



**“ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN, PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS DE LA POBLACIÓN QUE ASISTE A ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS”
INFORME FINAL**

Organismo Demandante:
Educación para
personas Jóvenes y
Adultas - MINEDUC



Elaborado por:
ClioDinámica Asesorías,
Consultoría e Ingeniería
Limitada.



Octubre 2016

Índice de Contenidos

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	5
2.1. OBJETIVO GENERAL	5
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
3. MARCO METODOLÓGICO	6
3.1. METODOLOGÍAS UTILIZADAS PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN	6
3.2. MARCO MUESTRAL	8
4. MARCO CONCEPTUAL, DIMENSIONES Y VARIABLES DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO	20
4.1. DESARROLLO HISTÓRICO Y EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EPJA EN CHILE	20
4.2. ANTECEDENTES DE LA EPJA EN LA ACTUALIDAD	27
5. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN REGULAR PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	31
5.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	31
5.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES	75
5.3. MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS	111
5.1. ESTRATEGIAS Y PROCESOS EDUCATIVOS	174
5.2. SATISFACCIÓN CON LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS	193
6. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS EN ESTABLECIMIENTOS EN CONTEXTO DE ENCIERRO	222
6.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	222
6.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES	245
6.3. MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS EN ESTABLECIMIENTOS EN CONTEXTO DE ENCIERRO	267
6.1. ESTRATEGIAS Y PROCESOS EDUCATIVOS	280
6.2. SATISFACCIÓN CON LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES EN CONTEXTO DE ENCIERRO	289
7. HISTORIAS DE VIDA	315

8. ANÁLISIS F.O.D.A	335
9. CONCLUSIONES	339
10. ANEXO METODOLÓGICO	357
10.1. DESCRIPCIÓN DE LOS ANÁLISIS MULTIVARIADOS	357
10.2. ANEXOS DE RESULTADOS	360

1. Introducción

El presente informe, corresponde a la tercera entrega del proceso de consultoría que busca caracterizar y conocer la percepción y expectativas que tienen los docentes y los estudiantes que asisten a establecimientos de educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Esta entrega da cuenta de los principales resultados obtenidos en el estudio, a partir de la aplicación de encuestas a estudiantes y docentes de establecimientos educacionales de jóvenes y adultos, y la profundización de dichos resultados a partir de la realización de entrevistas y grupos focales con los mismos actores. Además, para como metodología de levantamiento de información se llevó a cabo la aplicación de historias de vida con estudiantes de la Educación Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

En este contexto, el informe está conformado en un primer apartado por los objetivos a los que se da respuesta a través del informe, seguido del marco metodológico bajo el cual fue desarrollado. Posterior a ello, se presentan los principales resultados, los cuales son analizados estadísticamente y presentados en orden secuencial de acuerdo a los objetivos del estudio. Además, estos resultados son presentados en apartados diferenciados para educación regular de adultos y educación de adultos en contextos de encierro.

Para cada uno de estos contextos, se presenta un apartado de caracterización de los estudiantes, seguido de la caracterización de los docentes, para después abordar las motivaciones y expectativas de estudiantes y docentes respecto a la Educación para Personas Jóvenes y Adultos (EPJA), y las estrategias y procesos educativos. Además, se presenta un análisis de la satisfacción de los estudiantes y docentes respecto a su experiencia con la educación de adultos, y finalmente, se da cuenta de las principales fortalezas y debilidades de la EPJA, además de las conclusiones y recomendaciones realizadas por el equipo consultor.

EQUIPO CLIODINAMICA

2. Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio son los siguientes:

2.1. Objetivo General

Realizar un diagnóstico actualizado de las características, percepciones y expectativas que tienen los estudiantes y docentes de establecimientos educacionales acerca de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y del futuro educativo y laboral de sus estudiantes.

2.2. Objetivos Específicos

Para la realización del estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educacionales para jóvenes y adultos, los objetivos específicos son los siguientes:

- Caracterizar a los estudiantes y docentes de EPJA, en términos demográficos, sociales, económicos, culturales y laborales, entre otros.
- Conocer los motivos de abandono de la educación de niños y jóvenes de los estudiantes de EPJA y los motivos por los cuales optaron por retomar sus estudios.
- Conocer las percepciones que los estudiantes y docentes de EPJA tienen sobre los recursos de infraestructura y equipamiento con que cuentan los establecimientos.
- Conocer las percepciones que los estudiantes y docentes de EPJA tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sus principales debilidades y fortalezas.
- Analizar las expectativas de los estudiantes y profesores de EPJA sobre la proyección laboral y educativa que tienen los estudiantes de ésta a partir de la educación que están recibiendo.
- Sistematizar las fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos del sistema de EPJA.
- Detectar espacios de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la infraestructura y el equipamiento con que se desarrolla la EPJA

3. Marco metodológico

3.1. Metodologías utilizadas para el levantamiento de información

3.1.1. Carácter de la investigación

El presente estudio, consiste en una investigación de carácter mixto secuencial, el cual integra dos fases: la primera, de carácter cuantitativo con el objetivo levantar y analizar información masiva acerca de las características, percepciones y expectativas que tienen los docentes y estudiantes sobre la EPJA. La segunda es cualitativa y se orienta tanto en complementar como en profundizar y problematizar con más detalle los temas más relevantes detectados en la fase cuantitativa.

La necesidad de utilizar métodos mixtos de investigación, se aloja en la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos sociales o problemáticas que abordan las ciencias sociales, ya que estos están compuestos por dos realidades, una objetiva y otra subjetiva. Es así que, la investigación de carácter mixto permite **integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio**. En este sentido, tal como señala Hernández-Sampieri (2014, p. 532)

“El propósito de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolos y tratando de minimizar sus potenciales debilidades”

Así también, Hernández-Sampieri (2014) señala que el uso de metodologías mixtas, se justifica en lo siguiente:

- Permite la triangulación o el incremento de la validez, mediante el contraste de los datos cuantitativos y cualitativos y la corroboración de los resultados o descubrimientos de cada método.
- El uso de ambos métodos permite obtener una visión más comprensiva sobre el fenómeno o problemática de investigación, además permite tener un mayor entendimiento de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro.
- La recolección y análisis de datos conjuntos – cualitativos y cuantitativos - permite una mayor capacidad de explicación.
- La complementariedad de ambos métodos permite reducir la incertidumbre ante resultados inesperados, ya que un método puede ayudar a explicar los hallazgos obtenidos en el otro método.

Complementariamente, en el presente estudio, se considera el uso de metodologías mixta de **carácter secuencial**, es decir por etapas, teniendo en cuenta una etapa un enfoque, la siguiente el otro, donde cada etapa fortalece la anterior. En una primera etapa se recolectan y analizan datos cualitativos o cuantitativos, y en una fase posterior se recolectan y analizan los datos utilizando otro método. En este contexto, ambas metodologías fueron utilizadas en un orden secuencial, según se expone a continuación:

- **Etapas 1: Cualitativa exploratoria previa al diseño de cuestionarios.** Con el propósito de contar con información inicial sobre la EPJA, el equipo de ClioDinámica realizó entrevistas previas al diseño de los cuestionarios de encuesta, que permitieron realizar instrumentos

de medición lo más cercanos posible a las características, percepciones y expectativas de los estudiantes y docentes de EPJA. Específicamente, se realizaron:

- **Aplicación de entrevistas a expertos**
 - **Aplicación de entrevistas con estudiantes y docentes**
- **Etapas 2: Cuantitativa.** Conlleva la aplicación de encuestas autoaplicadas a docentes y estudiantes de establecimientos CEIA y Tercera Jornada de todo el país (a excepción de las regiones XI y XII) con el propósito de levantar información de manera masiva sobre las características de los docentes y estudiantes, además de sus motivaciones, proyecciones, percepciones y evaluación sobre la EPJA, considerando elementos como la infraestructura, las metodologías de enseñanza, convivencia, entre otros aspectos.
- **Etapas 3: Cualitativa de complementación.** Como complemento a los resultados obtenidos en la etapa cuantitativa del estudio – encuesta autoaplicada - y con el propósito de levantar nuevas temáticas, se utilizaron los siguientes métodos de levantamiento de información:
- **Entrevistas semiestructuradas con directores de establecimientos,** con el propósito de conocer la mirada de gestión de este tipo de establecimientos, y cómo el funcionamiento del mismo está relacionado con los discursos de los actores.
 - **Historias de vida:** se torna relevante no sólo situar al actor en el presente, sino también cobra relevancia conocer su historia pasada y las trayectorias de vida que han tenido en términos laborales y educativos. Con el propósito de marcar los hitos en los motivos de la deserción y los motivos para volver a estudiar.
- **Etapas 4: Cualitativa de profundización.** A partir de los resultados cuantitativos del estudio – aplicación de encuestas autoaplicadas - se realizó la profundización de estos con docentes y estudiantes, específicamente utilizando las siguientes técnicas de levantamiento de información.
- **Grupos focales**
 - **Entrevistas semiestructuradas**

3.1.2. Tipo de análisis

El **análisis de la información** recolectada incorporó un enfoque mixto en modalidad concurrente que da cuenta del uso de metodologías cuantitativas y cualitativas. En este contexto se definieron diferentes etapas de investigación con el fin de organizar el desarrollo del análisis, las cuales se detallan a continuación:

Tabla N° 1: Etapas del proceso de análisis

Etapas	
1.	Definición de las dimensiones de análisis y definición de preguntas de investigación.
2.	Aplicación de cuestionarios, pautas de entrevista a directores y revisión de información secundaria.
3.	Triangulación de resultados
	Resultados descriptivos derivados de las aplicaciones cuantitativas y cualitativas
	Profundización de los principales temas a través de Focus groups y entrevistas
	Triangulación final en función de los objetivos y las preguntas de investigación

Fuente: ClioDinámica.

Considerando lo anterior, se definieron también las principales técnicas de análisis de la información recolectada en la fase de terreno, involucrando tanto las aplicaciones cuantitativas como cualitativas. Estas técnicas se presentan en el siguiente cuadro resumen:

Tabla N° 2: Técnicas de análisis de información

	Tipo de análisis	Técnicas de análisis de información
Análisis cuantitativo	Análisis estadístico descriptivo	Frecuencias
		Medidas de tendencia central
		Dispersión
		Pruebas T y Z
	Análisis multivariado e inferencial	Regresión lineal
		Análisis de tipologías (K- medias)
		Análisis de correspondencia
Análisis cualitativo	Análisis de contenido	Análisis de contenido
		Análisis narrativo temático
	Análisis integrado	Triangulación: Principio de validez y consistencia.

Fuente: ClioDinámica.

3.2. Marco muestral

3.2.1. Metodología para la selección de la muestra

En lo que respecta a la selección de la muestra, se debe dar cuenta de que tanto las encuestas a estudiantes como las encuestas a profesores cuentan con representatividad a nivel nacional, con un nivel de confianza del 95% y un margen error de 3%. El muestreo corresponde a uno estratificado con fijación proporcional, y consideró las siguientes variables de estratificación:

- Dependencia del establecimiento al que asiste:
 - Municipal
 - Particular subvencionado
- Nivel de enseñanza:
 - Educación Básica
 - Educación Media Científico Humanista (HC)
 - Educación Media Técnico Profesional (TP)
- Tipo de Establecimiento de EPJA:
 - Establecimientos con clases de EPJA en tercera jornada
 - Centros Integrales de Educación de Adultos (CEIA)
 - CEIA en Contexto de Cárcel.

El muestreo fue sistemático, usando como estratos implícitos las regiones y ruralidad de los establecimientos educacionales, sin embargo, la muestra no es representativa en estos estratos, pero sí abarcó la mayor varianza posible en estas variables, para acercarse en mayor medida a tener representatividad.

Así también, sólo se consideraron estudiantes y profesores de algunos cursos impartidos en la EPJA que son identificados como claves para la elaboración de este estudio. Dichos cursos son:

Tercer nivel de educación básica y Segundo nivel de educación media (tanto en su modalidad Científico Humanista como en su modalidad Técnico Profesional).

Además, se excluyeron de la muestra a los estudiantes y docentes de:

- Establecimientos de las regiones XI y XII, debido a ajustes presupuestarios del estudio.
- Establecimientos particulares pagados.
- Establecimientos con menos de 40 estudiantes en el tercer nivel de educación básica o segundo nivel de educación media.

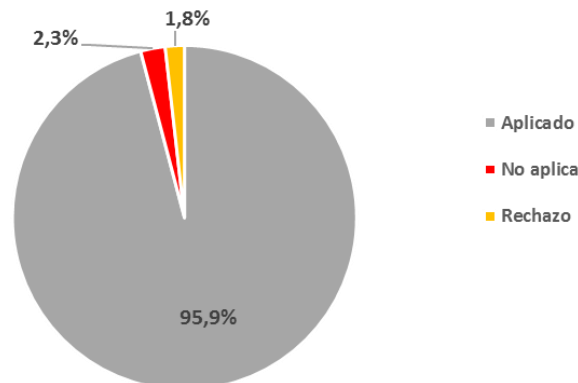
3.2.2. Cumplimiento Muestral Cuantitativo

A continuación, se da cuenta del reporte de cumplimiento muestral, considerando tanto la aplicación de establecimientos, como el cumplimiento para niveles y el total de encuestas aplicadas.

REPORTE DE ESTABLECIMIENTOS APLICADOS

En lo que respecta al avance del trabajo de campo, es posible dar cuenta que, a la fecha, de un total de 389 establecimientos educacionales, se logró la aplicación en **373 de ellos, los que equivalen a un 95,9%** del total. En el gráfico se presentan los porcentajes de aplicación de los establecimientos que formaron parte de la muestra.

Gráfico N° 1 Estado de aplicación establecimientos



Fuente: Elaboración propia

Del restante 4,1% de establecimientos que no fueron aplicados un 1,8% rechazó participar del estudio, y a un 2,3% de establecimientos que, debido a las características de las modalidades de implementación de educación de jóvenes y adultos, no forman parte de la muestra y, por lo tanto, no fueron considerados dentro del estudio.

Dentro de estos establecimientos se consignan desajustes en la definición muestral en la medida que ellos se conforman por establecimientos fuera de funcionamiento, otros que ya no cuentan con educación para personas jóvenes y adultos, y otros establecimientos que se encuentran en regímenes cerrados que el estudio no considera, como recintos militares e instituciones dependientes del SENAME.

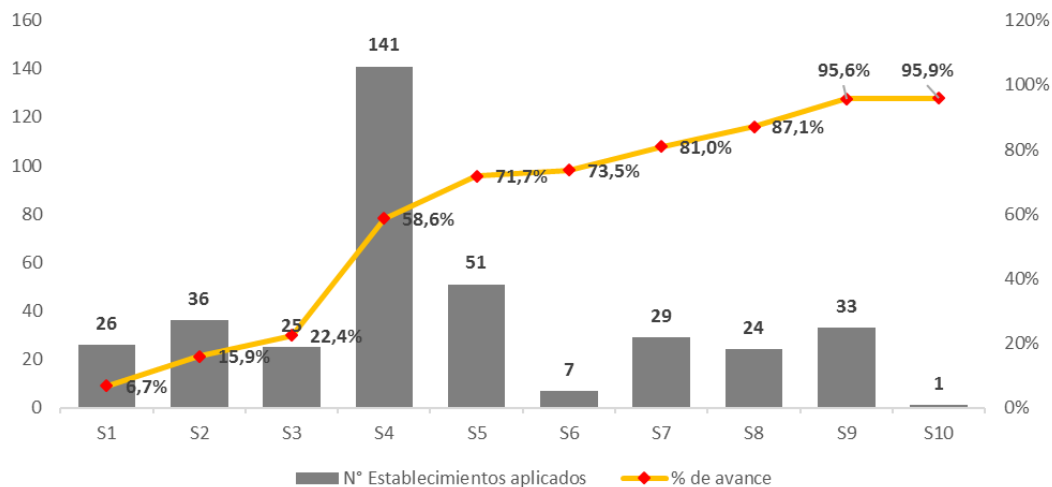
La tabla a continuación, da cuenta de los establecimientos que no pudieron ser incluidos en el estudio:

Tabla N° 3 Establecimientos que no aplican al estudio

RBD	NOMBRE	REGION	RAZÓN NO APLICA
14791	COL.DE ADULTOS ELEUTERIO RAMIREZ	5	Colegio dentro de Recinto militar (Escuela de Infantería de Marina)
14946	LICEO TEC. PROFESIONAL DE ADULTOS DE LIMACHE	5	Colegio dentro de Recinto Penitenciario
10059	ESCUELA INDUSTRIAL SIMON BOLIVAR	13	Colegio fuera de funcionamiento
16799	CENTRO DE EDUCACION INTEGRADO DE ADULTOS GLADYS LAZO C.R.C SAN BERNARDO	13	Colegio dentro de un recinto de Régimen Cerrado SENAME
4830	ESCUELA BÁSICA REPÚBLICA DE ECUADOR	8	No cuentan con modalidad adulta
17607	COLEGIO INGLÉS BRITISH ROYAL SCHOOL	8	Colegio dentro de Recinto Militar (Regimiento)
31104	LICEO TÉCNICO PROFESIONAL DE ADULTOS BIOBÍO	8	Colegio dentro de Recinto Penitenciario
17841	LICEO CAUPOLICAN	8	Colegio dentro de cárcel cerrada por remodelación
7624	ESCUELA DE ADULTOS RELONCAVI	10	No cuentan con modalidad adulta

Rendimiento de aplicación de establecimientos: En función de las semanas de aplicación y el número de establecimientos, se consigna un promedio se aplicaron entre 41 y 42 establecimientos semanales, lo que da cuenta de la aplicación de 8 a 9 establecimientos diarios hecho que sin duda da cuenta de los esfuerzos de la consultora por aplicar el estudio en los tiempos estimados para el mismos. A continuación, se presenta un gráfico que distribuye la carga de aplicación de encuestas en establecimientos a lo largo del proceso:

Gráfico N° 2 Rendimiento de aplicación de establecimientos en semanas



Fuente: Clodinámica

REPORTE DE NIVELES APLICADOS

Para el análisis del cumplimiento muestral, se debe considerar que la muestra fue diseñada en función de niveles educacionales distribuidos según tipo de establecimiento educacional, y dependencia. Además, se debe tener en cuenta de que se entiende como nivel aplicado a aquellos donde se logró **cumplimiento del 90% de la muestra** solicitada tanto para estudiantes como para docentes.

Otro punto a considerar respecto a los niveles tiene relación con la muestra misma, ya que se consideran dos diferentes:

1. **Muestra técnica:** esta muestra incluye la totalidad de niveles para los **389 establecimientos** educacionales seleccionados en la muestra, los que corresponde a **464 niveles**. En esta muestra se consignan todos los establecimientos del estudio.
2. **Muestra administrativa:** en segundo lugar, se considera una muestra que incluye sólo a aquellos establecimientos educacionales posibles de aplicar, es decir excluye los 9 establecimientos que por desajustes muestrales no deben ser considerados en este estudio, ya que no cumplen con los criterios de selección muestral definidos. Estos establecimientos corresponden a 11 niveles. Por tanto, esto conllevó que el equipo consultor debiese recalcular la muestra por nivel según los criterios de cumplimiento establecidos (dependencia y tipo de establecimiento) y, por tanto, esta muestra considera la totalidad de niveles para **380 establecimientos educacionales, los que equivalen a 454 niveles**.

Complementariamente, se debe dar cuenta de una proporción de establecimientos educacionales donde no fue posible dar cumplimiento al 90% de la muestra, debido a desajustes muestrales, más específicamente a **diferencias entre la cantidad de docentes contratados y la muestra solicitada**. Lo anterior corresponde a 7 establecimientos educacionales, equivalentes a 7 niveles, los cuales se detallan a continuación¹:

Tabla N° 4 Establecimientos con diferencias entre docentes contratados y muestra solicitada

RBD	Nombre RBD	Nivel con diferencia	Muestra Nivel	Docentes contratados	Diferencia para 90%
14761	COLEGIO DE ADULTOS ISAAC NEWTON	2HC	3	2	1
20044	CTRO. EDUC. ADULTOS T.P. EL SEMBRADOR	2TP	14	8	6
10400	ESCUELA BASICA MARCOS GOOYCOLEA CORTES	3B	2	1	1
9330	COLEGIO ALAIN DE LA FLORIDA	3B	5	2	3
26531	COLEGIO DE ADULTOS ESCUELA DEL CARIÑO	2HC	3	2	1
25014	CENTRO DE EDUCACION PAULA JARAQUEMADA	3B	2	1	1
12610	LICEO INSTITUTO COMERCIAL DE ARICA	2TP	8	5	3

En este contexto, los niveles antes presentados se consideran como válidos, aunque no cuenten con el cumplimiento del 90% de la muestra, ya que esto es producto de un desajuste en el cálculo de la muestra y que se consideran como niveles cumplidos, pues el cumplimiento no depende de la gestión de la consultora.

¹ Información reportada por los directores de los establecimientos educacionales.

Frente a esto, a continuación, se presenta el reporte de cumplimiento por nivel educacional, considerando las dos muestras antes descritas:

MUESTRA TÉCNICA

A continuación, se da cuenta del cumplimiento muestral considerando 389 establecimientos seleccionados, los que equivalen a un total de 464 niveles. Con la aplicación de 373 establecimientos educacionales, se ha logrado el cumplimiento efectivo de 417 niveles, es decir, niveles donde se aplicó al menos el 90% de la muestra para estudiantes y para docentes. En este contexto, se logra un **cumplimiento del 89,9%**.

Tabla N° 5 Cumplimiento muestral por nivel – Muestra Técnica

		CEIA			TERCERA JORNADA			CONTEXTO DE ENCIERRO			TOTAL		
		N° cursos establecidos en la muestra	N° de cursos (90%)	N° de cursos encuestados	N° cursos establecidos en la muestra	N° de cursos (90%)	N° de cursos encuestados	N° cursos establecidos en la muestra	N° de cursos (90%)	N° de cursos encuestados	N° cursos establecidos en la muestra	N° de cursos (90%)	N° de cursos encuestados
Municipal	Tercer Nivel Básica	32	29	26	13	12	11	10	9	6	55	50	43
	Segundo Nivel HC	50	45	44	84	76	80	8	7	7	142	128	131
	Segundo Nivel TP	6	5	5	9	8	7	2	2	0	17	15	12
	Total	88	79	75	106	95	98	20	18	13	214	193	186
Particular Subvencionado	Tercer Nivel Básica	15	14	13	4	4	4	9	8	7	28	25	24
	Segundo Nivel HC	136	122	131	67	60	61	5	5	6	208	187	198
	Segundo Nivel TP	4	4	3	4	4	3	6	5	3	14	13	9
	Total	155	140	147	75	68	68	20	18	16	250	225	231
TOTAL	Tercer Nivel Básica	47	42	39	17	15	15	19	17	13	83	75	67
	Segundo Nivel HC	186	167	175	151	136	141	13	12	13	350	315	329
	Segundo Nivel TP	10	9	8	13	12	10	8	7	3	31	28	21
	Total	243	219	222	181	163	166	40	36	29	464	418	417

MUESTRA ADMINISTRATIVA

En lo que respecta al cumplimiento muestral considerando un total de 380 establecimientos educacionales equivalentes a 454 niveles, y teniendo en cuenta la aplicación efectiva de 417 niveles en 373 establecimientos educacionales, se logra un cumplimiento muestral del **91,9% del total de niveles seleccionados**. Es decir, con estas aplicaciones, y sin considerar los establecimientos que aún están pendientes por lograr la aplicación, ya se consideraría logrado el 90% mínimo solicitado por bases técnicas.

Tabla N° 6 Cumplimiento muestral por nivel – Muestra Administrativa

		CEIA			TERCERA JORNADA			CONTEXTO DE ENCIERRO			TOTAL		
		N° cursos establecidos en la muestra	N° de cursos (90%)	N° de cursos encuestados	N° cursos establecidos en la muestra	N° de cursos (90%)	N° de cursos encuestados	N° cursos establecidos en la muestra	N° de cursos (90%)	N° de cursos encuestados	N° cursos establecidos en la muestra	N° de cursos (90%)	N° de cursos encuestados
Municipal	Tercer Nivel Básica	31	27	26	13	12	11	9	8	6	53	47	43
	Segundo Nivel HC	49	44	44	83	75	80	7	6	7	139	125	131
	Segundo Nivel TP	6	5	5	9	8	7	2	2	0	17	15	12
	Total	86	77	75	105	95	98	18	16	13	209	188	186
Particular Subvencionado	Tercer Nivel Básica	14	13	13	4	4	4	9	8	7	27	24	24
	Segundo Nivel HC	134	121	131	65	59	61	6	5	6	205	185	198
	Segundo Nivel TP	3	3	3	4	4	3	6	5	3	13	12	9
	Total	151	136	147	73	66	68	21	19	16	245	221	231
TOTAL	Tercer Nivel Básica	45	40	39	17	15	15	18	16	13	80	71	67
	Segundo Nivel HC	183	165	175	148	136	141	13	12	13	344	312	329
	Segundo Nivel TP	9	8	8	13	12	10	8	7	3	30	27	21
	Total	237	212	222	178	161	166	39	35	29	454	408	417

NÚMERO DE ENCUESTAS APLICADAS

Del 95,9% de establecimientos educacionales que fueron aplicados, en el siguiente informe se presenta el análisis de resultados para 3.090 estudiantes y 1.345 docentes, según la siguiente distribución muestral:

Tabla N° 7 Encuestas aplicadas

	Estudiantes	Docentes
CEIA	1431	805
Tercera Jornada	822	389
Contexto de Encierro	837	151
Total	3090	1345

Fuente: Clodinámica

PROBLEMAS IDENTIFICADOS DURANTE EL PROCESO DE APLICACIÓN DE ENCUESTAS

Entre las dificultades que el equipo de terreno ha debido enfrentar durante el proceso de contacto, es posible dar cuenta de las siguientes situaciones:

- **Establecimientos educacionales sin funcionamiento:** en la muestra seleccionada por la contraparte técnica existían establecimientos que han cesado su funcionamiento, y por tanto deben ser reemplazados para dar cuenta de la muestra del estudio.
- **Establecimientos educacionales en contextos de encierro:** dentro de los establecimientos definidos como CEIA y Tercera Jornada se identificaron establecimientos de cárcel, dentro de regimientos y en dependencias de SENAME. Los establecimientos de cárcel fueron incluidos en la muestra de dicha modalidad, mientras que regimiento y SENAME debieron ser reemplazados por no considerarse dentro de las definiciones del estudio.
- **Establecimientos educacionales sin clases:** durante el contacto fue posible identificar establecimientos que por diversas razones se encuentran sin clases, como por ejemplo paros y tomas producto de las movilizaciones estudiantiles.
- **Emergencias climáticas:** Durante el proceso de aplicación, algunas de las agendas debieron ser modificadas por dificultades climáticas, como por ejemplo el caso de la tormenta de arena en la ciudad de Arica, situación que conllevó la suspensión de clases por algunos días.
- **Diferencias muestrales:** Durante el proceso de aplicación, el equipo consultor identificó que en algunos establecimientos educacionales (expuestos en el punto 6.2) contaban con una menor cantidad de docentes contratados en función de lo solicitado por muestra. Esto conllevó que en dichos establecimientos no fuese posible alcanzar el cumplimiento del 90% de la muestra.
- **Rechazo de docentes:** Durante el proceso de aplicación, en algunos establecimientos educacionales no se logró el cumplimiento del 90% de la muestra de docentes, debido a

que no todos los docentes contrataron para los niveles correspondientes a la muestra quisieron participar del estudio.

- **Estudiantes con comportamiento poco adecuado durante la aplicación:** En tres establecimientos específicos - tanto en establecimientos de medio libre, como en contexto de encierro - no fue posible lograr el 90% del cumplimiento de la muestra de estudiantes debido a que:
 - Durante la aplicación se manifestaron peleas entre los estudiantes de establecimientos en contexto de encierro.
 - Estudiantes que durante la aplicación no respetaron el trabajo del equipo de campo, interrumpiendo las instrucciones, gritando dentro de la sala de clases, descuidando el material y presentando mala disposición a responder la encuesta (negándose a responder). Esto pudo observarse principalmente en niveles conformados por estudiantes jóvenes.
- **Inasistencia de estudiantes y ausencia de docentes:** Para lograr el cumplimiento del 90% de la muestra de estudiantes y docentes, algunos establecimientos educacionales debieron ser visitados en reiteradas ocasiones dado que la cantidad de estudiantes y docentes presentes al momento de la aplicación no era suficiente para lograr la muestra solicitada.

RECOMENDACIONES PARA FUTUROS PROCESOS DE APLICACIÓN

A partir de la experiencia de Cliodinámica durante la fase campo, a continuación, se detallan recomendaciones que permitan mitigar riesgos y aumenten la efectividad de procesos de levantamiento de información futuros.

- En primer lugar, al momento de planificar el trabajo de campo y la carta Gantt de los estudios, se debe **considerar más de una visita a los establecimientos educacionales**, para lograr la aplicación de la totalidad de la muestra solicitada.
- **Frente a rechazos de los establecimientos educacionales para participar del estudio**, se debe trabajar de manera conjunta con la contra parte técnica en el MINEDUC, y notificar de inmediato para reforzar la invitación desde la institucionalidad, con el propósito de rescatar dicho rechazo. En caso contrario, se debe contar con establecimientos de reemplazo desde el inicio del estudio para no retrasar el trabajo de campo.
- **No realizar aplicaciones en periodos cercanos a vacaciones o cierre de semestre**, ya que en estos periodos los establecimientos educacionales cuentan con menos tiempo para participar de los estudios, y además aumenta la inasistencia de los estudiantes.
- Durante el proceso de contacto identificar si existen celebraciones o eventos especiales en los establecimientos, que puedan implicar la disminución de la asistencia o la no participación de los estudiantes o docentes en los estudios. Esto también es clave para no interferir en las actividades de los establecimientos educacionales.
- Contar con un **encargado de acompañar la aplicación en el establecimiento educacional**, el cual debe ser seleccionado por el director. El propósito de esto es aumentar la eficiencia

de los procesos de aplicación, y al mismo tiempo mejorar la conducta y participación de los estudiantes durante el proceso.

- Actualizar el marco muestral y la información disponible de los establecimientos educacionales, identificando claramente aquellos establecimientos que no cuentan con las características para participar del estudio. En este sentido, se debe tener conocimiento de:
 - Cantidad de docentes disponibles (contratados) y matrícula actualizada, para contar con marcos muestrales reales, y evitar el incumplimiento de la muestra por no contar con estudiantes o docentes.
 - Identificar a los docentes que hacen clases en más de un establecimiento educacional, con el propósito de evitar que la muestra esté sobre estimada.
 - Eliminar de la muestra establecimientos fuera de funcionamiento, o aquellos que ya no cuentan con modalidad EPJA.
- Frente a la imposibilidad de tomar contacto con los directores de los establecimientos educacionales, para invitarlos a participar del estudio, considerar la posibilidad de que otro miembro del equipo directivo autorice la actividad. Una alternativa sería contactar al jefe de UTP o al coordinador de Tercera Jornada (para el caso específico de estudios en este tipo de educación) para agilizar el proceso de contacto y no retrasar el trabajo de campo.
- Para los establecimientos sin contacto, es decir, aquellos con números de teléfono erróneos o donde no contesta, se recomienda gestionar nuevos datos de contacto directamente con las unidades regionales de MINEDUC (DEPROV preferentemente) o realizar visitas en terreno, omitiendo el contacto telefónico dentro de los protocolos de contacto.
- Durante el proceso de aplicación, el equipo de campo se enfrentó a la dificultad de poder reunir a la totalidad de docentes solicitados por muestra, principalmente porque muchos docentes realizan clases en más de un establecimiento educacional, o se desempeñan en distintas jornadas, es decir, existe alta movilidad que dificulta encontrarlos y aplicar la encuesta. Esto se hace más crítico en el caso de los docentes que realizan clases en establecimientos en contexto de encierro. Para poder alcanzar las muestras solicitadas, y aplicar la encuesta a todos los docentes, se recomienda **contar con datos de contacto de los docentes para coordinar la aplicación en un lugar distinto al Establecimiento seleccionado por muestra.**
- Dadas las características del estudio, y las dificultades para seleccionar estudiantes desde las salas de clases – considerando que la selección muestral es por nivel de educación- se recomienda **considerar sobre muestra por cada uno de los establecimientos educacionales**, ya que en estudios con cuestionarios auto aplicados los niveles de no respuesta son muy altos. Esto permitiría subsanar posibles disminuciones en el marco muestral, y así respetar los criterios de representatividad de la muestra. De este modo, la selección de estudiantes debe ser aleatoria al finalizar el trabajo de campo.
- Se recomienda, para próximos estudios, revisar los instrumentos de medición utilizados, en función de los resultados obtenidos en el presente estudio, principalmente eliminando aquellas temáticas poco pertinentes, y abordando aquellas temáticas emergentes, tales

como podrían ser las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la educación superior, la EPJA como una alternativa para subir el NEM o el Ranking para el ingreso a la universidad, la multiculturalidad de los estudiantes, entre otros.

- Finalmente, y también en relación con la modalidad de aplicación de los cuestionarios, se recomienda **disminuir la extensión de los instrumentos**, ya que la duración – por sobre los 30 minutos – y **disminuir la complejidad de las preguntas**, ya que esto genera fatiga en los encuestados y aumenta los niveles de no respuesta, sobre todo en las preguntas finales de los cuestionarios.

3.2.3. Aplicaciones cualitativas

En lo que respecta a la muestra para las aplicaciones cualitativas, éstas se distribuyen en dos momentos del estudio, según el objetivo que se persigue con ellas, por una parte, se realizaron entrevistas con directores e historias de vida como complemento al levantamiento de información cuantitativa, y, por otra parte, se realizaron grupos focales y entrevistas con el propósito de profundizar en los principales resultados cuantitativos.

Etapa de complementación

Con el propósito de complementar la información levantada en el presente estudio, y de ahondar en aspectos relacionados con la gestión de la EPJA en los establecimientos educacionales, y al mismo tiempo situar a algunos actores en su trayectoria de vida y la relación de esto con su experiencia en la EPJA. Específicamente entrevistas con directores de establecimientos educacionales e historias de vida con estudiantes, lo que se detalla a continuación:

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS CON DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS

Se realizaron 10 entrevistas que permitirán conocer la mirada de gestión y funcionamiento de este tipo de establecimientos. Las cuales fueron distribuidas de la siguiente manera:

Tabla N° 8 Muestra entrevistas semiestructuradas a directores

RBD	Nombre RBD	Región	Comuna	Dep.	Tipo	Básica	B. oficio	Media HC	Media TP
10120	Liceo de adultos Alberto Galleguillos	13	Pudahuel	Muni	CEIA	x		x	x
25009	Liceo Valle de Lluta	13	San Bernardo	Muni	3J	x	x	x	
9713	Complejo Educacional Felipe Herrera L.	13	El Bosque	Muni	3J	x		x	
24926	Centro educacional de adultos	13	Cerro Navia	PS/CAD	CEIA	x	x	x	
12146	Integ. Educ. adultos de Playa Ancha	5	Valparaíso	Muni	CEIA	x		x	
25448	Centro Educ. Niño Dios de Malloco	13	Peñaflor	PS/CAD	3J	x	x	x	x
9330	Colegio Alain de la Florida	13	La Florida	PS/CAD	3J	x		x	
15665	Liceo Integrado de Adultos Graneros	6	Graneros	Muni	CEIA	x	x	x	
3396	Escuela Juanita Zuñiga Fuentes	7	Parral	Muni	CEIA	x	x	x	x
8553	Escuela de adultos Jorge Alessandri r.	13	Recoleta	Muni	CEIA	x		x	

Fuente: ClioDinámica

HISTORIAS DE VIDA

Se realizaron 10 entrevistas en profundidad con estudiantes de EPJA con el propósito de conocer la historia presente, pasada y las trayectorias de vida que han tenido en términos laborales y educativos. Para esto, la muestra se desagrega según la edad, el sexo y la situación laboral de los estudiantes.

Tabla N° 9 Muestra Historias de Vida

Tipo RBD	Perfil
CEIA	Hombre que no trabaja mayor de 25 años nivel básica
	Hombre que trabaja menor de 25 años nivel media
	Mujer que trabaja mayor de 25 años nivel básica
	Mujer que no trabaja menor de 25 años nivel media
	Mujer que trabaja menor de 25 años nivel media
TERCERA JORNADA	Hombre que trabaja mayor de 25 años nivel básica
	Hombre que no trabaja menor de 25 años nivel media
	Mujer que trabaja mayor de 25 años nivel básica
	Mujer que no trabaja menor de 25 años nivel media
	Mujer que trabaja menor de 25 años nivel media

Fuente: ClioDinámica

Etapa de profundización

En una etapa posterior al levantamiento de información cuantitativo, y con el propósito de indagar y profundizar en la información extraída de estudiantes y docentes, el equipo consultor realizó entrevistas y grupos focales según la siguiente distribución:

ENTREVISTAS: Para la fase de profundización, se realizaron 3 entrevistas con docentes y 3 entrevistas con estudiantes de EPJA, seleccionados en función del nivel de enseñanza y tipo de establecimiento en el cual se desempeñan como docentes o asisten como estudiantes.

Tabla N° 10 Muestra Entrevistas de profundización

Perfil	Nivel de Enseñanza	Tipo de Establecimiento	Región de residencia	RBD
Estudiante que tengan entre 18 y 21 años	Media HC - TP	Tercera Jornada	RM	RBD 9585 LICEO DOCTOR ALEJANDRO DEL RIO LA GRANJA
Docente	Básica	Tercera Jornada	RM	
Estudiante que tengan 22 o más años	Media HC - TP	CEIA	RM	RBD 26061 COLEGIO DE ADULTO LAURA VICUNA DE RENCA
Docente	Media HC - TP	CEIA	RM	
Estudiante que tengan entre 18 y 21 años	Básica	CEIA	Valparaíso	RBD 12146 CENTRO INTEG EDUC ADULTOS DE PLAYA ANCHA VALPARAÍSO
Docente	Básica	CEIA	Valparaíso	

GRUPOS FOCALES: En complemento, se llevaron a cabo 10 grupos focales con estudiantes y docentes de distintos establecimientos de la región metropolitana, los cuales fueron seleccionados en función de criterios como el nivel de enseñanza, el tipo de establecimiento y la dependencia.

Tabla N° 11 Muestra Grupos Focales

Grupo	Nivel de Enseñanza	Tipo de Establecimiento	Dependencia	RBD
Estudiantes que tengan entre 18 y 21 años	Básica	Tercera Jornada	Subvencionado	RBD 9917 COLEGIO PATRICIO MEKIS MAIPU
Docentes	Básica	Tercera Jornada	Subvencionado	
Estudiantes que tengan 22 o más años	Media HC - TP	Tercera Jornada	Municipal	RBD 9411 CENTRO EDUCACIONAL HORACIO ARAVENA A. SAN JOAQUIN
Docentes	Media HC - TP	Tercera Jornada	Municipal	
Estudiantes que tengan 22 o más años	Básica	CEIA	Municipal	RBD 8553 ESCUELA DE ADULTOS JORGE ALESSANDRI R. RECOLETA
Docentes	Básica	CEIA	Municipal	
Estudiantes que tengan entre 18 y 21 años	Media HC - TP	CEIA	Municipal	RBD 9747 CEIA PEDRO AGUIRRE CERDA
Docentes	Media HC - TP	CEIA	Municipal	
Estudiantes que tengan 22 o más años	Media HC - TP	CEIA	Subvencionado	RBD 25463 COLEGIO CTRO. INTEG ADULTOS ALTAZOL SANTIAGO
Docentes	Media HC - TP	CEIA	Subvencionado	

A continuación, se presentan los principales resultados del estudio, los cuales se estructuran de manera separada para educación regular de adultos y educación de adultos en contextos de encierro, donde particularmente dentro de cada uno de estos contextos, se da respuesta a los objetivos específicos del estudio. La información presentada, considera la triangulación entre los resultados de la aplicación de la encuesta, y los resultados obtenidos por medio de la profundización cualitativa, y se analiza de manera conjunta la percepción de docentes y estudiantes respecto a la EPJA.

4. Marco conceptual, dimensiones y variables de análisis del estudio

En el contexto chileno, solo la mitad de la población mayor de 25 años ha terminado su escolaridad. En este contexto, ha sido parte de las discusiones en torno a la educación, la importante necesidad de la re-escolarización, concepto que refiere a los programas educativos dirigidos a personas jóvenes y adultas que pretenden completar sus doce años de escolaridad obligatoria (Espinoza et al., 2014).

A lo largo de los años y enmarcada en un marco legislativo variable, la educación de jóvenes y adultos chilena ha sufrido diversos cambios, tanto en sus objetivos, como en sus modalidades de ejecución. En este contexto, se logran observar la existencia de diferentes hitos o coyunturas históricas que han sido la causa –directa o indirecta– de transformaciones importantes en la EPJA.

4.1. Desarrollo histórico y evolución de las políticas públicas en la EPJA en Chile

Considerando el desarrollo histórico y político del país, se ha observado en diversos estudios que la EPJA ha sido comprendida y administrada de diversas formas, tomando en algunos casos roles protagónicos y en otros, secundarios.

En los inicios de la EPJA, durante el año 1929, se estableció en Chile la Ley de instrucción primaria obligatoria, la cual promueve el acceso a la educación básica de todos los habitantes del país. Posteriormente, el periodo transcurrido entre el año 1964 y 1973, es el que desencadena una de las más importantes acciones a nivel de política pública relativa a la educación de adultos en el país, donde la EPJA pasa a cumplir un rol protagónico, al alero de la reforma agraria. Ésta última, constituyó el contexto idóneo para la alfabetización y capacitación técnica del campesinado beneficiado con el proceso de reforma rural. Situación que cambió drásticamente durante el periodo de la dictadura militar (1973 – 1990), la cual restringe fuertemente el ámbito de la educación de adultos, limitándola solamente a los procesos de recuperación de estudios formales, siendo parte marginal de las políticas educacionales del país (Corvalán, 2008).

Durante este mismo periodo, se instalan marcos regulatorios que generan cambios estructurales en el sistema educativo chileno, donde se observan tres aspectos principales (Corvalán, 2008):

- a) La descentralización de los establecimientos educativos
- b) El incentivo a la participación de oferentes privados en la educación (ONGs)
- c) La modificación del sistema de financiamiento pasándose de una estructura de subsidio a la oferta a una de subsidio a la demanda

Cabe mencionar, que, durante la dictadura militar, se continuó desarrollando la línea de educación formal de adultos, en la búsqueda de la recuperación de estudios, sin embargo, esta iniciativa fue precaria en recursos y en sus condiciones de oferta (Corvalán, 2008):

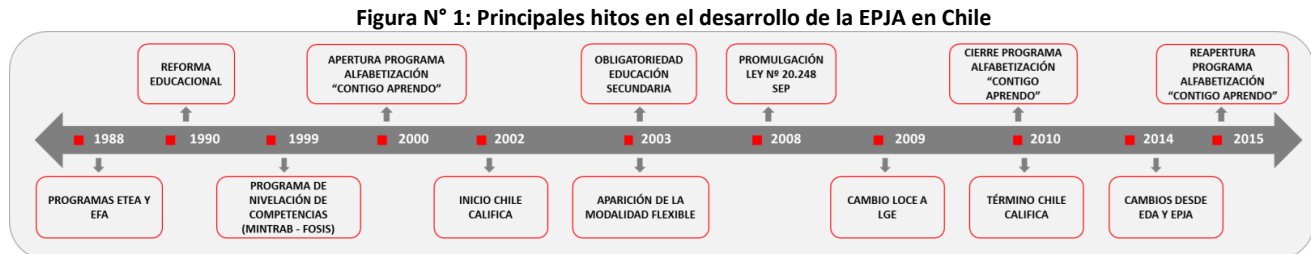
Tras la llegada de la democracia, en el año 1990, la amplia participación de las ONG prácticamente desapareció, de modo que los procesos relacionados a la EPJA pasaron a tener como objetivo la centralización en la acción del Estado chileno (lo cual se llevó a cabo con una alta participación del sector privado). El paradigma preponderante durante la década de los noventa, dice relación directa con el desarrollo económico que tenía el país en el momento, donde el objetivo central era incorporar a los “beneficiarios” al desarrollo, mediante la incorporación a instancias educativas y,

finalmente, al mercado (Corvalán, 2008). En este contexto, durante la década de los noventa, se destaca el programa Chile Joven, el cual se destinó a otorgar capacitación laboral de corta duración a jóvenes.

Posteriormente, la política pública ligada a educación para jóvenes y adultos se fundamenta en el principio de **igualdad de oportunidades** respecto al acceso a la educación y también en torno al concepto de **capital humano**, concepto que refiere a la idea de productividad del individuo a partir de la adquisición y renovación de conocimientos, donde los procesos educativos son validados por el comportamiento del sujeto en el mercado laboral. Durante el periodo que comienza a partir del año 2000 con la reforma educacional, la EPJA desde el estado ofrece cuatro opciones: a) modalidad regular, b) modalidad flexible (relacionada con Chile califica, c) nivelación de estudios con formación laboral (FOPROD y PNCL) y d) programas específicos dirigidos a población con características particulares (Corvalán, 2008).

A partir de la reforma, la EPJA se relaciona fuertemente tanto al Programa Chile Califica como a los cambios en el marco curricular, contexto en el que surge la campaña Contigo Aprendo, formalmente incorporada en el Programa Chile Califica. En este contexto, el paradigma y objetivo predominante respecto a la población de EPJA refiere al aumento de las competencias para la inserción laboral en la población adulta, con el fin de generar un aumento en las posibilidades laborales y, por lo tanto, un aumento en los niveles de ingreso (Corvalán, 2008).

