UNO (RECODIFICADO)	Negativo	2,0%	32,0%	17,0%
	Positivo	98,0%	68,0%	83,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

En relación a los individuos que registran un auto concepto negativo en lo que respecta a sus capacidades de aprendizaje, se puede observar que el porcentaje de individuos desertores presenta en mayor medida en esta categoría, ocupando un 32% de los casos en comparación con un 2% de individuos aprobados. Ahora bien, tomando en cuenta a los individuos que registran un auto concepto positivo, evidenciamos que los aprobados ocupan un 98%, mientras que en el grupo de los desertores el porcentaje de individuos en esta categoría ocupa el 68%.

Al aplicar la prueba estadística de Chi cuadrado para verificar si existe relación entre ambas variables, esta nos dice que se aprueba la hipótesis alternativa de que existe relación entre ambas variables. Sin embargo, al aplicar la prueba de fuerza para medir la intensidad de dicha correlación, ésta se muestra débil.

En relación al segundo subíndice, referido al auto concepto de los individuos en relación a su situación educativa, alcanzó valores promedio de 7,45, para un rango de 0 a 9 puntos, con una desviación típica de 1.226. Los puntajes obtenidos por los encuestados van desde un mínimo de 4 a un máximo de 9 puntos. Al igual que en el subíndice anterior, se realizó una recodificación de estos valores. Los tramos establecidos se categorizaron de 0 a 5, los que corresponde a un auto concepto negativo, y de 6 a 9 que corresponde a un auto concepto positivo.

El comportamiento de este subíndice los presentamos a continuación en la siguiente tabla de contingencia:

Tabla de contingencia N° 13: SUB INDICE AUTOCONCEPTO DOS (RECODIFICADO) *
¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
SUB INDICE AUTOCONCEPTO DOS (RECODIFICADO)	Negativo	4,0%	12,0%	8,0%
	Positivo	96,0%	88,0%	92,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Como se puede observar, existen diferencias entre desertores y aprobados en ambas categorías de auto concepto. Mientras en el nivel negativo se registra un 4% de los aprobados, se puede identificar un 12% de desertores. En cuanto a los individuos que tienen un positivo auto concepto, un 96% corresponde a aprobados y un 88% a desertores. Al aplicar la prueba de Chi cuadrado, entre este sub índice y las categorías de desertor y aprobado, los resultados nos permiten aceptar la hipótesis nula de independencia entre ambas variables; es decir, no existiría relación entre estas dos variables.

Ahora bien, para tener una idea más amplia respecto al auto concepto académico de los encuestados se constituyó un índice integrado, en el que se sumaron la totalidad de las variables de los subíndices anteriores. Este índice recorre valores que van del 0 a los 21 puntos. El puntaje promedio que presenta este índice es de 15,59 puntos, con una desviación típica de 2,408. El valor mínimo alcanzado por los encuestados es de 10 puntos, mientras que el valor máximo llega a los 19 puntos. Al igual que ocurre en los sub índices que finalmente constituyeron este índice de auto concepto académico, los puntajes fueron recodificados en dos categorías, *negativo* y *positivo*. La primera categoría fue constituida con los valores que van desde 0 a 14 y el segundo de 15 a 21 puntos. La distribución del índice integrado de auto concepto se muestra en la tabla de contingencia que presentamos a continuación:

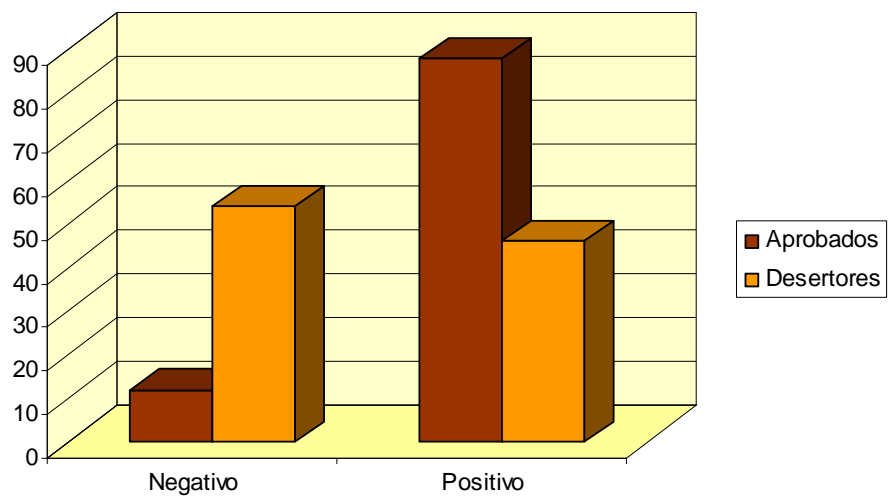
**Tabla de contingencia N° 14: INDICE TOTAL AUTOCONCEPTO (RECODIFICADO) *
¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?**

		¿Aprobaste algún ciclo de estudios del programa Chile califica?		Total
		Aprobados	Desertores	
INDICE TOTAL AUTOCONCEPTO (RECODIFICADO)	Negativo	12,0%	54,0%	33,0%
	Positivo	88,0%	46,0%	67,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Como se puede observar, dentro del grupo de individuos aprobados, el porcentaje de encuestados que posee un puntaje positivo en el índice de auto concepto académico es casi el doble que el porcentaje de individuos desertores que se encuentran en esta misma categoría. En cuanto a la categoría que indica un auto concepto negativo, el porcentaje de individuos aprobados corresponde a un 12% en comparación con un 54% de individuos desertores que se ubican en esta misma categoría. Al aplicar la prueba de correlación de Chi cuadrado, nos muestra que existe dependencia entre las variables desertor/egresado y el índice de auto concepto académico, para verificar la fuerza de esta relación se aplicó posteriormente la prueba de *V de Cramer*, la que nos muestra que la relación es medianamente fuerte.

Gráfico Nº 11: Índice autoconcepto total según categoría desertor/egresado



Fuente: Elaboración propia. Estudio deserción en educación de adultos. Viña del Mar, Valparaíso. Marzo-Mayo 2008

Capítulo 6

Conclusiones y consideraciones finales

Para concluir es importante señalar que introducirse en el tema de la deserción en educación de adultos se ha presentado desde el principio de la investigación como un gran desafío, principalmente debido a la complejidad que se nos presenta al momento de definir el concepto de deserción, básicamente, porque la población que asiste a esta área educativa, transita de manera discontinua por sus aulas, gran cantidad de individuos incluidos en el estudio, ya habían participado anteriormente en alguna modalidad de nivelación de estudios, tanto en la modalidad flexible, como también en la modalidad regular, por consiguiente el abandono de una institución de estudio, no necesariamente significa un abandono decisivo, ya que en muchos casos, puede ser considerado solo como un receso, para posteriormente volver a retomar los estudios.

Además, cabe destacar, que no se logro tener acceso a información bibliográfica, de ningún tipo, que tratara el tema de la deserción en este ámbito, de manera de abarcar la temática con un mayor conocimiento, por esto a pesar de que se trato de abarcar la mayor cantidad de factores posibles de deserción, estos se establecieron de manera tentativa, lo cual no excluye que puedan existir otros variados factores de deserción no considerados en la presente investigación, por lo que se deja la puerta abierta a futuras investigaciones que puedan, o bien abarcar otro aspectos o profundizar en los aquí considerados.