Considerando lo anterior, a lo largo de la historia educativa del país, se lograron identificar los siguientes hitos principales:



Es posible indicar, que los hitos ocurridos en el sistema educacional chileno desde la década de los noventa tras llegada la democracia, incidieron directa o indirectamente en la Educación de Jóvenes y Adultos existente hoy en día. Sumado a esto, fue posible también identificar cinco dimensiones de análisis que permiten identificar las transformaciones ocurridas, estas dimensiones son:

- El perfil de los estudiantes
- El currículum o planes y programas
- La cobertura de la EPJA
- Recursos y financiamiento
- Dependencias

Considerando todo lo anterior, la exposición de los antecedentes de la EPJA se realizará de la siguiente manera: En primer lugar, se caracterizarán los diferentes hitos ocurridos entre el periodo

de 1990 – 2015 indicados anteriormente y en segundo lugar, se presentarán los antecedentes sistematizados de acuerdo a las cinco dimensiones de análisis indicadas.

||| 4.1.1. Marco legal

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) fue promulgada por la Junta de Gobierno en el periodo de la dictadura militar chilena, el 11 de marzo de 1990. Esta Ley, fija los requisitos mínimos respecto al cumplimiento de los niveles de enseñanza básica y media; y regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento (LOCE, 1990). Al mismo tiempo, una de sus características principales radica en la protección que debe realizar el Estado sobre la libertad de enseñanza, aspecto criticado duramente en la denominada “Revolución Pingüina”⁵ durante el año 2006, la cual realizó un fuerte cuestionamiento a la libertad de enseñanza, en pos del derecho a la educación, siendo un factor muy importante para la tramitación de la Ley General de Educación y, por lo tanto, la derogación de la LOCE.

La LOCE posee algunas alusiones a la educación de adultos, las cuales refieren principalmente a su duración y a la edad de ingreso a la educación básica. En otras palabras, se indica que el Presidente de la República podría autorizar la existencia de modalidades de estudio con menor o mayor duración, además de indicar que, en el caso de enseñanza de adultos, el límite de edad para ingresar a enseñanza básica podría modificarse mediante un decreto supremo desde el MINEDUC (LOCE, 1990). Respecto a esto, en el año 2015, se realizó una modificación al decreto supremo N°332 del 2011, definiendo como edad de ingreso a cualquier nivel de educación básica los 15 años, mientras que a primer, segundo y tercer nivel de educación media 17 años. Cabe destacar, que para los jóvenes menores de 15 años, se incorporó una excepción, la que indica que los directores de establecimientos que imparten educación de adultos podrán –fundamentadamente– autorizar el ingreso de jóvenes con edades inferiores, no obstante, se hace la salvedad de que el porcentaje de estudiantes con estas características no debe superar el 20% de la matrícula total del establecimiento.

Ley General de Educación (LGE)

La Ley General de Educación, fue promulgada durante el primer Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, el 17 de agosto del año 2009. Esta Ley, deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que fue promulgada durante la dictadura militar y regula los derechos y deberes de todos los integrantes de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, define los requisitos mínimos que deben cumplirse en los diferentes niveles de educación (Parvularia, básica y media) y regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento (LGE, 2009). Uno de los objetivos principales de esta Ley, consiste en la obtención de un sistema educativo caracterizado por la equidad y la calidad.

Esta promulgación, constituye un hito importante en el contexto de la EPJA, en la medida en que la define como la modalidad educativa que se dirige hacia jóvenes y adultos que desean iniciar o completar sus estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas determinadas en la Ley. El propósito fundamental de esta Ley, consiste en la garantía del cumplimiento de la obligatoriedad escolar y el otorgamiento de posibilidades de educación durante toda la vida (LGE, 2009).

Por otro lado, se definen los niveles que estructuran la EPJA, que son de educación básica y media, y la modalidad en que pueden impartirse (presencial o planes flexibles semi-presenciales). Indica a su vez, como rol del Ministerio de Educación, el establecimiento de bases curriculares específicas para estas modalidades (LGE, 2009).

Finalmente, faculta al Ministerio de Educación para otorgar el título correspondiente a un oficio a los estudiantes de la educación de adultos que hayan aprobado los programas definidos en el marco curricular (LGE, 2009).

La Reforma Educacional chilena (Inicios de la década de los noventa)

Según la literatura, el carácter actual de la educación de jóvenes y adultos en Chile dice relación con el contexto de reforma educacional que se ha venido implementando desde inicios de la década de los noventa. Sin embargo, en algunos casos, se identifica a la reforma educacional con las transformaciones curriculares implementadas en el Gobierno de Eduardo Frei en el año 1996 (Arellano, 2001). Es preciso mencionar que la reforma educacional no se reduce solamente a las transformaciones curriculares, sino que involucra también modificaciones estructurales al sistema educativo. En este contexto, un factor primordial en las nuevas consideraciones sobre educación es el marco sociopolítico que se vivía en la época, enmarcado en el fin de la dictadura militar y la vuelta a la democracia. A partir de esta época, comienza a adquirir importancia la “línea diferenciadora” entre el aprendizaje y la producción, de modo de poder articular la educación regular con la capacitación para el trabajo (UNESCO, 2003).

Dentro de las transformaciones estructurales, la reforma educacional, se relaciona principalmente con una agenda política que intenta compatibilizar la democratización de la sociedad con la administración de un modelo en el que el Estado cumple un rol subsidiario en la educación. Es en este contexto, en el cual se postula la descentralización de la educación pública, otorgando a los municipios y particulares un rol fundamental, disminuyendo las atribuciones del Estado, el cual se limita esencialmente al financiamiento mediante la subvención (UNESCO, 2003). Esta situación, según el discurso oficial de los analistas en el tema, la EPJA fue el sector olvidado en este proceso de transformación (Corvalán, 2008)

Por otro lado, se ha llamado reforma educacional al proceso ocurrido durante los gobiernos de la Concertación durante la década de los noventa, la cual buscaba tres objetivos principales: El primero dice relación con la actualización de los programas y el currículum, el cual no había tenido modificaciones desde la década de los ochenta; el segundo, se relaciona al mejoramiento de la calidad de la educación; mientras que el tercero intenta contribuir al mejor acceso y descentralización de la educación (Arellano, 2001).

En resumen, la importancia de la reforma educacional, radica en el cuestionamiento por parte del nuevo sistema político, al sistema educativo de la década de los ochenta y la propuesta de una nueva perspectiva de la educación, considerando el **acceso**, la **calidad** y la **actualización de programas educativos**.

La Reforma Educacional de la EPJA.

A partir del 2000 se desarrolló también un mayor esfuerzo que buscó transformar la Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo a las lógicas de la Reforma. En este punto, el año 2000 constituye un año decisivo para el inicio de una nueva etapa, ya que se puso en evidencia la necesidad de discutir en torno a un proceso de reforma que genere una nueva propuesta educativa, que considere otro enfoque para comprender la Educación de Adultos, pasando de considerarla como una respuesta a las carencias en educación básica, a considerarla como parte de una educación permanente (Acuña, 2015).

La reforma de la EPJA posee como principal objetivo, mejorar los aprendizajes, la cobertura y disminuir las tasas de deserción escolar. Con este fin, se implementó un nuevo modelo de gestión pedagógica y administrativa, basado en la descentralización, de modo que los establecimientos posean mayor autonomía para la generación de soluciones pedagógicas (MINEDUC, 2004 en Acuña, 2015). Cabe mencionar, que la reforma se vincula principalmente al Programa Chile Califica y a la campaña contigo aprendo, lo cual se prolonga hasta el año 2010, año en que el cambio de gobierno genera nuevos horizontes para la EPJA, los cuales se encuentran relacionados –nuevamente– en mayor medida al mundo laboral.

4.1.2. Políticas públicas y programas sociales

Programa de Educación Fundamental de Adultos (EFA) y Programa de Educación Técnico Elemental de Adultos (ETEA).

Los programas EFA y ETEA, surgen como componentes del programa de Educación de Adultos (EDA) en el año 1988 y formaban parte de la modalidad regular de la EPJA (Rodríguez et al., 1990; UNESCO, 2003). Estos programas corresponden a programas especiales ofrecidos en el marco de la Educación Regular de Adultos a lo largo de todo el país y tenían como objetivo fundamental contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población adulta de bajos recursos del país. Estos programas estaban dirigidos a Jóvenes y adultos mayores de 15 años que no tuvieran escolaridad o que ésta estuviera incompleta, de modo que ellos adquirieran conocimientos técnicos básicos para facilitar su realización e integración social mediante la nivelación de estudios, mejorando así sus oportunidades de inserción laboral (MINEDUC, 2003).

La ejecución de ambos programas, es de carácter descentralizado, donde la Coordinación Nacional de Educación de adultos, tiene la responsabilidad de coordinarlos a nivel nacional. Otro aspecto importante, consiste en que los cursos son impartidos de manera gratuita y en horario vespertino y nocturno, donde los establecimientos educacionales reciben una subvención por cada clase realizada y por alumno participante. Estos establecimientos, corresponden a escuelas, liceos, Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) –establecimientos surgidos en la década de los 70 (Corvalán, 2008) – y colegios particulares subvencionados. Finalmente, cabe mencionar que la evaluación recaía en los establecimientos, mientras que la labor de supervisión la poseían los Departamentos Provinciales de Educación o DEPROV (MINEDUC, 2003)

Programa de Nivelación básica de trabajadores y Programa de Nivelación de Competencias y formación dual.

Durante el periodo de la reforma educacional en el año 2000, la EPJA desde el estado ofrece cuatro opciones principales, las cuales fueron mencionadas más arriba (modalidad regular, modalidad flexible, nivelación de estudios con formación laboral y programas específicos dirigidos a población con características particulares).

En este contexto, en la nivelación de estudios con formación laboral, se incluyen algunos programas dirigidos hacia el mundo laboral, los cuales están destinados a los trabajadores. En este contexto, en el año 1999, surgen los programas “Programa de Nivelación básica de trabajadores” y “Programa de Nivelación de Competencias Laborales”, éste último compartido por el Ministerio del Trabajo y FOSIS, siendo el Ministerio de Educación el responsable de realizar la evaluación y la certificación de la enseñanza básica. En este escenario, la educación dual se dirigía a Jóvenes de la EPJA que se encontraban cursando educación media y que podían ser incorporados a una dinámica de alternancia entre centros educativos y empresas (Etiennette, 2002).

En términos generales, mediante estos programas, se intenta compatibilizar la vida familiar, laboral y educativa, lo que se observa en el hecho de que el Programa de Nivelación Básica de Trabajadores, pretende ser un programa más liviano en términos de exigencias –tanto en horario, como en contenido– (Etiennette, 2002).

Programa de Alfabetización “Contigo aprendo”

Según las Naciones Unidas, la erradicación del analfabetismo constituye uno de los pilares principales para este tipo de Educación. En este contexto, el programa de Alfabetización, también denominado Contigo Aprendo, comenzó en el año 2000. Este programa, es una iniciativa educativa tanto de alfabetización, como de post-alfabetización para personas jóvenes y adultas y que fue desarrollado en las trece regiones del país. Para el año 2005, este programa tenía una cobertura anual de personas jóvenes y adultas de más de 200.000 personas, lo que estaba lejos de cumplir la demanda existente (Letelier, 2007). Este programa permitía adquirir las competencias para leer, escribir y tener conocimientos básicos de matemática, con el fin de continuar la trayectoria educativa de los estudiantes (MINEDUC, 2016).

Se dio inicio a este programa en el año 2000 enfatizando y priorizando la alfabetización y nivelación de estudios de la población chilena. Sin embargo, entre el año 2010 y 2014 tuvo un receso. Finalmente, en el año 2015, se reanudó. Para este programa en la actualidad, se pueden inscribir todas las personas mayores de 15 años que no asistieron a la escuela o que no han completado el 4° año de Educación Básica, sin importar su nivel de conocimiento en cuanto a la lectura o escritura (MINEDUC, 2016).

Programa de Educación y Capacitación Permanente Chile Califica

El Programa de Educación y Capacitación Permanente Chile Califica fue una iniciativa en la cual participaba el Ministerio de Economía, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Previsión Social. Este programa fue financiado tanto por el Gobierno de Chile, como por el Banco Mundial y tuvo una duración de seis años, entre el año 2002 y 2009 (UNESCO, 2003).

El objetivo principal de este programa, consistía en –mediante la creación de un Sistema de Educación y Capacitación Permanente– contribuir al desarrollo productivo del país y al mejoramiento de las oportunidades de progreso de las personas. En este sentido, se pretendía

satisfacer los requerimientos de formación, de adquisición de competencias laborales y de alfabetización de la población nacional (UNESCO, 2003).

Como resultado luego de la implementación de este programa, se esperaba que el país pasara de “un estado en el que sólo son reconocidas las calificaciones formales de su población, especialmente de sus trabajadores, a otro que fuera capaz de dar valor no sólo a aquellas sino también a las competencias que los trabajadores van adquiriendo durante su vida, sea por métodos formales o no.” (Santiago Consultores, 2009). Por otra parte, se esperaba también establecer vínculos permanentes y multidireccionales entre los subsistemas de formación de adultos y los espacios productivos, de modo que los trabajadores pudieran desarrollar itinerarios de formación (Santiago Consultores, 2009).

Se ha planteado, que el programa Chile Califica fue un heredero de experiencias anteriores en cuanto a programas de capacitación. Sin embargo, se ha observado que el mérito principal de este programa radica en que se logran recoger, bajo el concepto de educación permanente, las experiencias –tanto de la EPJA como de las capacitaciones vía SENCE–, se articulan de mejor manera y se clarifican los objetivos. Esto permite, la utilización eficiente de los recursos (UNESCO, 2003).

||| 4.1.3. Modalidades de la EPJA

Para el año 2003, la EPJA está estructurada en base a tres tipos de modalidades de formación, la regular, la flexible y la atención a poblaciones específicas. Estas modalidades, se distinguen principalmente por el público al cual se dirigen, el cual posee una diversidad en cuanto a la disponibilidad de tiempo y requerimientos formativos (UNESCO, 2003):

a) Modalidad Regular: Esta modalidad se ofrece en dos tipos de establecimientos, en los Centros de Educación Integral de Adultos y en las “Tercera Jornada” (vespertina y nocturna), los primeros corresponden a establecimientos dedicados exclusivamente a programas de EPJA, mientras que los segundos, corresponden a establecimientos que entregan educación regular para niños y adolescentes y, además, en otra jornada, ofrecen educación para adultos.

b) Modalidad flexible: En esta modalidad, se incluyen tres programas que tienen como objetivo nivelar los estudios básicos y medios, estos son el Programa de Nivelación Básica y Media para Adultos (PNBM), el Programa de Nivelación de Competencias Laborales (PNCL) y el Programa de Nivelación de Estudios Básicos y Medios con Financiamiento, mencionados más arriba. Esta modalidad está dirigida especialmente a un público objetivo de trabajadores o adultos/as en general y su carácter flexible se adapta tanto a las disposiciones de tiempo de los estudiantes como los requerimientos formativos particulares que éstos posean.

c) Atención a poblaciones específicas: Esta modalidad se enfoca a satisfacer los requerimientos de ciertos grupos específicos, como quienes no tienen conocimiento de lectura o escritura, adultos insertos en recintos penales, adultos mayores, entre otros.

4.2. Antecedentes de la EPJA en la actualidad

4.2.1. Perfil de los estudiantes

A modo de caracterización de los estudiantes de la Educación para Jóvenes y Adultos, es posible observar que a medida que pasan los años, el total de estudiantes matriculados en EPJA se ha mantenido relativamente estable, bordeando las 130.000 matrículas, destacándose el año 2009 con la mayor cantidad de matrículas (159.634). Para el año 2004, se observaba una matrícula total de 130.458 estudiantes, mientras que para el año 2014 la matrícula era de 136.849 estudiantes matriculados en educación de jóvenes y adultos. Del mismo modo, se observa que la proporción de estudiantes matriculados en enseñanza media supera en gran medida la cantidad de estudiantes matriculados en enseñanza básica.

Tabla N° 12: Matrícula en EPJA (2004- 2014)

AÑO	E. Básica	E. Media	Total
2004	25013	105445	130458
2005	23255	102794	126049
2006	22460	101428	123888
2007	22030	98144	120174
2008	22053	107436	129489
2009	26687	132947	159634
2010	22908	121243	144151
2011	23198	122859	146057
2012	19666	119304	138970
2013	17813	117490	135303
2014	17491	119358	136849

Fuente: Ministerio de Educación, 2016.

Para el año 2014, a nivel de distribución regional, es posible dar cuenta que la mayor cantidad de estudiantes se encuentra en la región metropolitana, seguida por la V región y la VIII región, lo cual es coherente con la distribución de la población en el país.

Tabla N° 13 Matrícula EPJA 2014 según región

	Enseñanza básica	Enseñanza media	Total
I	453	2.547	3.000
II	552	4.783	5.335
III	271	1.745	2.016
IV	602	6.193	6.795
V	2.003	15.055	17.058
VI	933	6.200	7.133
VII	747	5.211	5.958
VIII	1.603	11.886	13.489
IX	1.033	7.581	8.614
X	910	7.373	8.283
XI	85	1.372	1.457
XII	139	1.153	1.292
RM	7.132	43.881	51.013
XIV	374	2.559	2.933
XV	654	1.819	2.473
Total	17.491	119.358	136.849

Fuente: Ministerio de Educación 2014

Por otro lado, en relación al sexo de los estudiantes, es posible señalar que para el año 2014, un 57% de la matrícula correspondía a hombres, mientras que el 43% restante correspondía a mujeres. Diferencias que se hacen mucho más patentes en los estudiantes que cursaron algún nivel de enseñanza básica durante ese año.

Tabla N° 14 Matrícula EPJA 2014 según sexo

	E. básica	E. media	Total	%
Hombres	11.501	65.887	77.388	57%
Mujeres	5.990	53.471	59.461	43%
Total	17.491	119.358	136.849	100%

Fuente: Ministerio de Educación 2014

4.2.2. Planes y programas curriculares

A partir de la reforma educacional, comenzó a producirse en el país un proceso de cambio estructural respecto al sistema educativo. En este contexto, estas transformaciones involucraron también los planes y programas curriculares de la Educación Para Jóvenes y Adultos. En el año 1996, durante el Gobierno de Eduardo Frei, se inició el cambio principal en términos curriculares de la educación en general, el cual significó un trabajo en conjunto con expertos en diferentes áreas relacionadas a la educación (Arellano, 2001). Sin embargo, el mayor cambio efectivo se produjo tras la reforma del año 2000.

Uno de los principales cambios que se han desarrollado en torno a los programas curriculares, es el paso desde el Decreto N°239 de educación de adultos –aprobado el año 2004– al Decreto N° 257 –aprobado el año 2004–. El primero, establece los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para la EPJA, determinando normas generales para su aplicación, mientras que el segundo establece con mayor nivel de detalle los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, considerando aspectos importantes como la flexibilidad horaria, aspectos valóricos, de aprendizaje, entre otros.

En cuanto a los ámbitos de formación, por ejemplo, el Decreto N°257, indica que el marco curricular de la EPJA se organiza en tres ámbitos principales: Formación General, Formación instrumental y Formación Diferenciada. En el caso de la Educación Básica, la experiencia formativa se concentra en la Formación General, mientras que en el caso de la Educación Media se contemplan los tres ámbitos formativos –tanto en la modalidad Humanístico-Científica como Técnico-Profesional– (Decreto N° 257, 2009).

Este decreto, indica, además, muy detalladamente, los sectores y subsectores de aprendizaje de acuerdo a cada uno de los niveles de educación definidos: Primer, segundo y tercer nivel de Educación Básica, primer y segundo nivel de educación media humanística-científica y; primer, segundo y tercer nivel de educación media técnico profesional (Decreto N° 257, 2009).

Además de lo anterior, es preciso mencionar que este Decreto, incorpora nuevos sectores de aprendizaje en educación media, que son especiales para adultos, como la formación instrumental (inserción laboral, consumo y calidad de vida, convivencia escolar, informática, entre otros aspectos) (Acuña, 2015).

En el año 2009, se promulgó el decreto N°211 el cual define las principales consideraciones para la nivelación de estudios para educación básica y media para adultos, la cual se rige por un programa especial destinado al desarrollo de competencias personales, sociales y culturales. Este decreto, profundiza aspectos como los sectores de aprendizaje, modificando el decreto 131 del año 2003 (Decreto N° 211, 2009).

4.2.3. Cobertura

En el año 2000, según la encuesta CASEN, aproximadamente 5 millones de personas mayores de 16 años, se encontraban en condiciones de postular a alguna modalidad de Educación de Adultos (Casen, 2000 en Asesorías para el Desarrollo, 2003). En este contexto, la oferta de este tipo de educación, posee una baja cobertura, alcanzando las 165 mil personas (Asesorías para el Desarrollo, 2003).

Para el año 2005, la educación regular de adultos atendió a 145.276 personas, en los programas flexibles participaron 42.250 personas y en la campaña de alfabetización “Contigo Aprendo” 17.356 personas. En este escenario, la cobertura anual de la Educación de Adultos alcanzó a 200.000 personas aproximadamente, considerándose aún lejos de satisfacer la demanda de este tipo de educación (Letelier, 2007).

Posteriormente, para el año 2011, 5.429.552² personas mayores de quince años, no habían completado sus años de escolaridad obligatoria, ni se encontraban asistiendo a algún establecimiento educacional (CASEN, 2011 en Acuña, 2015). En este contexto, la matrícula en Educación para adultos correspondía a 189.087 estudiantes en las diferentes modalidades – modalidad regular, flexible, privación de libertad, campaña de alfabetización– (MINEDUC, 2012 EN Acuña, 2015).

4.2.4. Dependencias

En cuanto a la dependencia administrativa de los establecimientos que imparten EPJA, es posible dar cuenta que, en educación básica, la mayor cantidad de matrículas se encuentra en municipales.

Tabla N° 15: Matrícula según dependencia de establecimientos (2004 – 2014)

AÑO	E. Básica				E. Media				Total
	Municipal	P. Subv.	P. Pagado	Adm. Delegada	Municipal	P. Subv.	P. Pagado	Adm. Delegada	
2004	17390	7305	312	6	64799	35827	4374	445	130458
2005	16080	7045	130	0	58328	41273	2934	259	126049
2006	14267	8113	80	0	52417	45395	3363	253	123888
2007	13879	8099	52	0	48400	45993	3596	155	120174
2008	13340	8586	127	0	50878	52312	4149	97	129489
2009	16374	10136	177	0	62732	65122	4960	133	159634
2010	14064	8621	223	0	55105	61335	4693	110	144151
2011	14274	8774	150	0	55143	63430	4207	79	146057
2012	12220	7377	69	0	52529	62036	4719	20	138970
2013	11551	6172	90	0	52062	60100	5328	0	135303
2014	11158	6222	111	0	52578	61885	4895	0	136849

Fuente: Ministerio de Educación, 2016.

² En base a BBDD ponderada

Mientras que, en el caso de la educación media, la distribución entre particulares subvencionados y establecimientos municipales es mayormente distribuida entre ambas.

5. Caracterización de la educación regular para personas jóvenes y adultas

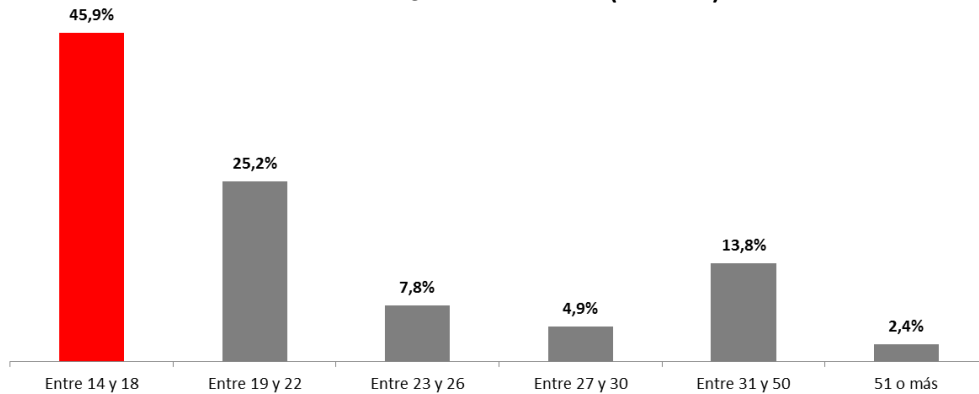
5.1. Caracterización de los Estudiantes

5.1.1.1. Características sociodemográficas

EDAD

Considerando la importancia del criterio etario en la presente investigación, se realizó un análisis de la edad de los estudiantes que en la actualidad asisten a establecimientos que imparten educación para adultos. Al observar esta variable, se percibe que un alto porcentaje de los estudiantes tienen entre 14 y 18 años (45,9%), seguidos de quienes poseen entre 19 y 22 años (25,2%). Este hallazgo permite plantear que, a pesar de tratarse de educación para jóvenes y adultos, la población que recibe este tipo de educación se encuentra –en su mayoría– dentro de rangos ligados a jóvenes, ya que el 71,1% del total de los estudiantes tiene 22 años o menos.

Gráfico N° 3: ¿Cuál es su edad? (n= 2.108)



Fuente: Cliodinámica

Respecto a este punto, resulta interesante el cuestionamiento en torno a la posibilidad de que la edad de los estudiantes que asisten a estos establecimientos haya tenido algún tipo de transformación a lo largo del tiempo. Considerando lo anterior, un estudio realizado por Eladio Acuña y otros en el año 1990, centrado en el estudio del desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile, realiza un análisis de las características de los estudiantes que asistían a escuelas primarias de adultos entre el año 1875 y 1880 en Chile.

En este estudio se indica que las edades de los estudiantes matriculados en escuelas primarias fluctuaban entre los 16 y 70 años. En términos más específicos, Acuña indica la existencia de una mayor concentración de estudiantes entre los 19 y 40 años, acumulando un 79,2% del total de estudiantes matriculados en estas escuelas. En este sentido, llama la atención el importante porcentaje de estudiantes entre 26 y 30 años (28,5%) y entre 31 y 40 años (21,4%), al igual que el bajo porcentaje de estudiantes entre 16 y 18 años (9,7%).

Tabla N° 16: Edad de estudiantes matriculados de Escuelas Primarias de Adultos, según intervalos de edades (1875 y 1880)

Edad	Frecuencia	Porcentaje
16 - 18	2425	9,7%
19 - 25	7346	29,3%
26 - 30	7156	28,5%
31 - 40	5370	21,4%
41 - 50	1999	8,0%
51 - 60	630	2,5%
61 - 70	170	0,7%
Total	25096	100,0%

Fuente: (Acuña et al., 1990)

Por otro lado, durante el periodo 2004 y 2014 se observa la misma situación, donde los estudiantes menores de 20 años que asistían a establecimientos de tipo CEIA fueron aumentando año tras año, destacándose la gran diferencia con respecto a la cantidad de adultos mayores de 51 años, quienes representan una cantidad mucho más baja.

Tabla N° 17: Estudiantes en CEIA, según intervalos de edades (2004 - 2014)

AÑO	Tramo Edad/ Tipo de establecimiento CEIA									TOTAL
	Menor o igual a 15 años	16 a 20 años	21 a 25 años	26 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	61 y más años	Casos perdidos	
2004	1885	26809	11315	6115	8030	3847	1407	971	66	60445
2005	2205	29313	11020	6339	8416	4302	1620	799	16	64030
2006	2256	32154	11074	6402	8686	4617	1692	961	237	68079
2007	2560	36673	10490	6217	8038	4460	1674	1210	260	71582
2008	2660	46231	10560	6313	7778	4370	1669	1166	36	80783
2009	3948	59435	12578	7098	8801	5232	1962	1306	53	100413
2010	3329	53109	13199	6508	8189	4877	2065	1387	38	92701
2011	3389	52880	14335	6880	8374	4783	2054	1336	37	94068
2012	3305	56237	12682	6141	7553	4352	1812	955	38	93075
2013	2164	56157	12700	5915	7563	4312	1756	750	19	91336
2014	1980	55581	13202	6358	7709	4234	1820	622	56	91562

Fuente: (MINEDUC, 2016)

Lo mismo ocurre en los establecimientos de tercera jornada, donde la cantidad de estudiantes menores de 20 años es enormemente mayor respecto de los estudiantes mayores de 51 años, alcanzando valores muy superiores.

Tabla N° 18: Estudiantes en Tercera Jornada, según intervalos de edades (2004 - 2014)

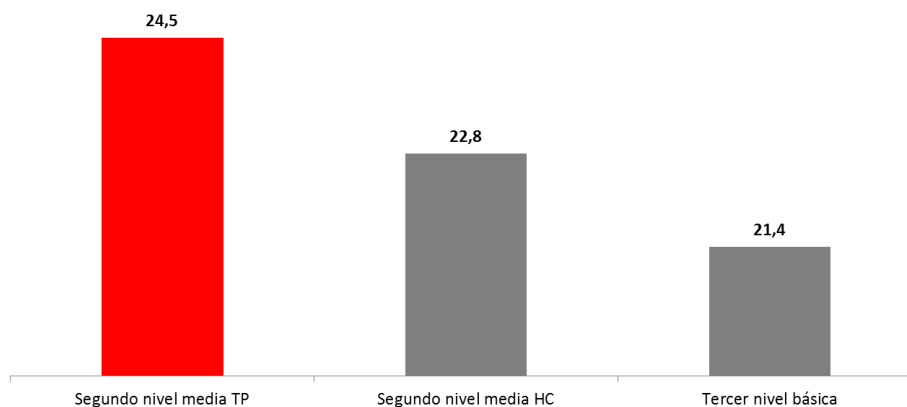
AÑO	Tramo Edad/ Tipo de establecimiento 3° Jornada									TOTAL
	Menor o igual a 15 años	16 a 20 años	21 a 25 años	26 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	61 y más años	Casos perdidos	
2004	1505	26190	15394	8458	10832	5055	1668	661	250	70013
2005	1283	25120	12448	7218	9391	4440	1430	628	61	62019
2006	1391	24358	10254	5907	7770	3985	1239	708	197	55809
2007	1365	22990	7960	4562	6430	3275	1191	658	161	48592
2008	1425	26613	7065	3840	5396	2905	961	470	31	48706
2009	1971	35473	7935	3696	5531	3062	1037	490	26	59221
2010	1464	29677	8308	3366	4670	2572	928	448	17	51450
2011	1413	30236	9029	3216	4451	2374	869	387	14	51989
2012	1525	28313	6974	2626	3553	1946	686	254	18	45895
2013	1153	27015	6933	2540	3522	1871	705	213	15	43967
2014	1000	27507	7226	2750	3602	2193	790	206	13	45287

Fuente: (MINEDUC, 2016)

Estos datos nos ayudan a comprender que, en los últimos años, las edades de los estudiantes que asisten a establecimientos que imparten educación para adultos han ido evolucionando, percibiéndose a lo largo de los años una fuerte presencia de estudiantes menores de 20 años, alcanzando para el año 2016 45,9% de estudiantes entre 14 y 18 años de edad, instalándose como una nueva población a considerar dentro de este tipo de educación.

Por otro lado, al segmentar la edad según el nivel que cursan los estudiantes, se observó que quienes tienen un promedio de edad mayor son los estudiantes que cursan el segundo nivel media TP alcanzando los 24,5 años de edad, seguido de quienes cursan segundo nivel media HC, con 22,8 años de edad. Quienes poseen menor edad corresponden a los estudiantes de tercer nivel básica, con un promedio de edad de 21,4 años.

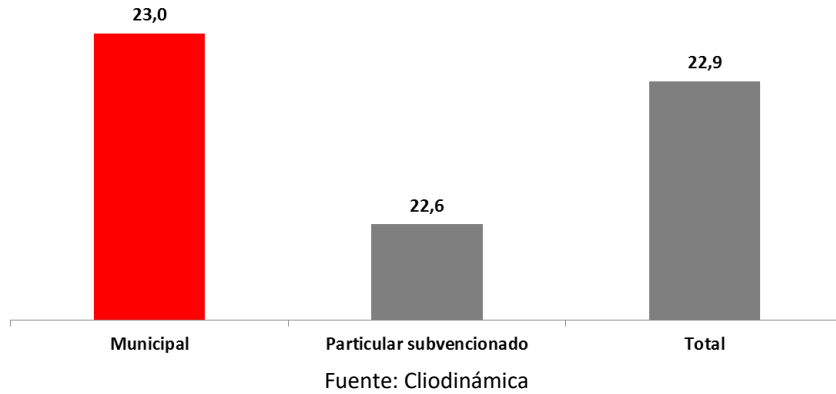
Gráfico N° 4: ¿Cuál es su edad? – Según nivel que cursa (n= 2.095)



Fuente: Cliodinámica

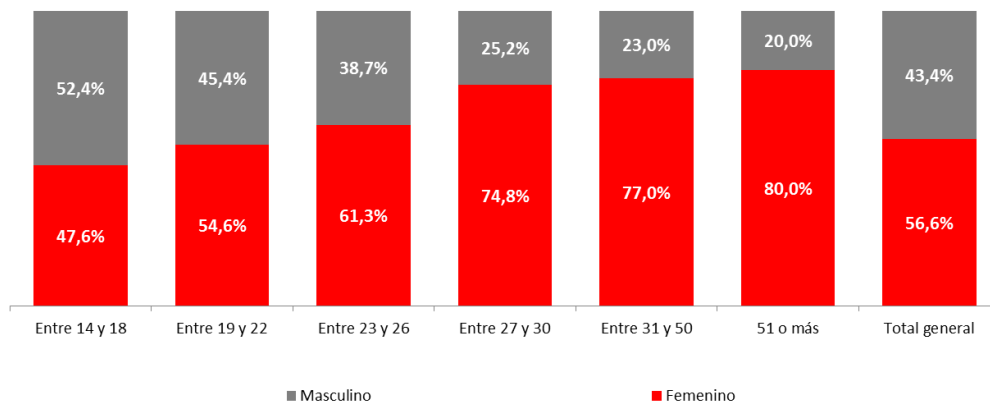
Al segmentar la edad de los estudiantes según la dependencia de los establecimientos, se logró percibir que el promedio de edad de los estudiantes que asisten a establecimientos municipales es mayor, alcanzando 23,0 años en promedio, mientras que en el caso de los establecimientos particulares subvencionados la edad promedio de los estudiantes es de 22,6 años.

Gráfico N° 5: ¿Cuál es su edad? – Según dependencia (n= 2.095)



Por otro lado, al segmentar la edad de los estudiantes según el sexo, se lograron observar importantes diferencias. Un aspecto muy interesante que se observa a nivel general, es que a medida que aumenta la edad, la proporción de mujeres es mayor que la de hombres, mientras que a menor edad, el porcentaje preponderante es el de hombres.

Gráfico N° 6: ¿Cuál es su edad? – Según sexo (n= 2.095)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

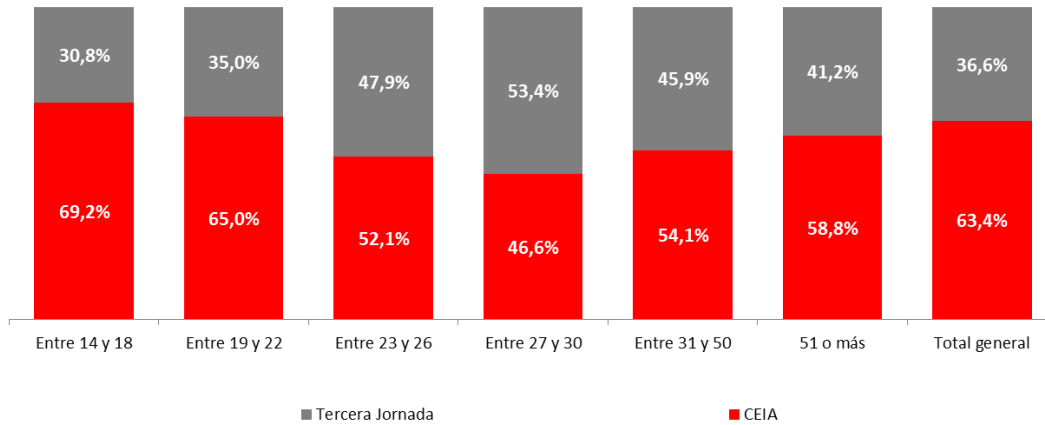
Fuente: Cliodinámica

En términos más específicos, en el caso de los estudiantes de 51 años o más, el 80% son mujeres y el 20% son hombres (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$), mientras que en el caso de 14 y 18 años, los preponderantes son los hombres. Por otro lado, observando el comportamiento general y considerando el mismo estudio de Acuña, es posible observar una gran diferencia de acuerdo al sexo de los estudiantes, ya que entre los años 1875 y 1880 la cantidad de hombres matriculados en escuelas primarias de adultos correspondían al 93,6% y las mujeres apenas alcanzaban el 6,4% (Acuña et al., 1990); mientras que en la actualidad los segmentos se encuentran mayormente equiparados.

En cuanto a la segmentación según el tipo de establecimiento, se observó que en los segmentos más jóvenes la asistencia a establecimientos de tipo CEIA es mucho mayor que en el caso de los establecimientos de tercera jornada. En otras palabras, en el segmento entre 14 y 18 años el porcentaje de estudiantes en CEIA alcanza un 69,2% (diferencias estadísticamente significativas

con $p < 0,05$) y en los estudiantes ente 19 y 22 años, el porcentaje llega a 65% (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 7: ¿Cuál es su edad? – Según tipo de establecimiento (n= 2.108)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, en el caso del segmento entre 23 y 26 años, el porcentaje de estudiantes que asisten a establecimientos de tercera jornada adquiere importancia, alcanzando un 47,9% (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$), mientras que en el caso del segmento entre 27 y 30 años, el porcentaje de asistentes a tercera jornada supera a los de CEIA con un 53,4% (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Si bien en la mayoría de los segmentos la proporción entre estudiantes de CEIA es mayor que los de tercera jornada, es preciso indicar que existen ciertas diferencias en términos etarios, donde en los estudiantes más jóvenes prepondera la asistencia a CEIA, mientras que a medida que se avanza en la edad, los porcentajes de tercera jornada comienzan a ser más contundentes. Respecto a esto, podría indicarse que en el caso de los segmentos jóvenes, los CEIA cumplen una función similar a la de establecimientos que imparten educación para jóvenes y niños. En cambio, en el caso de estudiantes con mayor edad, es importante también la asistencia a establecimientos de tercera jornada, principalmente por factores ligados a temas laborales, con el fin de compatibilizar trabajo y estudio, lo que en el caso del segmento más joven (14 y 18 años) no es un tema primordial³.

SEXO

Otro factor importante dentro de la caracterización de los estudiantes es la proporción existente entre hombres y mujeres. Respecto a este tema, como se mencionó más arriba, históricamente la participación femenina en la educación de adultos ha sido notoriamente baja en comparación a la masculina, donde desde el año 2004 se observa que la proporción de hombres es mayor que la de mujeres, situación que se repitió a lo largo de los años, lo que se puede observar en la siguiente tabla:

³ Este aspecto será tratado en el apartado de situación laboral.

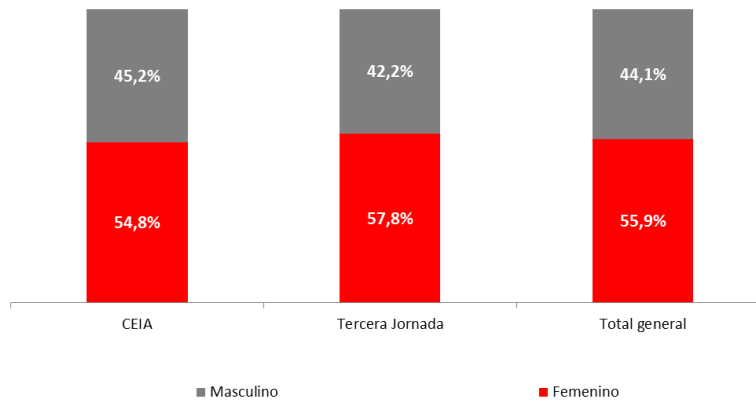
Tabla N° 19: Estudiantes en EPJA según género (2004 – 2014)

AÑO	GÉNERO		TOTAL
	Masculino	Femenino	
2004	73009	57449	130458
2005	70705	55344	126049
2006	70584	53304	123888
2007	69025	51149	120174
2008	75946	53543	129489
2009	95985	63649	159634
2010	82713	61438	144151
2011	83352	62705	146057
2012	79011	59959	138970
2013	76923	58380	135303

Fuente: (MINEDUC, 2016)

Según los datos obtenidos, la proporción de mujeres y hombres de la muestra es de 55,9% en el caso de las primeras y de un 44,1% en el caso de los segundos. Al segmentar según el tipo de establecimiento, la distribución no presentó mayores variaciones; en el caso de los CEIA, el 54,8% corresponde a mujeres, mientras que en el caso de los establecimientos de tercera jornada, el 57,8% son mujeres. En cuanto a esta distribución, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas.

Gráfico N° 8: Sexo – Según tipo de establecimiento (n=2.228)

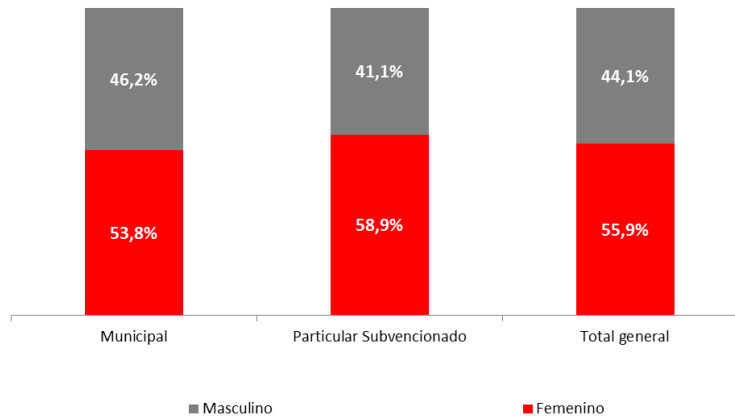


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

En otro escenario, al segmentar la variable sexo según el tipo de establecimiento, se observó que un 53,8% de los estudiantes de establecimientos municipales corresponden a mujeres, mientras que un 46,2% corresponde a hombres. En cuanto a los establecimientos particulares subvencionados, el porcentaje de mujeres asciende a 58,9% y los hombres a un 41,1%. A pesar de lo anterior, las diferencias observadas en este caso no son estadísticamente significativas.

Gráfico N° 9: Sexo – Según tipo de dependencia (n=2.228)



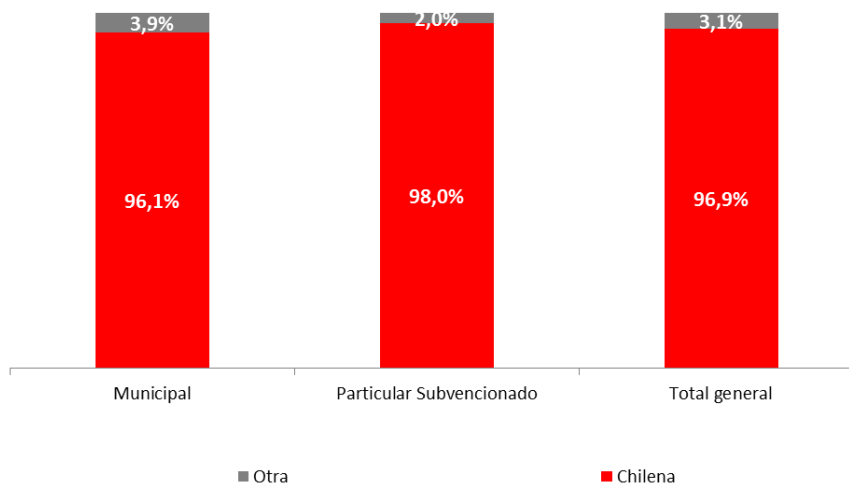
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

NACIONALIDAD Y ETNIA

Un factor interesante para caracterizar a los estudiantes es la nacionalidad, considerando que se trata de un criterio importante en términos demográficos. En general, la proporción de estudiantes extranjeros alcanza el 3% del total de la muestra, en contraste con un 96,9% correspondiente a los estudiantes chilenos. Al desagregar la variable nacionalidad según el tipo de dependencia del establecimiento, se observa que en el caso de los recintos municipales el porcentaje de estudiantes extranjeros alcanza un 3,9%, mientras que en el caso de los particulares subvencionados el porcentaje de extranjeros alcanza un 2,0% (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 10: Nacionalidad – Según tipo de dependencia (n=2.061)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

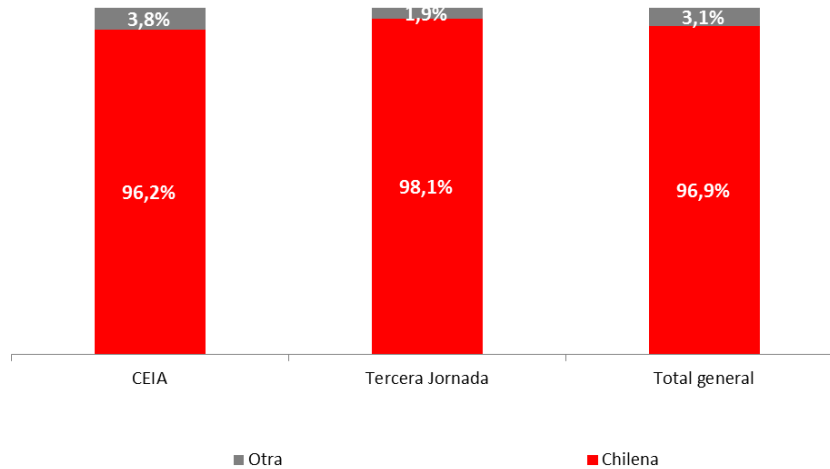
Fuente: Cliodinámica

La mayor presencia de estudiantes extranjeros en establecimientos municipales, entrega indicios asociados a la mayor posibilidad de acceder a este tipo de establecimientos, en contraposición con

los establecimientos particulares subvencionados, para los cuales podrían tener un mayor nivel de dificultades para acceder, las cuales podrían estar asociadas a los recursos.

Al observar la nacionalidad de los estudiantes según el tipo de establecimiento, se observa que en el caso de los CEIA existe una mayor presencia de estudiantes extranjeros que en el caso de los establecimientos de tercera jornada, con un 3,8% los primeros y un 1,9% los segundos (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 11: Nacionalidad – Según tipo de establecimiento (n=2.061)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Al desglosar el porcentaje de estudiantes extranjeros, se observa que la mayoría de ellos son de nacionalidad peruana, con una frecuencia de 16 estudiantes, seguidos de los estudiantes de nacionalidad colombiana quienes corresponden a 15.

Tabla N° 20: Detalle nacionalidad – Extranjeros (n=48)

Nacionalidad	Frecuencia
Argentina	4
Boliviana	3
Colombiana	15
Dominicana	1
Ecuatoriana	1
Haitiana	3
Italiana	1
Libanés	1
Paraguaya	3
Peruana	16
Total general	48

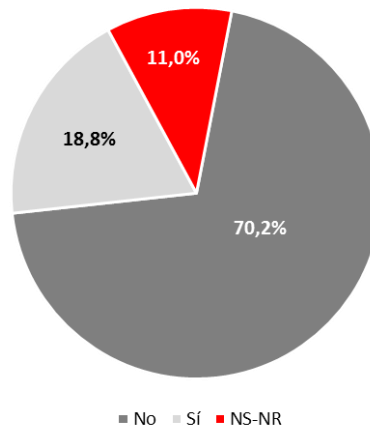
Fuente: Cliodinámica

Si bien los índices de extranjeros no resultan ser mayores el 4%, indican la existencia de un segmento de la población que debe incluirse como parte de las políticas públicas en el país, tanto en temas educacionales, como de otra índole. Según un estudio realizado por el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior (2016), la situación a nivel nacional indica la existencia de una tendencia al alza en cuanto a la residencia de extranjeros en Chile, donde se estima que para el año 1982, la población de extranjeros residentes ascendía a 83.805; para el año

2002 el número alcanza los 195.320; en el año 2010 llegaba a 305.212 y para el año 2014, 410.988 (INE y DEM, 2016).

Estos indicadores, se ligan además con la variable asociada a la pertenencia a pueblos originarios, lo cual posee un componente identitario fundamental que se debe incluir en las políticas públicas y, en este caso, a las dirigidas hacia la población que estudia en establecimientos para jóvenes y adultos. Respecto a este punto, se consultó a los estudiantes si se reconocían como parte de algún pueblo originario, a lo que un 70,2% indicó que no. No obstante, el porcentaje de personas que indicaron que sí se sienten parte de un pueblo originario no es menor, alcanzando un 18,8% de los estudiantes; finalmente, un 11% de ellos o bien no respondió, o indicó no saber.

Gráfico N° 12: ¿Se reconoce Ud. como parte de algún pueblo originario? (n=2.253)



Fuente: Clodinámica

Cabe destacar, que quienes indicaron sí pertenecer a un pueblo originario, alcanzan un porcentaje no menor de los estudiantes. Por esta razón, se desglosó la variable para observar el detalle de las respuestas. En este sentido, se observó que una gran mayoría de los estudiantes se identifica con el pueblo Mapuche (282), seguidos de Aymara (56) y Otra (45).

Tabla N° 21: Detalle pueblo originario (n=422⁴)

Pueblo originario	Frecuencia
Alacalufe	5
Atacameño	18
Aymara	56
Colla	3
Mapuche	282
Quechua	9
Rapa Nui	3
Yámana o Yagán	1
Otra	45
Total general	422

Fuente: Clodinámica

Al profundizar en la categoría Otro, se observó que 22 de los encuestados indicó ser diaguita, mientras que 19 de ellos planteó no saber.

⁴ N correspondiente a quienes indicaron sí sentirse parte de un pueblo originario.

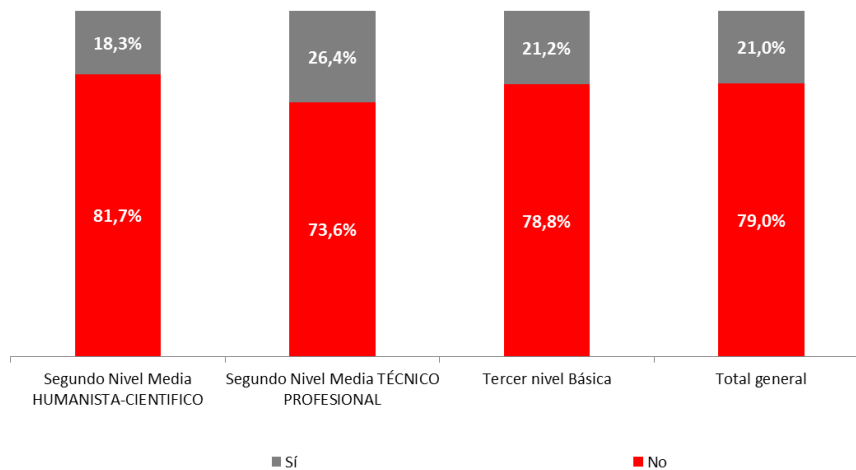
Tabla N° 22: Detalle etnia –Otro, ¿Cuál? (n=45)

Etnia	Frecuencia
Afrodescendiente	1
Diaguita	22
Huilliche	2
Mestizo	1
NS/NR	19
Total general	45

Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, al desagregar la pertenencia a un pueblo originario según sexo y tipo de establecimiento, se observa que no existen diferencias significativas, sin embargo, en la desagregación según nivel que cursa, se observan diferencias significativas, donde en el segundo nivel media TP existe una mayor presencia de personas que se reconocen como parte de un pueblo originario (26,4%), en comparación con los otros dos niveles.

Gráfico N° 13: ¿Se reconoce Ud. como parte de algún pueblo originario? – Según nivel que cursa (n=2.253)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Considerando estos indicadores, si bien los valores relacionados a extranjeros y pueblos originarios son minoritarios, se trata de porcentajes considerables. Ante esto, se considera necesaria la realización de un cuestionamiento respecto a la importancia de este tipo de indicadores para la generación de políticas públicas para la educación de adultos. Desde el punto de vista del consultor, todos los datos mencionados anteriormente son fundamentales en la medida en que implicarían un desafío importante a considerar al momento de integrar a esta población –ya sea extranjera o de un pueblo originario– en el sistema educativo, en otras palabras, el hecho de considerar a estas poblaciones, implicaría la necesidad de incluir otras aristas importantes –tanto en las metodologías de evaluación, enseñanza, marco curricular, entre otros–, como las diferencias culturales, dificultades con el idioma, etc. En este punto, adquiere relevancia el concepto de interculturalidad, donde se promueve la comunicación, interacción y encuentro

entre distintas culturas, las cuales coexisten en un mismo territorio, llevando finalmente a la integración cultural (Bernabé, 2012)⁵.

Estos aspectos, son parte también de la Ley de inclusión escolar chilena, en la cual se indica que “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.” (Ley N° 20845, 2015).

La consideración de estos aspectos, generará un ambiente propicio para la integración cultural (considerando tanto etnias como nacionalidades), fomentando el derecho a la educación y generando una mejor convivencia escolar.

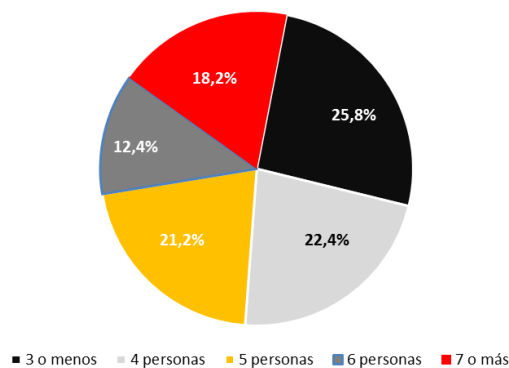
5.1.2. Composición del hogar

PERSONAS QUE VIVEN EN EL HOGAR

Dentro de la caracterización de los estudiantes, se incorporó el análisis de la composición del hogar de cada uno, con el fin de comprender el contexto familiar en el que se desenvuelven a diario y de esa forma indagar en la relación que tienen estos factores contextuales con la trayectoria de cada uno de los estudiantes.

En primer lugar, se indagó en la cantidad de personas que viven en el hogar en el que reside el estudiante, donde se observó que la mayoría de ellos vive con 3 personas o menos (25,8%), seguidos de quienes viven con 4 personas (22,4%). En tercer lugar, se encuentran quienes viven con 5 personas, con un 21,2%. En términos generales, a pesar de que la opción mayormente mencionada fue 3 personas o menos, es posible indicar que el 51,9% —es decir más de la mitad— vive con 5 personas o más en su hogar, de modo que se trata mayoritariamente de hogares numerosos.

Gráfico N° 14: ¿Cuántas personas viven en su hogar? (n=2011)



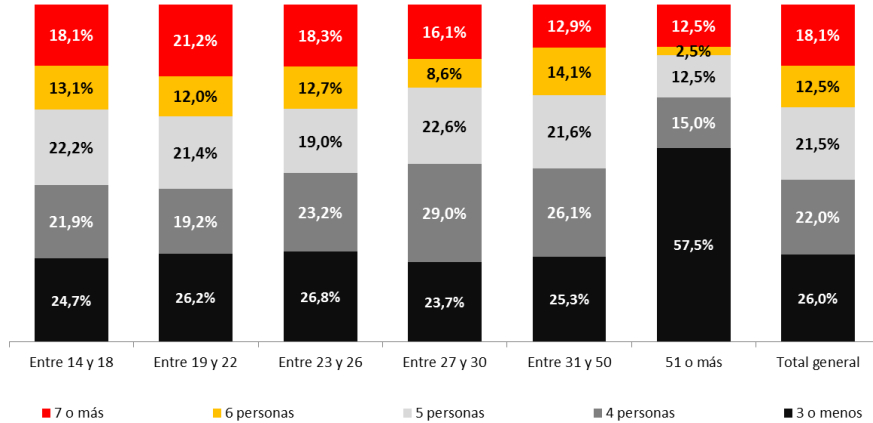
Fuente: Cliodinámica

Un dato interesante surge al realizar la segmentación de esta variable según la edad de los estudiantes, donde se observa una importante diferencia del segmento mayor a 51 años respecto

⁵ Concepto que se diferencia de multiculturalidad, el cual refiere a la coexistencia de diferentes culturas, más no a la convivencia.

del resto de los tramos etarios (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$). En términos específicos, todos los rangos etarios poseen una mayor variabilidad, donde los porcentajes de estudiantes que viven con 3 personas o menos bordean el 25%. Sin embargo, en el caso de los mayores de 51 años, el 57,5% de ellos indica que vive con 3 personas o menos, lo cual evidencia una diferencia importante.

Gráfico N° 15: ¿Cuántas personas viven en su hogar? – Según tramo de edad (n=2011)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

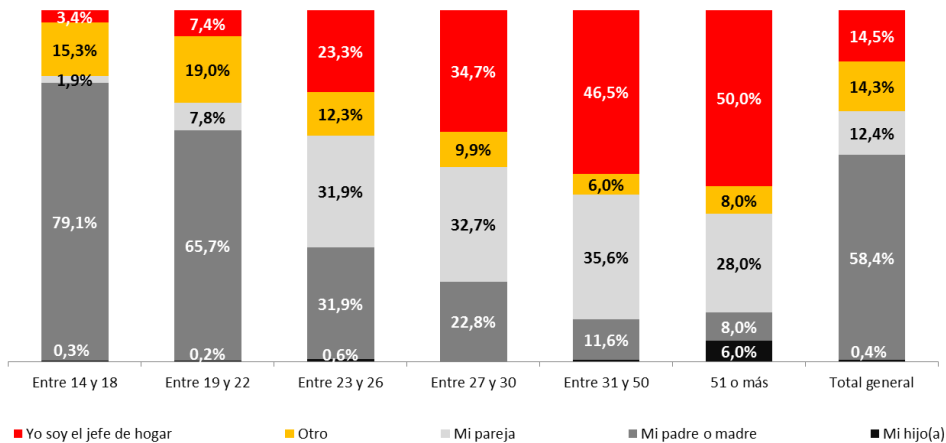
Fuente: Cliodinámica

Estas diferencias dicen relación con que la población de estudiantes jóvenes aún se encuentra residiendo junto a sus padres, situación contraria al caso de los estudiantes mayores, quienes se encuentran a cargo del hogar. Esta situación se complementa con el análisis de la variable de jefatura del hogar, en la cual se da una evidente relación de acuerdo a la edad.

JEFATURA DEL HOGAR

Se observa en el gráfico que a medida que aumenta la edad de los estudiantes, el porcentaje de “yo soy el jefe de hogar” aumenta también, mientras que, por el contrario, al disminuir la edad, aumenta el porcentaje de la opción “mi padre o madre” (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 16: ¿Quién es el jefe de hogar? – Según tramo de edad (n=2086)



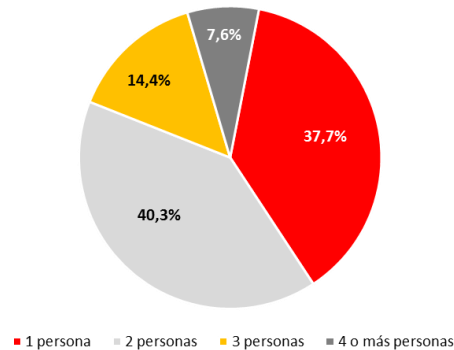
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Esta relación resulta interesante en la medida en que se puede realizar un bosquejo de los estudiantes que asisten a establecimientos para jóvenes y adultos, ya que existiría un segmento con menor edad, que vive aún en el hogar de sus padres (entre 14 y 18 años y entre 19 y 22 años), en el cual el principal ingreso es aportado por uno de ellos; mientras que, por el otro lado, se encuentra el grupo de estudiantes mayores, quienes viven con un número menor de personas en el hogar, en el cual ellos son los proveedores principales.

Por otro lado, al consultar a los estudiantes respecto a cuántas personas de las que viven en su hogar aportan económicamente, se observó que el 40,3% de ellos indicó que 2 personas aportan al hogar, mientras que un 37,7% planteó que sólo una persona lo hace.

Gráfico N° 17: ¿Cuántas personas de las que viven en su hogar aportan económicamente? (n=1.900)



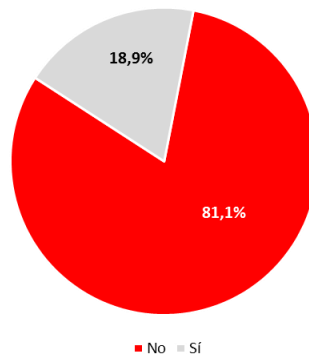
Fuente: Clodinámica

Cabe mencionar, que estos datos son fundamentales ya que nos ayudan, por un lado, a conocer las características de los estudiantes, y por el otro, a establecer posibles explicaciones y relaciones entre estos factores contextuales y los aspectos ligados a sus percepciones, motivaciones y expectativas respecto de la EPJA.

PERSONAS CON NECESIDAD DE CUIDADOS ESPECIALES

En otro contexto, respecto a la composición del hogar, se consultó también a los estudiantes respecto de la existencia en los hogares de personas con requerimientos de cuidados especiales. Ante este tema, un 81,1% de los estudiantes indicó no vivir junto a alguna persona con estos requerimientos, mientras que un 18,9% de ellos respondió afirmativamente a esta pregunta.

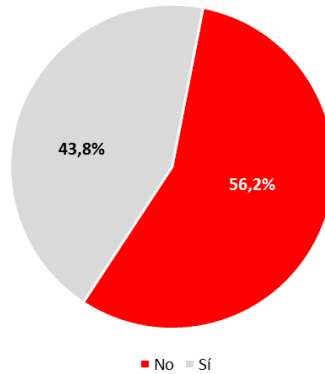
Gráfico N° 18: ¿Alguna de las personas que vive en su hogar necesita de cuidados especiales? (n=2.241)



Fuente: Clodinámica

En cuanto a este mismo tema, considerando a quienes indicaron que sí se encontraban viviendo en conjunto con alguien con requerimientos especiales, se indagó en si el encuestado era la figura encargada del cuidado de esta persona en el hogar. Ante esto, se observó que un 56,2% planteó no ser la o el encargado de tal labor, mientras que un 43,8% indicó sí estar a cargo.

Gráfico N° 19: ¿Es usted quien se encarga del cuidado de esta persona? (n= 388⁶)



Fuente: Cliodinámica

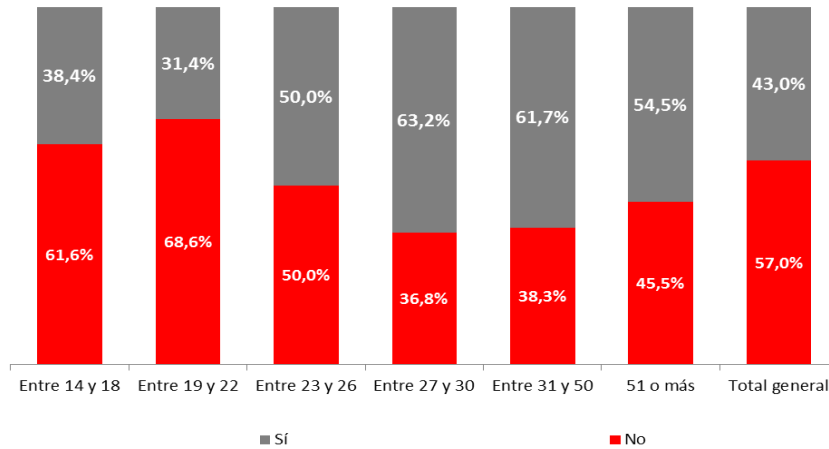
Este aspecto es importante en la medida en que podría constituir un obstáculo o dificultad a la hora de asistir a los establecimientos educacionales, en la medida en que se poseen responsabilidades de este tipo que implican mayor tiempo invertido por parte de los estudiantes.

Al segmentar esta variable según dependencia se observó que existe una mayor presencia de personas que se hacen cargo del cuidado de una persona en su hogar en establecimientos municipales, en comparación con subvencionados, con un 46,7% comparado con un 40,4%. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Lo mismo ocurre según el sexo de los encuestados, donde las mujeres (46,9%) indican cuidar a alguien en mayor medida que los hombres (39,6%), sin observarse diferencias significativas.

Sin embargo, al desagregar la variable según la edad de los encuestados, sí se encontraron diferencias significativas, donde se observa que a medida que avanza la edad, aumenta el cuidado de alguien en el hogar.

⁶ N correspondiente a quienes indicaron sí tener a una persona en el hogar que necesita cuidados especiales

Gráfico N° 20: ¿Es usted quien se encarga del cuidado de esta persona? – Según tramo de edad (n= 3887)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

5.1.3. Responsabilidad parental

TENENCIA DE HIJOS

Considerando lo mencionado anteriormente, existen características del contexto social y familiar de los estudiantes que pueden relacionarse a su desempeño en la EPJA –ya sea en la asistencia, a puntualidad, el tiempo invertido en estudiar, entre otros–. En este sentido, los aspectos ligados a la responsabilidad parental constituyen un antecedente importante en la caracterización, ya que la tenencia de hijos podría relacionarse tanto a la deserción de la EPJA (en términos de tiempo invertido), como a la reinserción en ella (en términos de motivaciones para continuar). Lo anterior, es posible observarlo en el hecho de que quienes han desertado al menos una vez en la EPJA, indican en mayor medida que tienen hijos (52,2%). Al mismo tiempo, de quienes nunca han desertado, un 32,0% plantea tener hijos.

Tabla N° 23: Deserción en la EPJA según tenencia de hijos

Tenencia de hijos*		Deserción en la EPJA (N° veces)	
		Nunca	Al menos una vez
Sí	Sí	32,0%	52,2%
	No	68,0%	47,8%

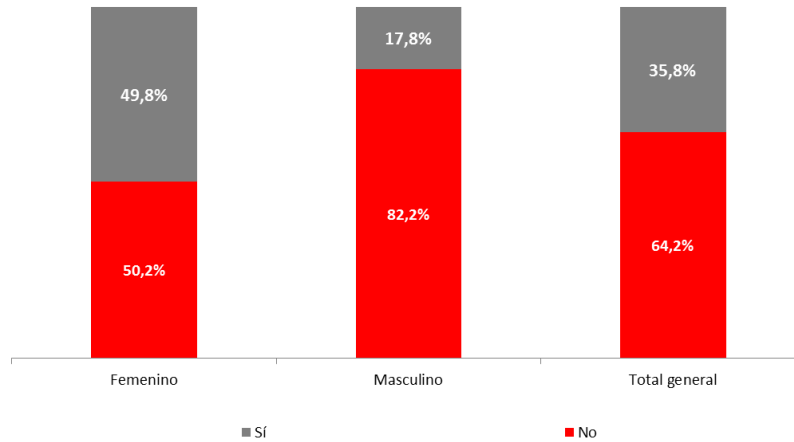
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Esto genera, una importancia de la consideración de la variable responsabilidad parental, en el desempeño y deserción en la EPJA. Respecto a este punto, se observó que en términos generales un 64,2% de los estudiantes no tiene hijos, mientras que un 35,8% de ellos sí los tiene.

⁷ N correspondiente a quienes indicaron sí tener a una persona en el hogar que necesita cuidados especiales

Gráfico N° 21: ¿Usted tiene hijos(as)? – Según sexo (n=2.108)



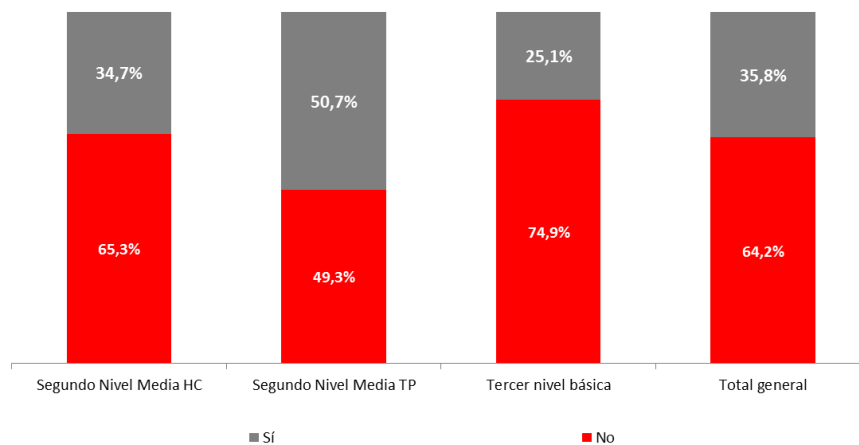
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Al desagregar la tenencia de hijos según el sexo de los estudiantes, se observó que existe una importante diferencia al comparar ambos segmentos, ya que, en el caso de las mujeres, un 50,2% indica no tener hijos, mientras que en el caso de los hombres un 82,2% no tiene hijos (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$). Estas diferencias, podrían significar un factor influyente en las expectativas y desempeño de los estudiantes respecto a la EPJA.

Por otro lado, en cuanto al nivel que cursan los estudiantes, se observó que existen diferencias importantes entre quienes cursan segundo nivel media TP (con un 50,7% de tenencia de hijos) y quienes cursan tercer nivel básica (con un 25,1% de tenencia de hijos), observándose diferencias estadísticamente significativas.

Gráfico N° 22: ¿Usted tiene hijos(as)? – Según nivel que cursa (n=2.108)

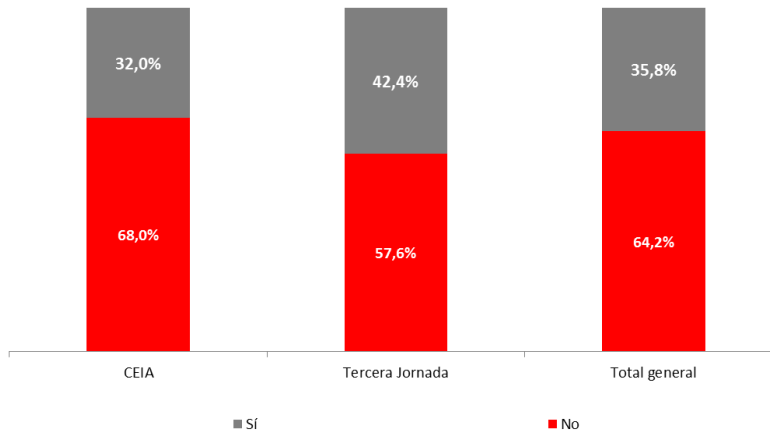


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Además de lo anterior, respecto al tipo de establecimiento, se observó que en los establecimientos de tercera jornada existe una mayor presencia de personas que poseen hijos (42,4%), en comparación con los CEIA, donde existe un 32% de estudiantes que indican ser padres (diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$).

Gráfico N° 23: ¿Usted tiene hijos(as)? – Según tipo de establecimiento (n=2.108)

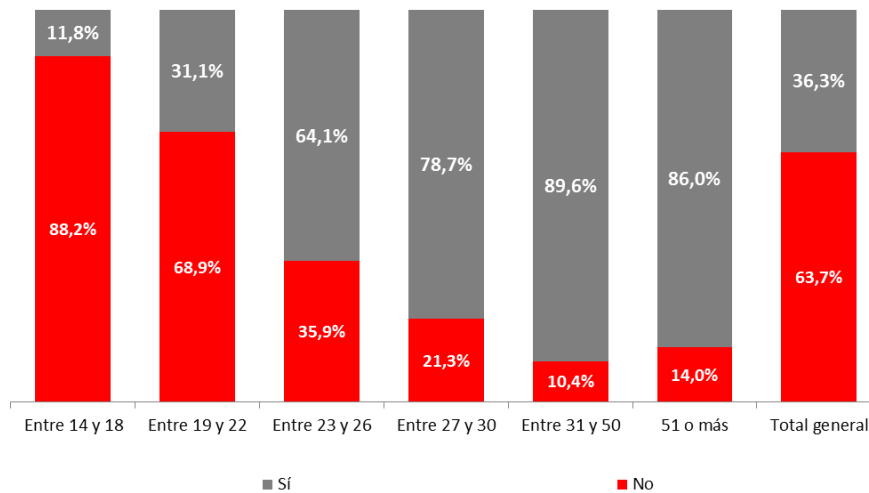


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Del mismo modo, al observar la tenencia de hijos según la edad de los estudiantes, se observó que a medida que aumenta la edad, la tenencia de hijos también aumenta, observándose una drástica diferencia entre quienes tienen entre 14 y 18 años (11,8%) y quienes tienen entre 31 y 50 años (89,6%).

Gráfico N° 24: ¿Usted tiene hijos(as)? – Según tramo de edad (n=2.108)

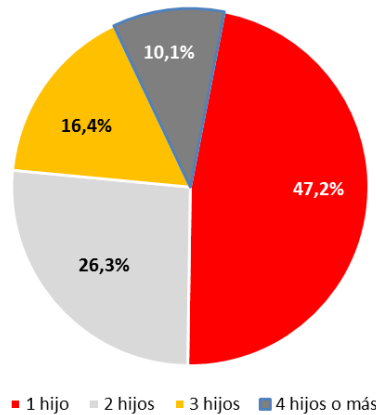


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, en cuanto al número de hijos, se observó que casi la mitad de quienes indicaron tener hijos, poseen un solo hijo (47,2%), mientras que un 26,3% planteó tener dos hijos. En general respecto a la cantidad de hijos, se observa que son mucho menos quienes poseen familias más numerosas.

Gráfico N° 25: 13. ¿Cuántos hijos(as) tiene? (n= 742⁸)

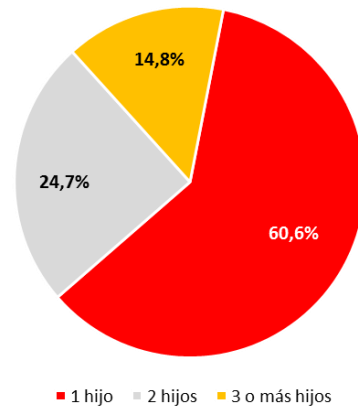


Fuente: Cliodinámica

HIJOS MENORES DE EDAD

Al mismo tiempo, el 60,6% de quienes tienen hijos, plantea que uno de sus hijos es menor de edad, mientras que un 24,7% planteó tener dos hijos menores de edad. Este dato es fundamental en la medida en que la tenencia de hijos menores de edad podría obstaculizar la permanencia en la EPJA, considerando los cuidados que ellos requieren y el tiempo que se debe invertir.

Gráfico N° 26: 14. ¿Cuántos de ellos son menores de edad? (n= 742⁹)



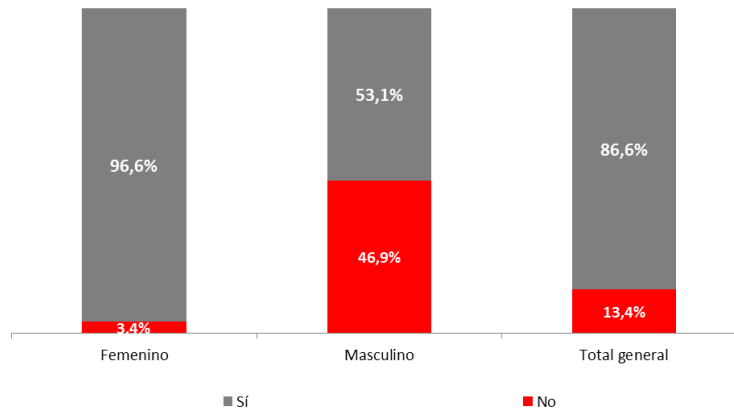
Fuente: Cliodinámica

En este mismo contexto, se observa además que un 86,6% del total de estudiantes que tienen hijos menores de edad viven con ellos, mientras que un 13,4% plantea no vivir con sus hijos menores. Al desagregar la variable según el sexo de los estudiantes, se observa una situación particularmente llamativa, ya que, en el caso de las mujeres, el 96,6% indica que vive con sus hijos, mientras que, en el caso de los hombres, este valor alcanza un 53,1% (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$). Esto podría deberse a un tema ligado a la constitución de los hogares monoparentales en Chile, en los cuales la permanencia del hijo se da generalmente con la madre.

⁸ N correspondiente a quienes indicaron tener hijos.

⁹ N correspondiente a quienes indicaron tener hijos.

Gráfico N° 27: Sus hijos(as) menores de edad, ¿viven con usted? – Según sexo (n=644)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

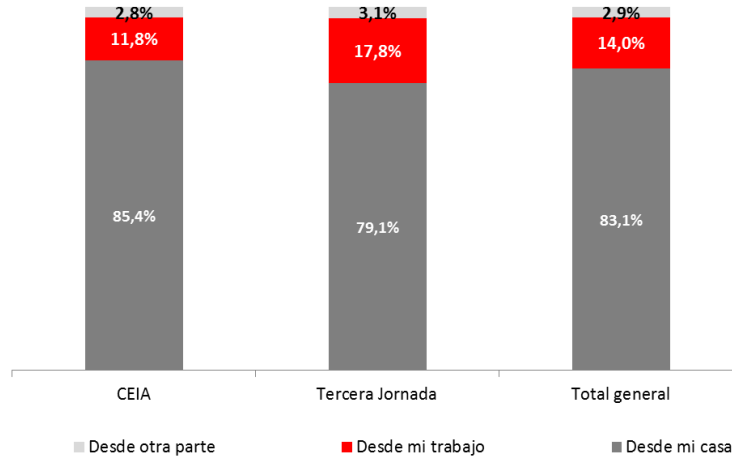
En cierto sentido, todos los factores ligados a la responsabilidad parental, poseen una gran importancia en la medida en que pueden ser factores constitutivos de la relación que los estudiantes poseen con la EPJA, tanto de manera positiva como negativa, la tenencia de hijos y el cuidado de éstos entregan información valiosa respecto al desempeño del estudiante y sus características personales como las expectativas al ingresar a estudiar.

5.1.4. Traslado a los establecimientos

Otro aspecto importante que también se encuentra ligado a temas de deserción escolar es el tiempo de traslado que demoran los estudiantes para llegar a sus establecimientos correspondientes, ya sea desde su trabajo, desde su hogar o desde otra parte. En este sentido, en cuanto a desde dónde se trasladan los estudiantes hacia su establecimiento educacional, se logró percibir que el 83,1% de ellos se traslada desde su casa, mientras que el 14% lo hace desde su lugar de trabajo.

Al desagregar esta variable según el tipo de establecimiento se observó una situación que cabe destacar, ya que en el caso de la tercera jornada el porcentaje de individuos que se trasladan desde sus trabajos es de 17,8%, mientras que en el caso de CEIA el 11,8% indica que se traslada desde su trabajo (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$). Esto podría indicar la existencia de diferencias ligadas al mundo laboral y al tipo de establecimiento, donde en ciertos casos existen estudiantes que por encontrarse trabajando deben ingresar a establecimientos de tipo tercera jornada ya que les permite mayor flexibilidad horaria.

Gráfico N° 28: Usualmente, ¿Desde dónde se traslada al establecimiento? – Según tipo establecimiento (n=2.222)

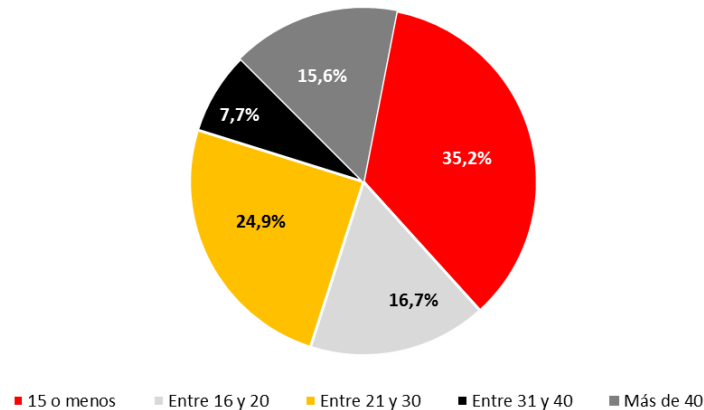


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, en cuanto al tiempo de demora entre el lugar desde dónde se trasladan y la llegada al establecimiento, se observó que el 35,2% indicó que se demoraba 15 minutos o menos en llegar, mientras que un 24,9% indicó demorarse entre 21 y 30 minutos. Al observar el máximo de minutos de demora, se puede indicar que el tiempo transcurrido entre el hogar/trabajo/otro y el establecimiento en la mayoría de los casos no supera los 40 minutos de viaje.

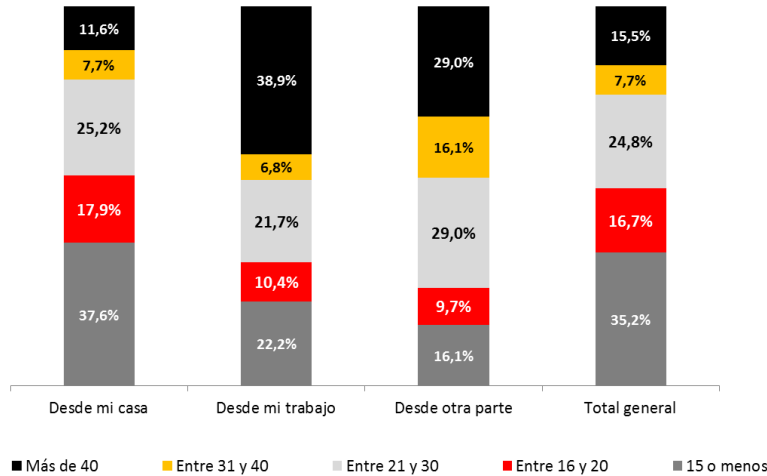
Gráfico N° 29: En promedio, ¿Cuántos minutos se demora en llegar desde este lugar al establecimiento? (n=1.717)



Fuente: Cliodinámica

Finalmente, al realizar una desagregación entre el tiempo de demora y el lugar desde el que se traslada al establecimiento, se identificaron ciertas diferencias. En primer lugar, se observa que quienes se trasladan desde su casa poseen el porcentaje más alto de quienes se demoran 5 minutos o menos (37,6%) (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$), por lo que se puede indicar que los estudiantes buscan dentro de sus comunas los establecimientos que más se adecúan a sus necesidades.

Gráfico N° 30: En promedio, ¿Cuántos minutos se demora en llegar desde este lugar al establecimiento? Según el lugar desde el que se traslada (n=1.708)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

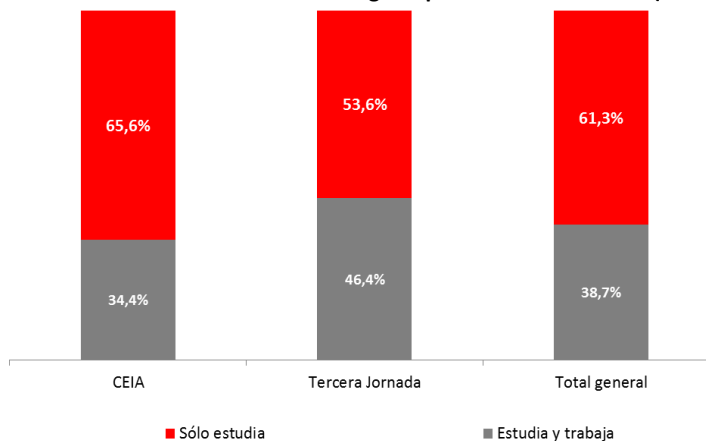
Por otro lado, en cuanto a quienes se trasladan desde sus trabajos, se observa que predomina la opción más de 40 minutos, lo que indica que los estudiantes trabajan relativamente lejos de su lugar de estudios, aspecto que se constituye como un elemento que incide en la deserción en establecimientos de tercera jornada, que son los que poseen en mayor medida personas que se encuentran trabajando.

5.1.5. Situación laboral

SITUACIÓN LABORAL

Otro factor fundamental en la caracterización de los estudiantes es la situación laboral, la cual al igual que las dimensiones anteriores nos permite situar a los estudiantes en un contexto social. En este sentido, se consultó a los encuestados acerca de su situación laboral, donde se observó que el 61,3% de ellos se encuentra actualmente sólo estudiando, mientras que el 38,7% está estudiando y trabajando.

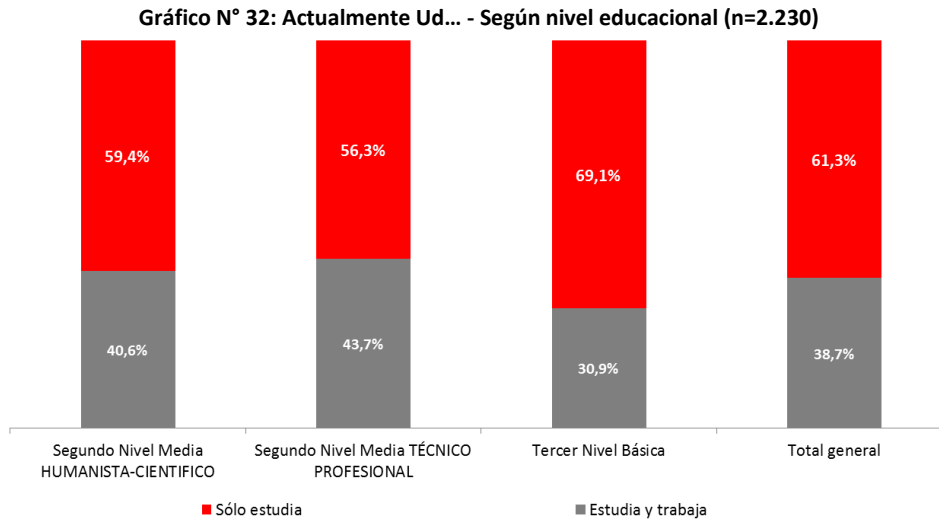
Gráfico N° 31: Actualmente Ud... - Según tipo de establecimiento (n=2.230)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Al desagregar la variable según el nivel educacional, se observa que existen diferencias significativas según el nivel que cursan los estudiantes, observándose que, en el caso de los estudiantes de tercer nivel básico, existe una mayor proporción de estudiantes que se encuentran sólo estudiando (69,1%), en comparación con los otros niveles.



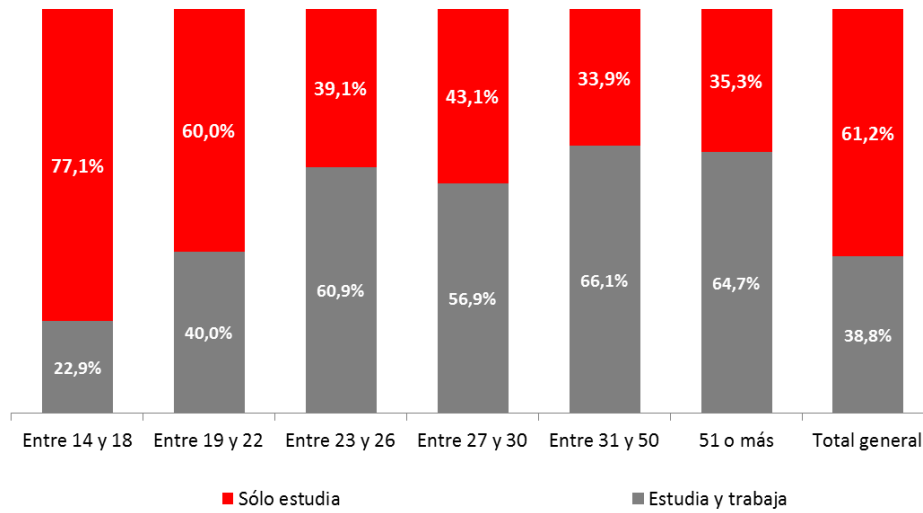
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Al desagregar la variable según el tipo de establecimiento se observó que existen diferencias entre la situación laboral de los estudiantes de CEIA y de tercera jornada, donde en el primero de los casos, los estudiantes que sólo estudian alcanzan un 65,6%, y quienes estudian y trabajan alcanzan un 34,4%; mientras que en lo segundos, quienes sólo estudian alcanzan un 53,6%, frente a un 46,4% de quienes estudian y trabajan (37,6%) (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Por otro lado, al igual que con la variable de jefatura del hogar, se observa nuevamente una tendencia según la edad de los estudiantes. En otras palabras, al aumentar la edad de los estudiantes, se percibe un alza en los porcentajes de “estudia y trabaja”, mientras que al disminuir la edad, aumentan los porcentajes de “sólo estudia” (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$). Esta situación, viene a respaldar la idea de la existencia de dos segmentos con comportamientos y edades diferentes que forman parte de la distribución de los estudiantes de la EPJA.

Gráfico N° 33: Actualmente Ud. - Según tramo etario (n=2.087)

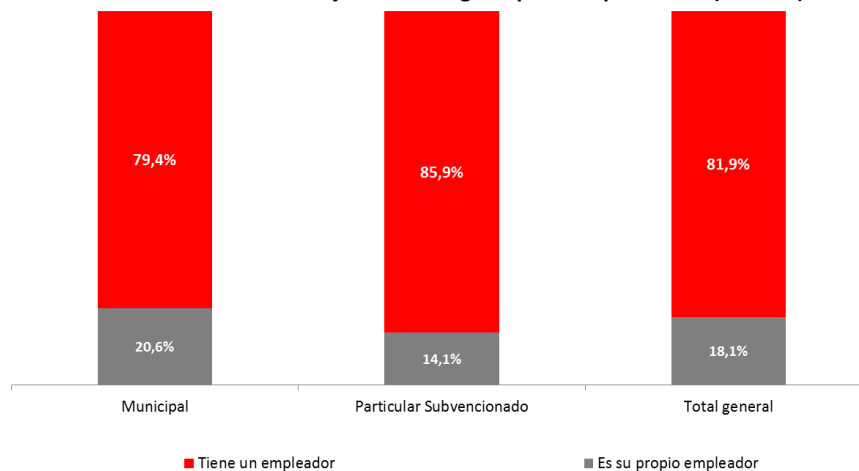


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, al indagar respecto al tipo de trabajo –considerando si se trabaja para un empleador o de modo independiente– se observó que del total de estudiantes que trabajan, un 81,9% de ellos trabaja de manera dependiente, es decir, tiene un empleador; mientras que un 18,1% indica ser su propio empleador. En cuanto a las diferencias según tipo de dependencia, en el caso de establecimientos municipales, un 79,4% planteó ser trabajador dependiente, mientras que en el caso de establecimientos particulares subvencionados el porcentaje alcanzó un 85,9%, sin embargo, estas diferencias no fueron significativas.

Gráfico N° 34: En su trabajo usted – Según tipo de dependencia (n=849¹⁰)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

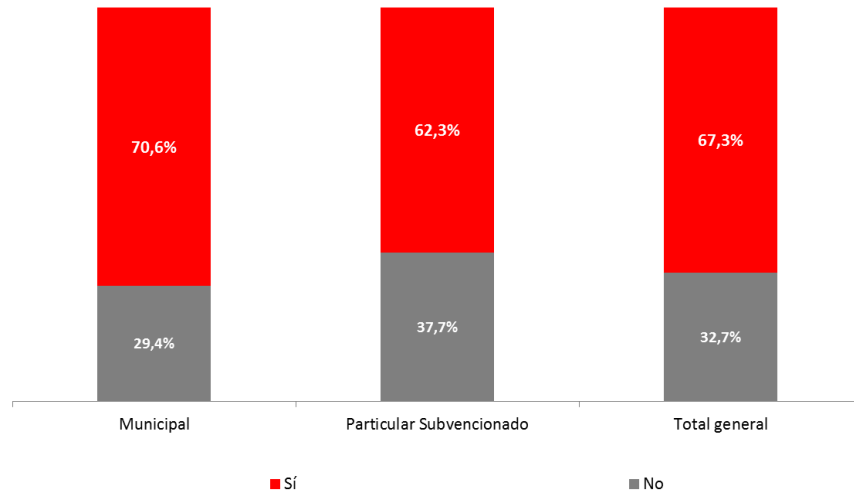
Fuente: Cliodinámica

¹⁰ N correspondiente a quienes indicaron sí encontrarse trabajando.