No obstante lo anterior, a pesar de la dificultad al momento de definir la deserción en la educación de adultos, lo que se puede evidenciar con mucha claridad, específicamente, dentro del programa Chile Califica, es que el abandono de los estudiantes del proceso de nivelación de estudios va en directo detrimento, de la

correcta implementación del programa, esto principalmente por la forma de financiamiento con que el programa es implementado, ya que cada individuo que abandona el programa significa un ingreso menos para la entidad ejecutora, esto se vuelve relevante si consideramos que en muchos casos los alumnos abandonan el programa luego de cursar tres, cuatro o los seis meses que dura el programa, incluso hasta llegado el momento de las pruebas de examinación, es decir, concluido el curso, por esto de cierta forma, cada individuo que deserta se lleva un trozo de la entidad ejecutora en que participo, ya que parte con una mochila de gastos realizados, lo cuales no serán retribuidos, ni recuperados, por dicha entidad.

Por esto, el tema del tipo de financiamiento es de suma importancia dentro del programa y en general dentro del todo el ámbito de la educación de adultos, principalmente, si partimos de la base que en Chile no existe un sistema de formación docente en esta área, básicamente se forma a través de la experiencia, por esto al existir una alta rotación de entidades ejecutoras, no es posible ampliar el cúmulo de conocimientos y la aplicación de técnicas necesarios para la incorporación y retención de una población sumamente compleja como es la población objetivo de la educación de adultos, en la cual no basta solamente con poseer un correcto dominio pedagógico o andragógico, sino que es necesario, estar imbuido y conocer las distintas contextos y problemáticas en la cual estos se encuentran.

En otro orden de cosas, y abocándonos a los elementos y objetivos expuestos a lo largo de la investigación, se puede deducir que son variados los factores que lograrían incidir en la deserción o continuidad dentro del programa Chile Califica, tanto de índole social como también psicosocial. Con el propósito de ordenar los distintos factores y temas, expondremos las conclusiones, siguiendo el orden que comprenden los objetivos planteados en la investigación.

En cuanto a los factores sociales, podemos señalar que se evidencian ciertas variables de índole social que podrían influir en la deserción dentro del programa. En el caso de las variables socioeconómicas se puede concluir, en primer lugar, que los individuos desertores se encuentran en un nivel de ingresos inferior a los individuos aprobados, así como también, que este grupo tiene una mayor probabilidad de formar parte del fenómeno de la pobreza; es decir, el programa, lamentablemente, no lograría retener a los individuos más desfavorecidos.

Asimismo, se evidencian ciertas variables que potencialmente lograrían influir en el abandono del programa, como la situación de pareja y el número de hijos, ya que en mayor medida los desertores se encuentran dentro de los individuos casados y con más hijos. A su vez, los individuos con una mayor escolaridad formal se encuentran dentro de los individuos con mayores logros dentro del programa.

Ahora bien, refiriéndonos a las variables laborales, los individuos aprobados evidencian una mayor formalidad en lo que respecta al empleo. También, este grupo declara una mayor cantidad de horas de trabajo, no considerando esto como un impedimento para llevar a cabo sus estudios. Además, las exigencias de nivelación de estudios por parte del empleador, como también un mayor apoyo y facilidades de éste, se constituirían como relevantes en el caso de los aprobados.

En el caso de las variables referidas al hogar, resultó relevante el apoyo por parte de la familia hacia el educando para el logro de sus metas educativas.

Por otra parte, en lo que concierne a los factores psicosociales incluidos dentro de la presente investigación como posibles causas de deserción, se puede concluir, en primer lugar, que efectivamente existe asociación entre la variable necesidad de logro y las categorías de desertor o aprobado, así como también, se evidencia un mayor nivel de aspiración por parte de los individuos aprobados. En

relación a esto último se puede concluir que efectivamente existe una diferencia en las metas y logros impuestos por los individuos desertores y los límites impuestos por los individuos aprobados. A partir de estos resultados se puede comprobar que un porcentaje significativamente mayor de aprobados aspira a metas más altas y pretensiones de cumplir una meta más difícil.