CONTRATO DE TRABAJO

Profundizando aún más, al consultar respecto al contrato de trabajo existen dos factores importantes: en primer lugar, la tenencia de contrato de trabajo, y en segundo lugar, el tipo de contrato que se tiene. Respecto al primer punto, se logró observar que un 67,3% de los estudiantes posee un contrato de trabajo, mientras que un 32,7% plantea no tenerlo, siendo éste un porcentaje no menor. Al desagregar la variable según el tipo de dependencia, se observó que un 70,6% de los estudiantes de establecimientos municipales sí tienen contrato, mientras que en el caso de establecimientos particulares subvencionados este porcentaje asciende a 62,3% (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 35: En su actual trabajo, ¿tiene contrato de trabajo escrito? – Según tipo de dependencia (n=684)

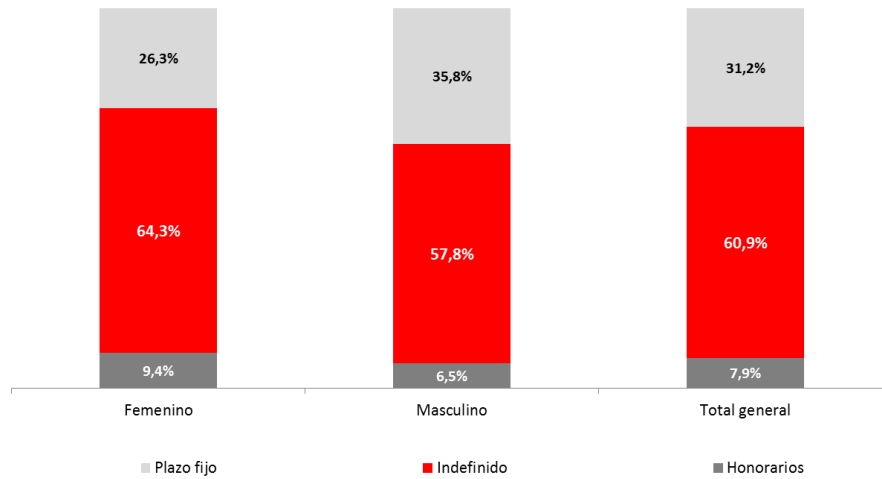


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Respecto al segundo punto, en términos generales se logró observar que un 60,9% posee contrato indefinido, mientras que un 31,2% plantea encontrarse con contrato a plazo fijo, finalmente un 7,9% indica encontrarse trabajando a honorarios. Al indagar de acuerdo al sexo de los estudiantes, se observa que en el caso de los hombres un 35,8% posee contrato a plazo fijo, mientras que en el caso de las mujeres este porcentaje alcanza un 26,3% (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 36: 24. ¿Qué tipo de contrato tiene? – Según sexo (n=445)



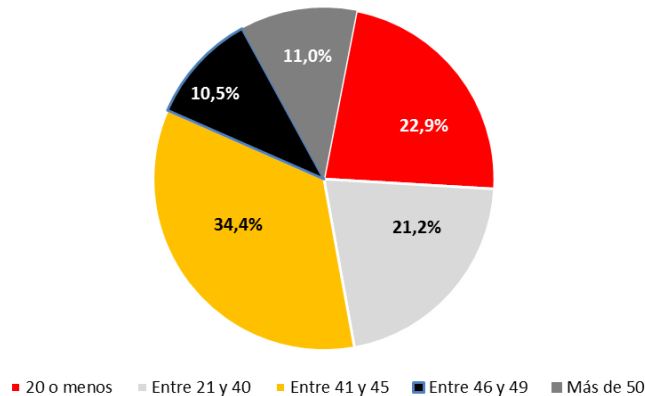
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

JORNADA LABORAL

En cuanto a la cantidad de horas que trabajan a la semana, se observó que un 34,4% de los estudiantes que se encuentran trabajando, lo hacen entre 41 y 45 horas semanales, seguidos de quienes trabajan 20 horas o menos (22,9%).

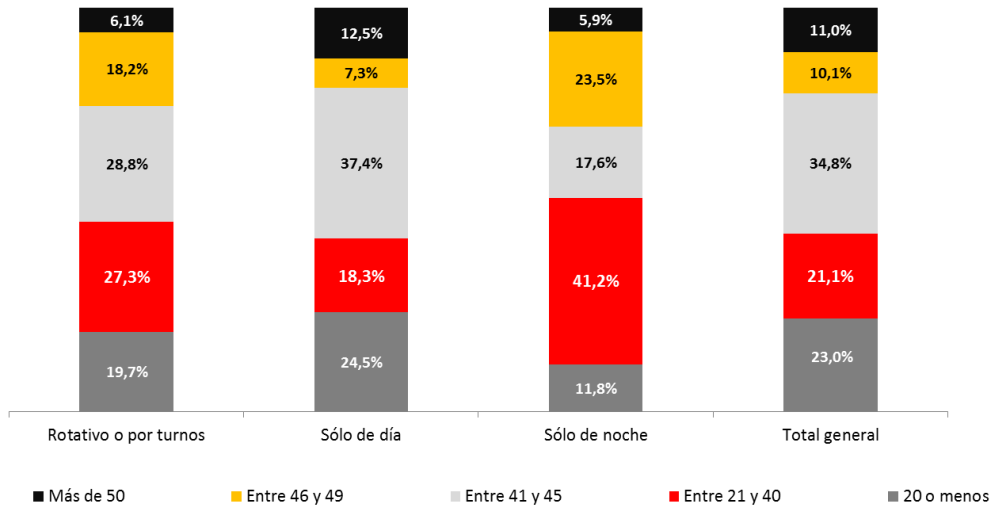
Gráfico N° 37: Habitualmente, ¿Cuántas HORAS trabaja a la SEMANA? (n=363)



Fuente: Clodinámica

Al desagregar la cantidad de horas que se trabajan según el tipo de horario, se observan algunas diferencias, principalmente en quienes trabajan sólo de noche, donde un 41,2% indica que trabaja entre 21 y 40 horas a la semana, diferenciándose del resto de tipos de horario (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 38: Habitualmente, ¿Cuántas HORAS trabaja a la SEMANA? – Según tipo de horario (n=363)

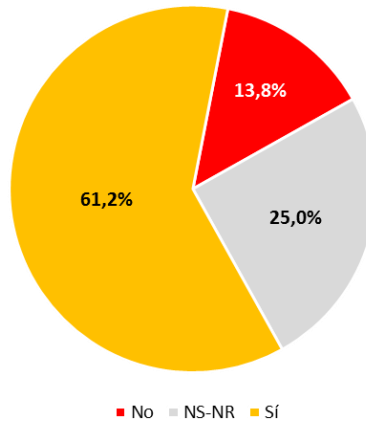


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Finalmente, como se ha mencionado más arriba, un aspecto importante en que los estudiantes permanezcan en la EPJA es la posibilidad de que exista flexibilidad horaria para asistir a clases en sus trabajos, por lo que se consideró importante incluir este factor en la encuesta. Ante esta pregunta, los estudiantes indicaron en su mayoría que en sus trabajos sí existe flexibilidad horaria para asistir a clases (61,2%), mientras que un porcentaje importante indicó no saber, o simplemente no respondió (25%).

Gráfico N° 39: En su trabajo, ¿Son flexibles con su horario para que pueda asistir a clases? (n=695)



Fuente: Cliodinámica

Para finalizar, considerando la situación laboral de los estudiantes se considera que el aspecto más interesante e importante de relevar dice relación con la posible relación de la situación laboral con el tipo de establecimiento, ya que, en el caso de los establecimientos de tercera jornada, existe con mayor fuerza un componente laboral en sus estudiantes, quienes prefieren estudiar en este tipo de establecimientos ya que permiten asistir a clases en jornada vespertina. Mientras que en el caso de los CEIA, son mayormente preferidos por quienes sólo estudian, ya que se buscan

establecimientos que posean condiciones similares a las de establecimientos que imparten educación para niños y jóvenes, en aspectos como el horario, por ejemplo.

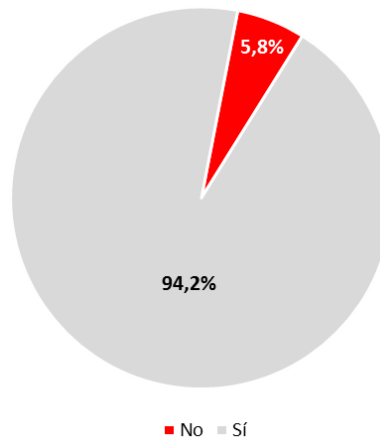
5.1.6. Trayectoria educacional

EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES Y DESERCIÓN

Como módulo final de caracterización, se profundizó respecto a la trayectoria educacional que posee cada uno de los estudiantes participantes del estudio. Dentro de esta trayectoria, se incluyeron factores como su paso por la educación de niños y jóvenes y el factor de deserción escolar. La comprensión de estos aspectos nos ayuda a entender cuáles son las principales expectativas que poseen los estudiantes a la hora de ingresar a la EPJA y, sobre todo, a la hora de mantenerse en ella.

En primer lugar, con el fin de determinar el paso por la educación de niños y jóvenes de los estudiantes de la EPJA, se consultó si asistieron o no a este tipo de educación. Respecto a esta pregunta, la mayoría de los estudiantes planteó si haber estado en educación de niños y jóvenes, con un 94,2% del total de estudiantes, en contraste con un 5,8% de encuestados que indicaron no haber pasado por la educación de niños y jóvenes.

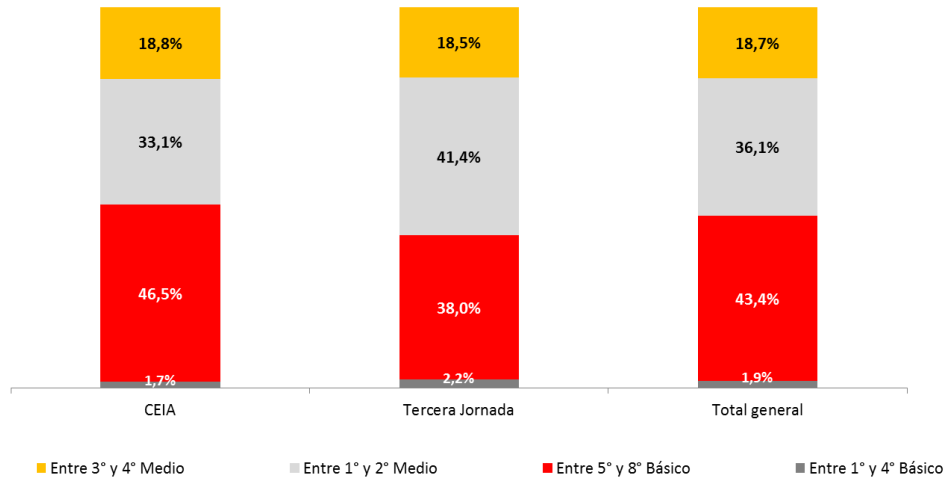
Gráfico N° 40: ¿Estudió usted en la educación de NIÑOS Y JÓVENES? (n=2.232)



Fuente: Cliodinámica

Considerando lo anterior, se consultó a quienes indicaron sí haber estudiado en la educación de niños y jóvenes, hasta qué curso llegaron, donde los resultados indicaron que el 43,4% llegó entre 5° y 8° básico, mientras que un 36,1% llegó entre 1° y 2° medio. Cabe mencionar que quienes llegaron entre 1° y 4° básico alcanzan un porcentaje muy bajo (1,9%), que correspondería con la población que se enfrenta a los temas ligados a la alfabetización en la educación para jóvenes y adultos. Al desagregar según el tipo de establecimiento, se observó que en el caso de los CEIA el porcentaje de personas que llegó entre 5° y 8° básico alcanza un 46,5%, mayor que en el caso de las personas que asisten a tercera jornada, donde este porcentaje asciende a 38%.

Gráfico N° 41: ¿Hasta qué curso llegó en la educación de niños y jóvenes? – Según tipo de establecimiento (n=2.085¹¹)

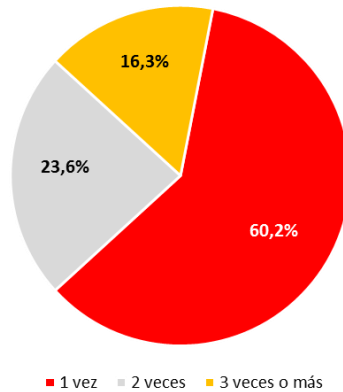


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Otro factor fundamental en el presente estudio corresponde a la deserción escolar, dato que nos entrega indicios respecto del nivel de movilidad y rotación que tienen los estudiantes que asisten hoy en día a la educación para jóvenes y adultos, respecto de la educación de niños. En cuanto a este punto, es posible indicar que un 60,2% desertó 1 vez de la educación de niños y jóvenes, seguidos de un 23,6% de personas que indicaron haber dejado de estudiar dos veces.

Gráfico N° 42: Cuando estudiaba en educación de niños y jóvenes, ¿Cuántas veces dejó de estudiar? (n=1.014)



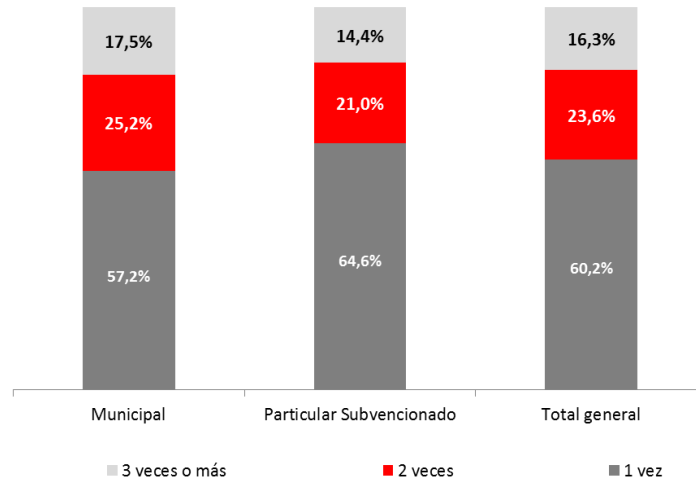
Fuente: Clodinámica

Si bien el porcentaje de personas que desertaron sólo una vez es notablemente superior, no deja de llamar la atención el contundente porcentaje de personas que dejaron de estudiar más de una vez (39,8%). Este dato es el reflejo de la alta movilidad existente en los estudiantes de la EPJA, quienes en muchos casos - si bien no en la mayoría, pero sí en un muy importante porcentaje— han dejado de estudiar en la educación de niños y jóvenes más de una vez, por lo que no se trataría de situaciones puntuales o de hechos aislados, sino que existe una conducta repetitiva de desistimiento respecto del sistema educacional.

¹¹ N correspondiente a quienes indicaron haber pasado por la educación de niños y jóvenes.

Al desagregar esta variable según la dependencia de los establecimientos, se observó que existen diferencias significativas entre los establecimientos municipales y particulares subvencionados, donde en el primero de los casos un 57,2% indica haber dejado de estudiar una vez, mientras que en el caso de particulares subvencionados, este porcentaje alcanza el 64,6%. Observándose en términos generales, una mayor frecuencia de deserción en establecimientos municipales que en subvencionados.

Gráfico N° 43: Cuando estudiaba en educación de niños y jóvenes, ¿Cuántas veces dejó de estudiar? – Según dependencia (n=1.014)

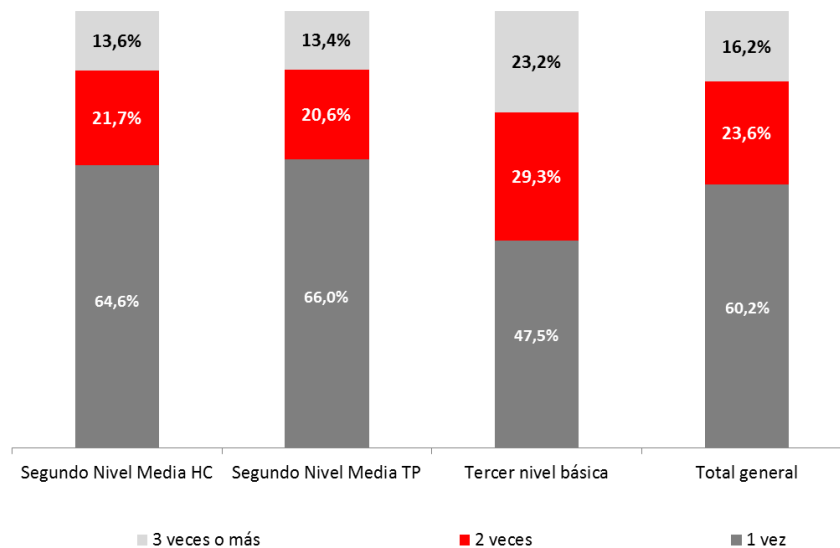


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Respecto al nivel que cursa, se observó que existe una mayor frecuencia de deserción en los estudiantes que cursan tercer nivel básico, en comparación con los otros niveles.

Gráfico N° 44: Cuando estudiaba en educación de niños y jóvenes, ¿Cuántas veces dejó de estudiar? – Según nivel que cursa (n=1.014)

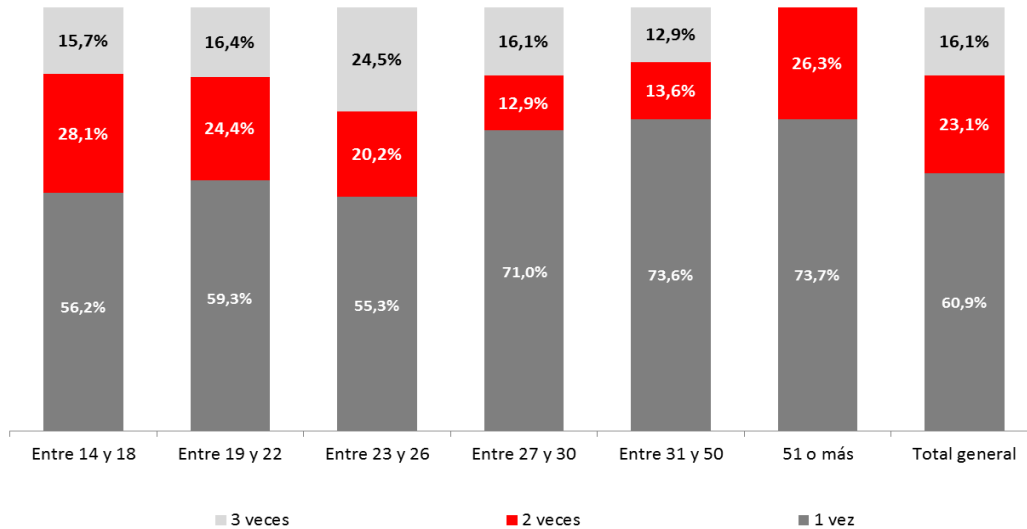


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, al desagregar la cantidad de veces que dejó de estudiar según el tramo de edad, se logra observar que en los estudiantes menores (entre 14 y 18 años, entre 19 y 22 años y entre 23 y 26 años) existe una mayor frecuencia de deserción en comparación con el resto de edades, donde la cantidad de veces que dejaron la educación de niños y jóvenes es menor.

Gráfico N° 45: Cuando estudiaba en educación de niños y jóvenes, ¿Cuántas veces dejó de estudiar? – Según tramo de edad (n=1.014)



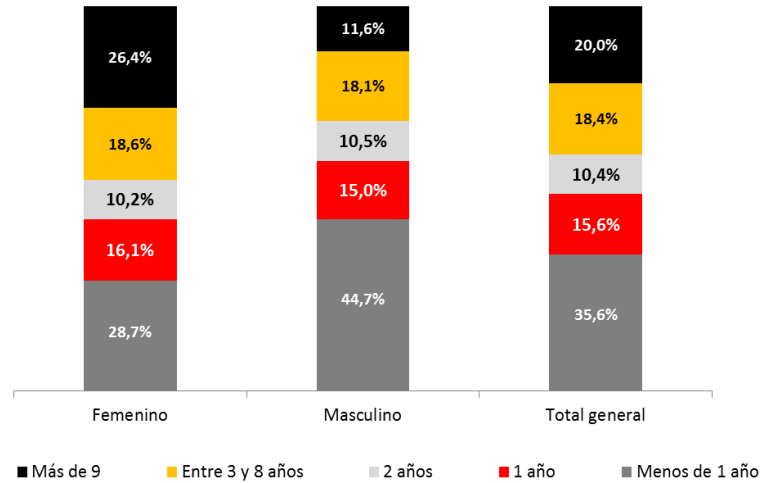
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Continuando con el concepto de deserción, se observó también que, en términos generales, un 35,6% de los estudiantes planteó que pasó menos de un año antes de matricularse en la educación para jóvenes y adultos, mientras que un 20% planteó que pasaron más de 9 años.

Al indagar respecto de las diferencias según el sexo de los estudiantes, se observó también que en el caso de las mujeres el porcentaje de quienes se matricularon en la EPJA después de 9 años de haber desertado alcanza un 26,4%, en contraste con los hombres donde este porcentaje llega a un 11,6% (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$). Por el contrario, en el caso de las mujeres, el porcentaje de quienes indicaron que pasó menos de un año es de 28,7%, valor notablemente menor que en el caso de los hombres, el cual asciende a 44,7% (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 46: Desde que dejó la educación de niños y jóvenes hasta que se matriculó en educación de adultos, ¿Cuántos años pasaron?- Según sexo (n=1.804)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Estas diferencias en el periodo transcurrido entre hombres y mujeres, podrían deberse a aspectos específicos como la maternidad en el caso de las mujeres, lo cual se refleja en los motivos indicados por los estudiantes que influyeron en que ellos dejaran la educación de jóvenes y niños, donde la diferencia más importante se encuentra en la afirmación “fui padre o madre”, donde el porcentaje de menciones de las mujeres alcanzó un 27,4%, mientras que en el caso de los hombres esta opción fue mencionada por un 6,8%.

Por otro lado, el motivo principal de deserción según los estudiantes fue “la repetencia de cursos” con un 39,6% de menciones en el caso de los hombres y un 27,4% en el caso de las mujeres, seguido de la “falta de motivación para estudiar” con un 36,5% de menciones en el caso de los hombres y un 26,3% de menciones en el caso de las mujeres. En tercer lugar, se encuentra la opción “fui padre o madre” predominando las menciones de las mujeres con un 27,4%, seguida de la opción “necesidad de trabajar para generar ingresos”, donde los hombres poseen un 19,5% de menciones, mientras que las mujeres un 14,7%.

Gráfico N° 47: De los siguientes motivos ¿Cuáles cree que influyeron en que usted dejara la educación de niños y jóvenes? – Según tipo de dependencia



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Considerando lo anteriormente mencionado, es posible identificar en los discursos de los estudiantes y docentes aspectos relevantes relacionados a los motivos de deserción de los estudiantes de la educación de niños y jóvenes. En este punto, es posible identificar diferencias respecto a las razones de deserción según el tramo de edad (entre 14 y 20 años aproximadamente) en el que se encuentran los estudiantes. Por un lado, los estudiantes jóvenes se caracterizan por haber vivido un periodo más estrecho fuera del sistema educativo –en algunos casos hasta menos de un año– y poseen a su vez motivos de deserción variados, pero que dicen relación con la **crítica al sistema educativo tradicional**, con la **repitencia de cursos** y el **bullying**.

“Tengo 18. Debería estar ya saliendo de cuarto (...) el año pasado y antepasado, me echaron por pelear...no aguanté que me echaran chicle en el pelo y me hacían mucho bullying así que me aburrí de que me trataran mal y más por eso me echaron del otro colegio”

(Grupo focal estudiantes menores de 21 años, Tercera jornada, Municipal)

“A mi desde chico, desde que tengo memoria que a mí no me ha gustado estudiar, no me ha gustado estar sentado en una silla, cuarenta y cuatro personas más y estar sentado con atención. Yo tengo déficit atencional, me afectó mucho cuando era chico, después entré a la media y me costaba mucho concentrarme, prestar atención en clases y todo ese tema y me terminaba yendo mal. Repetí dos veces segundo y la primera vez que repetí me las tiré, mal y la segunda vez intenté ponerme las pilas, como la típica frase de muchos aquí y tampoco, no me dio”

(Grupo focal estudiantes menores de 21 años, CEIA, Particular Subvencionado)

“Claro, como que te apretaban en ese sistema, tenías que ser una persona que poco menos ser robot para entrar a esa cuestión y olvídense, o sea, llegábamos tarde y llamada al apoderado, tres veces tarde y suspensión, así, un sistema totalmente”

(Grupo focal estudiantes menores de 21 años, CEIA, Particular Subvencionado)

Por otro lado, en cambio, se encuentran los estudiantes pertenecientes a un rango etario más elevado (sobre los 35 años aproximadamente), los cuales se caracterizan por haber estado un periodo más extenso fuera del proceso educativo. En este caso, los estudiantes recalcan otro tipo de motivos de deserción, que dicen relación con **factores externos a los establecimientos** como la **falta de recursos económicos** o la **prioridad del trabajo por sobre la educación**.

“Porque éramos demasiados hermanos, éramos doce hermanos estudiando y mis papás, trabajaban los dos pero no les alcanzaba de todas maneras, por temas más económicos que nada.”

(Grupo focal estudiantes, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

“Yo también, porque éramos del campo, de concepción y tampoco teníamos... por temas económicos, porque vivíamos en el campo también y no podíamos y los papás tampoco antes como que te motivaban, como uno motiva ahora a los hijos. Antes no lo exigían tanto a uno tampoco”

(Grupo focal estudiantes, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

“Yo por trabajo, porque siempre trabajé de niña y no tuve la oportunidad de estudiar. Siempre, desde los 10 años que trabajo y dejé de estudiar”

(Grupo focal estudiantes, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

En este sentido, en el caso de los estudiantes jóvenes, se observa que los factores indicados por ellos como las razones que los hicieron abandonar la educación de niños y jóvenes, corresponden a **factores internos de los establecimientos**, como el bullying, los problemas de convivencia escolar, la estructura limitante del sistema educacional, entre otros aspectos. Por el contrario, en el caso de los estudiantes pertenecientes a tramos etarios mayores, se observa que los factores que indican como motivantes de deserción corresponden a aspectos externos a los establecimientos como la falta de recursos o la necesidad de trabajar.

Por otro lado, respecto a este mismo tema, se solicitó la opinión de los docentes acerca de los motivos que tuvieron sus estudiantes para dejar la educación de jóvenes y niños, con el fin de observar si existe concordancia con la visión de los mismos estudiantes.

Gráfico N° 48: Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación de niños y jóvenes ¿Cuáles cree son los principales motivos por los que desertaron de esta?



Fuente: Cliodinámica

Según la visión de los profesores, el principal motivo de deserción es “los problemas familiares” con un 72,9% de menciones, en contraste con los estudiantes quienes no los consideran motivos tan importantes, ya que la “falta de apoyo de mi familia y pareja” rodea el 10% de menciones. Sin embargo, las visiones de los docentes y estudiantes concuerdan respecto a la paternidad/maternidad y a la “falta de motivación para estudiar”, ya que en el caso de los docentes esta última opción posee un 69,9% de menciones.

Otra diferencia entre docentes y estudiantes se encuentra en el motivo “problemas conductuales”, ya que los estudiantes poseen bajas menciones de esta alternativa, esto último puede deberse a que los docentes poseen una visión respecto de la conducta de los estudiantes en el aula, que les permite indicar ésta como factor importante de deserción, principalmente en el caso de los estudiantes más jóvenes (menores de 21 años). Sin embargo, en el caso de los estudiantes, la conducta propia podría no ser un motivo importante en la medida en que requiere una autocrítica y autoevaluación.

En el discurso de los docentes, los motivos de deserción de los estudiantes son muy variados, involucrando aspectos como el sistema educativo de los establecimientos, los problemas de aprendizaje, tenencia de hijos, violencia familiar, entre otros aspectos.

“Exactamente porque tenemos personas de 18 años 19 20 años que se comportan o actúan como si tuvieran 14 y por qué tienen 19 20 años están es en este sistema es porque han fracasado en un sistema anterior que no lograron digamos sortear la estructura que corresponde a un colegio porque un colegio tiene una estructura, por problemas personales por problemas de aprendizaje por embarazos problemas de fuerza mayor violencia familiar, entonces son factores que han ido minando su desarrollo”

(Grupo focal docentes, CEIA, Particular subvencionado)

Análisis factorial

Considerando lo anterior, se presenta un análisis factorial respecto de los principales motivos que incidieron para que los estudiantes abandonaran la educación de niños y jóvenes. El análisis factorial es una técnica estadística que permite analizar la estructura subyacente de una serie de variables, es decir, da cuenta de la existencia de ciertos patrones de dependencia entre variables, lo que ayuda a identificar variables latentes (que no son medidas en el cuestionario) y que permiten explicar la interrelación en las respuestas de los estudiantes.

En este caso se identificaron 3 factores relacionados con los motivos para abandonar la educación de niños y jóvenes. Estos están dados por los siguientes:

1. **Componente 1 “Individual Académico”:** este factor agrupa las variables repitencia de cursos, dificultad para comprender las materias y falta de motivación para estudiar. En ese sentido, se da cuenta de un grupo que abandonó la educación de niños y jóvenes por razones individuales asociadas a elementos de aprendizaje y motivacionales.
2. **Componente 2 “Individual con conductas de riesgo”:** el segundo factor agrupa las respuestas de los estudiantes que se relacionan con los problemas delictuales, de adicción y conductuales en el establecimiento.
3. **Componente 3 “Aparición de crisis”:** el último factor da cuenta de aquellos motivos relacionados con un entorno que exigió que el estudiante tuviera que dejar la educación de niños y jóvenes.

Los tres factores antes identificados explican el 40,2% de la varianza del total, siendo el primer componente, asociado a los elementos académicos el que más explica con un 16,9% de la varianza total, le sigue en segundo lugar el componente asociado a los problemas conductuales delictuales y de adicción con un 12,6%, mientras que, en tercer lugar, aparece el componente de aparición de crisis que da cuenta de elementos del entorno que incidieron en que el estudiante dejara de estudiar con un 10,6% de la varianza explicada.:

Tabla N° 24: Factores en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes - Estudiantes- Matriz de Porcentaje de Varianza

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,861	16,915	16,915	1,861	16,915	16,915	1,557	14,152	14,152
2	1,395	12,682	29,597	1,395	12,682	29,597	1,528	13,890	28,042
3	1,168	10,620	40,217	1,168	10,620	40,217	1,339	12,175	40,217
4	,963	8,757	48,974						
5	,928	8,434	57,408						
6	,906	8,236	65,644						
7	,854	7,766	73,410						
8	,812	7,382	80,793						
9	,754	6,855	87,647						
10	,699	6,351	93,999						
11	,660	6,001	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De esta manera, se observa que, en general, los motivos por los cuales los estudiantes desertan de la educación de niños y jóvenes se agrupan en aquellos que tienen que ver con, en primer lugar, temas académicos, seguido de temas conductuales y de riesgo y, finalmente, aquellos que enfrentaron un entorno de riesgo o una situación de crisis que los obligó a desertar. La tabla a continuación presenta el ajuste de las variables en función de los tres anteriores factores:

Tabla N° 25: Factores en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes - Estudiantes- Matriz de Componentes Rotados

	Componente		
	1	2	3
Repitencia de cursos	,627	,053	-,221
Dificultad para comprender las materias	,617	,054	,133
Falta de motivación para estudiar	,570	,154	,180
Problema delictual	-,043	,741	,093
Problemas de adicción	-,033	,739	,049
Tuve problemas conductuales en el establecimiento	,301	,572	-,129
Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar	-,026	-,016	,662
Necesidad de trabajar para generar ingresos	-,138	-,082	,634
Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	,128	,133	,553

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Por otro lado, se realizó adicionalmente un análisis factorial que abarca los motivos que inciden en la deserción de la educación de niños y jóvenes desde la perspectiva de los **docentes**. Uno de los elementos interesantes está dado por la comparación entre estudiantes y docentes en relación a los motivos por los cuales los primeros desertan de la educación de niños y jóvenes. En el siguiente cuadro se presenta un análisis factorial de las respuestas dadas por los docentes frente a la pregunta por los motivos que tienen los estudiantes para dejar la educación de niños y jóvenes.

En la tabla se observan dos factoriales subyacentes a las respuestas dadas, a saber:

- **Factor 1 “Problemas de relacionamiento con el entorno”:** una primera dimensión se agrupa en torno a aquellos motivos que se relacionan con condiciones del entorno que imposibilitaron el cumplimiento de la educación de niños y jóvenes. De cierta manera surgen como problemas que se imponen o suceden en el seno del estudiante y su familia y que lo obligan a desertar.
- **Factor 2 “Desempeño Académico”:** la segunda gran dimensión está dada por aquellos motivos que se relacionan más bien con elementos individuales en la deserción tales como el bajo rendimiento, falta de interés y problemas conductuales. Estas razones apuntan a dar cuenta de elementos que residen en el propio estudiante y que lo llevan a desertar más que por razones impuestas desde el entorno.

Los dos factores antes identificados explican el 45,2% de la varianza del total, siendo el primer componente, asociado a problemas de relacionamiento con el entorno el que más explica con un 27,1% de la varianza total, le sigue, en segundo lugar, el componente asociado a desempeño académico con un 18% de la varianza explicada:

Tabla N° 26: Factores en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes - Docentes- Matriz de Porcentaje de Varianza

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,168	27,101	27,101	2,168	27,101	27,101	1,886	23,579	23,579
2	1,446	18,073	45,174	1,446	18,073	45,174	1,728	21,595	45,174
3	,871	10,881	56,055						
4	,839	10,492	66,547						
5	,763	9,537	76,085						
6	,686	8,570	84,654						
7	,636	7,954	92,608						
8	,591	7,392	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De esta manera, se observa que, según los docentes, el principal factor que explicaría la deserción de los estudiantes de la educación de niños y jóvenes está dado por aquellos elementos del entorno que se imponen al estudiante y sus familias y lo empujan a desertar incluyendo la maternidad en la medida que esta se relaciona con una razón de deserción que implicaría la falta de apoyo o de redes para continuar los estudios. En segundo lugar, aparecen los temas académicos, lo que da cuenta que los docentes perciben que los estudiantes viven en un entorno de riesgo que implicaría dificultades para lograr terminar la educación de niños y jóvenes.

Tabla N° 27: Factores en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes – Docentes, Matriz de Componentes Rotados

	Componente	
	1	2
Problemas Económicos	,722	-,112
Incorporarse al mundo laboral	,632	,072
Falta Oportunidades Continuar Estudios	,604	-,027
Problemas Familiares	,584	,197
Maternidad o Paternidad	,476	,373
Bajo Rendimiento	,173	,735
Problemas Conductuales	,025	,734
Falta Interés Estudios	-,051	,672

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

De esta manera, se observa una cierta sincronía entre estudiantes y docentes sobre los motivos que llevan a los primeros a dejar la educación de niños y jóvenes. Estos estarían relacionados tanto con elementos del entorno, como también elementos individuales, agregando aquellos que son más de bien de índole académica (en el caso de los estudiantes).

Construcción de Tipologías

Con la finalidad de poder agrupar y clasificar los diferentes motivos de deserción de la educación de niños y jóvenes y construir grupos de estudiantes, se optó por realizar un análisis de tipologías

a través de k-medias que permite agrupar las respuestas de los estudiantes en grupos heterogéneos y excluyentes entre sí¹².

Para llevar a cabo el análisis, se optó por realizar un análisis exploratorio con dos, tres y hasta cuatro grupos. La metodología de tipologías a través de k-medias implica que la selección final de los grupos se realiza en torno a aquellos que entregan la mejor solución en virtud de la información obtenida y de aquellos que permiten lograr una mayor parsimonia de los datos.

En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de las variables relacionadas con la deserción y abandono de la educación de niños y jóvenes en torno a 2, 3 y 4 grupos. Los resultados son:

Tipología con 2 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con dos grupos.

Tabla N° 28: Tipologías en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes – Estudiantes, Centroides finales, dos grupos

	Conglomerado	
	1	2
Falta de motivación para estudiar	,27	,38
Problemas de adicción	,04	,04
Repitencia de cursos	,00	1,00
Viví momentos de acoso o bullying en el establecimiento	,07	,09
Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar	,08	,05
Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	,11	,12
Dificultad para comprender las materias	,09	,25
Problema delictual	,02	,04
Fui padre/madre	,23	,09
Necesidad de trabajar para generar ingresos	,20	,10
Tuve problemas conductuales en el establecimiento	,07	,20

Tipología con 3 grupos

En la siguiente tabla se observa, una segunda selección con tres grupos.

Tabla N° 29: Tipologías en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes – Estudiantes, Centroides finales, tres grupos

	Conglomerado		
	1	2	3
Falta de motivación para estudiar	0,16	0,2	0,84
Problemas de adicción	0,02	0,0	0,09
Repitencia de cursos	0,24	0,1	0,75
Viví momentos de acoso o bullying en el establecimiento	0,05	0,1	0,17
Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar	0,05	0,2	0,07
Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	0,07	0,1	0,22
Dificultad para comprender las materias	0,04	0,1	0,50
Problema delictual	0,02	0,0	0,07
Fui padre/madre	0,21	0,2	0,1
Necesidad de trabajar para generar ingresos	0,00	1,0	0,1
Tuve problemas conductuales en el establecimiento	0,1	0,1	0,3

¹² La explicación del método de clasificación se presenta en el apartado metodológico del estudio.

Tipología con 4 grupos

En la siguiente tabla se observa, una tercera selección con cuatro grupos.

Tabla N° 30: Tipologías en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes – Estudiantes, Centroides finales, cuatro grupos

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Falta de motivación para estudiar	1,00	0,00	0,62	0,19
Problemas de adicción	0,03	0,02	0,18	0,02
Repitencia de cursos	0,38	0,30	0,71	0,11
Viví momentos de acoso o bullying en el establecimiento	0,08	0,06	0,17	0,06
Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar	0,05	0,06	0,07	0,18
Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	0,15	0,08	0,16	0,16
Dificultad para comprender las materias	0,23	0,09	0,32	0,11
Problema delictual	0,02	0,01	0,15	0,01
Fui padre/madre	0,08	0,24	0,09	0,21
Necesidad de trabajar para generar ingresos	0,04	0,00	0,11	1,00
Tuve problemas conductuales en el establecimiento	0,00	0,04	1,00	0,03

Luego de presentar las tablas con las salidas, se optó por seleccionar la solución con tres grupos e la medida que:

- La solución con sólo dos casos agrupa en una sola división a los estudiantes, cuando se cuenta con información teórica que las causas del abandono de la educación de niños y jóvenes son múltiples, lo que haría que esta no sea la solución más óptima.
- La solución con cuatro grupos tiende a sobredimensionar las diferencias entre los grupos forzando las diferencias entre ellos.

De este modo, se estimó que la mejor solución es la que señala que al momento del abandono de la educación de niños y jóvenes habrían, exploratoriamente, 3 grupos de estudiantes, a saber:

- **Grupo 1 “Problemas académicos y paternidad”:** el primer grupo se caracteriza por presentar en baja medida problemas académicos como repitencia de cursos y además el haber sido padre/madre.
- **Grupo 2 “Necesidad Laboral”:** el segundo grupo agrupa a los estudiantes que presentaron una fuerte tendencia a tener problemas del entorno el que los obligó a trabajar y dejar de estudiar.
- **Grupo 3 “Falta de motivación”:** el tercer grupo da cuenta de aquellos estudiantes que presentan una fuerte tendencia a haber perdido la motivación en la educación con repitencia de curso que los llevó a desertar.

La clasificación de los casos en los grupos presentados da cuenta que se logró clasificar correctamente al 93% de los casos con sólo 7% de casos perdidos. La distribución por grupo da cuenta que, en el primer grupo se clasificó al 64% de los casos, 15% en el segundo grupo y un 21% en el tercer grupo.

En la siguiente tabla se presenta al ajuste de las distribuciones de los casos en función de la similaridad de los casos respecto del centroide. Ello da cuenta de cómo se distribuyen los casos de cada variable dentro de los grupos, donde a mayor peso, mayor es el aporte dentro del conglomerado. A diferencia de los análisis factoriales, donde el peso de cada variable era excluyente en cada factor, en este caso la variable puede obtener diferentes pesos en cada grupo el que se interpreta como la fuerza en que contribuye la variable, de manera que a mayor peso, mayor es el aporte que hace dentro del grupo.

Tabla N° 31: Tipologías en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes – Estudiantes, Centroides finales

	Conglomerado		
	1	2	3
Falta de motivación para estudiar	0,16	0,2	0,84
Problemas de adicción	0,02	0,0	0,09
Repitencia de cursos	0,24	0,1	0,75
Viví momentos de acoso o bullying en el establecimiento	0,05	0,1	0,17
Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar	0,05	0,2	0,07
Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	0,07	0,1	0,22
Dificultad para comprender las materias	0,04	0,1	0,50
Problema delictual	0,02	0,0	0,07
Fui padre/madre	0,21	0,2	0,1
Necesidad de trabajar para generar ingresos	0,00	1,0	0,1
Tuve problemas conductuales en el establecimiento	0,1	0,1	0,3

De esta manera, se observan tres grandes grupos de estudiantes en función de los motivos que los llevaron a desertar de la educación de niños y jóvenes. Hay uno mayoritario que está dado por la repitencia de cursos y el haber sido padre/madre. Le sigue un grupo con una fuerte presencia del componente laboral y un último grupo que señala haber presentado falta de motivación para continuar los estudios lo que en algunos casos también implicó el haber repetido cursos. A diferencia del primer grupo, en este la repitencia se ve asociada a falta de motivación, mientras que en el primer grupo la repitencia está asociada a factores del entorno como la paternidad.

Al cruzar estas tipologías con algunas variables de control se observa lo siguiente:

Tabla N° 32: Tipologías en torno a la deserción de estudiantes de la educación de niños y jóvenes según variables de control - Estudiantes

		TIPOLOGIA DESERCIÓN NIÑOS Y JOVENES		
		Problemas académicos y paternidad	Necesidad Laboral	Falta de motivación
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Sexo	Femenino	59,9%	52,6%	49,5%
	Masculino	40,1%	47,4%	50,5%
	Total	100%	100%	100%
Tipo RBD	CEIA	63,5%	58,0%	68,1%
	Tercera Jornada	36,5%	42,0%	31,9%
	Total	100%	100%	100%
Dependencia	Municipal	59,5%	60,2%	55,1%
	Particular Subvencionado	40,5%	39,8%	44,9%
	Total	100%	100%	100%
Nivel educacional de EPJA	Tercer Nivel Básica SIN OFICIO	19,7%	12,4%	24,6%
	Tercer Nivel Básica CON OFICIO	6,3%	8,6%	10,9%
	Segundo Nivel Media HUMANISTA-CIENTIFICO	49,3%	51,0%	46,2%
	Segundo Nivel Media TÉCNICO PROFESIONAL	24,7%	28,0%	18,2%
	Total	100%	100%	100%

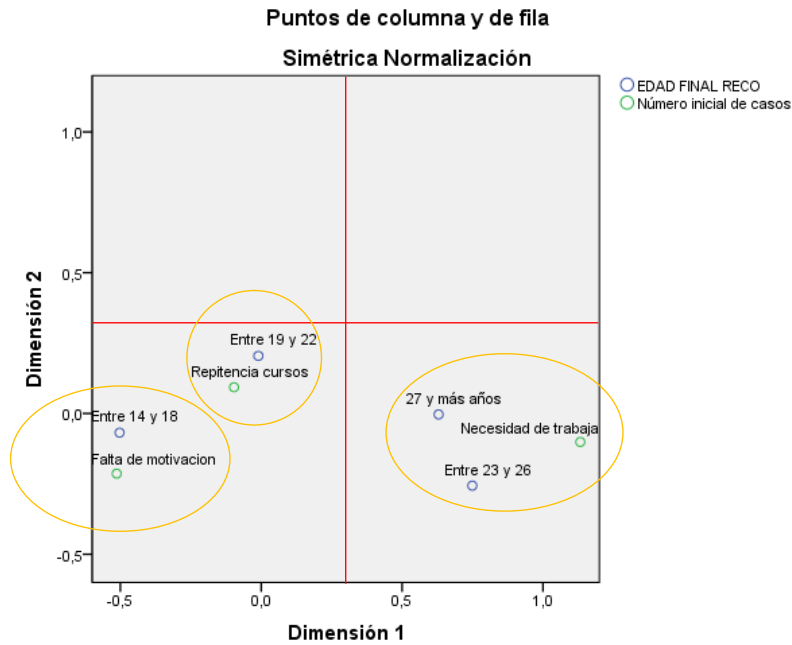
La tabla da cuenta que en el grupo 1 de problemas académicos y paternidad hay mayor presencia de mujeres, de establecimientos CEIA de dependencia municipal y principalmente de 2° nivel media HC, al igual que en el grupo 2. En el caso del grupo 3 que da cuenta de falta de motivación, este es más bien equilibrado entre hombres y mujeres, aunque con un leve predominio de hombres, de establecimientos CEIA, de dependencia municipal y de 2° nivel media HC.

Análisis de correspondencia

Ahora bien, partiendo de la hipótesis de que los motivos para abandonar la educación de niños y jóvenes depende fuertemente de la edad de los estudiantes, se realiza un análisis de correspondencia, donde se cruzan en el plano las tipologías de estudiantes en función de los motivos de deserción de la educación de niños y jóvenes con los tramos de edad construidos como variable organizadora.

El siguiente plano representa la agrupación antes mencionada e indica que hay una mayor cercanía entre la falta de motivación por los estudios en los estudiantes de 14 a 18 años, mientras que los estudiantes entre 19 y 22 años se encuentran más cercanos a la repitencia de cursos y los mayores se ven más cercanos a la necesidad de trabajar como los motivos asociados a la deserción en la educación de niños y jóvenes.

Tabla N° 33: Mapa de correspondencia múltiple tipologías deserción educación de niños y jóvenes y edad - Estudiantes



Fuente: ClíoDinámica

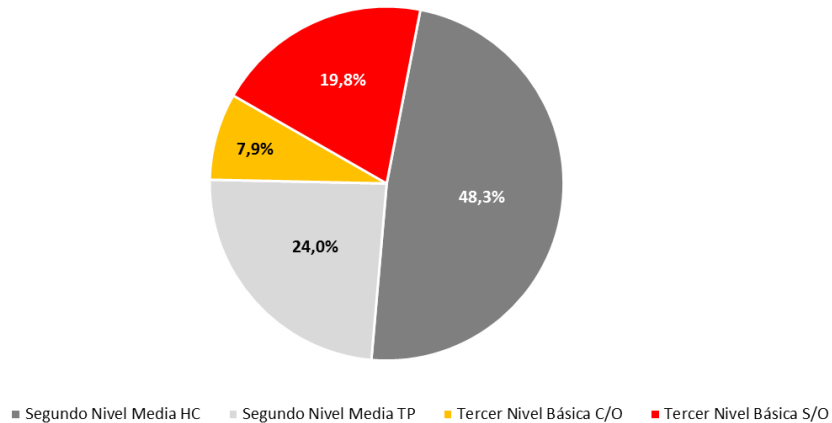
De esta manera, se observa que los grupos de estudiantes menores se ven poco motivados con la educación de niños y jóvenes dando cuenta más de elementos individuales, mientras que los de mayor edad se ven afectados por elementos del entorno que inciden en que hayan desertado de la educación de niños y jóvenes.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Como cierre del módulo de caracterización, se incorporó también la situación que viven los estudiantes hoy en día específicamente en la EPJA, donde es posible identificar en qué nivel se encuentran (lo cual tiene consideraciones específicas de acuerdo al diseño de la muestra), las veces que han desertado de la EPJA y finalmente, cuántos niveles completos ha cursado en el establecimiento actual.

En primer lugar, en cuanto al nivel que se encuentran cursando hoy en día, es preciso indicar que el estudio involucra solamente a estudiantes de los niveles tercer nivel básico y segundo nivel media, distribuyéndose de la siguiente manera: el mayor porcentaje corresponde al segundo nivel media Humanista – Científico con un 48,3%, seguido del segundo nivel media Técnico Profesional con un 24%. En tercer lugar, se encuentra el tercer nivel básica Sin Oficio con un 19,8% y el tercer nivel básica con oficio, con un 7,9%.

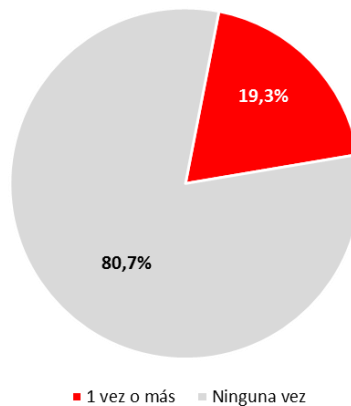
Gráfico N° 49: Actualmente, ¿En qué nivel de educación para jóvenes y adultos se encuentra? (n=2.241)



Fuente: Clodinámica

Por otro lado, respecto a la deserción en la EPJA, se observa que la mayoría de los estudiantes indica que nunca se ha retirado de la educación de adultos, con un 80,7%, mientras que quienes indican haberse retirado 1 o más veces, alcanzan un 19,3%. Si bien el porcentaje de deserción es mucho menor en comparación a la deserción con la educación de niños y jóvenes, se trata de un porcentaje importante que llega casi al 20%. Este indicador da cuenta de la existencia de movilidad incluso dentro de la misma EPJA.

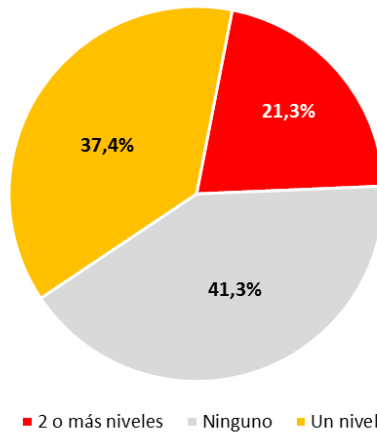
Gráfico N° 50: ¿Cuántas veces se ha retirado de la educación de ADULTOS? (n=2.125)



Fuente: Clodinámica

Finalmente, al profundizar respecto a los niveles completos realizados en el establecimiento educacional, se observó que un 41,3% indicó que no ha completado ningún curso aún, seguidos por quienes indicaron haber completado un nivel con un 37,4% mientras. Finalmente, un 21,3% planteó haber cursado 2 o más niveles.

Gráfico N° 51: ¿Cuántos niveles completos ha realizado en este establecimiento educacional? (n=2.011)



Fuente: Clodinámica

5.2. Caracterización de los Docentes

A continuación, se entrega una aproximación a las principales características de los docentes que trabajan en la educación para personas jóvenes y adultas, indagando en sus características socio demográficas, en su situación laboral, en los traslados que realizan para llegar a sus lugares de trabajo, en su trayectoria y experiencia laboral – como docentes – y la formación continua a través de capacitaciones y perfeccionamiento.

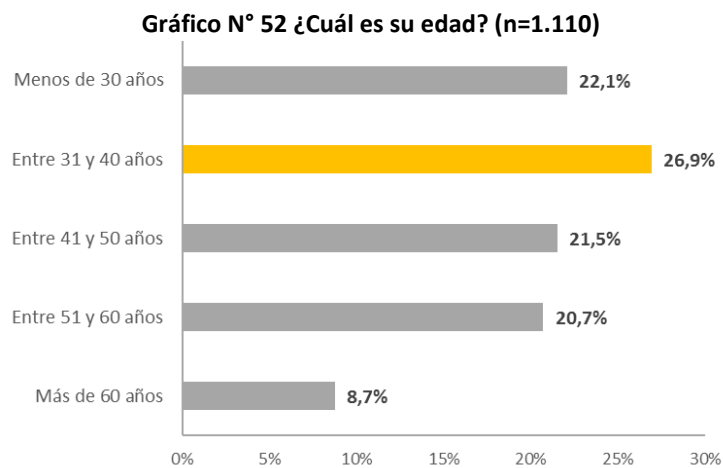
5.2.1. Perfil de los docentes

En cuando al perfil de los docentes, se abordan diferentes elementos de la composición sociodemográfica de quienes se desempeñan como educadores en la educación para personas jóvenes y adultas, tales como la composición según edad, además del sexo, la nacionalidad y la responsabilidad parental, entendida principalmente como tenencia de hijos.

EDAD

Al revisar la edad de los docentes, es posible apreciar que existe una amplia dispersión, ya que actualmente en la educación de jóvenes y adultos hay docentes entre 21 y 76 años de edad, situándose el **promedio en los 42,3 años y la mediana en los 41 años**.

Al analizar la distribución de los docentes por rangos de edad, se da cuenta de que la mayor parte de ellos se encuentran entre los 31 y 40 años con un 26,9%, seguido de un 22,1% de docentes que tiene menos de 30 años, de un 21,5% que tiene entre 41 y 50 años, de un 20,7% que tiene entre 51 y 60 años y de un 8,7% que tienen más de 60 años. Es decir, hay menor cantidad de docentes a medida que aumenta la edad.



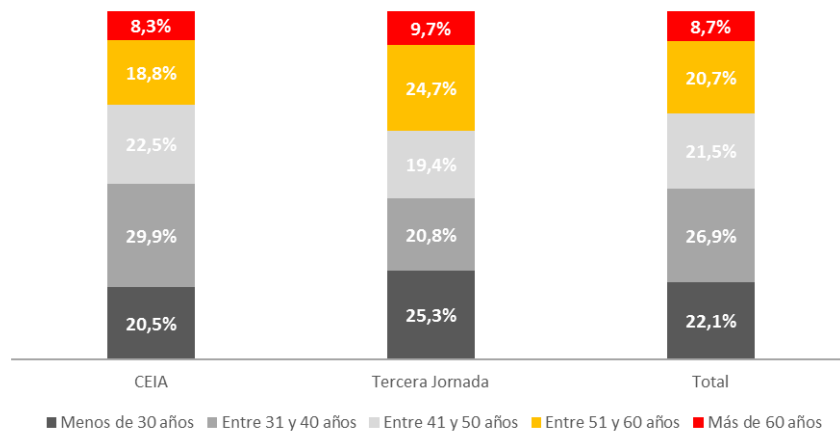
Fuente: Clodinámica

Frente a estos resultados, se deben destacar dos elementos, por una parte, existe una amplia proporción de docentes jóvenes desarrollando su labor en la educación de personas jóvenes y adultas, lo cual podría estar dando cuenta de un proceso de renovación en la planta docente de los establecimientos educacionales, e inclusive podría ser reflejo de un re-encanto con la profesión docente.

Por otra parte, llama la atención que un 8,7% de los docentes tengan sobre 60 años de edad, ya que este segmento de docentes se constituye como próximo a jubilar, lo que aumenta la probabilidad de que dejen de hacer clases, y por tanto insta un desafío para los sostenedores de los establecimientos educacionales para jóvenes y adultos, de contar con nuevos docentes que permitan suplir las funciones de los docentes de mayor edad, e incluso renovar la dotación docente de los colegios.

Al analizar estas distribuciones según el tipo de establecimiento educacional, es posible dar cuenta de que la proporción de docentes de mayor edad en los establecimientos de Tercera Jornada aumenta en relación con los docentes que imparten clases en CEIA. Específicamente, en los CEIA el 18,8% de los docentes tiene entre 51 y 60 años, proporción que alcanza un 24,7% en establecimientos de Tercera Jornada, diferencias que son estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Gráfico N° 53 ¿Cuál es su edad? – Según Tipo de Establecimiento (n=1.110)



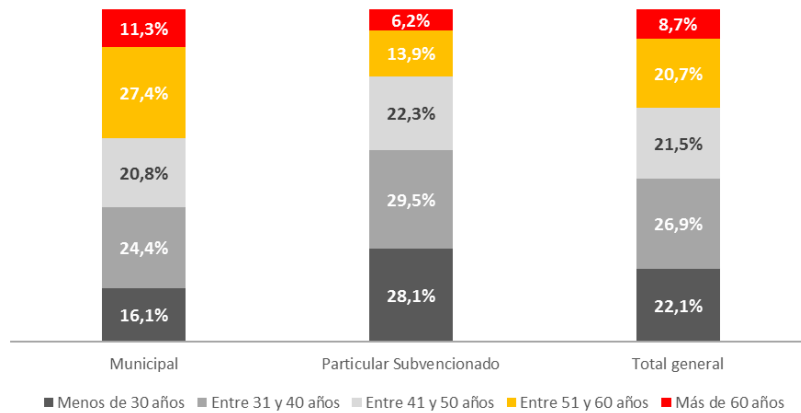
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Al observar las distribuciones por dependencia, es posible apreciar que los profesores de establecimientos educacionales municipales son de mayor edad que los profesores de establecimientos particulares subvencionados, ya que en los primeros el promedio de edad corresponde a 44,7, mientras que en los segundos es de 39,9 años.

Esto se refuerza al analizar la distribución de los rangos etarios, ya que la proporción de docentes menores de 30 años alcanza un 16,1% en establecimientos municipalizados, mientras que en establecimientos subvencionados alcanza un 28,1%; así también en establecimientos municipales la mayoría de los docentes se concentran en el rango etario 51 a 60 años y en más de 60 años – con un 27,4% y 11,3% respectivamente – proporciones que alcanzan un 13,9% y 6,2% en los establecimientos subvencionados, diferencias que son estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Gráfico N° 54 ¿Cuál es su edad? – Según Dependencia del Establecimiento (n=1.110)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

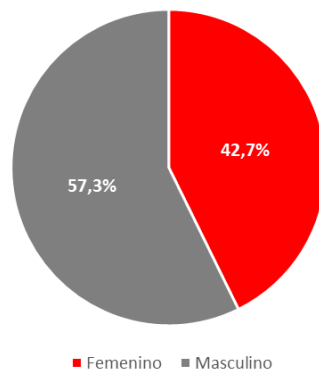
Fuente: Cliodinámica

SEXO

En lo que respecta a la distribución según el sexo de los docentes, es posible dar cuenta de que **el 57,3% corresponde a docentes del sexo masculino y el 42,7% restante corresponde a docentes del sexo femenino.**

Al analizar la distribución de los docentes según su sexo, no se observan diferencias estadísticamente significativas ni por tipo de establecimiento (CEIA o Tercera Jornada), ni por dependencia del establecimiento educacional. Lo anterior sería reflejo de que, mujeres y hombres se distribuyen de manera equilibrada en establecimientos municipales y subvencionados, y entre establecimientos CEIA y Tercera Jornada.

Gráfico N° 55 ¿Cuál es su sexo? (n=1.187)



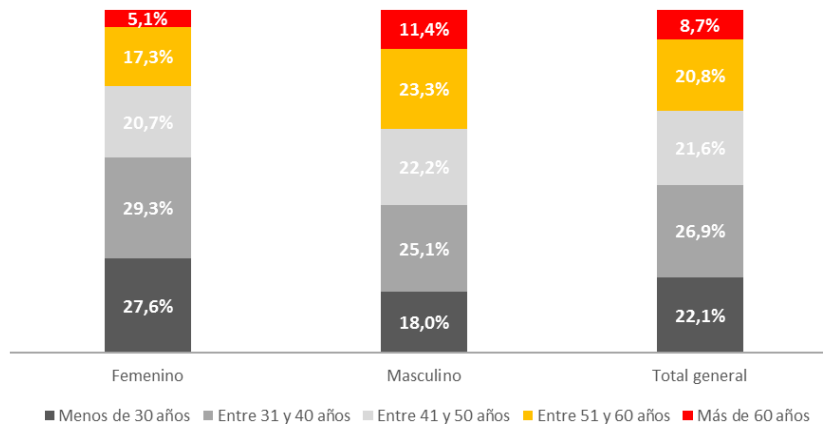
Fuente: Cliodinámica

Esto resulta interesante, ya que podría estar dando cuenta de que elementos diferenciadores entre ambos tipos de establecimientos, como el horario de clases – y teniendo como supuestos que finalizar la jornada después de las 22:00 horas implicaría desplazarse al domicilio cuando esta oscuro, lo cual sería más peligroso, o llegar muy tarde para realizar tareas de madre – no serían mayormente influyente en las mujeres, lo que podría derivar en que existan otros factores más relevantes en torno a la decisión de trabajar en uno u otro tipo de establecimiento de jóvenes y adultos.

Al analizar el sexo de los docentes según su edad, es posible destacar que **los docentes hombres son de mayor edad** ya que alcanzan un promedio de edad de 44,1 años, en un rango de entre 21 y 76 años, mientras que en las mujeres el promedio de edad alcanza los 40 años, donde la menor tienen 24 años y la mayor 68 años.

Lo anterior se refleja en que en las mujeres la proporción de docentes menor a 30 años corresponde a un 27,6%, mientras que para los hombres alcanza un 18%, y al mismo tiempo, la proporción de hombres en el segmento 51 a 60 años y en el segmento más de 60 años – 23,3% y 11,4% respectivamente – es mayor a la de mujeres – 17,3% y 5,1% respectivamente (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$)

Gráfico N° 56 ¿Cuál es su Edad? Según sexo (n=1.187)



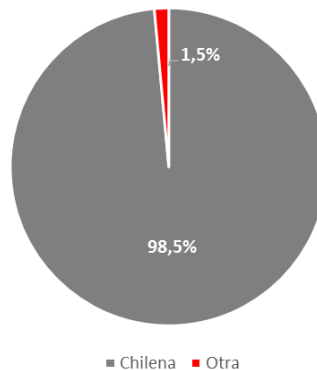
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

NACIONALIDAD

En lo que respecta a la nacionalidad de los docentes, es posible dar cuenta de que **la gran mayoría de ellos señala ser chileno (98,5%)**, mientras que una proporción menor señala tener otra nacionalidad (1,5%). Entre los docentes de una nacionalidad diferente a la chilena, corresponden principalmente a países de América Latina, tales como Perú, Colombia y Argentina.

Gráfico N° 57 ¿Cuál es su nacionalidad? (n=1.194)



Fuente: Cliodinámica

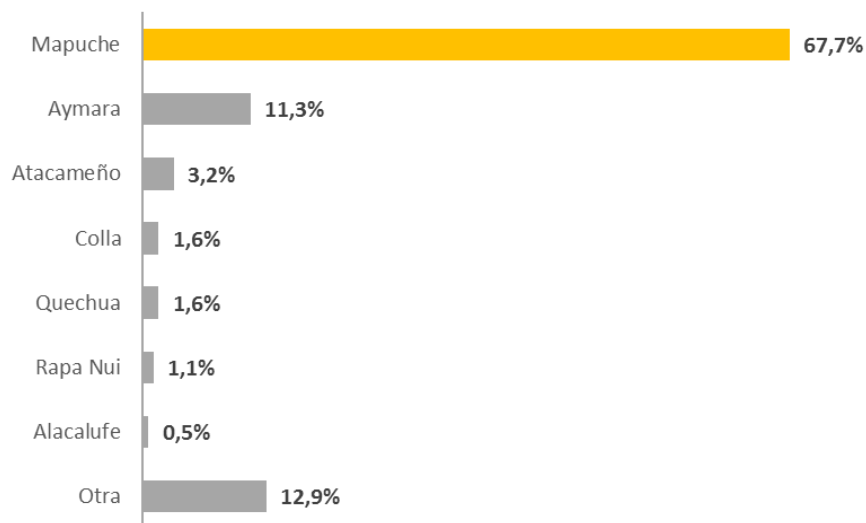
PUEBLO ORIGINARIO

Al consultar a los docentes si se reconocen como parte de algún pueblo originario, independientemente de su nacionalidad, la respuesta del 83,3% de los docentes fue negativa, mientras que el 16,7% restante, respondió de manera afirmativa.

Entre quienes señalaron pertenecer a un pueblo originario, se destaca **mayoritariamente al pueblo Mapuche con un 67,7%**, seguido de los Aymara con un 11,3% y los Atacameños con un 3,2% del total. Cabe dar cuenta, además, que un 12,9% de los docentes señalaron pertenecer a otro pueblo originario, donde se destaca principalmente a los Diaguitas.

Cabe destacar, que este resultado es bastante similar a lo señalado por los estudiantes de EPJA, ya que un 66,8% (de un total de 422 estudiantes que indicaron pertenecer a un pueblo originario) señala pertenecer al pueblo Mapuche, seguido de un 13,3% que indica sentirse parte del pueblo Aymara. Esto podría ser reflejo de la presencia de cada pueblo originario en la población chilena, ya que no se aprecian tendencias a nivel de dependencia, sexo o tipo de establecimiento educacional que relacione ambos resultados.

Gráfico N° 58 ¿De qué pueblo originario se siente parte? (n=186)



Fuente: Clodinámica

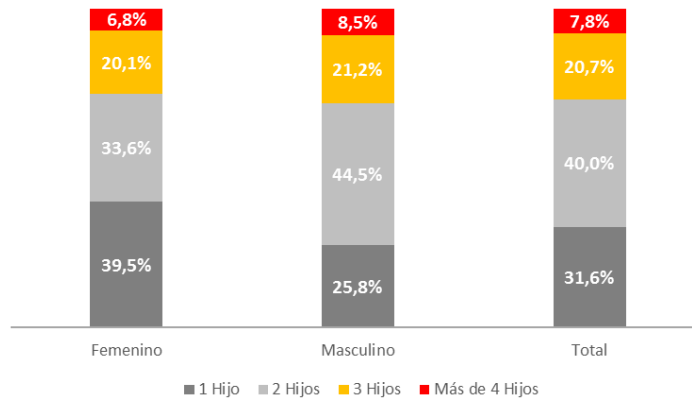
RESPONSABILIDAD PARENTAL

En lo que respecta a la responsabilidad parental de los docentes, en primer lugar, es posible dar cuenta de que la mayoría de los docentes tiene responsabilidad parental, ya que **el 66,4% de los docentes señaló tener hijos**, y un 33,6% señaló lo contrario, sin presentarse mayores diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Entre los docentes que señalaron tener hijos, se observa que en promedio tienen 2,1 hijos, y donde específicamente un 31,6% señaló tener 1 hijo, un 40% señaló tener 2 hijos un 20,7% señaló tener 3 hijos, y un 7,8% señaló tener 4 hijos o más. Al analizar estos resultados según el sexo de los docentes, se aprecia que **los hombres tienen mayor cantidad de hijos que las mujeres**, donde específicamente las mujeres, tienen en promedio 1,9 hijos y los hombres 2,2 hijos.

Además, es posible apreciar que el 39,5% de las docentes mujeres señaló tener sólo un hijo, proporción que disminuye a un 25,8% en los docentes hombres, mientras que quienes señalan tener 2 hijos corresponden a un 33,6% en mujeres y aumentan a un 44,5% en hombres. Así mismo, la proporción de hombres que señala tener 3 hijos o más de 4 hijos es mayor a la proporción de mujeres. Todas estas diferencias se establecen como estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Gráfico N° 59 ¿Cuántos hijos(as) tiene? Según sexo (n=775)



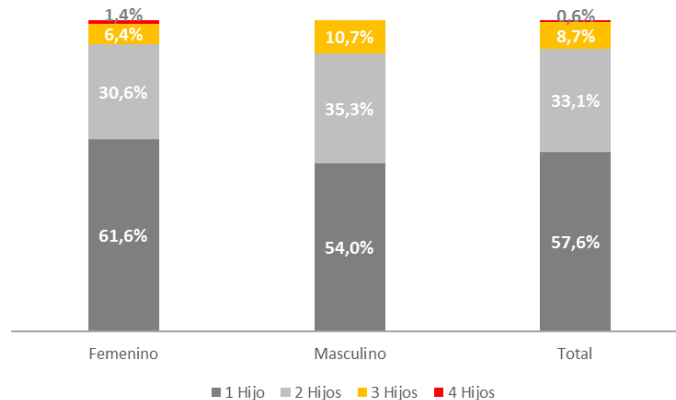
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, es posible dar cuenta de que el **60,9% de los docentes que señalaron tener hijos, tiene hijos menores de 18 años**, lo que equivale a un promedio de 1,5 hijos. Al analizar este resultado en función del sexo de los docentes, en promedio las mujeres tienen 1,5 y los hombres 1,6 hijos menores de 18 años.

La principal diferencia en función del sexo de los docentes, se establece en que los hombres tienen mayor cantidad de hijos menores de 18 años, ya que, el 61,6% de las docentes mujeres tiene sólo 1 hijo menor de 18 años, proporción que disminuye a un 54% en el caso de los docentes hombres, y además, la proporción de docentes que tiene 2 y 3 hijos menores de 18 años es mayor en los hombres – 35,3% y 10,7% respectivamente – que en las mujeres – 30,6% y 6,4% respectivamente – diferencias que son estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Gráfico N° 60 ¿Cuántos de sus hijos(as) son menores de 18 años? Según sexo (n=762)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

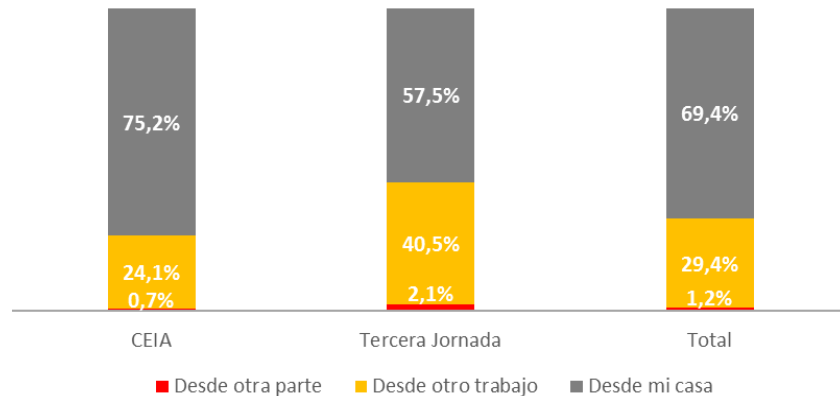
5.2.2. Tiempos de traslado

En lo que respecta a los traslados que deben realizar los docentes para dirigirse a sus lugares de trabajo –específicamente a establecimientos educacionales para personas jóvenes y adultas – cabe dar cuenta de que **un 69,4% de los docentes se traslada desde su casa**, mientras que un 29,4% se traslada desde otro trabajo y sólo un 1,2% se traslada desde otro lugar, como, por ejemplo, desde la universidad.

Al analizar estos resultados en función del tipo de establecimiento educacional donde trabajan los docentes, se aprecia que **la proporción de docentes que se traslada desde su casa aumenta a un 75,2% en los CEIA, y disminuye a un 57,5% en los establecimientos Tercera Jornada**; así mismo, en los establecimientos Tercera Jornada aumenta la proporción de docentes que se trasladan desde otro trabajo, alcanzando un 40,5%, mientras que en CEIA corresponde a un 24,1%. Estas diferencias se establecen como estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Estos resultados podrían estar directamente vinculados con la cantidad de establecimientos educacionales en los que los docentes realizan clases, y con la jornada en la que imparten sus clases. Podría suponerse que los establecimientos CEIA permiten realizar clases en distintos horarios del día, disminuyendo la posibilidad de complementar jornadas con otros trabajos, mientras que en tercera jornada los docentes podrían trabajar en otros lugares durante la mañana y la tarde, ya que estos establecimientos imparten clases para personas jóvenes y adultas solo en jornadas vespertinas.

Gráfico N° 61 ¿Desde dónde se traslada a ESTE Establecimiento Educativo? Según tipo de Establecimiento (n=1.189)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Otro punto interesante de dar cuenta dentro de la caracterización de los docentes, corresponde a los tiempos que destinan a sus traslados, específicamente en los traslados hacia los establecimientos educacionales de jóvenes y adultos en los que trabajan, lo que en promedio corresponde a **29,5 minutos**.

En este punto, cabe destacar que **las personas que se trasladan al establecimiento educacional de jóvenes y adultos en el cual trabajan desde sus casas destinan menor cantidad de tiempo**, lo que en promedio corresponde a 27,5 minutos, mientras que el promedio en quienes se trasladan

desde otro trabajo es de 33,2 minutos, y entre quienes se trasladan desde otra parte es de 45,8 minutos.

Lo anterior puede ser complementado con que, **el 34,9% de los docentes que se trasladan desde sus casas demoran menos de 15 minutos**, proporción que disminuye a un 23,7% en quienes se trasladan desde otro trabajo y a un 7,1% en quienes se trasladan desde otra parte. Complementariamente, quienes demoran entre 46 y 60 minutos, corresponden a un 8,4% para los docentes que se trasladan desde su casa, a un 13,4% en quienes se trasladan desde otro trabajo y a un 35,7% en quienes se trasladan desde otra parte.

Tabla N° 34 ¿Cuándo se demora en llegar desde este lugar al colegio? Según Lugar desde donde se traslada (n=1.129)

	Desde mi casa	Desde otro trabajo	Desde otra parte	Total
Menos de 15 minutos*	34,9%	23,7%	7,1%	31,3%
Entre 16 y 30 minutos	35,6%	35,1%	14,3%	35,2%
Entre 31 y 45 minutos	13,3%	16,6%	21,4%	14,4%
Entre 46 y 60 minutos*	8,4%	13,4%	35,7%	10,2%
Entre 61 y 90 minutos	1,9%	4,0%	7,1%	2,6%
Más de 91 minutos	5,8%	7,1%	14,3%	6,3%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

5.2.3. Situación laboral

En el siguiente apartado, se presentan las principales características laborales de los docentes que realizan clases en la educación de personas jóvenes y adultas. Específicamente, se da cuenta de la cantidad de establecimientos en los que trabajan los docentes, la cantidad de horas que trabajan, su situación contractual, y por último se da cuenta de la evaluación que los docentes hacen de sus condiciones laborales.

CANTIDAD DE ESTABLECIMIENTOS EN LOS QUE TRABAJAN

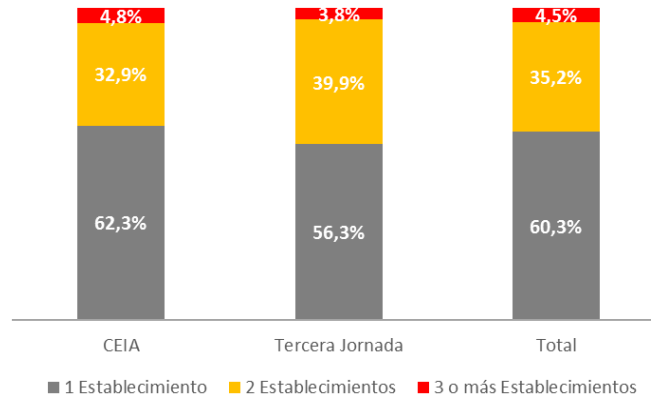
En primer lugar, se da cuenta de la cantidad de establecimientos en los que los docentes realizan clases - considerando tanto establecimientos educacionales que imparten educación para niños y jóvenes, como establecimientos que imparten educación para jóvenes y adultos – donde **la mayoría de los docentes realiza clases solo en 1 establecimiento educacional**, lo que corresponde a un 60,3%, mientras que un 35,2% realiza clases en 2 establecimientos educacionales, y sólo un 4,5% de los docentes realizan clases en 3 o más establecimientos.

Al analizar estos resultados según el tipo de establecimiento educacional, se observa que **los docentes de CEIA realizan clases en menos establecimientos**, ya que un 62,3% realiza clases en solo un establecimiento, mientras que en Tercera Jornada esta proporción disminuye a 56,3%. Del mismo modo, la proporción de docentes que realizan clases en 2 establecimientos, es menor en los docentes de CEIA que en los docentes de Tercera Jornada, con un 32,9% y un 39,9% respectivamente. Ambas diferencias se establecen como estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Lo anterior, estaría directamente vinculado con la jornada en que los docentes realizan clases, ya que, en las terceras jornadas las clases se realizan solo en jornada vespertina, mientras que en CEIA las clases pueden ser durante la mañana, la tarde y también durante la noche, por tanto, aquí

los docentes podrían tener una jornada completa de trabajo en un solo establecimiento educacional. Sin embargo, esto también podría ser replicado a los docentes de Tercera Jornada, cuando se desempeñan como docentes de niños y jóvenes en el mismo establecimiento.

Gráfico N° 62 ¿En cuántos establecimientos educacionales trabaja actualmente? Según tipo de Establecimiento (n=1.129)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

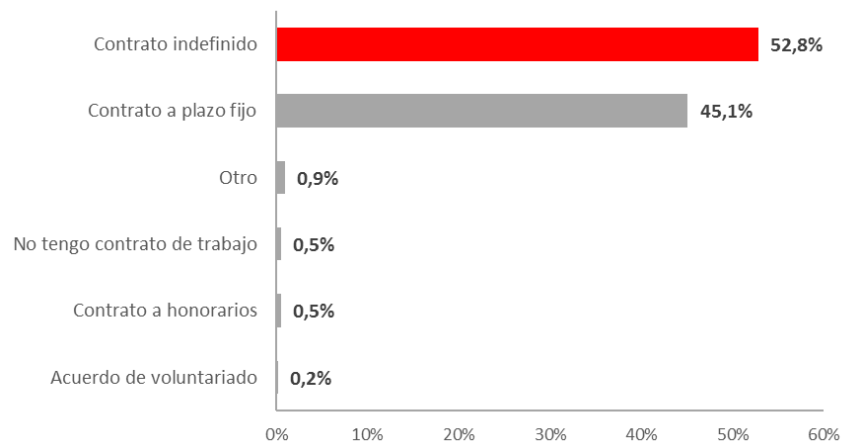
Fuente: Cliodinámica

Además, es posible dar cuenta de que no se presentan diferencias estadísticamente significativas al analizar en función de otros factores, como, por ejemplo, la dependencia del establecimiento educacional.

SITUACIÓN CONTRACTUAL

Otro aspecto clave para acercarse a comprender las condiciones laborales de los docentes, que actualmente trabajan en la educación de personas jóvenes y adultos, es su situación contractual. Cabe dar cuenta de que **la gran mayoría de los docentes se encuentra en una situación laboral estable, ya que cuentan con un contrato de trabajo**, específicamente el 52,8% de los docentes tiene contrato indefinido, mientras que el 45,1% de los docentes tienen contrato a plazo fijo, y un 0,5% tiene contrato a honorarios. Mientras que sólo un 0,5% señala no tener contrato de trabajo, y un 0,2% señaló estar trabajando bajo un acuerdo de voluntariado.

Gráfico N° 63 ¿Qué tipo de contrato mantiene con este establecimiento educacional? (n=1.176)



Fuente: Cliodinámica

Al analizar estos resultados en función de la dependencia del establecimiento educacional en el cual se desempeñan los docentes, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas (con un $p < 0,05$) entre establecimientos particulares subvencionados y municipalizados, específicamente:

- La proporción de docentes que cuenta con un contrato de trabajo indefinido, es mayor en los establecimientos particulares subvencionados (60,6%) que en los establecimientos municipalizados (45,1%)
- Respecto a los docentes con contrato a plazo fijo, estos corresponden mayormente a establecimientos con dependencia municipal (52,2%) que a establecimientos con dependencia particular subvencionada (37,8%)
- Mientras que, para las otras situaciones contractuales – tales como contrato a honorarios o no tener contrato de trabajo – no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre docentes de establecimientos particulares subvencionados y docentes de establecimientos con dependencia municipal.

Gráfico N° 64 ¿Qué tipo de contrato mantiene con este establecimiento educacional? Según Dependencia del Establecimiento Educativo (n=1.176)

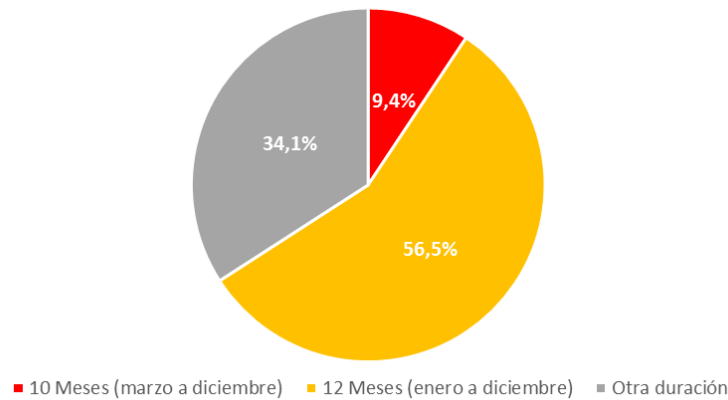


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Por otra parte, para los docentes cuyos contratos son a plazo fijo, la duración de dichos contratos en la mayoría de los casos corresponde a 12 meses, es decir desde el mes de enero hasta el mes de diciembre, lo que es equivalente al 56,5% de los casos. Mientras que un 9,4% señala que la duración de sus contratos es de 10 meses, es decir desde marzo hasta diciembre en correspondencia con la duración del año escolar. El 34,1% restante, señala que sus contratos tienen otra duración.

Gráfico N° 65 ¿Cuál es la duración de su contrato? Para Plazo Fijo (n=513)



Fuente: Clodinámica

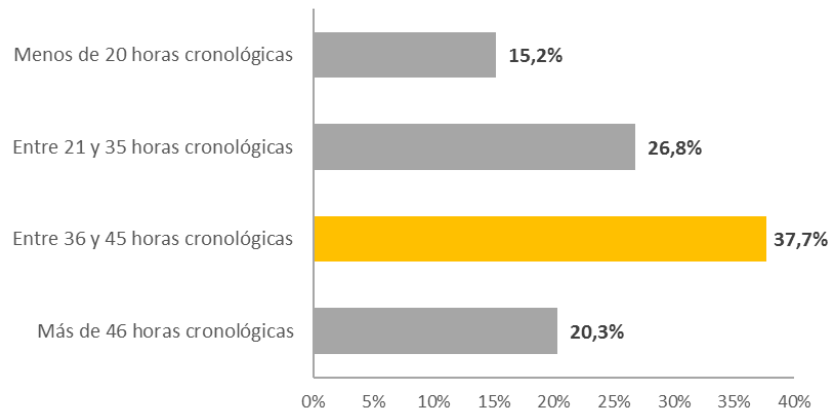
HORAS DE TRABAJO

En lo que respecta a las horas que dedican los docentes a desempeñar su labor, en primer lugar, cabe dar cuenta de que **en promedio trabajan 37,4 horas cronológicas** (60 minutos) por contrato a la semana, considerando todos los establecimientos educacionales en los que realizan clases. Al observar la distribución de las horas, es posible dar cuenta de **que se concentran principalmente en el segmento que tiene contratos de entre 36 y 45 horas cronológicas semanales** con un 37,7%, lo cual se relaciona directamente con lo que establece el código del trabajo de Chile respecto al máximo de horas que se deben trabajar semanalmente.

Otro punto interesante refiere a que un 20,3% de los docentes tiene contrato por más de 46 horas cronológicas a la semana, lo cual se explicaría directamente en relación con la cantidad de establecimientos educacionales en los que trabaja, ya que el 86,3% de los docentes que trabajan más de 46 horas por contrato, trabajan en 2 establecimientos educacionales.

Además, hay un 15,2% de docentes contratados por menos de 20 horas cronológicas, los cuales podrían corresponder en su mayoría a docentes de que imparten una especialidad técnico profesional dentro de los establecimientos educacionales. Así también, se debe dar cuenta de que estos docentes corresponden principalmente a quienes realizan labores en un sólo establecimiento educacional (el 82,7% de quienes tienen contratos por menos de 20 horas realiza clases en solo un establecimiento)

Gráfico N° 66 ¿Cuántas horas cronológicas (60 minutos) tiene por contrato en TOTAL a la semana? (n=1.153)

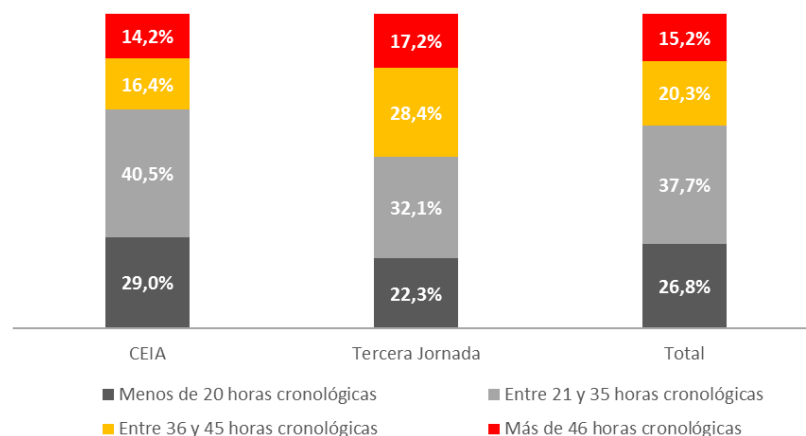


Fuente: Cliodinámica

Al analizar estos resultados en función del tipo de establecimiento educacional, es posible dar cuenta de que **los docentes de tercera jornada tienen contratos por más horas que los docentes de CEIA**, ya que el promedio de horas cronológicas semanales por contrato alcanza 38,8 en Tercera Jornada y 36,7 en CEIA.

Complementariamente, al observar el gráfico, se aprecia que en los establecimientos de Tercera Jornada la proporción de docentes contratados por 36 a 45 horas cronológicas y por más de 46 horas (28,4% y 17,2% respectivamente) es mayor que en los establecimientos CEIA (16,4% y 14,2% respectivamente). Además, en estos últimos la proporción de docentes contratados por 21 a 35 horas cronológicas es mayor en comparación con los establecimientos de Tercera Jornada (40,5% versus 32,1%), siendo todas diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Gráfico N° 67 ¿Cuántas horas cronológicas (60 minutos) tiene por contrato en TOTAL a la semana? Según tipo de Establecimiento (n=1.153)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En complemento, la cantidad de horas cronológicas que los docentes trabajan por contrato, pueden ser analizadas en función de la dependencia del establecimiento educacional. Es así que

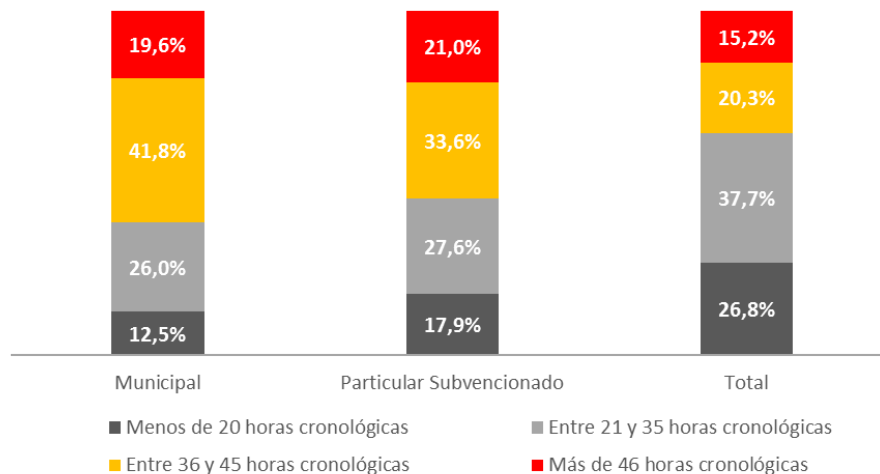
los docentes de establecimientos Municipalizados tienen contratos por más horas que los docentes de establecimientos Particulares Subvencionados, ya que el promedio de horas cronológicas semanales por contrato alcanza 38,5 en los primeros y 36,2 en los segundos.

El gráfico a continuación, da cuenta de que las diferencias entre los docentes según la dependencia de los establecimientos educacionales, se hacen patentes en los rangos “menos de 20 horas” y “Entre 36 y 45 horas” (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$)

- En el caso de los docentes que tienen contratos por menos de 20 horas, es mayor la proporción de quienes trabajan en establecimientos particulares subvencionados con un 17,9%, mientras en establecimientos municipalizados alcanza un 12,5%.
- En lo que respecta a los docentes con contratos entre 36 y 45 horas, corresponden en mayor medida a establecimientos municipalizados, con un 41,8%, versus un 33,6% en docentes de establecimientos subvencionados.

El que los docentes de Tercera Jornada y de Establecimientos municipalizados tengan contratos por mayor cantidad de horas – en comparación con los docentes de CEIA y de establecimientos particulares subvencionados - podría estar directamente relacionado con la cantidad de colegios en los que realizan clases, y por tanto con la complementación de la jornada vespertina con una jornada de trabajo diurna. Además, los docentes de establecimientos municipalizados podrían tener mayor facilidad para complementar la jornada diurna con la vespertina, dado que pertenecen a la red de establecimientos educacionales que administra un mismo sostenedor Municipal, que a su vez es el mismo empleador para más de un establecimiento.

Gráfico N° 68 ¿Cuántas horas cronológicas (60 minutos) tiene por contrato en TOTAL a la semana? Según Dependencia del Establecimiento (n=1.153)



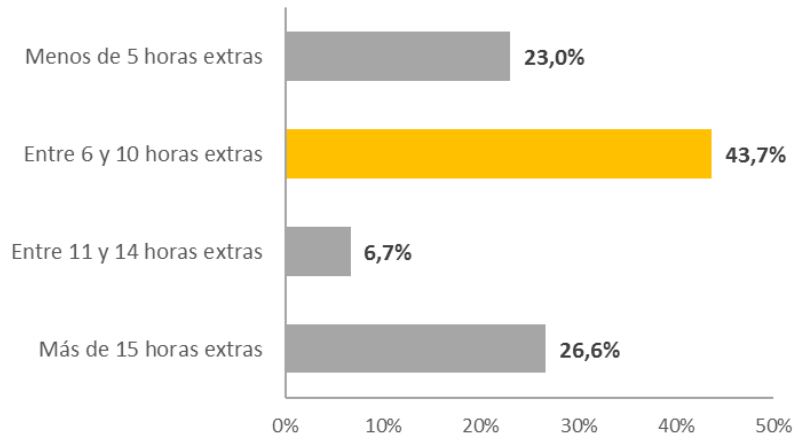
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Otro punto importante de destacar, refiere a la realización de horas extras a lo sujeto por contrato de trabajo, donde un 7,9% del total de docentes encuestados señala no realizar horas extras a su contrato, mientras que el 92,1% realizan horas extras. En promedio los docentes realizan **12 horas cronológicas extras** a lo definido en sus contratos de trabajo, independientemente de la cantidad de establecimientos en los que trabajan.

Complementariamente, cabe dar cuenta de que el 23% de los docentes señala realizar menos de 5 horas extras por semana, y que un 43,7% de los docentes señala realizan entre 6 y 10 horas extras por semana. Llama la atención que el 26,6% de los docentes señala realizar más de 15 horas extras por semana, es decir utilizarían aproximadamente 3 horas diarias a la preparación de clases, elaboración de insumos y corrección de evaluaciones.