Igualmente, se evidencia un mayor interés hacia el estudio por parte de los individuos aprobados, en comparación con el interés demostrado por los individuos desertores. Asimismo, y como una variable de gran relevancia dentro de los resultados del estudio se presenta el autoconcepto académico en el cual se muestra una asociación importante entre un autoconcepto negativo y la deserción; tanto en los resultados arrojados en la encuesta, como también en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo el autoconcepto se establece como un elemento central. No obstante, es importante señalar que las variables consideradas dentro de los factores psicosociales bien pueden resultar influenciadas por el éxito o fracaso obtenido en el programa, tomando en cuenta que el estudio se efectuó luego de que los encuestados cursaran sus estudios, por lo que se sugiere para posteriores investigaciones la medición de estos elementos antes de que los alumnos obtengan resultados dentro del programa.

Por último hay que señalar, que acercarse a una realidad, poco conocida, pero llena de vivencias de superación y esfuerzo se convierte en una experiencia verdaderamente gratificante. Conocer, por ejemplo, el caso de una mujer que hoy, a sus 71 años, esboza sus primeras letras y muestra con orgullo y llena de emoción sus primeras caligrafías o el caso de un joven de 22 años que a pesar de haber estado gran parte de su vida en condición de analfabeto, actualmente, gracias a las oportunidades entregadas y principalmente por su esfuerzo cursa estudios universitarios, fue realmente motivante; son muchas las historias que llenarían estas páginas, pero creo que ante todo es importante señalar, que independiente de los

objetivos que plantee una ley, un programa, una tesis o cualquier investigación, existe uno que es el más importante, el poder dar una oportunidad de crecer, permitir recobrar la confianza en la capacidad de aprender, a millones de personas que no tuvieron o no pudieron aprovechar la oportunidad de estudiar en el momento que correspondía y que aún piensan que “nunca es tarde”.

7. Bibliografía

Adam, F & Aker, G. (1982). *Factores en el aprendizaje y la instrucción de los adultos*. Caracas: Instituto Internacional de Andragogía.

Alheit, P & Dausien, B (2005). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *L´ orientation scolaire et professionnelle*, N°34, 57-83. Recuperado el 18 de octubre de 2008 de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793142.pdf

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1994). *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.

Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Blalock, H. (1971). *Introducción a la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Blalock, H. (1966). *Estadística social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Madrid: Paidós.

Bourdieu, P. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Castells, M. (1999). Globalización, tecnología, empleo y empresa. *Revista electrónica La Factoría*, N°7. Recuperado el 27 de junio 2007 de <http://www.revistalafactoria.eu/restrict.php?tipo=articulo&id=102>

Cea, M.A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Cea, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Chateau, J., Martinic, S. (1988). Educación de adultos y educación popular en la última década. En Taller de Cooperación al Desarrollo. *Una Puerta que se Abre. Los Organismos no Gubernamentales en la Cooperación al Desarrollo*. pp. 173-211. Santiago de Chile.

CHILECALIFICA (2007) *Informe final. Jornada nacional modalidad flexible de nivelación de estudios*. Santiago: Chile.

Chinoy, E. (2001). *Introducción a la sociología*. Buenos Aires: Paidós.

Conferencia Internacional de Educación de Adultos (1997) Informe final. Sección de Alfabetización y Educación de Adultos de la Sede de la UNESCO en París y el Instituto de la UNESCO para la Educación Hamburgo, pp. 1-28. Recuperado el 10 de marzo 2008 de http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/cediic/conferenciasinternacionales/informefinal_quinta.pdf

Conferencia Iberoamérica de Educación (2006). *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015*, Organización de Estados Iberoamericanos, 3-25. Recuperado el 23 de marzo de 2008 en sitio web de OIE de <http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf>

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México. UNESCO

Echeverría, M. (2002). Tiempo de trabajo, tiempo de sociedad. *Revista Laboral Chilena*, N°111, 57-65. Recuperado 17 julio 2011 de http://www.magdalenaecheverria.cl/otras_publicaciones.php

Egaña, M (2003) *Chile: la educación de jóvenes y adultos en la actualidad*. Santiago. Ministerio de Educación.

Egaña, M. (2003). EPJA en Chile. En *Conferencia de seguimiento de CONFINTEA V*, 99-127, Bangkok: UNESCO.

Etiennette, M. (2002). Hacia una educación permanente en Chile. *Serie Desarrollo Productivo*, N°131, 11-50. Recuperado el 28 de septiembre 2008 de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/11136/LCL1783.pdf>

Feito, R. (nd). *Teorías sociológicas de la educación*. Recuperado el 3 marzo 2010 del sitio web de la Universidad Complutense de Madrid: <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>

Fundación para la Superación de la Pobreza (2006). *Umbralés Sociales 2006. Propuestas para una futura política social, cap. 2*. Recuperado el 30 de junio 2008 del sitio web de la Fundación para la Superación de la Pobreza de <http://www.fundacionpobreza.cl/EditorFiles/File/Umbralés/presentacion.pdf>

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. (2ª.ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2001). *Política y educación*. (5ª.ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. (5ª.ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Editorial Taurus.

Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill interamericana de México S.A.

Hollander, E. (2001). *Principios y métodos de psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hopenhayn, M. (2001). *Repensar el trabajo: historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Infante, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Recuperado el 10 de mayo de 2007 de sitio web de UNESCO de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>

Jarvis, P. (1989). *Sociología de la educación continua y de adultos*. España: Editorial Cooperativa El Roure.

Kaztman, R. (1999) *Activos y estructuras de oportunidades. Estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay*. Vol.1, 7-33. Recuperado el 30 de junio de 2008 de sitio de web de CEPAL en <http://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/10772/P10772.xml&xsl=/uruguay/tpl/p9f.xsl&base=/uruguay/tpl/top-bottom.xslt>

Kerlinger, F. (1983). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Editorial Interamericana.

Letelier, M.E. (1996). *Analfabetismo femenino en el Chile de los 90'*. Santiago: UNESCO.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo; la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.

Marin, M., Grau, R., Yubero, S., (2002). *Procesos Psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pardinas, F. (1996) *Metodología y técnicas de investigación en ciencia sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores S.A.

Parot, F., Doron, R. (1998). *Diccionario de psicología*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.

Peña, D., Romo, J. (1997) *Introducción a la estadística para las ciencias sociales*. Madrid: Mc Graw-Hill interamericana de España.

Ralph G. B., Roger, H. (1993). *El aprendizaje auto dirigido en la educación de adultos*. Barcelona: Editorial Paidós.

Ramos, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: Paradigmas y herramientas del oficio. *Revista Persona y Sociedad*, Vol. XIX N°3, 85-119. Recuperado el 19 diciembre 2009 de <http://www.personaysociedad.cl/como-investigacion-los-sociologos-chilenos-en-los-albores-del-siglo-xxi-paradigmas-y-herramientas-del-oficio/>

Rivero, J. (1999). Educación y pobreza: política estrategia y desafíos. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 5-32. Recuperado el 19 de junio 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf>

Rom, H., Roger, L. (1992) *Diccionario de psicología social y de la personalidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Summers, G. (1978). *Medición de actitudes*. México: Editorial Trillas.

Torres, C. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Torres, R.M. (2002). Aprendizaje a lo largo de la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas

en el sur. *Nuevos Documentos de la División de Educación*, N°14, 10-95.
Recuperado el 25 de septiembre 2008 en
<http://www.sida.se/Publications/Import/pdf/sv/Aprendizaje-a-lo-Largo-de-Toda-la-Vida.pdf>

Usher. R., Bryant. L. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid: Ediciones Morata.

Villatoro, P. (2007). Hacia la ampliación del segundo objetivo del milenio. Una propuesta para América latina y el Caribe. *Serie Políticas Públicas*, N° 132, 21-54.
Recuperado el 4 de marzo de 2008 de
http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/28573/sps132_lcl2712.pdf