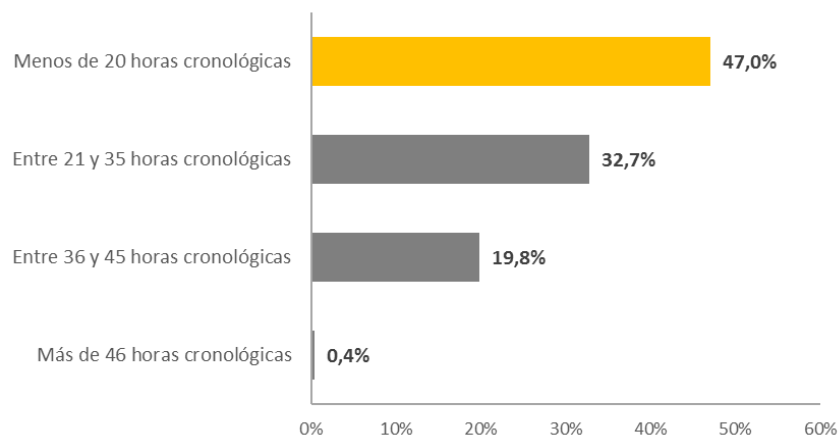
Gráfico N° 69 En una semana normal, ¿Cuántas horas cronológicas EXTRA trabaja en total? (n=1.056)



Fuente: Clodinámica

En complemento con los análisis anteriores, cabe dar cuenta de las horas que los docentes tienen por contrato solo en los establecimientos educacionales para jóvenes y adultos donde fue aplicada la encuesta. En este contexto, **el promedio alcanza a 27,7 horas cronológicas semanales contratadas**, concentrándose la distribución principalmente en los docentes que tienen menos de 20 horas por contrato (47%), seguido por aquellos contratados por entre 21 y 35 horas cronológicas (32,7%), por quienes tienen entre 36 y 45 horas contratadas (19,8%), y finalmente con una proporción menor, quienes tienen un contrato de más de 46 horas en un solo establecimiento (0,4%)

Gráfico N° 70 ¿Cuántas horas cronológicas SEMANALES tiene por contrato como profesor de educación de adultos en este establecimiento? (n=1.127)



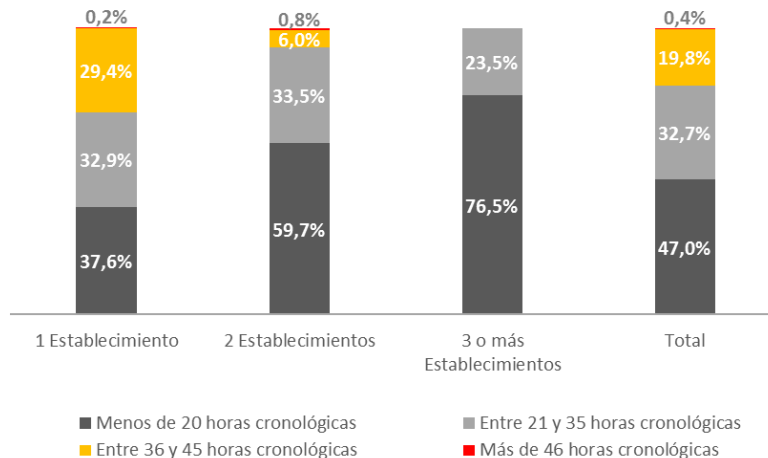
Fuente: Clodinámica

Resulta interesante que, **la cantidad de horas** que los docentes tienen por contrato en el establecimiento educacional donde fue aplicada la encuesta **es inversamente proporcional al número de establecimientos educacionales en los que trabaja**, es decir, en la medida que aumenta la cantidad de colegios, disminuye la cantidad de horas de contrato. Es así que, quienes trabajan en 1 establecimiento educacional tienen contratos de 26,5 horas promedio, mientras que quienes trabajan en 2 establecimientos tienen en promedio contratos por 20 horas y quienes trabajan en 3 establecimientos o más tienen contratos por 11,9 horas en promedio.

Lo anterior, es posible de apreciar en el siguiente gráfico, donde existen diferencias estadísticamente significativas (con $p < 0,05$) entre los docentes según la cantidad de establecimientos en los que trabajan. Específicamente:

- De los docentes que trabajan en 1 establecimiento educacional, un 37,6% tiene contrato por menos de 20 horas, un 32,9% por entre 21 y 35 horas, un 29,4% está contratado por entre 36 y 45 horas, y sólo un 0,2% tiene contrato por más de 46 horas.
- Entre los docentes que trabajan en 2 establecimientos, aumenta la proporción de docentes que tienen contratos por menos de 20 horas a un 59,7%, y de los docentes que tienen contratos por 21 a 35 horas, a un 33,5%, mientras que la proporción de docentes contratados por 36 a 45 horas disminuye a un 6%.
- Por último, los docentes que trabajan en 3 establecimientos o más, se concentran solo en las categorías menores a 35 horas, específicamente, hay una alta proporción de quienes tienen un contrato por menos de 20 horas cronológicas, correspondiente a un 76,5%, y un 23,5% señala tener contratos entre 21 y 35 horas.

Gráfico N° 71 ¿Cuántas horas cronológicas SEMANALES tiene por contrato como profesor de educación de adultos en este establecimiento? Según Cantidad de establecimientos en los que trabaja (n=1.127)



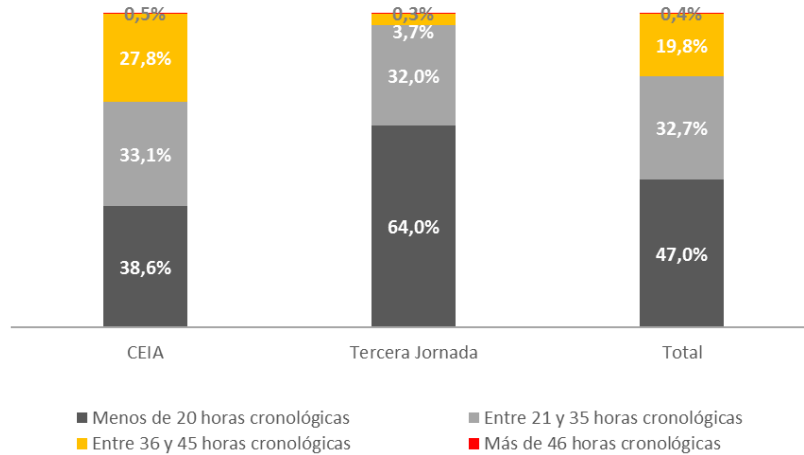
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Esta diferencia, se hace más patente al analizar en función del tipo de establecimiento educacional, ya que, **en los establecimientos CEIA el promedio de horas cronológicas contratadas es de 26,5, y en los establecimientos Tercera Jornada es de 18,4**. Es posible apreciar que, la proporción de docentes que tiene contrato por menos de 20 horas – en el establecimiento educacional donde fue aplicada la encuesta – alcanza un 38,6% en CEIA y un 64% en Tercera Jornada, y por el contrario, la proporción de docentes que tiene contrato por 36 a 45 horas corresponde a 27,8% en CEIA y a 3,7% en Tercera Jornada (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Lo anterior estaría directamente relacionado con la cantidad de establecimientos educacionales en los cuales trabajan los docentes, ya que en CEIA la proporción de docentes que trabaja en 1 establecimiento es mayor que en Tercera Jornada, mientras que en Tercera Jornada la proporción de docentes que trabajan en 2 establecimientos es mayor que en CEIA.

Gráfico N° 72 ¿Cuántas horas cronológicas SEMANALES tiene por contrato como profesor de educación de adultos en este establecimiento? Según Tipo de Establecimiento (n=1.127)



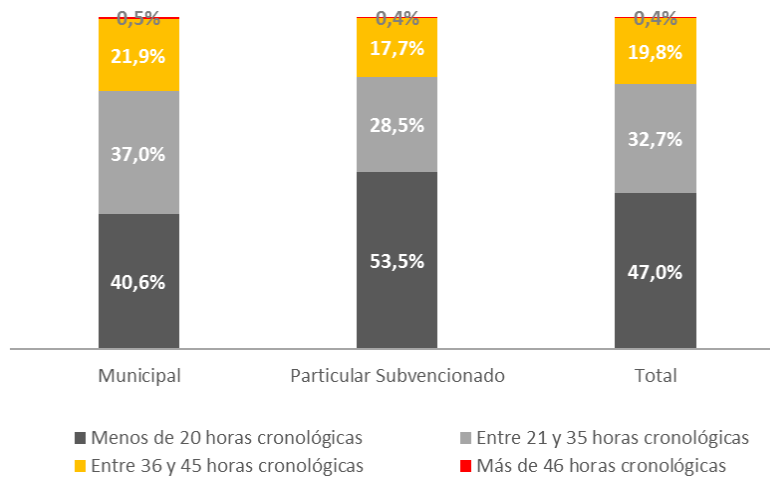
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, al analizar estos resultados al desagregar según la dependencia del establecimiento educacional en el cual se desempeñan los docentes, se aprecia que los docentes de establecimientos **particulares subvencionados tienen contratos por menor cantidad de horas cronológicas contratadas por semana** las cuales alcanzan un promedio 22,5 horas, mientras que en establecimientos municipalizados el promedio alcanza a 25,1 horas cronológicas semanales.

Se observa que, la proporción de docentes que tiene contrato por menos de 20 horas – en el establecimiento educacional donde fue aplicada la encuesta – alcanza un 53,5% en establecimientos particulares subvencionados y un 40,6% en establecimientos municipales, y por el contrario, la proporción de docentes que tiene contrato por 36 a 45 horas corresponde a 17,7% en los primeros y a 21,9% en los segundos (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 73 ¿Cuántas horas cronológicas SEMANALES tiene por contrato como profesor de educación de adultos en este establecimiento? Según Dependencia del Establecimiento (n=1.127)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

EVALUACIÓN DE LAS CONDICIONES LABORALES

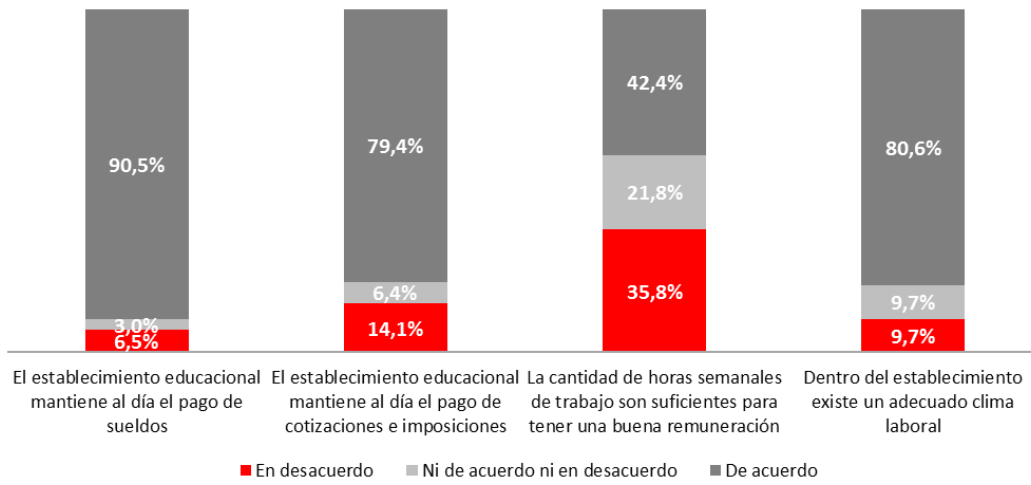
En relación con la evaluación que los docentes hacen de las condiciones laborales que tienen en el establecimiento educacional donde fue aplicada la encuesta, a continuación, se presenta el nivel de acuerdo de los docentes con una serie de afirmaciones. En primer lugar, la afirmación con la cual los docentes presentan mayor nivel de acuerdo corresponde a **“El establecimiento educacional mantiene al día el pago de los sueldos”**, ya que el 90,5% considera que el establecimiento educacional donde fue aplicada la encuesta mantiene al día el pago de los sueldos. De igual manera, un 79,4% de los docentes considera que el establecimiento educacional donde trabaja no mantiene deudas previsionales, al estar de acuerdo con la afirmación **“El establecimiento educacional mantiene al día el pago de cotizaciones e impositivos”**

Otra de las afirmaciones para la que los docentes tienen altos niveles de acuerdo, corresponde a **“Dentro del establecimiento existe un adecuado clima laboral”**, ya que el 80,6% de los docentes considera que efectivamente el establecimiento educacional en que trabaja – y donde fue aplicada la encuesta – cuenta con un clima laboral adecuado para trabajar.

Los niveles de acuerdo que los docentes presentan con las condiciones laborales que les entrega el establecimiento educacional donde trabaja, podrían ser reflejo de que en general las condiciones son favorables, y no se presentarían mayores dificultades en cuanto al ambiente laboral y al cumplimiento de las obligaciones de los sostenedores – tales como pago de remuneraciones y pago de leyes sociales - sin embargo, se debe tener en cuenta la percepción que los docentes tienen respecto a la afirmación **“La cantidad de horas semanales de trabajo son suficientes para tener una buena remuneración”**, ya que no todos los docentes se encuentran de acuerdo con ella.

En este sentido, a pesar de que un 42,4% se encuentra de acuerdo con la afirmación, existe un 35,8% de docentes que considera que la cantidad de horas que trabaja no son suficientes para tener una buena remuneración, lo cual podría dar cuenta de algún tipo de descontento con las remuneraciones o también con la carga de trabajo.

Gráfico N° 74 Nivel de acuerdo con afirmaciones: CONDICIONES LABORALES en este establecimiento (n=1.194)

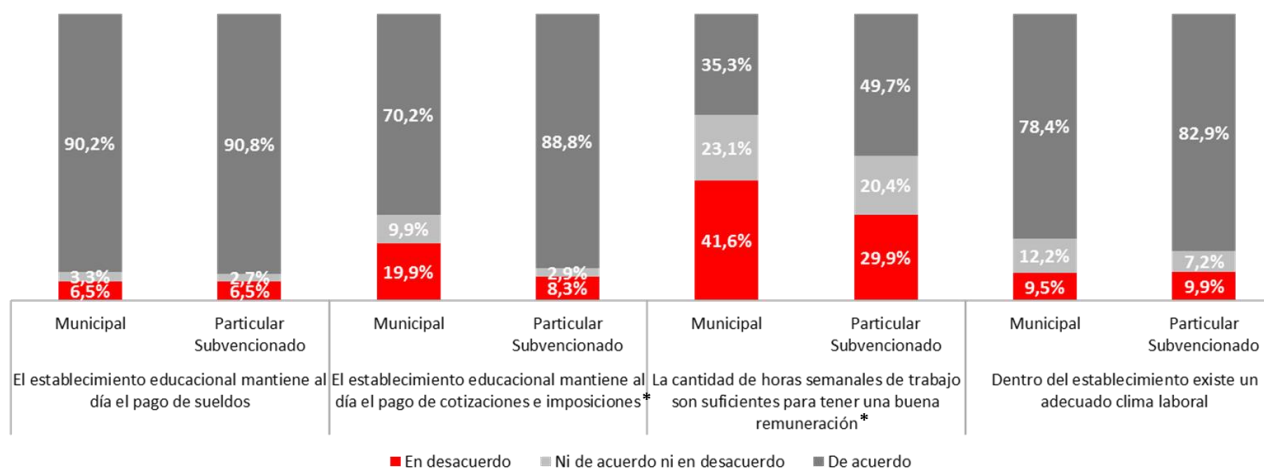


Fuente: Clodinámica

Complementariamente, las afirmaciones antes presentadas, se analizan según la dependencia del establecimiento educacional, tomando como supuesto que las condiciones laborales dependen del empleador. En este aspecto, cabe destacar que existen diferencias estadísticamente significativas en la opinión de los docentes de establecimiento municipalizados y particulares subvencionados solo en las siguientes afirmaciones:

- **“El establecimiento educacional mantiene al día el pago de cotizaciones e imposiciones”.** En este caso, los docentes de los establecimientos con dependencia municipal presentan mayor nivel de desacuerdo, es decir, existe una proporción de docentes que considera que el establecimiento educacional donde trabajan no mantiene al día el pago de cotizaciones e imposiciones (Un 19,9% de desacuerdo versus un 8,3% en Tercera Jornada)
- **“La cantidad de horas semanales de trabajo son suficientes para tener una buena remuneración”.** Respecto a esta afirmación, también existe una proporción de docentes de establecimientos con dependencia municipal que presentan menor nivel de acuerdo, es decir, consideran que la cantidad de horas que trabajan no son suficientes para tener una buena remuneración (Un 41,6% de desacuerdo versus un 29,9% en Tercera Jornada). Lo anterior podría ser explicado por posibles diferencias en las remuneraciones que reciben los docentes según el tipo de establecimiento en el cual trabajan, o por la cantidad de horas que tienen contratadas, las cuales son menos en el caso de los establecimientos de tercera jornada.

Gráfico N° 75 Nivel de acuerdo con afirmaciones: CONDICIONES LABORALES en este establecimiento Según Dependencia del Establecimiento (n=1.194)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Al analizar estos resultados según tipo de establecimiento, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre docentes de CEIA y de Tercera Jornada, con $p < 0,05$.

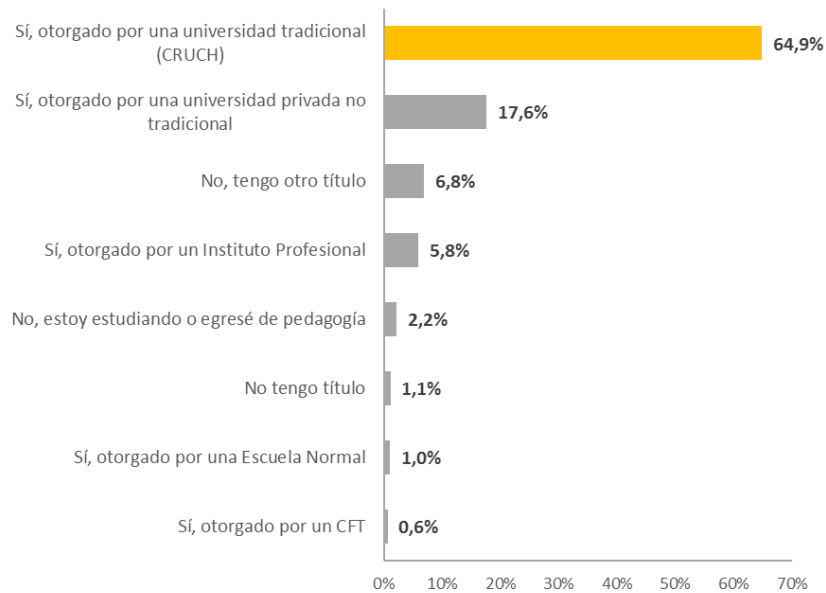
5.2.4. Trayectoria y experiencia educativa

Dentro de las características de los docentes que trabajan en la educación de personas jóvenes y adultas, cobra relevancia conocer cómo ha sido su trayectoria y experiencia laboral, lo cual será abordado a continuación desde dos perspectivas, en primer lugar, como la trayectoria y experiencia en la educación de jóvenes y adultos, y en segundo lugar como la trayectoria y experiencia dentro del establecimiento educacional en que fue aplicada la encuesta.

TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

En lo que respecta a la trayectoria y experiencia de los docentes, es posible señalar que **la gran mayoría de estos cuenta con un título de profesor** otorgado por una universidad tradicional del CRUCH (64,9%) o por una universidad privada no tradicional (17,6%). En menor medida, existe una proporción de profesores que obtuvieron tu título en la educación técnica, ya sea en un centro de formación técnica o en un instituto profesional (6,4%), además de una pequeña proporción que actualmente se encuentra cursando la carrera de pedagogía (2,2%) y de una menor proporción de docentes cuyo título fue otorgado por una Escuela Normal (1%).

Gráfico N° 76 ¿Posee usted título de Profesor/a? (n=1.188)



Fuente: Cliodinámica

Así también, existen docentes de la educación para personas jóvenes y adultas, que no cuentan con el título de profesor, es decir, que no cursaron la carrera de pedagogía, pero que igualmente cuentan con otro título profesional (6,8%), o que no cuentan con ningún título profesional (1,1%), los cuales podrían corresponder a docentes que se desempeñan en la enseñanza de algún oficio o especialidad en el caso de los establecimientos técnico profesionales.

Entre los docentes que cuentan con otra profesión, es posible destacar que los docentes cuentan principalmente con una carrera de ingeniería (42%) - tales como ingeniería civil, en ejecución, entre otras - seguido de un grupo de docentes contadores (9,9%), de docentes biólogos (6,2%) y de docentes cuya profesión se vincula a la gastronomía (6,2%).

Tabla N° 35 ¿Posee usted título de Profesor/a? Otro título (n=81)

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniería	34	42,0%
Contador	8	9,9%
Biólogo - Biotecnólogo	5	6,2%
Gastronomía	5	6,2%
Psicopedagogía	4	4,9%
Otra carrera técnica	4	4,9%
Administración de Empresas	4	4,9%
Licenciatura	4	4,9%
Programación - Analista de sistemas	3	3,7%
Kinesiología	2	2,5%
Traducción	1	1,2%
Derecho	1	1,2%
Periodista	1	1,2%
Obstetra	1	1,2%
Sociología	1	1,2%
Odontología	1	1,2%
Enfermería	1	1,2%
Nutrición	1	1,2%
Total	81	100,0%

Fuente: Cliodinámica

Entre los docentes que efectivamente cuentan con el título de profesor, **existe un 26,2% que además cuenta con otro título** donde destacan mayoritariamente los postítulos en educación (26,5%), además de las licenciaturas, como licenciatura en educación, en ciencias, en historia, en literatura o en filosofía (12,9%) y de las ingenierías, tales como ingeniería comercial, ingeniería en ejecución, ingeniería mecánica, entre otras (8,9%).

Así también, es posible apreciar que existen algunas profesiones vinculadas directamente con las especialidades que son impartidas en la enseñanza técnico profesional, como por ejemplo contabilidad (6,4%), administración de empresas (4,8%) o secretariado (3,2%), o que están vinculadas con otras áreas de la educación como por ejemplo la educación de párvulos (3,2%), la psicopedagogía (2,8%) y la educación diferencial (2,4%).

Además, existe una proporción de docentes (6%) que cuenta con alguna otra profesión técnico profesional, entre las cuales se observan técnicos paramédicos, técnicos en construcciones metálicas, técnico financiero y técnico jurídico, entre otras.

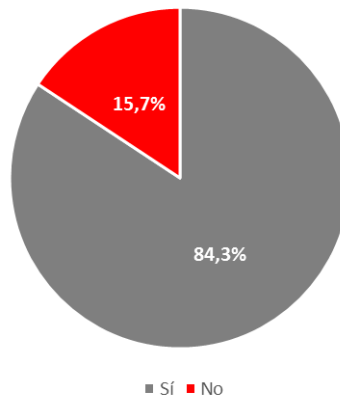
Tabla N° 36 Además del título de profesor, ¿Qué título tiene? (n=300)

Frecuencia	Porcentaje
Postítulo en educación	26,5%
Licenciatura	12,9%
Ingeniería	9,6%
Contabilidad	6,4%
Traducción	5,2%
Administración de empresas	4,8%
Administración educacional	4,0%
Programación	3,2%
Educación de párvulos	3,2%
Secretariado	3,2%
Psicopedagogía	2,8%
Educación diferencial	2,4%
Técnico en Turismo	2,0%
Comercio	1,6%
Publicidad	1,2%
Técnico en enfermería	1,2%
Mecánica	1,2%
Preparación física	1,2%
Diseño gráfico	1,2%
Otra profesión técnico profesional	6,0%
Total	100%

Fuente: Cliodinámica

Entre los docentes que se desempeñan en la educación de jóvenes y adultos, sin contar con el título profesional de profesor, cabe destacar que la gran mayoría de ellos cuenta con habilitación docente, lo cual les permite ejercer la docencia sin contar con la profesión. Esta proporción corresponde a un 84,3%.

Gráfico N° 77 ¿Cuenta usted con habilitación docente? (n=89)

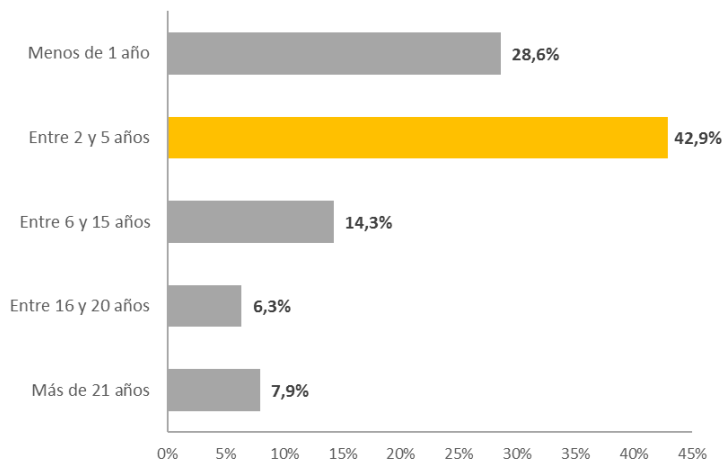


Fuente: Cliodinámica

Entre los profesionales que cuentan con habilitación para ejercer como docentes, en promedio estos consiguieron su habilitación hace 7,2 años (contando desde el presente año 2016), donde el 28,6% lleva menos de 1 año con dicha habilitación, un 42,9% se encuentra habilitado desde hace 2 a 5 años, un 14,3% desde hace 6 a 15 años, un 6,3% desde hace 16 a 20 años, y un 7,9% cuenta con habilitación docentes desde hace más de 21 años.

Frente a estos datos, resulta interesante que la mayoría de los docentes sin título de profesor, consiguieron su habilitación docente en un periodo inferior a los 5 años, es decir, después del año 2011, lo cual podría estar relacionado con que una proporción importante de los docentes que tienen habilitación docente tiene menos de 30 años (29%), y por tanto sus años dentro del mercado laboral podrían ser menos.

Gráfico N° 78 Años con habilitación docente (n=89)



Fuente: Cliodinámica

Otro aspecto importante de relevar, refiere a la experiencia de los docentes trabajando en la educación de niños y jóvenes, y específicamente a la cantidad de establecimientos en los que se desempeñaron antes de trabajar en el establecimiento donde fue aplicada la encuesta, donde en promedio, los docentes trabajaron en 3,2 establecimientos.

Además, es posible señalar que el **12,4% de los docentes declaró no haber trabajado en ningún establecimiento para niños y jóvenes**, y que los docentes señalan en mayor medida haber trabajado solo en 1 establecimiento, con un 23%.

Tabla N° 37 Antes de trabajar en este establecimiento, ¿En cuántos establecimientos de niños y jóvenes ha trabajado? (n=1.028)

	Porcentaje
1 Establecimiento	23,0%
2 Establecimientos	21,3%
3 Establecimientos	19,2%
4 Establecimientos	10,7%
5 Establecimientos	6,1%
Más de 6 Establecimientos	7,2%
Ninguno	12,4%
Total	100,0%

Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a la cantidad de establecimientos de jóvenes y adultos en los que han trabajado los docentes, cabe dar cuenta que en **promedio han trabajado en 2,2 establecimientos**. Además, se debe destacar que el un 36,5% no ha trabajado en otros colegios de jóvenes y adultos antes de trabajar en el establecimiento donde fue realizado el estudio.

Al analizar comparativamente con la experiencia de los docentes en la educación de niños y jóvenes, se aprecia que la experiencia en este tipo de establecimientos es mayor - al menos en lo que respecta a la cantidad de colegios en los que ha desempeñado su labor - ya que para la educación de jóvenes y adultos, la proporción de docentes que ha trabajado en 1 establecimiento aumenta de un 23% a un 36,5%, y la proporción de docentes que han trabajado en más de 6 establecimientos disminuye de un 7,2% a un 3,7%.

Tabla N° 38 Antes de trabajar en este establecimiento, ¿En cuántos establecimientos de jóvenes y adultos ha trabajado? (n=811)

	Porcentaje
Ninguno	36,5%
1 Establecimiento	32,3%
2 Establecimientos	16,5%
3 Establecimientos	5,9%
4 Establecimientos	3,1%
5 Establecimientos	2,0%
Más de 6 Establecimientos	3,7%
Total	100,0%

Fuente: Clodinámica

Complementariamente, en lo que respecta a la cantidad de años que los docentes llevan desempeñándose en la educación para personas jóvenes y adultas, es posible dar cuenta de que los docentes en promedio han trabajado por 10,9 años en este tipo de educación.

Al analizar este resultado según el sexo de los docentes, es posible destacar que **los hombres han trabajado por más años que las mujeres en la educación de personas jóvenes y adultas**, lo que se refleja en que las mujeres tienen en promedio 8,8 años de experiencia, mientras que los hombres 12,3 años de experiencia.

Complementariamente, es posible dar cuenta de que la cantidad de mujeres que han trabajado por menos de 1 año en educación de jóvenes y adultos es mayor a la de hombres, con un 24,1% y 17,6% respectivamente, y por el contrario la proporción de docentes hombres que han trabajado más de 21 años es mayor a la de mujeres, con un 18,1% y 9,8% respectivamente. Estas diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla N° 39 Años trabajando como docente en educación de jóvenes y adultos - Según sexo (n=811)

	Femenino	Masculino	Total
Menos de 1 año*	24,1%	17,6%	20,4%
Entre 2 y 5 años*	29,5%	23,7%	26,1%
Entre 6 y 10 años	21,1%	18,6%	19,6%
Entre 11 y 15 años	9,2%	12,2%	10,9%
Entre 16 y 20 años*	6,3%	9,8%	8,3%
Más de 21 años*	9,8%	18,1%	14,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Al analizar los años de experiencia de los docentes según su edad, es posible apreciar que la **experiencia en EPJA es directamente proporcional a la edad, es decir, a medida que aumenta la edad de los docentes estos poseen más años de experiencia**. Lo anterior se refleja en el promedio de años según su edad, donde los menores de 30 años cuentan en promedio con 2,8 años

trabajando en la educación de adultos, mientras que los mayores de 60 años, tienen 25,9 años de experiencia en promedio.

Tabla N° 40 Promedio de años trabajando en educación de jóvenes y adultos – Según edad (n=811)

	Promedio años de experiencia en EPJA
Menos de 30 años	2,8
Entre 31 y 40 años	6,1
Entre 41 y 50 años	10,2
Entre 51 y 60 años	17,4
Más de 60 años	25,9
Total	10,9

Fuente: Cliodinámica

Este resultado, en complemento con la cantidad de establecimientos en los que han trabajado los docentes, podrían ser reflejo de que **existiría una trayectoria de los docentes en la educación de jóvenes y adultos**, ya que gran parte de su carrera profesional la han desempeñado en este tipo de establecimientos, y sin tener mayor rotación, al trabajar en pocos establecimientos educacionales.

Al analizar estos resultados en función de la dependencia de los establecimientos educacionales donde se desempeñan los docentes, es posible apreciar que **los docentes de establecimientos Municipalizados tienen más años trabajando en EPJA que los docentes de establecimientos particulares subvencionados**, ya que los primeros llevan – en promedio – 11 años desempeñándose en EPJA y los segundos 8 años.

Así también, el 20,7% de los docentes de los establecimientos con dependencia municipal llevan más de 21 años desempeñándose en EPJA, mientras que en establecimientos particulares subvencionados un 8,8% tienen esa misma experiencia. En estos últimos, es mayor la proporción de quienes cuentan con entre 2 y 5 años de experiencia – 29,5% frente a un 22,7% de Municipal - y entre 6 y 10 años de experiencia trabajando en EPJA – 22,3% frente a 16,9% en Municipal -.

Tabla N° 41 Años trabajando como docente en educación de jóvenes y adultos - Según dependencia del Establecimiento (n=811)

	Municipal	P. Subvencionado	Total
Menos de 1 año	20,9%	20,0%	20,4%
Entre 2 y 5 años*	22,7%	29,5%	26,1%
Entre 6 y 10 años*	16,9%	22,3%	19,6%
Entre 11 y 15 años	9,1%	12,7%	10,9%
Entre 16 y 20 años	9,8%	6,8%	8,3%
Más de 21 años*	20,7%	8,8%	14,7%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, al analizar estos resultados en función del tipo de establecimiento educacional en el cual los docentes se desempeñan actualmente, se observa que **los docentes de establecimientos Tercera Jornada cuentan con más años de experiencia trabajando en EPJA que los docentes de CEIA**. En este contexto, en promedio los primeros cuentan con 11 años de experiencia y los segundos 9 años de experiencia trabajando en EPJA.

Así mismo, los docentes de CEIA se concentran principalmente entre los 2 y 5 años de experiencia (29% frente a un 20,1% en Tercera Jornada), mientras que en los docentes de Tercera Jornada la proporción de docentes que trabaja hace más de 21 años en EPJA es mayor (19,5% frente a un 12,4% en CEIA), diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Tabla N° 42 Años trabajando como docente en educación de jóvenes y adultos - Según tipo de Establecimiento (n=811)

	CEIA	Tercera Jornada	Total
Menos de 1 año	19,3%	22,8%	20,4%
Entre 2 y 5 años*	29,0%	20,1%	26,1%
Entre 6 y 10 años	20,9%	17,0%	19,6%
Entre 11 y 15 años	10,9%	10,9%	10,9%
Entre 16 y 20 años	7,6%	9,7%	8,3%
Más de 21 años*	12,4%	19,5%	14,7%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

En lo que respecta a la trayectoria y experiencia de los docentes trabajando en los establecimientos educacionales seleccionados para la realización de este estudio, es posible dar cuenta de que en **promedio los docentes trabajan hace 7,7 años en ese lugar**. Donde específicamente, se aprecia que en la medida que aumenta la cantidad de años de experiencia en un mismo establecimiento educacional, las proporciones van disminuyendo, concentrándose principalmente en docentes que trabajan hace menos de 1 año en este establecimiento (32,2%), que llevan trabajando entre 2 y 5 años (29,6%) o entre 6 y 10 años en este lugar (18,9%).

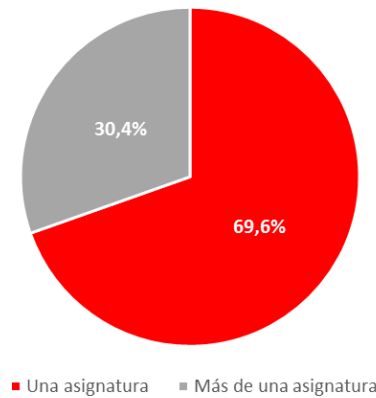
Tabla N° 43 Años que ejerce como docente en este establecimiento de educación de jóvenes y adultos (n=811)

	Porcentaje
Menos de 1 año	32,2%
Entre 2 y 5 años	29,6%
Entre 6 y 10 años	18,9%
Entre 11 y 15 años	7,3%
Entre 16 y 20 años	5,4%
Más de 21 años	6,6%
Total	100,0%

Fuente: Clodinámica

En cuanto a las asignaturas que los docentes imparten en los establecimientos participantes del estudio – considerando que podrían trabajar en más de un establecimiento – es posible señalar que el 69,6% de los docentes imparte solo una asignatura, y el 30,4% de docentes restantes imparten más de una asignatura.

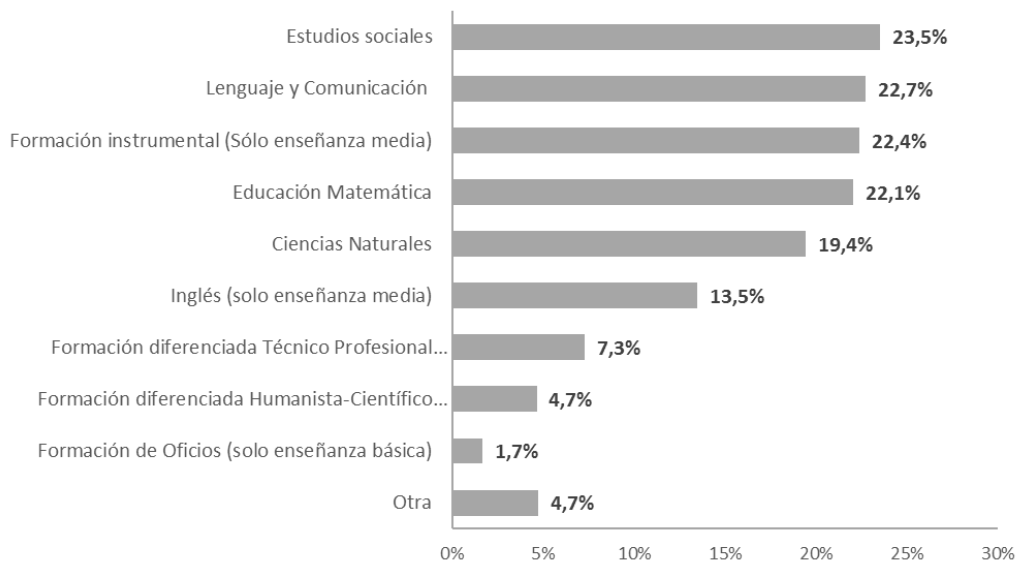
Gráfico N° 79 Cantidad de asignatura(s) imparte en educación de jóvenes y adultos (n=1.194)



Fuente: Cliodinámica

Entre las asignaturas que imparten los docentes, se destaca que **los docentes principalmente se desempeñan en asignaturas de formación general**, como lo son estudios sociales (23,5%), lenguaje y comunicación (22,7%), formación instrumental (22,7%) y educación matemática (22,1%), mientras que realizan en menor medida asignaturas especializadas como formación diferencia de técnico profesional (7,3%), formación diferenciada humanista-científico (4,7%) y formación en oficios para el caso de enseñanza básica (1,7%). Entre los docentes que realizan otras asignaturas (4,7%) se identifican principalmente a Apoyo en el Programa de Integración Escolar (PIE) y quienes desempeñan labores directivas, como Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, Orientadores e Inspectores.

Gráfico N° 80 Asignatura(s) imparte en educación de jóvenes y adultos (Múltiple %>100) (n=1.194)

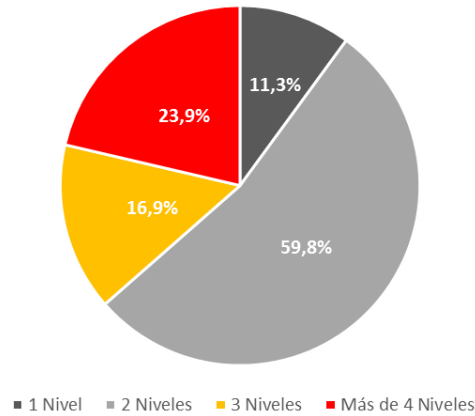


Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a los niveles de educación en que los docentes realizan clases, es posible dar cuenta de que en general los docentes imparten clases en más de un nivel de educación, ya que un 11,3% señala realizar clases en 1 nivel, mientras que la mayoría de los docentes realiza clases

en 2 niveles, correspondiente a 59,8% del total, además de un 16,9% realiza clases en 3 niveles y un 23,9% realiza clases en más de 4 niveles.

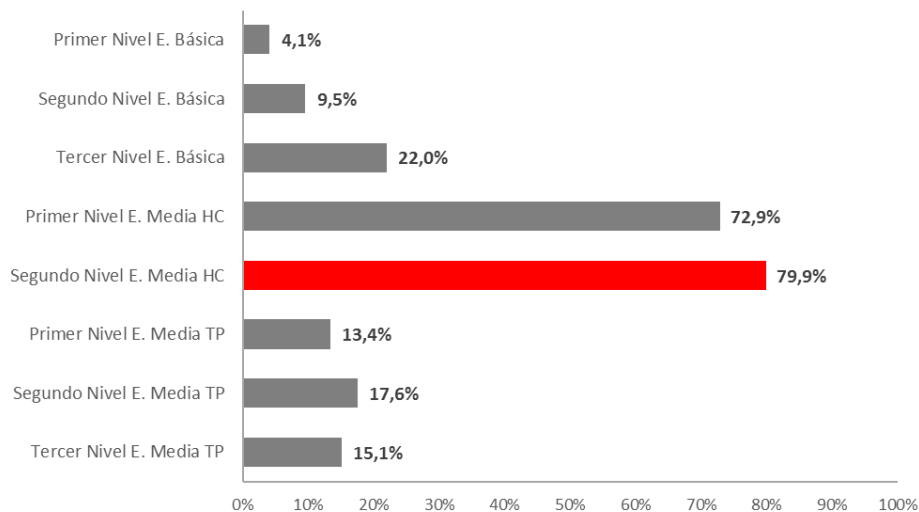
Gráfico N° 81 Cantidad de niveles en que realiza clases en educación de jóvenes y adultos (n=1.193)



Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, es posible dar cuenta de que **la mayor parte de los docentes realiza clases en enseñanza media**, específicamente en primer y segundo nivel medio humanista-científico, con un 72,9% y 79,9% respectivamente. Además, se debe dar cuenta de que los niveles impartidos en menor medida por los docentes corresponden a primer y segundo nivel de enseñanza básica con un 4,1% y 9,5% respectivamente, encontrándose inclusive por debajo de los niveles de enseñanza media técnico profesional.

Gráfico N° 82 ¿En qué nivel(es) realiza clases de educación de jóvenes y adultos? (Múltiple %>100) (n=1.193)



Fuente: Cliodinámica

Otro aspecto que se debe tener en consideración, refiere a la jornada en que los docentes imparten clases en los establecimientos de jóvenes y adultos que fueron seleccionados para el estudio, donde los docentes en su mayoría se desempeñan en la jornada vespertina (82,1%).

Al analizar en función de la dependencia del establecimiento, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en los docentes de establecimientos municipales y subvencionados, específicamente, **en los establecimientos municipalizados hay más docentes que se desempeñan en jornada vespertina**, mientras que, en los subvencionados la proporción de quienes trabajan en la jornada de mañana y tarde es significativamente más alta.

Complementariamente, al analizar en función del tipo de establecimiento educacional, es posible apreciar que los docentes de tercera jornada se desempeñan en mayor medida en la jornada vespertina, mientras que en CEIA aumenta la proporción de docentes que trabajan durante las jornadas de la mañana y la tarde. Esto último, está directamente vinculado con el horario de funcionamiento de los establecimientos educacionales, ya que los establecimientos de tercera jornada comparten dependencias con la educación de niños y jóvenes que funciona durante el día.

Tabla N° 44 ¿En qué jornada imparte clases en educación de adultos en este establecimiento? – Según dependencia y tipo de establecimiento (Múltiple %>100) (n=1.194)

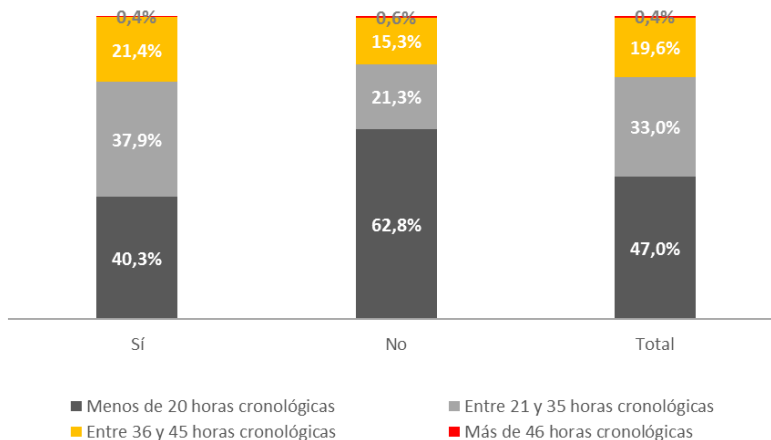
	Dependencia		Tipo de establecimiento		Total
	Municipal	Particular Subvencionado	CEIA	Tercera Jornada	
Mañana*	31,7%	44,9%	52,9%	8,0%	38,7%
Tarde*	34,4%	43,8%	53,7%	8,7%	39,5%
Vespertina*	84,9%	77,4%	74,3%	95,4%	82,1%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Finalmente, es posible dar cuenta de que **el 70% de los docentes señala ser profesor jefe o titular de algún nivel en educación de jóvenes y adultos**, proporción que varía en función de la cantidad de horas cronológicas por las cuales están contratados los docentes. En este sentido, los docentes que señalan no contar con una jefatura de nivel, son quienes tienen mayor proporción de contratos inferiores a 30 horas cronológicas (62,8% frente a 40,3%), mientras que, en los docentes que cuentan con jefatura de nivel, es mayor la proporción que tiene contratos por 21 a 35 horas (37,9% frente a 21,3%) y por 36 a 45 horas (21,4% frente a 15,3%). Estas diferencias se establecen como estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Gráfico N° 83 En este establecimiento, ¿es usted profesor jefe o titular de algún nivel de educación de jóvenes y adultos? Según horas cronológicas contratadas (n=1.181)



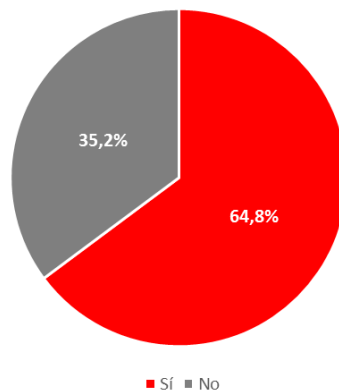
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

5.2.5. Capacitación y perfeccionamiento

Como parte de la caracterización de los docentes que se desempeñan en la educación de jóvenes y adultos, resulta interesante dar cuenta de su formación continua como profesionales. Frente a lo cual, se observa que en general los docentes han accedido a capacitaciones y perfeccionamientos, ya que el 64,8% señala haber realizado alguna capacitación en los últimos 5 años. Resulta relevante destacar, que frente a esto no se identifican diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de CEIA y Tercera Jornada, y entre los docentes de establecimientos particulares subvencionados y municipalizados (diferencias no son estadísticamente significativas con $p < 0,05$)

Gráfico N° 84 ¿Ha realizado cursos de capacitación o perfeccionamiento en los últimos 5 años? (n=1.191)



Fuente: Cliodinámica

Respecto a las razones por las cuales los docentes se capacitan, desde el discurso se releva que una de las principales motivaciones corresponde a la necesidad de ***mantenerse actualizados***, es decir, a renovar constantemente sus conocimientos sobre pedagogía, e ir aprendiendo nuevas metodologías, temáticas o estrategias en función de los avances del tiempo.

“Mantenerme actual, vigente en cuanto a...por ejemplo, yo estudié con la taxonomía de Bloom en esos tiempos...en el año setenta y cinco, seis...y ahora volvió la taxonomía de Bloom renovada, versión 2.0. Entonces tengo que volver a estudiarlo”.

(Docente, CEIA, Municipal)

En cuanto a las temáticas en que se han capacitado los docentes, **la mayoría de los docentes ha realizado cursos vinculados con la educación de adultos (23,4%)**, dato que resulta interesante de destacar, ya que implica que una proporción de los docentes que actualmente se desempeñan en la educación de adultos, cuenta con conocimientos especializados para hacerlo, sobre todo considerando que la formación de la carrera de pedagogía abarca principalmente a la educación de niños y jóvenes.

Mientras que el resto de las temáticas en que se han capacitado, podrían corresponder tanto a la formación para jóvenes y adultos, como para niños y jóvenes, como la capacitación en prácticas pedagógicas y las especializaciones en la asignatura que imparte (20,2%). En este sentido, los docentes dan cuenta de que no han tenido mayor capacitación en temáticas asociadas a la EPJA, y

que las capacitaciones se han focalizado en las áreas específicas en las que cada docente se desarrolla, es decir, se han ido especializando en las asignaturas que imparten – ya sea en educación de niños y jóvenes o en EPJA - pero no en lo que refiere a educación de adultos propiamente tal.

“Con mis compañeros, nosotros tomamos otros cursos de perfeccionamiento que tienen que ver con la básica, y los tomamos por el CPEIP, o en la Chile, que tiene que ver con matemática, con geometría, con cosas súper puntuales. Que tienen que ver con el área, con el área en que trabajamos... pero no con adultos”

(Grupo Focal Docentes, CEIA, Municipal)

Frente a esto, también se debe destacar que los docentes perciben que independientemente de no haber recibido capacitación relacionada con la educación de adultos, su misma **trayectoria y experiencia trabajando en este tipo de educación se ha constituido como un proceso de aprendizaje y capacitación**. En este sentido, los profesores dan cuenta de que han ido aprendiendo de la mano con la práctica docente, y por tanto la experiencia les permitiría identificar estrategias y metodologías de trabajo en el aula, y así también, los docentes preparan los insumos para sus clases, tales como pruebas o guías a partir de su experiencia.

“Yo nunca he tenido capacitaciones en educación de adultos, solamente he tenido capacitaciones en lo que respecta a la formación del profesor, o a cómo enseñar, el tema evaluación o el tema de construcción de material, pero nunca capacitación de adultos, en realidad yo si me he capacitado, pero haciendo clases con ellos he aprendido en la marcha”

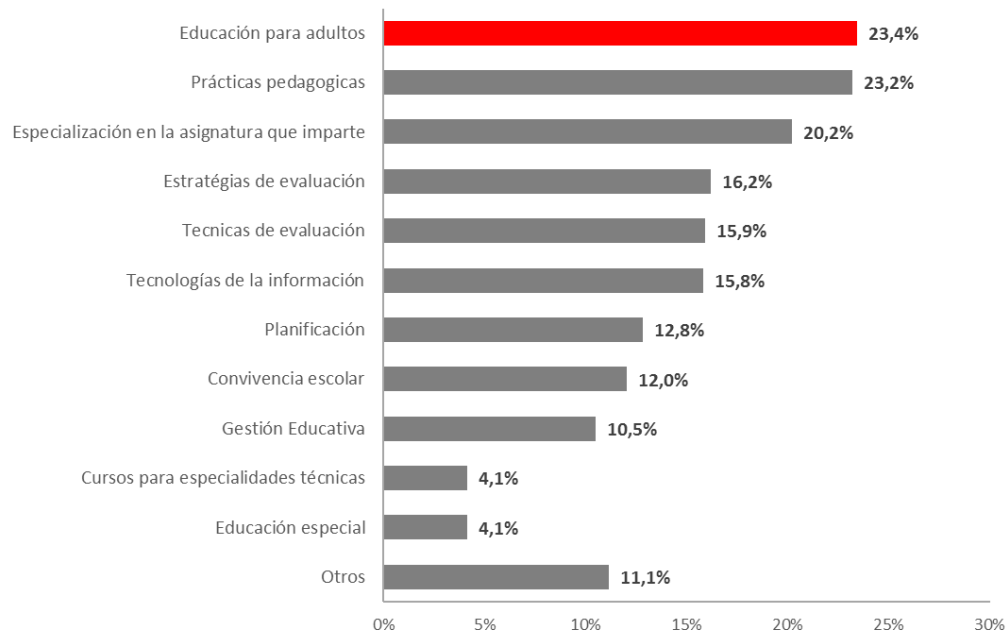
(Docente, Tercera Jornada, Municipal)

Así también, existen docentes que se identifican como **autodidactas** en cuanto a la formación docente para el trabajo con jóvenes y adultos, principalmente en lo que refiere a temáticas administrativas, al conocimiento del plan de estudios o del funcionamiento de este tipo de educación, identificando los aspectos que la diferencian de la educación de niños y jóvenes, educación para la cual los docentes son formados en la carrera de pedagogía.

“No hay capacitación. Por lo menos yo no he tenido capacitación para trabajar en colegios como este. Solamente lo he hecho a nivel individual, a conciencia...aprenderme los decretos, saber de qué se trata, buscar las redes de contenido, de objetivos y de todo lo que significa la educación de adultos, que es especial...diferente a la de los jóvenes”

(Docente, CEIA Municipal)

Gráfico N° 85 ¿En qué temáticas han sido estos cursos de capacitación? (Múltiple %>100) (n=772)



Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a los lugares donde los docentes han realizado sus cursos de capacitación o perfeccionamiento, es posible dar cuenta de que, para todas las temáticas, la universidad ha sido el principal lugar de capacitación, seguido por el CPEIP. Cabe dar cuenta de que, **para temáticas relacionadas con la educación de adultos, aumenta la proporción de docentes que se han capacitado en el CPEIP.**

Tabla N° 45 ¿Dónde ha realizado estos cursos de capacitación? (Múltiple %>100) (n=772)

	Universidad	CPEIP	OTEC	CFT/IP
Educación para adultos	61,3%	40,9%	16,0%	6,1%
Especialización en la asignatura que imparte	81,4%	37,8%	9,0%	1,9%
Prácticas pedagógicas	41,9%	34,1%	24,6%	6,1%
Tecnologías de la información	54,9%	34,4%	20,5%	6,6%
Educación especial	53,1%	28,1%	34,4%	15,6%
Técnicas de evaluación	48,8%	32,5%	22,8%	7,3%
Convivencia escolar	40,9%	32,3%	33,3%	4,3%
Planificación	43,4%	24,2%	29,3%	4,0%
Estrategias de evaluación	44,8%	29,6%	18,4%	8,0%
Gestión Educativa	88,9%	24,7%	13,6%	17,3%
Cursos para especialidades técnicas	62,5%	25,0%	12,5%	6,3%

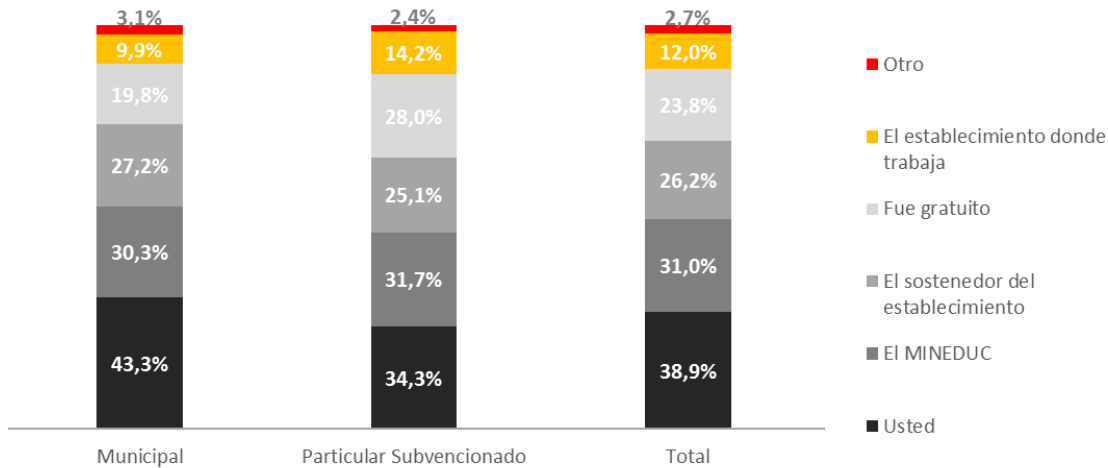
Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la fuentes de financiamiento de los cursos de capacitación o perfeccionamiento que han realizado los docentes, cabe dar cuenta de que la más frecuente de los cursos de capacitación son ellos mismos con un 38,9%, seguido del Ministerio de Educación con un 31% y del sostenedor con un 26,2%. Entre quienes recurrieron a otra fuente de financiamiento, se destaca principalmente la postulación a becas, o el aporte de fundaciones u ONG.

Al analizar la distribución en función de la dependencia del establecimiento, se establecen diferencias estadísticamente significativas (con $p < 0,05$), entre los docentes que pagaron con recursos propios el curso de capacitación o perfeccionamiento, ya que en los establecimientos municipalizados corresponde a un 43,3%, mientras que en los establecimientos particulares subvencionados corresponde a una proporción menor, específicamente a 34,3%.

Complementariamente, también se establecen diferencias estadísticamente significativas en la proporción de docentes cuyo curso de capacitación fue gratuito, ya que es mayor en establecimientos particulares subvencionados, donde alcanza un 28%, mientras que en establecimientos municipalizados alcanza un 19,8%.

Gráfico N° 86 ¿Quién financió estos cursos de capacitación? Según Dependencia del Establecimiento (n=772)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Los docentes que no se han capacitado en los últimos 5 años, lo atribuyen principalmente a razones vinculadas con la poca disponibilidad de tiempo, como la **falta de tiempo** (49,9%), la cual estaría asociada a la carga laboral que implica la labor docente, principalmente en lo que respecta a trabajo docente fuera del aula, como la preparación de material, la planificación de clases o la corrección de pruebas; esto dado que la mayoría de los docentes no contaría con horas de trabajo no lectiva, y debe trabajar horas extras para realizar estas funciones (92,1% de los docentes señaló realizar horas extras).

“Falta tiempo, falta tiempo porque corregir pruebas, planificar, preparar materiales... ahora...no, no hay tiempo. Tienes tiempo justo para estar corriendo de allá para acá”.

(Docente, CEIA, Municipal)

En relación con lo anterior, también se destaca la **dificultad de los horarios** (42,7%), esto último podría ser explicado en que la mayoría de los docentes realiza clases durante el día, lo que complementa con clases en horario vespertino - 82,1% de los docentes realiza clases en esta jornada -, lo cual dificultaría acceder a capacitación después de la jornada laboral. Lo anterior

implicaría que, la mayoría de los docentes termina su jornada laboral entre las 22:00 y 23:00 horas, por lo que dispondrían sólo de los fines de semana para poder capacitarse.

“Además con la capacitación hay un tema con los tiempos, son muy acotados la mayoría trabaja todo el día y en noche uno llega solamente a hacer la clase y termina la hora y ya se tiene que ir, no hay tiempo ya... es muy diferente”

(Docente, Tercera Jornada Municipal)

“Cualquier capacitación, al menos para adultos, tiene que ser en horario de nocturna, porque además nosotros trabajamos en el día, entonces no podemos dejar botados a los niños del día por venir en la noche. Entonces se nos hace como imposible dentro del trabajo de la nocturna”.

(Grupo Focal Docentes, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

Otra razón para no capacitarse es la falta de recursos (43,9%), razón que, desde la percepción de los docentes estaría vinculada al costo de los cursos de capacitación y especialización, y a las remuneraciones que reciben los docentes, es decir, **el costo de los cursos de perfeccionamiento y/o capacitación no se relaciona con la remuneración que reciben los docentes** en la educación para personas jóvenes y adultas, y excede sus posibilidades de financiamiento.

Además, esto podría relacionarse con que la mayoría de los docentes que se ha capacitado, se ha hecho cargo personalmente del financiamiento de dicha capacitación, lo que reflejaría una menor participación de los sostenedores de los establecimientos educacionales donde se desempeñan. Algunos docentes, señalan que esto podría ser indicio de que para los sostenedores no es una prioridad mejorar la calidad de la educación que entregan a sus estudiantes, a través del perfeccionamiento de sus docentes.

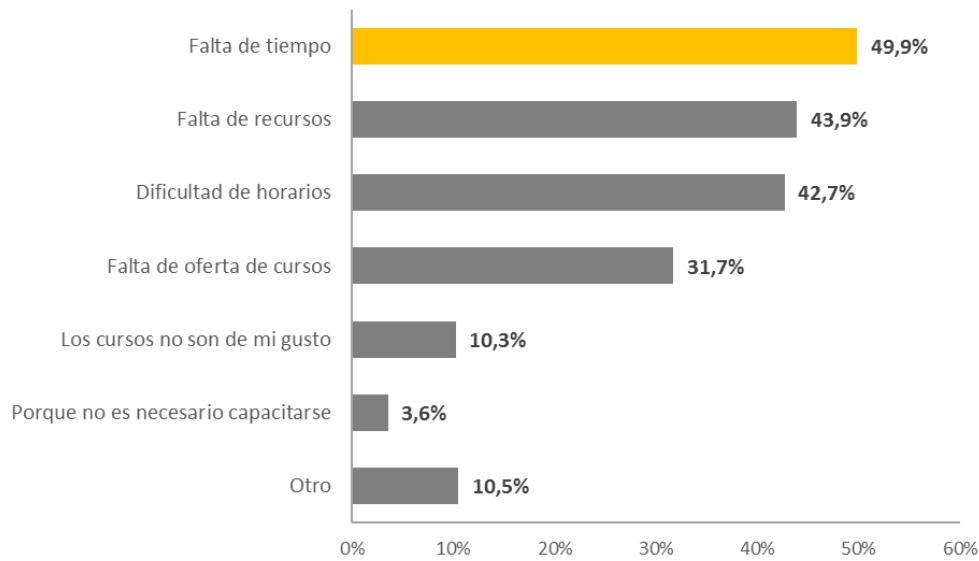
“En algunos casos he visto algunos folletos, sí. Por ejemplo, toda el área que le decía de la orientación...pero son cursos muy caros, cuestan la mitad del sueldo de un profesor y eso es muy caro... no están dentro de nuestras capacidades económicas. Y si nuestro empleador, que es el municipio, quisiera aún mejores, tendría que capacitarnos él. Y no lo hace”.

(Docente, CEIA Municipal)

También, es importante destacar que existen razones asociadas directamente con la oferta de capacitaciones disponibles, como la falta de oferta de cursos (31,7%) y que los cursos no son del gusto de los docentes (10,3%) lo cual podría estar relacionado con que la variedad de cursos y temáticas para capacitarse no son atractivas para los docentes de educación de jóvenes y adultos.

Finalmente, entre quienes señalan no haberse capacitado por otras razones (10,5%) se destaca principalmente porque recientemente egresaron de la universidad – menos de un año – porque actualmente se encuentran realizando otro tipo de estudios o capacitación, o porque se alejaron de la docencia por un periodo de tiempo (mayor a 5 años).

Gráfico N° 87 ¿Por qué no se ha capacitado? (Múltiple %>100) (n=424)



Fuente: Cliodinámica

En relación con el punto anterior, los docentes dan cuenta de que, al momento de decidir capacitarse - específicamente en temáticas asociadas a la educación de adultos - no tienen las opciones suficientes para elegir, ya que la oferta de programas sería acotada tanto a nivel de temáticas como de instituciones que imparten dichos programas.

“Bueno, lo único es que no hay mucha elección. La única que dicta capacitaciones para personas adultas es la UPLA aquí en Valparaíso. Tienen post títulos y postgrados. Pero, lo que falta es el curso de capacitación en cuanto a metodología...metodológico. Eso que se ocupa en el aula día a día. Eso falta”

(Docente, CEIA Municipal)

“Yo en lo personal que siempre ando buscando diplomados y cursos de especialización, nunca me he encontrado con algo que sea para educación de adultos, así que te enseñen estrategias o metodologías... no existe oferta, por lo menos en mi área, tampoco he visto en matemática, lenguaje o en historia”

(Grupo Focal Docentes, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

En este contexto, cabe destacar que los docentes – tanto quienes se han capacitado como quienes no lo han hecho - relevan que actualmente existe una **necesidad de capacitación y perfeccionamiento**, ya que consideran que siempre es importante la formación continua de los profesionales. Específicamente, en lo que respecta a la educación de adultos, se destaca la necesidad de recibir capacitación para contar con **herramientas y metodologías que permitan orientar a sus estudiantes, enfrentar problemáticas psicosociales o tratar con estudiantes con dificultades de aprendizaje**, por sobre capacitaciones relacionadas con el manejo de contenidos o el perfeccionamiento en las asignaturas que imparten.

Esta necesidad, se fundamenta específicamente en los siguientes elementos:

- En primer lugar, muchos de los establecimientos educacional que entregan educación a jóvenes y adultos, **no cuentan con equipos psicosociales o con Programa de Integración**

Escolar (PIE), conformados por especialistas como psicopedagogos o psicólogos, que permitan trabajar de manera constante con aquellos estudiantes que presentes dificultades de aprendizaje o con problemas emocionales o psicológicos. En este contexto, son los docentes quienes deben enfrentar estas realidades en sus salas de clases, y orientar a sus estudiantes sin mayores herramientas y conocimientos.

“Acá hay niños con problemas de aprendizaje y acá no hay ningún profesor diferencial entonces no tenemos idea de cómo abarcar esas cosas, por ejemplo, no hay mucho apoyo económico tampoco de parte del colegio para que nosotros podamos capacitarnos... Finalmente, comentamos entre nosotros mismos para ir superando esas falencias o lo otro averiguando a través de Internet”

(Docente, CEIA, Municipal)

- En segundo lugar, y relacionada con el punto anterior, esta necesidad nace de la **formación inicial de los docentes**, ya que, durante su paso por la universidad, no reciben formación para la educación de adultos, y al mismo tiempo, la formación que reciben para atender a estudiantes con necesidades especiales – como por ejemplo dificultades del aprendizaje o problemas de índole psiquiátrico o psicológico – sería insuficiente.

“Docente 1: En cuanto a formación la universidad a ti no te prepara para este tipo de realidad a nosotros en el plan de estudios de la universidad yo creo que aquí los colegas que estamos presentes y los demás como mucho nos han dado formación de psicología en la educación.

Docente 2: Claro, es como una pincelada en las situaciones que se dan en el colegio, como en contexto ideal, pero para tratar situaciones complejas como deficiencias en el aprendizaje o problemas emocionales, nada...”

(Grupo Focal Docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

- En tercer lugar, esta necesidad se basa en el **perfil de los estudiantes** que prepondera actualmente en la EPJA, a saber: principalmente estudiantes menores de 21 años, con altos niveles de vulnerabilidad y necesidades de apoyo psicosocial; y a la **variedad de realidades** a las que se enfrentan los docentes dentro del aula, en cuanto a edades, proyecciones, motivaciones, culturas, entre otros.

“Necesitamos especialización con problemas graves de depresión, drogadicción, no sé cómo llamarle cuando la gente está en otra...la mamá que llega con 30 años de diferencia con el otro...como poder capacitarse un poco más para poder llegar a todos los estudiantes, además ahora la mayoría de nuestros estudiantes son haitianos...”

(Docente, CEIA, Municipal)

5.3. Motivaciones y expectativas de la Educación para Jóvenes y Adultos

En este apartado se presentan los resultados del módulo relativo a las motivaciones y expectativas de la educación para jóvenes y adultos que manifiestan tanto los estudiantes como los docentes. Los resultados se presentan desagregados para cada actor y triangulados cuando la temática les sea común de manera de ir comparando sus visiones al respecto.

5.3.1. Motivaciones de los estudiantes

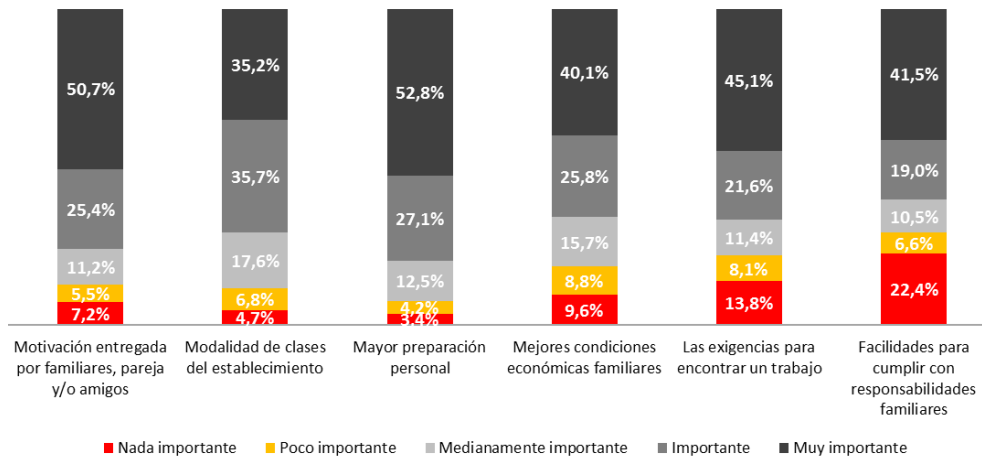
MOTIVOS PARA INGRESAR A LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

En primer lugar, cabe dar cuenta de aquellos factores o condiciones – elementos del entorno - que posibilitaron que los estudiantes ingresaran a la educación para jóvenes y adultos, se observa que un 52,8% considera muy importante que el ingreso a la educación para adultos se debe a que ahora se cuenta con mayor preparación personal. En ese mismo sentido, un 50,7% considera muy importante el contar con el apoyo y motivación entregada por las redes sociales cercanas como familia, pareja y/o amigos.

Por el contrario, las exigencias para encontrar un trabajo y el contar con mejores condiciones económicas familiares aparecen como las condiciones con mayor porcentaje comparativo de nada y poco importante. Esto último podría estar vinculado con la situación laboral de los estudiantes y también con su edad, ya que la mayoría de los estudiantes – 61,2% - sólo estudia, proporción que disminuye en la medida que aumenta la edad de los estudiantes.

De esta manera, se observa que el apoyo del entorno cercano, como también la autopercepción de mayor valoración actúan como los condicionantes más importantes para los estudiantes que los motivan a ingresar a la educación para jóvenes y adultos.

Gráfico N° 88 ¿Qué tan importantes han sido las siguientes condiciones para que usted ingrese a la educación de adultos? (n=2.253) - ESTUDIANTES



Fuente: Cliodinámica

Al desagregar las alternativas de respuesta según sexo, se observan algunas diferencias importantes, donde para todas las condiciones propuestas, son las mujeres quienes señalan en mayor medida que fueron más importantes, mientras que los hombres señalan que fueron menos

importantes. En ese sentido, el contar con el apoyo y motivación de los familiares, pareja y amigos es más importante para las mujeres que para los hombres. Misma distribución se da en el contar con mayor preparación personal, donde un 84,9% de las mujeres indica que es importante y muy importante versus un 73,7% de los hombres. En el caso de las facilidades para cumplir con responsabilidades familiares se observa que los hombres en mayor medida que las mujeres consideran que ello es poco y nada importante para ingresar a la EPJA (38,7% versus un 21,4%).

Frente a esto último, cabe destacar que, **para las estudiantes mujeres es más importante la facilidad para cumplir con sus responsabilidades parentales**, a partir del apoyo en la tarea del cuidado de los hijos(as). Este apoyo, no necesariamente es entregado por su núcleo más cercano, sino que también se identifica el apoyo de los establecimientos educacionales y de la red de jardines infantiles. Específicamente, hay estudiantes mujeres que señalan que sin la posibilidad de contar con un jardín infantil o sala cuna, no podrían asistir a clases, ya que no tienen una red de apoyo para el cuidado de sus hijos(as). Esto, además, se vincula con que las mujeres en mayor medida dejaron de estudiar para poder cuidar a sus hijos(as).

“Estudiante 1: Mi hija está en un jardín que se llama CEIA también. El jardín del colegio, pero es todo aparte todo diferente, aquí atrás. Tiene un horario donde la puedo pasar a buscar después de clases...”

Moderador: ¿y sin este beneficio como lo hubieses hecho?

Estudiante 1: no hubiera podido estudiar, porque a mí no me cuidan a mi hija, mi mamá ni mi papá, ellos hasta el día de hoy no me apoyan, porque no creen, están esperando que llegue con el cartón y ahí recién me van a creer que quería estudiar”

(Grupo Focal Estudiantes menores de 21 años, CEIA Municipal)

Tabla N° 46 ¿Qué tan importantes han sido las siguientes condiciones para que usted ingrese a la educación de adultos? Según sexo (n=2.253) - ESTUDIANTES

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Motivación entregada por familiares, pareja y/o amigos*	Poco o nada importante	10,2%	16,1%
	Medianamente importante	7,8%	15,3%
	Importante o muy importante	82,0%	68,6%
Modalidad de clases del establecimiento*	Poco o nada importante	8,3%	15,1%
	Medianamente importante	14,5%	21,6%
	Importante o muy importante	77,2%	63,3%
Mayor preparación personal*	Poco o nada importante	5,5%	10,3%
	Medianamente importante	9,6%	16,0%
	Importante o muy importante	84,9%	73,7%
Mejores condiciones económicas familiares*	Poco o nada importante	14,7%	23,0%
	Medianamente importante	14,1%	17,7%
	Importante o muy importante	71,2%	59,3%
Las exigencias para encontrar un trabajo*	Poco o nada importante	19,4%	25,0%
	Medianamente importante	10,0%	13,3%
	Importante o muy importante	70,5%	61,7%
Facilidades para cumplir con responsabilidades familiares*	Poco o nada importante	21,4%	38,7%
	Medianamente importante	8,8%	12,4%
	Importante o muy importante	69,8%	48,9%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Al analizar estos resultados según el tipo de establecimiento educacional, es posible apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que los estudiantes de CEIA y Tercera Jornada tienen en todas las condiciones para ingresar a la EPJA, donde son estos últimos los que atribuyen mayor nivel de importancia a estos factores que gatillaron el ingreso a la EPJA.

Es posible destacar que la modalidad de clases que imparte el establecimiento cobra más importancia para los estudiantes de Tercera Jornada (76,2% frente a 68% en CEIA), lo cual a su vez, podría vincularse con que para estos estudiantes contar con facilidades para cumplir con responsabilidades familiares es más importante que para los de CEIA, lo cual podría ser reflejo de que los horarios que entrega la Tercera Jornada serían más favorables para compatibilizar dichas responsabilidades con la posibilidad de estudiar.

Tabla N° 47 ¿Qué tan importantes han sido las siguientes condiciones para que usted ingrese a la educación de adultos? Según sexo (n=2.253) - ESTUDIANTES

		Tipo RBD	
		CEIA	Tercera Jornada
Motivación entregada por familiares, pareja y/o amigos*	Poco o nada importante	13,1%	12,1%
	Medianamente importante	12,3%	9,2%
	Importante o muy importante	74,6%	78,7%
Modalidad de clases del establecimiento*	Poco o nada importante	13,4%	8,0%
	Medianamente importante	18,6%	15,7%
	Importante o muy importante	68,0%	76,2%
Mayor preparación personal*	Poco o nada importante	8,1%	6,7%
	Medianamente importante	13,8%	10,1%
	Importante o muy importante	78,1%	83,1%
Mejores condiciones económicas familiares*	Poco o nada importante	19,5%	16,4%
	Medianamente importante	16,5%	14,4%
	Importante o muy importante	64,0%	69,2%
Las exigencias para encontrar un trabajo*	Poco o nada importante	24,4%	17,4%
	Medianamente importante	11,3%	11,7%
	Importante o muy importante	64,3%	70,9%
Facilidades para cumplir con responsabilidades familiares*	Poco o nada importante	31,8%	24,2%
	Medianamente importante	10,5%	10,4%
	Importante o muy importante	57,6%	65,3%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En relación con las principales motivaciones para ingresar a la educación de jóvenes y adultos, se observa que las tres primeras motivaciones son el obtener el 4° medio con un 66,1% que da cuenta del cierre de una etapa y con ello habilitar ciertos espacios de integración social. En segundo lugar, aparece la necesidad de seguir estudiando una carrera profesional con un 58,1% de las menciones y con un 38,9% el cerrar un ciclo en la vida.

De esta manera, se observan que a nivel de motivaciones que las principales son tanto a nivel simbólico (terminar el 4° medio, cerrar un ciclo), pero también pragmáticas, es decir, que habilitan plataformas de **desarrollo posterior a nivel educativo**. Frente a esto, es posible identificar que terminar la enseñanza media no siempre se establece como un fin en sí mismo, sino que también como un medio para poder lograr otras aspiraciones. En este sentido, los estudios pueden ser vistos como una oportunidad de movilidad social, que permiten mejorar la situación económica.

“Validar el hecho de que para ellos el estudio es una herramienta de movilidad social, y ellos lo entienden así. Aquí Estas personas entienden que con estudios pueden salir de la situación de marginalidad y pobreza en la que se encuentran”.

(Director, CEIA, Municipal)

“No sé, yo encuentro que es como la opción de la vida...o trabajas o estudias, no hay ninguna opción más. Además, sin cartón no valís nada...”

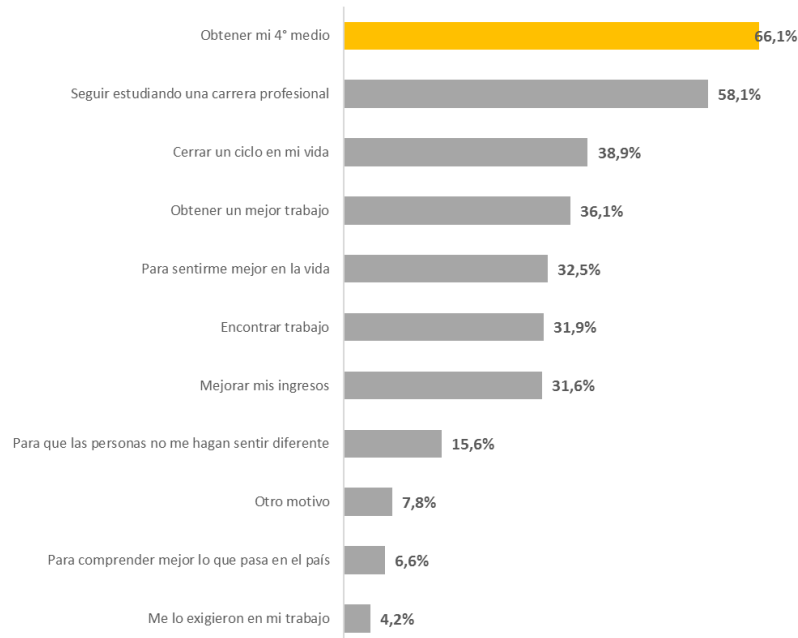
(Grupo Focal Estudiantes Menores de 21 años, CEIA, Particular Subvencionado)

“El cuarto medio es solamente un tope, porque de ahí para arriba es donde se puede surgir para tener algo...”

(Grupo Focal Estudiantes Mayores de 21 años, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

Entre los estudiantes que asocian su ingreso a la EPJA otras razones (7,8%), se destaca principalmente la motivación por sus hijos(as), ya sea para apoyarlos, para entregarles una mejor calidad de vida, como también para poder entregarles un mejor futuro. También, se destaca la posibilidad de mejorar el NEM y tener más tiempo para preparar la PSU.

Gráfico N° 89 ¿Cuáles fueron los principales motivos que lo llevaron a ingresar a la educación de adultos? (Múltiple %>100) (n=2.253) - ESTUDIANTES



Fuente: Cliodinámica

La desagregación por tramos de edad de estas motivaciones entrega luces interesantes en la medida que la mención de continuar estudios superiores aparece con fuerza en los menores de 30 años, mientras que el obtener el 4° medio con mayor fuerza en los menores de 22 años. Asimismo, en el caso de cerrar ciclos en la vida, son los mayores de 30 años los que buscan la EPJA con esa motivación al igual que la necesidad de encontrar un mejor trabajo.

En este contexto, se debe destacar que, para las personas de mayor edad, estudiar en la educación para personas jóvenes y adultas, el obtener la certificación de la enseñanza básica o media implica

lograr algo que en algún momento de sus vidas fue interrumpido – por diversas razones – y que tienen la oportunidad de corregir, finalizando una etapa inconclusa asociada a la educación. Esto tendría implicancias en su desarrollo como personal, y por sobre todo en la autoestima, lo cual también se refleja en que en la medida que aumenta la edad, también aumenta la proporción de estudiantes que señala que una de sus motivaciones fue “sentirse mejor en la vida”.

“Ellos cargan con una mochila muy pesada de frustraciones y de que toda la vida ellos no lograron aprender a leer...entonces, desde mi punto de vista, su autoestima ha sido baja y ellos sienten que están logrando algo que pudieron haber hecho en otro momento de sus vidas...sienten que por fin ellos van a hacer algo...que van a lograr algo grande que debieron haber tenido siempre.”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

Por esta misma razón, **los estudiantes de mayor edad, atribuirían un sentido más simbólico a la posibilidad de estudiar**, remarcando la oportunidad que esto significa para ellos, y – a juicio de directores y docentes – valorando y agradeciendo el aporte que esto significa para sus vidas. Dado esto, sería en este grupo, en donde los docentes podrían ver mayores efectos de su labor, ya que cada logro, avance y aprendizaje generaría cambios inmediatos y notorios, los cuales son relevados por los mismos estudiantes.

“Es una satisfacción personal para ellos el lograr...y gente muy agradecida de lo que se le está entregando. En alguna oportunidad voy para allá y son muy...ellos van a destacar el apoyo del profesor, su paciencia...lo dicen ellos...nos tiene mucha paciencia, él es muy buen profesor...son muy agradecidos. Ese grupo es el que más emociona el verlos, ese deseo de aprender...”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

“Me encanta trabajar con adultos. Creo que es lo mejor que me ha pasado en mi vida profesional. Tú ves resultados inmediatos, porque ves y el alumno te agradece... el niño de básica no te dice “profesor, estoy aprendiendo a juntar las letras...formo sílabas, formo palabras”. Ellos son muy agradecidos. Te dicen “profesor, ¿le leo?”.

(Docente, CEIA, Municipal)

Tabla N° 48 ¿Cuáles fueron los principales motivos que lo llevaron a ingresar a la educación de adultos? Según Edad (Múltiple %>100) (n=2.253) - ESTUDIANTES

	Rango de edad						Total
	14 – 18	19- 22	23 - 26	27 - 30	31 - 50	51 o más	
Obtener mi 4° medio*	74,2%	65,9%	58,8%	53,4%	52,1%	51,0%	66,3%
Seguir estudiando una carrera profesional*	53,8%	65,3%	69,7%	64,1%	53,8%	45,1%	58,3%
Cerrar un ciclo en mi vida*	31,9%	41,2%	42,4%	46,6%	55,9%	43,1%	39,4%
Obtener un mejor trabajo*	30,0%	40,3%	43,6%	47,6%	46,6%	25,5%	36,7%
Para sentirme mejor en la vida*	23,7%	33,0%	46,1%	44,7%	45,9%	45,1%	32,4%
Encontrar trabajo	28,6%	35,4%	39,4%	38,8%	34,1%	21,6%	32,3%
Mejorar mis ingresos*	21,8%	35,0%	47,3%	54,4%	45,5%	29,4%	32,2%
Para que las personas no me hagan sentir diferente	15,1%	16,9%	15,2%	11,7%	16,2%	19,6%	15,7%
Para comprender mejor lo que pasa en el país	6,2%	5,6%	7,9%	3,9%	7,2%	15,7%	6,5%
Me lo exigieron en mi trabajo*	2,3%	3,2%	9,7%	6,8%	7,2%	9,8%	4,2%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Complementariamente, si se observan estos resultados en función del sexo de los estudiantes, es posible establecer que existen algunas diferencias entre las motivaciones que hombres y mujeres tienen al momento de incorporarse a la EPJA. Específicamente, las principales diferencias se observan en para los hombres “obtener 4° medio” cobra más relevancia, mientras que para las mujeres, la motivación más importante corresponde a la posibilidad de “seguir estudiando una carrera profesional”

Tabla N° 49 ¿Cuáles fueron los principales motivos que lo llevaron a ingresar a la educación de adultos? Según Sexo (Múltiple %>100) (n=2.253) – ESTUDIANTES

	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Obtener mi 4° medio*	63,6%	69,6%	66,2%
Seguir estudiando una carrera profesional*	61,6%	53,7%	58,0%
Cerrar un ciclo en mi vida*	42,3%	34,3%	38,8%
Obtener un mejor trabajo	35,5%	37,0%	36,0%
Para sentirme mejor en la vida*	35,3%	28,5%	32,5%
Encontrar trabajo	30,9%	33,1%	31,9%
Mejorar mis ingresos*	33,7%	29,0%	31,6%
Para que las personas no me hagan sentir diferente	15,4%	15,4%	15,6%
Para comprender mejor lo que pasa en el país*	5,1%	8,2%	6,6%
Me lo exigieron en mi trabajo	3,8%	4,7%	4,2%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

A estas motivaciones de carácter pragmático, se le vinculan una serie de otras motivaciones por las cuales los estudiantes decidieron ingresar a la educación de jóvenes y adultos y continuar sus estudios. En primer lugar, entre los estudiantes de menor edad, que desertaron recientemente de la educación de niños y jóvenes, es posible observar que existe la percepción de que se incorporan a la educación de jóvenes y adultos porque **no pueden perder tiempo**, es decir, no quieren atrasarse y, por tanto, desean seguir los ciclos de la vida tal como el resto de las personas de su edad. Esto lo favorece un establecimiento con cursos 2x1, ya que los estudiantes tendrían la posibilidad de recuperar el tiempo en el cual no estudiaron, o podrían minimizar retrasos producto de la repitencia de cursos en la educación de niños y jóvenes.

“Es que estaban pasando los años, sentí que se me estaba pasando el tren, que tenía que estudiar, porque quiero ser alguien mejor”

(Estudiante Menor de 21 años, Tercera Jornada, Municipal)

Esta situación, podría ser más patente aún entre los estudiantes que tienen como motivación estudiar en la educación superior, dado que incorporarse a mayor edad a estudiar una carrera técnica o profesional implicaría incorporarse a mayor edad al mundo laboral, y esto significaría poder mejorar su situación económica en un futuro más cercano.

“Estudiante 1: Además aquí igual recuperas los años que repetiste...”

Estudiante 2: Más por eso yo lo hice...porque yo quiero estudiar derecho y es una carrera larga...

Estudiante 1: Porque en un colegio tradicional están los años separados...

Estudiante 2: Yo recién estaría en 3ero...”

(Grupo Focal Estudiantes menores de 21 año, CEIA, Particular Subvencionado)

Además, es posible observar que, en una proporción de estudiantes, existe la motivación de subir las notas, mejorar el NEM y por tanto **mejorar en el ranking para obtener mejores puntajes en la PSU**. En este contexto, para algunos de los estudiantes - para los que el paso desde la educación de niños y jóvenes a la EPJA fue continuo e inmediato - ven en este tipo de educación una oportunidad para mejorar sus probabilidades de ingresar a la universidad, no desde la adquisición de nuevos conocimientos o aprendizajes, si no que desde la obtención de mejores calificaciones.

Estudiante 1: “En realidad encuentro que fue lo mejor...porque acá subí el NEM y el ranking...encuentro que fue la mejor decisión...igual perdí dos años no más, fue como un fracaso.

Estudiante 2: “A mí también me habían dado la posibilidad de volver este año...pero preferí que no, preferí volver y subir mi ranking...en un 2x1...que fue la opción que muchos tomamos”.

(Grupo Focal Estudiantes Menores de 21 años, CEIA, Particular Subvencionado)

Esto podría establecerse como una **decisión de carácter estratégico para los estudiantes**, especialmente para quienes provienen de establecimientos educacionales prestigiosos con altos niveles de exigencia, y por tanto con menores posibilidad de obtener un buen ranking de notas, ya que el nivel de contenidos que adquieren en dichos establecimientos, les permite estar por sobre la media del resto de sus compañeros, y por tanto obtener mejores calificaciones.

Esta situación podría estar relacionada con los contenidos que incorpora el plan de estudios de la educación de jóvenes y adultos, ya que en este tipo de educación se aborda una menor cantidad de contenidos, con un nivel de profundidad menor; y por tanto no debe ser atribuida sólo al estigma de que los establecimientos de jóvenes y adultos tienen menor exigencia y dificultad en términos de evaluación.

“Docente 1: Aquí llegan secciones de estudiantes que se vienen de colegios tradicionales digamos como El liceo Bulnes, Instituto Nacional, y lo hacen más bien con el ánimo de tener buenas notas y después por el tema de ponderación sacar un buen una buena prueba...”

Docente 2: Llegan acá sacando promedios siete porque tienen un nivel una base muy buena un nivel mejor y claro sacan mejores notas”

(Grupo Focal Docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

Aquí se debe tener en cuenta que, los estudiantes que toman este tipo de decisión, tienen conciencia de lo que implica, es decir, asumen el costo de recibir contenidos con menor profundidad, e incluso de no recibir contenidos que deben manejar al momento de dar la PSU; por esta razón, complementan la educación para jóvenes y adultos con preuniversitario.

De esta manera se observan que **las motivaciones más pragmáticas están presentes en los menores de 30 años con mayor fuerza**, es decir, grupo jóvenes acceden a EPJA para proseguir estudios, dando cuenta de que el obtener el 4° medio no es necesariamente un objetivo en sí, sino una plataforma para avanzar educativamente.

En lo que respecta a las **razones por las cuales los estudiantes escogieron los establecimientos** educacionales en los cuales se encuentran actualmente, cabe destacar lo siguiente:

- Como primer paso para la elección, los estudiantes conocieron los establecimientos por referencias y **experiencias de otras personas que estudiaron en ellos**, siendo esta referencia lo que posiciona al establecimiento dentro de la gama de opciones entre las cuales los estudiantes pueden escoger.

“O sea, por mi hermano...mi hermano estudió aquí y dijo que era súper bueno y todo...así que yo dije ya, me voy a inscribir en este colegio para terminar mi 4to medio y seguir con lo que yo quiero estudiar que es parvularia”.

(Grupo Focal Estudiantes Menores de 21 años, Tercera Jornada, Municipal)

- De la mano con el punto anterior, los estudiantes escogieron estos establecimientos porque **existe la percepción de que es un buen colegio**, dentro de la gama disponible. La definición de la calidad del establecimiento, estaría dada en función del nivel de exigencia hacia los estudiantes y al mismo por la calidad, nivel y experiencia de sus docentes. Estas percepciones se dan en función de la recomendación de otras personas que han estudiado en la EPJA, y, producto ellas, los estudiantes realizan comparaciones entre las opciones disponibles y escogen en función del nivel del establecimiento.

“Yo encuentro que este 2x1 no es tan tirado, como dicen. No es tan fácil...nos hacen leer libros, en historia hay hartos ítems...a diferencia...yo tengo varios amigos que van al ICEL y me dicen que “voy a copiar algo a la pizarra y el 7”. O no sé...esas cosas...”

(Grupo Focal Estudiantes Menores de 21 años, CEIA, Particular Subvencionado)

“Yo busqué varios 2x1 y me convenció este porque yo lo conocía de otro lugar que tenían...y era “nuevo” y he conocido gente que va aquí y tiene como 70 años a diferencia de otros 2x1...y tienen un nivel de profesionales excelente. Por ejemplo, tenemos varios profes que hacen clases en el DUOC o en otros lados”

(Estudiante, CEIA, Municipal)

- Otro factor relevante, tiene que ver con la **cercanía entre el establecimiento educacional y la casa** de los estudiantes, es decir, entre las distintas opciones que las comunas ofrecen, los estudiantes priorizan aquellos establecimientos que se encuentren más cerca de sus casas, de manera de optimizar sus tiempos, no demorar tanto en los traslados, y en tercera jornada no llegar tan tarde a sus casas por la noche. Esto se relaciona con que el 83,1% de los estudiantes se traslada desde su casa a su lugar de estudio, y que la mitad de ellos demora menos de 20 minutos en realizar dicho traslado.

“Moderador: ¿Por qué escogieron este colegio y no otro?”

Estudiantes 1: Porque a mí me quedaba cerca de la casa...

Estudiante 2: Porque cerraron la otra nocturna...yo tenía dos nocturnas cerca. Estaba la 460 cerca de Ñuble, pero esa la cerraron...y otro está en Matta, también lo cerraron...y el otro...iba a llegar muy tarde. Así que me quedaba mejor este”.

(Grupo Focal Estudiantes Menores de 21 años, Tercera Jornada, Municipal)

En cuanto a la **decisión de continuar sus estudios en la modalidad regular** de educación para personas jóvenes y adultas, y no seguir otra línea, como la modalidad flexible (validación de estudios) es posible señalar que los estudiantes descartan realizar “exámenes libres” porque

prefieren **tener un acompañamiento y guía para aprender**, es decir, prefieren asistir a la modalidad de clases regular porque prefieren que les enseñen antes que estudiar solos.

La modalidad de nivelación de estudios, se constituiría como un desafío para los estudiantes, ya que requeriría mayor constancia y responsabilidad para ser autodidactas durante el proceso de aprendizaje. Además, podría constituirse como un costo adicional, ya que podría significar contratar profesores particulares que guiaran y acompañaran el proceso formativo.

Estudiante 1: Dar exámenes libres es complicado...yo encuentro...o sea, no tienes quién te enseñe...

Estudiante 2: Porque los profes acá igual ayudan.

Estudiante 3: Yo me siento mejor con una persona enseñándome...más cerca...

Estudiante 1: Además así sientes más la responsabilidad...

(Grupo Focal Estudiantes Menores de 21 años, CEIA Particular Subvencionado)

En lo que respecta a la percepción de los docentes sobre las motivaciones que tuvieron sus estudiantes, para reintegrarse a la educación, cabe dar cuenta de que a pesar de que tanto para estudiantes como para docentes la posibilidad de regularizar estudios – o de terminar 4° medio – se constituye como la principal motivación de los estudiantes, es posible dar cuenta de que frente a esta temática los docentes manifiestan algunas divergencias a lo señalado por los estudiantes. Específicamente, desde la percepción de los estudiantes cobra más relevancia la motivación por continuar estudios superiores – ubicándose como la segunda preferencia con un 58,3% - lo cual en docentes se encuentra en cuarto lugar de las preferencias con un 51,3%. Además, los docentes atribuyen más relevancia a motivaciones tales como la necesidad de encontrar un mejor trabajo con un 67,3%, y cerrar una etapa o ciclo en la vida con un 59,5%.

Estos resultados dan cuenta que **los docentes construyen una visión más relacionada con un valor simbólico**, pero enfocada en un ámbito laboral más inmediato, y al mismo tiempo, existe una mayor proporción de docentes que considera que sus estudiantes quieren cerrar un ciclo en sus vidas. En este sentido, desde la visión de los docentes, la educación se asocia mayoritariamente a la **posibilidad de avanzar en la vida**, y por tanto a la superación personal y económica de los estudiantes. Eso explicaría por ejemplo que apenas en la cuarta mención de importancia aparezca la necesidad de continuar estudios profesionales, siendo que ello aparece con mucha fuerza en los estudiantes.

“Es muy distinto, porque los estudiantes de educación de jóvenes y adultos vienen...la mayoría...porque quieren aprender, quieren superarse, quieren ser alguien en la vida. Comprendieron ya que la educación es el único medio por el cual pueden salir de su estado de pobreza”.

(Docente, CEIA, Municipal)

Gráfico N° 90 ¿Cuáles cree que fueron los motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación de jóvenes y adultos? (Múltiple %>100) (n=1.194) - DOCENTES



Fuente: Clodinámica

A continuación, se profundizan estos resultados a través de técnicas de análisis Multivariable, donde en primer lugar se presenta un análisis factorial, seguido de una construcción de tipologías y de un análisis de conglomerados.

Análisis Factorial

Respecto de los principales motivos que llevaron a los estudiantes a ingresar a la educación de jóvenes y adultos, desde la visión de los mismos estudiantes. Aquí, se presentan las variables agrupadas en factores o dimensiones que subyacen a las respuestas dadas por los estudiantes con la finalidad de obtener un sentido latente de las razones del reingreso al sistema educativo.

En este caso se identificaron 4 factores relacionados con los motivos para abandonar la educación de niños y jóvenes. Estos están dados por los siguientes:

1. **Factor 1 “Pragmático Laboral”**: este factor agrupa a las respuestas que los estudiantes señalan que el reingreso está dado por la necesidad de mejorar las condiciones laborales que presenta.
2. **Factor 2 “Elementos simbólicos internos de cierre”**: el segundo factor agrupa las respuestas de los estudiantes que se relacionan aquellos elementos que configuran un cierre simbólico de una etapa que a su vez tiene repercusiones a nivel relacional con otros.
3. **Factor 3 “Respuestas al Entorno”**: el tercer factor da cuenta de aquellos motivos relacionados con exigencias del entorno que llevan a las personas a matricularse en la EPJA.
4. **Factor 4 “Pragmáticos Educativos”**: el último factor da cuenta de aquellos motivos que los estudiantes esgrimen relacionados con la necesidad de seguir estudiando o cerrar una fase relacionada con la educación.

Los cuatro factores antes identificados explican el 58,3% de la varianza del total, siendo el primer componente, asociado a los elementos pragmáticos laborales el que más explica con un 27,8% de la varianza total, le sigue en segundo lugar el componente asociado a los elementos simbólicos internos de cierre con un 10,5%, mientras que, en tercer lugar, aparece el componente de respuestas al entorno con un 10,3% de la varianza explicada y, finalmente, el elemento pragmático educativo con un 9,6% de la varianza explicada. Si bien este autovalor es inferior a 1, se opta por dejarlo en la medida que entrega coherencia en la interpretación de las variables:

Tabla N° 50: Factores asociados al ingreso a la EPJA - Estudiantes- Matriz de Porcentaje de Varianza

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,781	27,812	27,812	2,781	27,812	27,812	1,961	19,605	19,605
2	1,054	10,541	38,353	1,054	10,541	38,353	1,706	17,057	36,663
3	1,034	10,339	48,693	1,034	10,339	48,693	1,129	11,289	47,952
4	,963	9,630	58,323	,963	9,630	58,323	1,037	10,371	58,323
5	,839	8,389	66,712						
6	,785	7,850	74,562						
7	,756	7,561	82,123						
8	,648	6,477	88,600						
9	,598	5,983	94,583						
10	,542	5,417	100,000						
11	,660	6,001	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De esta manera, se observa que las razones que esgrimen los estudiantes para estudiar en la EPJA van en relación a la mejora de una posición laboral o educativa, pero también en torno a una respuesta del entorno y de un cierre a nivel individual o simbólico que da cuenta del cierre de una etapa inconclusa con un alto componente de inclusión social.

Tabla N° 51: Factores asociados al ingreso a la EPJA – Estudiantes, Matriz de Componentes Rotados

	Componente			
	1	2	3	4
Obtener un mejor trabajo	,727	,161	,016	,063
Mejorar mis ingresos	,703	,180	,138	,176
Encontrar trabajo	,694	,185	,098	-,074
Para sentirme mejor en la vida	,205	,676	,058	,123
Para que las personas no me hagan sentir diferente	,070	,668	,172	,023
Cerrar un ciclo en mi vida	,287	,623	-,056	-,083
Me lo exigieron en mi trabajo	,348	-,116	,716	-,158
Para comprender mejor lo que pasa en el país	-,062	,372	,696	,111
Seguir estudiando una carrera profesional	,231	,157	-,112	,817
Obtener mi 4° medio	,386	,382	-,232	-,519

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

En el caso de los **docentes**, se presenta el resultado de un análisis factorial en torno a una serie de preguntas relacionadas con los motivos de los estudiantes para ingresar a la educación de jóvenes y adultos. Los resultados obtenidos dan cuenta de 3 factores que agrupan 3 dimensiones subyacentes a las respuestas, a saber:

1. **Factor 1 “Pragmáticos orientados a mejoras laborales y educacionales”:** este factor agrupa a las respuestas que los estudiantes señalan que el reingreso está dado por la necesidad de mejorar fuertemente las condiciones laborales y continuar con las trayectorias educativas. De esa manera, la EPJA representa una plataforma para lograr tales objetivos.
2. **Factor 2 “Mejoras de desarrollo personal”:** el segundo factor agrupa las respuestas de los estudiantes relacionados con una motivación simbólica que tiene efectos a nivel individual.
3. **Factor 3 “Cierre de etapas sin continuidad”:** el tercer factor da cuenta de aquellos motivos relacionados una necesidad de cerrar etapas, pero sin un propósito ulterior evidente.

Los tres factores antes identificados explican el 60,3% de la varianza del total, siendo el primer componente, asociado a los elementos pragmáticos orientados a mejoras laborales y educacionales el que más explica con un 29,8% de la varianza total, le sigue en segundo lugar el componente asociado a Mejoras de desarrollo personal con un 17,5%, mientras que, en tercer lugar, aparece el componente de Cierre de etapas sin continuidad con un 13% de la varianza explicada. Si bien este último autovalor es inferior a 1, se opta por dejarlo en la medida que entrega coherencia en la interpretación de las variables:

Tabla N° 52: Factores asociados al ingreso a la EPJA - Docentes- Matriz de Porcentaje de Varianza

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,090	29,863	29,863	2,090	29,863	29,863	1,534	21,907	21,907
2	1,227	17,526	47,389	1,227	17,526	47,389	1,497	21,379	43,286
3	,910	13,000	60,389	,910	13,000	60,389	1,197	17,103	60,389
4	,794	11,344	71,734						
5	,693	9,898	81,631						
6	,687	9,820	91,452						
7	,598	8,548	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De esta manera, se observa que, tanto en las respuestas de los estudiantes como de los docentes, se observa cierta consistencia en torno a las motivaciones de ingreso a la EPJA. Estas van desde la necesidad de mejorar las condiciones laborales y educacionales, hasta aquellas relacionadas con un cierre a nivel simbólico individual que no refleja la necesidad de utilizar la EPJA como una plataforma para acceder a otras dimensiones. Esto último es relevante en la medida que se observa que la EPJA no sólo presenta estudiantes que asisten para cerrar etapas, sino también otros que ven en ella una oportunidad de acceder a otras esferas de la vida que permitan mejorar sus condiciones actuales de vida.

Tabla N° 53: Factores asociados al ingreso a la EPJA – Docentes, Matriz de Componentes Rotados

	Componente		
	1	2	3
Encontrar un mejor trabajo	,793	,004	-,031
Continuación estudios profesionales	,665	,194	,156
Obtener mayores ingresos	,588	,248	-,074
Mejorar autoestima	,181	,775	,056
Crecimiento personal	,231	,753	,007
Regularizar situación de estudios	,109	-,090	,897
Cerrar una etapa o un ciclo en su vida	-,141	,470	,598

Construcción de Tipologías

Con la finalidad de poder agrupar y clasificar los diferentes motivos de deserción de la educación de niños y jóvenes y construir grupos de estudiantes, se optó por realizar un análisis de tipologías a través de k-medias que permite agrupar las respuestas de los estudiantes en grupos heterogéneos y excluyentes entre sí.

Para llevar a cabo el análisis, se optó por realizar un análisis exploratorio con dos, tres y hasta cuatro grupos. La metodología de tipologías a través de k-medias implica que la selección final de los grupos se realiza en torno a aquellos que entregan la mejor solución en virtud de la información obtenida y de aquellos que permiten lograr una mayor parsimonia de los datos.

En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de las variables relacionadas con la deserción y abandono de la educación de niños y jóvenes en torno a 2, 3 y 4 grupos. Los resultados son los siguientes:

Tipología con 2 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con dos grupos.

Tabla N° 51: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA – Estudiantes, Centroides finales, dos grupos

	Conglomerado	
	1	2
Para comprender mejor lo que pasa en el país	0,12	0,03
Para sentirme mejor en la vida	0,63	0,13
Encontrar trabajo	0,65	0,11
Mejorar mis ingresos	0,68	0,09
Cerrar un ciclo en mi vida	0,71	0,19
Seguir estudiando una carrera profesional	0,77	0,46
Obtener mi 4° medio	0,90	0,51
Me lo exigieron en mi trabajo	0,08	0,02
Para que las personas no me hagan sentir diferente	0,31	0,06
Obtener un mejor trabajo	0,71	0,14

Tipología con 3 grupos

En la siguiente tabla se observa, una segunda selección con tres grupos.

Tabla N° 51: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA – Estudiantes, Centroides finales, tres grupos

	Conglomerado		
	1	2	3
Para comprender mejor lo que pasa en el país	0,03	0,05	0,15
Para sentirme mejor en la vida	0,14	0,00	1,00
Encontrar trabajo	0,09	0,55	0,64
Mejorar mis ingresos	0,08	0,53	0,66
Cerrar un ciclo en mi vida	0,18	0,52	0,75
Seguir estudiando una carrera profesional	0,47	0,65	0,77
Obtener mi 4° medio	0,48	0,90	0,87
Me lo exigieron en mi trabajo	0,01	0,08	0,08
Para que las personas no me hagan sentir diferente	0,05	0,18	0,37
Obtener un mejor trabajo	0,05	0,81	0,66

Tipología con 4 grupos

En la siguiente tabla se observa, una tercera selección con cuatro grupos.

Tabla N° 51: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA – Estudiantes, Centroides finales, cuatro grupos

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Para comprender mejor lo que pasa en el país	,16	,04	,02	,03
Para sentirme mejor en la vida	,78	,18	,15	,20
Encontrar trabajo	,72	,08	,13	,45
Mejorar mis ingresos	,80	,14	,05	,31
Cerrar un ciclo en mi vida	,88	,25	,24	,16
Seguir estudiando una carrera profesional	,75	,70	,00	,71
Obtener mi 4° medio	,93	,29	1,00	,70
Me lo exigieron en mi trabajo	,10	,02	,01	,05
Para que las personas no me hagan sentir diferente	,40	,06	,06	,12
Obtener un mejor trabajo	,73	,00	,07	,90

Luego de presentar las tablas con las salidas, se optó por seleccionar la solución con tres grupos e la medida que:

- La solución con sólo dos casos agrupa en una sola división a los estudiantes, cuando se cuenta con información teórica que las motivaciones de ingreso a la EPJA giran en torno a tres grandes opciones, lo que haría que esta no sea la solución más óptima.
- La solución con cuatro grupos tiende a sobredimensionar las diferencias entre los grupos forzando las diferencias entre ellos.

De este modo, se estimó que la mejor solución es la que señala que se podrían identificar tres grandes grupos de estudiantes en torno al ingreso a la EPJA, a saber:

- **Grupo 1 “Valor simbólico con foco educacional”:** el primer grupo se caracteriza por asociar un cierre simbólico a nivel de cierre de la etapa no cumplida, pero fuertemente orientada a la continuidad de estudios en nivel superior.
- **Grupo 2 “Valor simbólico con foco laboral”:** el segundo grupo agrupa a los estudiantes que también presentan la necesidad de cerrar la etapa de educación pendiente, pero están más orientados a la obtención de un mejor trabajo.

- **Grupo 3 “Valor simbólico con foco en la mejora personal”:** el tercer grupo da cuenta de aquel grupo de estudiantes que siente la necesidad de cerrar la etapa inconclusa de la educación, pero con un fuerte componente asociado a sentirse mejor consigo mismo en la vida.

La clasificación de los casos en los grupos presentados da cuenta que se logró clasificar correctamente al 100% de los casos. La distribución por grupo da cuenta que, en el primer grupo se clasificó al 54% de los casos, 21% en el segundo grupo y un 25% en el tercer grupo.

En la siguiente tabla se presenta al ajuste de las distribuciones de los casos en función de la similaridad de los casos respecto del centroide. Ello da cuenta de cómo se distribuyen los casos de cada variable dentro de los grupos, donde a mayor peso, mayor es el aporte dentro del conglomerado. A diferencia de los factoriales, donde el peso de cada variable era excluyente en cada factor, en este caso la variable puede obtener diferentes pesos en cada grupo el que se interpreta como la fuerza en que contribuye la variable, de manera que a mayor peso, mayor es el aporte que hace dentro del grupo.

Tabla N° 54: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA – Estudiantes, Centroides finales

	Conglomerado		
	1	2	3
Para comprender mejor lo que pasa en el país	0,03	0,05	0,15
Para sentirme mejor en la vida	0,14	0,00	1,00
Encontrar trabajo	0,09	0,55	0,64
Mejorar mis ingresos	0,08	0,53	0,66
Cerrar un ciclo en mi vida	0,18	0,52	0,75
Seguir estudiando una carrera profesional	0,47	0,65	0,77
Obtener mi 4° medio	0,48	0,90	0,87
Me lo exigieron en mi trabajo	0,01	0,08	0,08
Para que las personas no me hagan sentir diferente	0,05	0,18	0,37
Obtener un mejor trabajo	0,05	0,81	0,66

Los resultados del análisis dan cuenta de la generación de tres grupos de estudiantes que ingresan a la EPJA con la necesidad de terminar la educación media que quedó inconclusa, pero en donde algunos evidencian un foco más en lo laboral, de mejora de las condiciones laborales, de mejora a nivel educacional, es decir, que buscan una proyección educativa y, finalmente, un grupo que busca terminar el 4° medio pero asociado a un elemento más íntimo, que tiene que ver con sentirse mejor en la vida, de manera tal que la educación representa una mejora en la percepción de sí mismos frente al mundo.

El cruce de esta construcción de motivos para el ingreso a la EPJA da cuenta que en primer grupo hay mayor proporción de mujeres, de CEIA municipales y de 2° nivel media HC. En el caso del grupo 2 la proporción de hombres y mujeres es similar, con mayor predominio de CEIA municipales y de 2° nivel media HC. El último grupo está dado por mayoritariamente por mujeres, de CEIA municipales y de 2° nivel media HC.

Tabla N° 55: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA según variables de control - Estudiantes

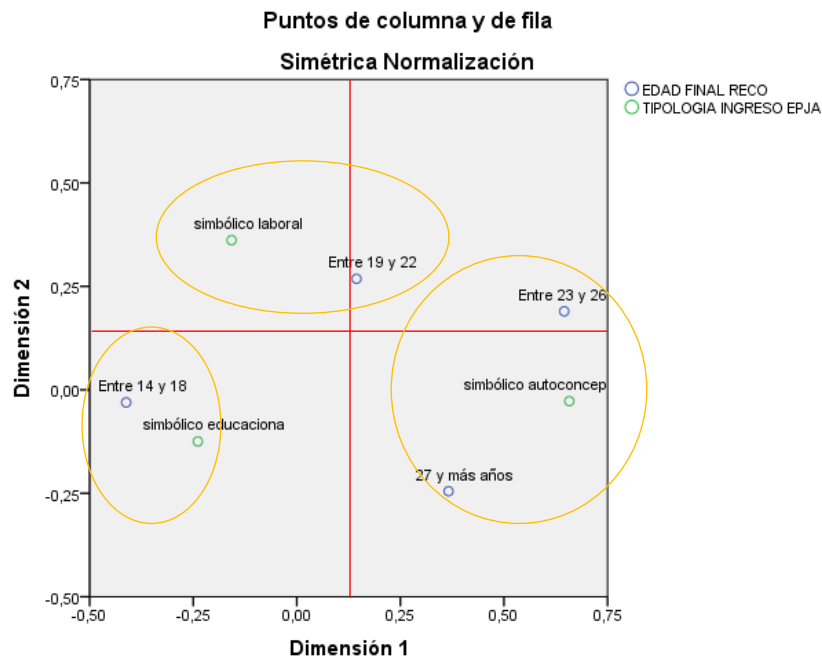
		TIPOLOGIA INGRESO EPJA		
		Simbólico educacional	Simbólico laboral	Simbólico mejora personal
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
SEXO	Femenino	54,9%	50,9%	62,2%
	Masculino	45,1%	49,1%	37,8%
	Total	100%	100%	100%
TIPO RBD	CEIA	64,6%	62,4%	62,0%
	Tercera Jornada	35,4%	37,6%	38,0%
	Total	100%	100%	100%
DEPENDENCIA	Municipal	57,6%	57,1%	64,2%
	Particular Subvencionado	42,4%	42,9%	35,8%
	Total	100%	100%	100%
NIVEL	Tercer Nivel Básica SIN OFICIO	21,2%	16,3%	19,5%
	Tercer Nivel Básica CON OFICIO	7,9%	7,1%	8,6%
	Segundo Nivel Media HC	49,9%	46,0%	46,8%
	Segundo Nivel Media TP	21,0%	30,5%	25,0%
	Total	100%	100%	100%

Análisis de correspondencia

Con la finalidad de dar cuenta de la hipótesis que da cuenta que los motivos de ingreso a la EPJA también difieren según la edad de los estudiantes, se construyó un análisis de correspondencia simple con la finalidad de observar cómo se agrupan estos grupos de motivaciones de ingreso en función de las categorías de edad de los estudiantes.

El siguiente gráfico da cuenta que los estudiantes de menor edad (14 a 18 años) asisten a la EPJA movilizados por la búsqueda de una mejora educacional, es decir, continuidad de estudios, lo que puede deberse a que estos grupos de estudiantes no variarían en demasía con los estudiantes de la educación de niños y jóvenes. Por otro lado, los estudiantes entre 19 y 22 años, ingresan con una motivación más centrada en las mejoras y desarrollo laboral, mientras que los estudiantes de mayor edad, ingresan con la finalidad de sentirse mejor consigo mismo y mejorar la calidad de vida.

Tabla N° 56: Mapa de correspondencia múltiple tipologías motivos ingresos a EPJA y edad - Estudiantes



Respecto a los **docentes**, se observa que al igual que en el caso de los estudiantes, se construyó un análisis de tipologías con las respuestas de los docentes respecto de las razones de los estudiantes para ingresar a la EPJA. El propósito es construir grupos excluyentes en torno a las percepciones de los docentes sobre el ingreso a la EPJA.

Al igual que en los estudiantes, para llevar a cabo el análisis, se realizó un análisis exploratorio con dos, tres y hasta cuatro grupos. La metodología de tipologías a través de k-medias implica que la selección final de los grupos se realiza en torno a aquellos que entregan la mejor solución en virtud de la información obtenida y de aquellos que permiten lograr una mayor parsimonia de los datos. Los resultados son los siguientes:

Tipología con 2 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con dos grupos.

Tabla N° 57: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, dos grupos

	Conglomerado	
	1	2
Obtener mayores ingresos	,48	,14
Encontrar un mejor trabajo	,88	,44
Crecimiento personal	,69	,21
Continuación estudios profesionales	,88	,10
Regularizar situación de estudios	,89	,81
Mejorar autoestima	,54	,14
Cerrar una etapa o un ciclo en su vida	,66	,52

Tipología con 3 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con tres grupos.

Tabla N° 58: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, tres grupos

	Conglomerado		
	1	2	3
Obtener mayores ingresos	0,58	0,08	0,18
Encontrar un mejor trabajo	0,95	0,47	0,49
Crecimiento personal	0,61	0,76	0,09
Continuación estudios profesionales	0,94	0,45	0,06
Regularizar situación de estudios	0,88	0,91	0,78
Mejorar autoestima	0,45	0,63	0,04
Cerrar una etapa o un ciclo en su vida	0,60	0,89	0,38

Tipología con 4 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con cuatro grupos.

Tabla N° 59: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, cuatro grupos

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Obtener mayores ingresos	,30	,51	,10	,37
Encontrar un mejor trabajo	,85	,84	,24	,82
Crecimiento personal	,00	,96	,12	,85
Continuación estudios profesionales	,66	,72	,04	,72
Regularizar situación de estudios	,89	,94	,78	,76
Mejorar autoestima	,11	,68	,11	,52
Cerrar una etapa o un ciclo en su vida	,67	1,00	,40	,00

Luego de presentar las tablas con las salidas, se optó por seleccionar la solución con tres grupos e la medida que:

- La solución con sólo dos casos agrupa en una sola división a los docentes, cuando se cuenta con información teórica que las motivaciones de ingreso a la EPJA giran en torno otras opciones, lo que haría que esta no sea la solución más óptima, pues oculta información valiosa.
- La solución con cuatro grupos tiende a sobredimensionar las diferencias entre los grupos forzándolas y denotando diferencias no relevantes.

De esta manera, la mejor solución, en virtud de los resultados obtenidos, está dada por la construcción de tres grupos de docentes en torno a los motivos para que los estudiantes ingresen a al EPJA, a saber:

- **Grupo 1 “Desarrollo laboral y educativo”:** el primer grupo se caracteriza presentar una fuerte tendencia a dar cuenta que los motivos están asociados al desarrollo del ámbito laboral y educativo de los estudiantes, es decir, estudiantes que se movilizan en la búsqueda de mejores condiciones.

- **Grupo 2 “Cierre simbólico”:** el segundo grupo agrupa a los estudiantes estarían ingresando a la EPJA con motivaciones más de cierre simbólico, es decir, terminar el cuarto medio para cerrar una etapa en su vida.
- **Grupo 3 “Habilitaciones para mejoras laborales”:** el tercer grupo está dado por los docentes que perciben que los estudiantes ingresan a la EPJA motivados por la necesidad de regularizar su situación educativa, pero con un énfasis importante hacia la búsqueda mejoras laborales.

La clasificación de los casos en los grupos presentados da cuenta que se logró clasificar correctamente al 100% de los casos. La distribución por grupo da cuenta que, en el primer grupo se clasificó al 54% de los casos, 21% en el segundo grupo y un 25% en el tercer grupo.

En la siguiente tabla se presenta al ajuste de las distribuciones de los casos en función de la similaridad de los casos respecto del centroide. Ello da cuenta de cómo se distribuyen los casos de cada variable dentro de los grupos, donde a mayor peso, mayor es el aporte dentro del conglomerado. A diferencia de los factoriales, donde el peso de cada variable era excluyente en cada factor, en este caso la variable puede obtener diferentes pesos en cada grupo el que se interpreta como la fuerza en que contribuye la variable, de manera que a mayor peso, mayor es el aporte que hace dentro del grupo.

Tabla N° 60: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales

	Conglomerado		
	1	2	3
Obtener mayores ingresos	0,58	0,08	0,18
Encontrar un mejor trabajo	0,95	0,47	0,49
Crecimiento personal	0,61	0,76	0,09
Continuación estudios profesionales	0,94	0,45	0,06
Regularizar situación de estudios	0,88	0,91	0,78
Mejorar autoestima	0,45	0,63	0,04
Cerrar una etapa o un ciclo en su vida	0,60	0,89	0,38

Los grupos construidos en torno a las percepciones que tienen los docentes sobre los motivos de los estudiantes para ingresar a la EPJA entregan una cierta concordancia en cuanto a estas motivaciones. Para los docentes, los estudiantes ingresan a la EPJA con la finalidad de continuar estudios y obtener un mejor trabajo, pero también hay un grupo importante que considera que los estudiantes ingresan para cerrar una etapa de su vida y regularizar sus estudios.

El cruce de estos grupos de docentes, según algunas variables de control da cuenta de que, en el primer grupo, enfocado en el desarrollo laboral y educativo, hay un mayor predominio de profesores hombres, de establecimientos CEIA Particular subvencionado. En el grupo que apela a un cierre simbólico, también hay mayor presencia de hombres de CEIA y municipales, mientras que en el grupo 3 de habilitación para mejoras laborales, suelen ser más hombres, de CEIA y municipales. De esta manera se observa una diferencia interesante en la medida que los docentes de establecimientos particular subvencionado tenderían a creer que los estudiantes ingresan motivados por la obtención de un desarrollo laboral y educativo mejor.

Tabla N° 61: Tipologías asociados al ingreso a la EPJA según variables de control - Docentes

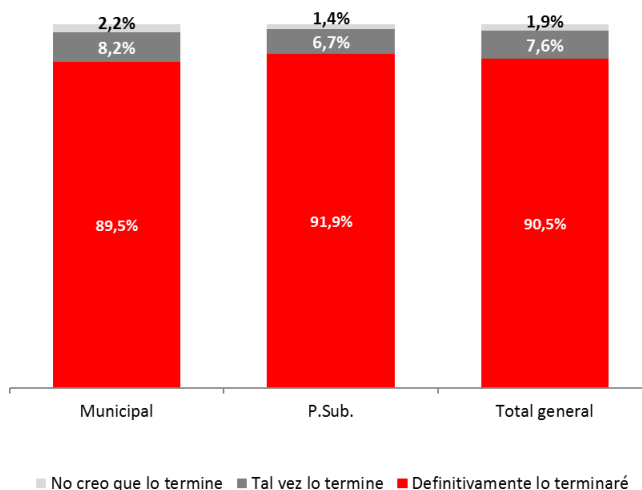
		MOTIVOS ESTUDIANTES INGRESO EPJA		
		Desarrollo laboral y educativo	Cierre simbólico	Habilitantes para mejoras laborales
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Sexo	Femenino	42,4%	42,6%	43,2%
	Masculino	57,6%	57,4%	56,8%
	Total	100%	100%	100%
Tipo RBD	CEIA	67,1%	73,3%	63,7%
	Tercera Jornada	32,9%	26,7%	36,3%
	Total	100%	100%	100%
Dependencia	Municipal	47,5%	53,8%	51,4%
	Particular Subvencionado	52,5%	46,2%	48,6%
	Total	100%	100%	100%

A partir de los resultados antes presentados, se vislumbra claramente que para los estudiantes el reingreso a la educación en la EPJA, tiene como principal objeto terminar el 4to medio, sin embargo, este cierre se constituye como un medio para alcanzar otras cosas y mejorar las condiciones de vida en las que se encuentran actualmente.

PROYECCIONES EN LA EPJA Y CONTINUIDAD DE ESTUDIOS

Se consultó a los estudiantes respecto de las proyecciones de permanencia que poseen los estudiantes, tanto en el curso que se encuentra cursando, como en la educación de adultos en general. Respecto al nivel específico que se está cursando, un 90,5% de los estudiantes indica que definitivamente terminará el nivel que se encuentra cursando, un 7,6% señala que tal vez terminará el nivel que cursa actualmente, mientras que un 1,9% indica que no cree que termine el nivel. En cuanto a las diferencias según dependencia, se observa que quienes se encuentran en establecimientos particulares subvencionados, indican en un 91,9% que terminarán su nivel, mientras que en el caso de los municipales el valor alcanza un 89,5%.

Gráfico N° 91: En relación al nivel que está cursando actualmente – Según el tipo de dependencia (n= 2.253)

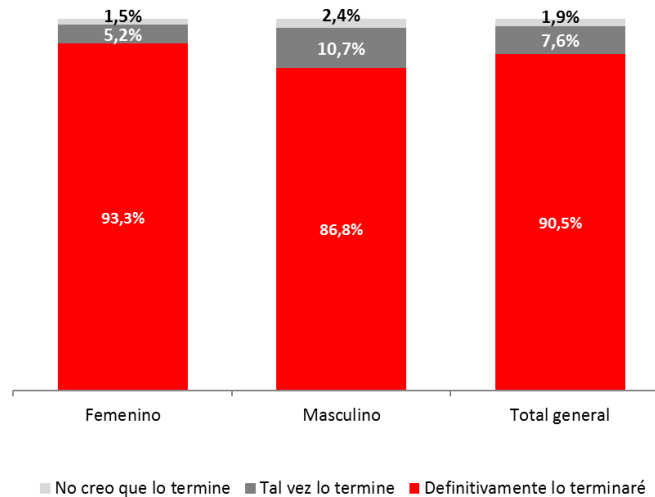


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Por otro lado, en términos más genéricos e involucrando una mayor proyección en el tiempo, se consultó a los estudiantes acerca de las posibilidades de que pudieran terminar 4° medio. Ante esta pregunta, un 90,5% indicó que definitivamente terminará cuarto medio, un 7,6% indicó que tal vez terminará 4° medio, mientras que un 1,9% indicó que no cree que lo terminará. En cuanto a las diferencias según el sexo de los estudiantes, se observa que en el caso de las mujeres un 93,3% cree que definitivamente terminará su cuarto medio, mientras que, en el caso de los hombres, el porcentaje llega a 86,8%. (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Gráfico N° 92: En relación con la educación de adultos en general – Según sexo (n= 2.253)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a las motivaciones de los estudiantes, asociadas a continuar estudios en la educación superior, se presentan una serie de afirmaciones sobre las cuales se esperaba contar con el nivel de acuerdo de los estudiantes. En primer lugar, se observa en todas ellas un alto porcentaje de acuerdo sobre todo en la confianza que existe en que estudiante en el establecimiento para lograr el propósito de estudiar una carrera en la educación superior, lo cual se refleja en que el 74,1% de acuerdo con **“estudiar en este establecimiento me permitirá estudiar una carrera en la educación superior”**.

Al observar estos resultados según el tipo de establecimiento educacional, es posible dar cuenta de que los estudiantes de Tercera Jornada, presentan mayores niveles de acuerdo con la afirmación que los estudiantes de CEIA (78,3% frente a 71,7%) Mientras que, al analizar estos resultados en función de la dependencia del establecimiento educacional, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipalizados.

Independientemente de lo anterior, este resultado, podría también estar vinculado con que los estudiantes al momento de escoger el establecimiento educacional de EPJA, priorizan aquellos que identifican como buenos colegios, es decir, que dentro de la gama disponible se destacan por la calidad de la educación que entregan. Es así que, dichos establecimientos les permitirían a los estudiantes estudiar una carrera en la educación superior, porque entregan una buena educación a nivel de exigencia y contenidos.

En segundo lugar, el nivel de acuerdo con la afirmación **“en este establecimiento los profesores nos incentivan para que estudiemos una carrera en la educación superior”** con un 73,9%. Al analizar este resultado en función de la dependencia de los establecimientos educacionales, se presentan diferencias estadísticamente significativas, ya que los estudiantes de los establecimientos particulares subvencionados presentan mayor nivel de acuerdo con la afirmación que los estudiantes de establecimientos municipalizados (77,7% y 71,1% respectivamente). Respecto al tipo de establecimiento, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la percepción de estudiantes de CEIA y Tercera Jornada.

Desde la percepción de los estudiantes, los docentes les transmiten la importancia que tendría para sus vidas la continuación de estudios, principalmente se releva la preocupación de los docentes porque sus estudiantes puedan mejorar sus condiciones de vida, utilizando la educación como un factor de movilidad social. En este contexto, los estudiantes relevan que los docentes constantemente están reforzando que existen más oportunidades que trascienden a la obtención de 4° medio, por tanto, plantean que esto no sería el punto final del camino, si no que un trampolín hacia nuevos caminos.

“Siempre nos motivan a nosotros, los mismos profesores nos motivan “chiquillos tienen que estudiar para que no sean del montón, para que no estén trabajando y ganando el mínimo...” aquí te motivan para seguir creciendo y dicen que entremos a la Universidad y que no paremos ahí. No tener barreras, siempre nos dicen eso los profes aquí. Las barreras se las pone uno mismo y si uno quiere llegar a algún lado con esfuerzo lo va a alcanzar igual. Es importante que sigamos”.

(Estudiante, CEIA, Municipal)

“Es importante igual porque una igual siente que te dan apoyo, que quieren que salgas adelante porque igual de repente y como que te alienta a seguir estudiando...de repente si no tienes el apoyo por ejemplo en el caso si no tienes el apoyo de tu casa de tu familia acá igual te apoyan mucho”

(Grupo Focal Estudiantes, CEIA, Municipal)

Respecto a la afirmación **“La exigencia de los profesores es la adecuada para alguien que quiere estudiar una carrera”** se aprecia que 67,4% de los estudiantes se encuentra de acuerdo, es decir, los estudiantes consideran mayoritariamente que la exigencia es adecuada para poder continuar estudios en la educación superior. Al analizar este resultado según el tipo de establecimiento educacional, se observa que los estudiantes de Tercera Jornada están más de acuerdo con la afirmación que los estudiantes de CEIA (70,6% y 65,6% respectivamente). Mientras que, al desagregar el resultado en función de la dependencia del establecimiento educacional, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la percepción de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipalizados.

Por último, la afirmación con menor nivel de acuerdo y, con mayor nivel de desacuerdo, está dado por el hecho de que **“los profesores están siempre mostrando carreras de educación superior a las que se podemos acceder”**, donde el 24,7% de los estudiantes está en desacuerdo y un 50,5% se considera de acuerdo. Al analizar este resultado en función de la dependencia y del tipo de establecimiento educacional, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, es decir esta percepción es compartida de manera similar tanto por estudiantes de Establecimientos Municipales y subvencionados, como por estudiantes de CEIA y Tercera Jornada.

Complementariamente, desde la visión de los docentes, se percibe que en los estudiantes existe desconocimiento sobre las posibilidades que tienen de acceder a la educación superior, tanto en la gama de instituciones y carreras disponibles, como también en las distintas vías de financiamiento, tales como becas o créditos; lo cual sería responsabilidad compartida entre los mismos estudiantes, su círculo más cercano, y también de los establecimientos educacionales y los docentes, por no facilitarles el acceso a dicha información.

“Hay bastantes estudiantes que son buenos y tienen metas bastante claras de entrar a la educación superior, sin embargo, creo que tanto de la familia como de este colegio se les podría entregar más información para fomentarles el ingreso a la educación superior, o seguir una carrera y no quedarse con el cuarto medio... porque no se les ha informado del sistema de becas, por ejemplo, algunos nos saben la diferencia entre un centro de formación técnica y un instituto...”

(Docente, Tercera Jornada, Municipal)

Tabla N° 62 Nivel de Acuerdo con afirmaciones respecto a ESTUDIAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (n=2.253) - ESTUDIANTES

		Dependencia		Tipo RBD		Total
		Municipal	Subvencionado	CEIA	Tercera Jornada	
En este establecimiento los profesores nos incentivan para que estudiemos una carrera*	En desacuerdo	13,2%	7,8%	11,4%	10,0%	10,9%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15,7%	14,5%	15,5%	14,6%	15,2%
	De acuerdo	71,1%	77,7%	73,0%	75,3%	73,9%
Los profesores siempre nos están mostrando carreras a las que podemos acceder	En desacuerdo	25,1%	24,1%	25,5%	23,3%	24,7%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23,8%	26,3%	24,6%	25,2%	24,8%
	De acuerdo	51,1%	49,6%	49,9%	51,5%	50,5%
Estudiar en este establecimiento me permitirá estudiar una carrera*	En desacuerdo	9,5%	7,4%	9,2%	7,7%	8,6%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,7%	17,9%	19,1%	13,9%	17,2%
	De acuerdo	73,8%	74,6%	71,7%	78,3%	74,1%
La exigencia de los profesores es la adecuada para alguien que quiere estudiar una carrera*	En desacuerdo	12,3%	13,7%	14,5%	10,0%	12,9%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19,8%	19,6%	19,9%	19,4%	19,7%
	De acuerdo	67,9%	66,7%	65,6%	70,6%	67,4%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

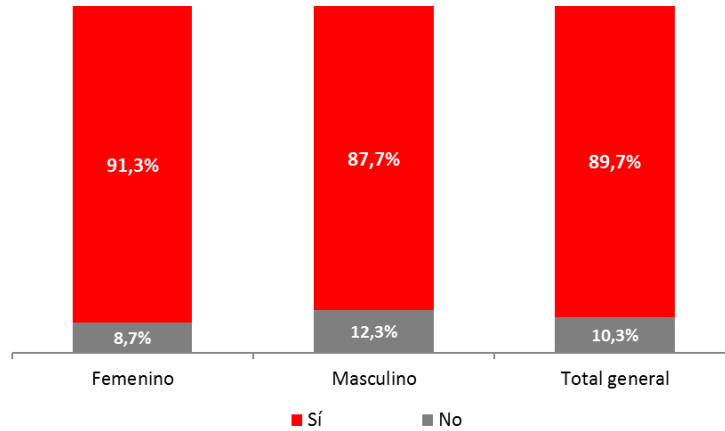
En lo que refiere a la proyección de los estudiantes sobre continuar estudios en la educación superior, es posible observar que al 89,7% de los estudiantes les gustaría continuar estudios en la educación superior. Al analizar estas diferencias según el sexo de los estudiantes, se observa que – con diferencias estadísticamente significativas - en el caso de las mujeres la proporción de quienes les gustaría continuar estudios superiores es mayor a la proporción de hombres, con un 91,3% y un 87,7% respectivamente.

Esta percepción también es compartida por algunos equipos directivos de los establecimientos educacionales, y podría estar relacionada con que, las motivaciones de los hombres y mujeres para incorporarse a la EPJA difieren, siendo la posibilidad de continuar estudios superiores más preponderante en las mujeres, mientras que para los hombres hay una proporción mayor que sólo quiere obtener su cuarto medio.

“Incluso, y yo diría que son más las damas que los varones, quieren continuar con una educación terciaria, y hay expectativas respecto de ir a un Instituto, a un CFT, no conocen demasiado las alternativas, también porque están conscientes de que la universidad tiene requerimientos que son para ellas más inalcanzables”.

(Director, CEIA, Municipal)

Gráfico N° 93 ¿Le gustaría seguir estudiando una carrera en una institución de educación superior? – Según Sexo (n=2.234) - ESTUDIANTES

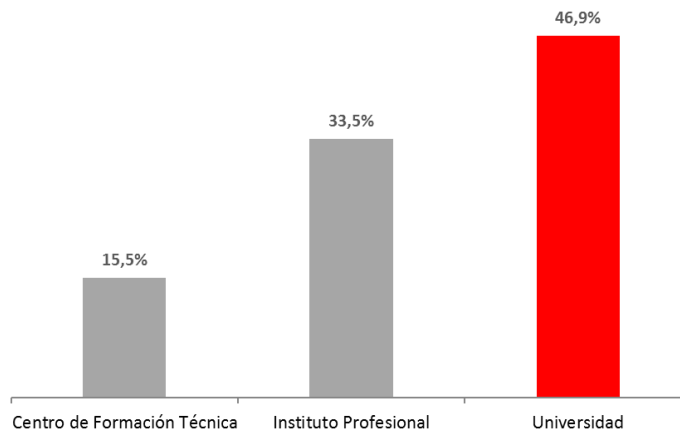


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Entre los estudiantes a los que les gustaría seguir estudiando una carrera en la educación superior, y antes la consulta por el lugar en que les gustaría estudiar, un 46,9% señaló que le gustaría seguir estudiando en la universidad, mientras que a un 33,5% en un Instituto Profesional (IP) y a un 15,5% señaló que le gustaría estudiar en un Centro de Formación Técnica (CFT).

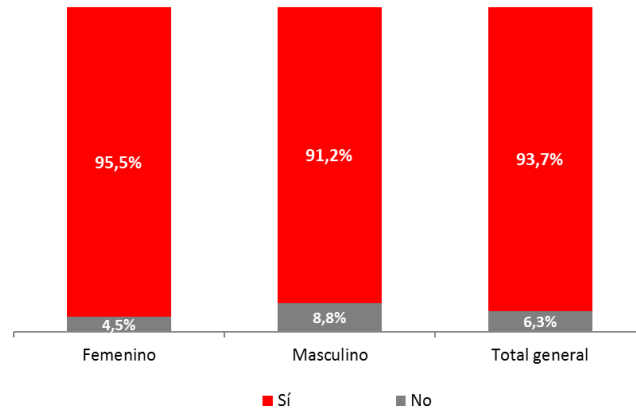
Gráfico N° 94 ¿Dónde le gustaría estudiar? (n=1.957) - ESTUDIANTES



Fuente: Cliodinámica

Ahora bien, en relación a la confianza sobre estudiar en el establecimiento permitirá lograr el propósito de estudiar en la educación superior, un 93,7% de los estudiantes cree que sí. Este porcentaje es mayor en las mujeres que en los hombres donde un 95,5% de ellas cree que lo podrá lograr contra un 91,2% de los hombres (diferencia estadísticamente significativa).

Gráfico N° 95 ¿Usted cree que estudiando en este establecimiento podrá lograrlo? – Según Sexo (n=1.957)
- ESTUDIANTES



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En relación con lo anterior, es posible dar cuenta de que desde la percepción de los estudiantes el estudiar en la EPJA podría tener ventajas y desventajas para poder continuar estudios en la educación superior, donde específicamente, la principal ventaja sería la posibilidad de **subir las notas**, ya que se trabaja una menor cantidad de contenidos, y con menor nivel de profundidad; lo cual permitiría a los estudiantes mejorar su ranking, y obtener una mejor ponderación de los resultados de la PSU.

Los estudiantes identifican a la misma **profundidad con que se tratan los contenidos** como una desventaja al momento de prepararse para ingresar a la educación superior, ya que es menor en comparación con la educación de niños y jóvenes, es decir, en la EPJA se entregarían contenidos más básicos. Esto se vería reflejado, por ejemplo, en que los contenidos abordados en la PSU y en los ensayos que tienen disponibles para preparar dicha prueba, no están incorporados en las clases. A juicio de los mismos estudiantes, esto se constituiría como estar en desventaja frente a la educación de niños y jóvenes.

“Estudiante 1: la materia que pasan aquí igual es súper básica es distinta a la que te pasan en un colegio normal

Estudiante 2: aparte igual lo que sí sé es que si vas a dar la PSU como es nuestro último año nos dan un puntaje más alto por estar en un colegio de adultos

Estudiante 3: Igual los mismos ensayos de PSU de repente salen cosas que uno no ha pasado ni siquiera saben entonces uno queda, así como ¡plop! Porque no sabes...”

(Grupo Focal Estudiantes CEIA Municipal)

“Estudiante 1: Es que se pasa muy rápido...hay que pensar que son dos años en uno...”

Estudiante 2: Son pocas horas de colegio...

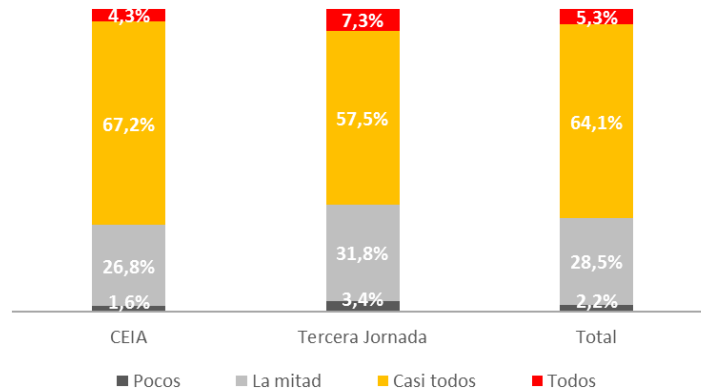
Estudiante 3: Todo tiene sus ventajas y desventajas...No es que sea fácil...es básica, no te pasan todos los contenidos que necesitas...

Estudiante 1: No profundizan...”

(Grupo Focal Estudiantes CEIA Particular Subvencionado)

Desde la percepción de los docentes, se observa que un 64,1% de ellos cree que casi todos sus estudiantes terminan el 4° medio, siendo este porcentaje mayor en los docentes de CEIA (67,2%) que en los docentes de Tercera Jornada (57,5%). En estos últimos hay una fuerte presencia de que la mitad de los estudiantes que asisten terminarán el 4° medio (31,8%). Con todo, es importante dar cuenta que las expectativas de los docentes están alineadas con las de los estudiantes en la medida que buscan dar cuenta de cumplir con las exigencias educativas secundarias para aspirar a una carrera profesional.

Gráfico N° 96 De todos los estudiantes que tiene en educación de adultos, ¿Cuántos creen que terminarán 4° Medio? Según Tipo de Establecimiento (n=1.103)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

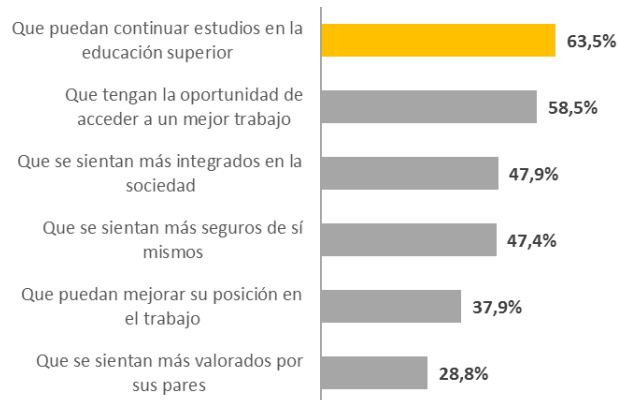
Ese mismo resultado, se ve fortalecido cuando se pregunta sobre el futuro de los estudiantes una vez que terminen la educación para adultos. Se observa que un 63,5% espera que los estudiantes puedan continuar estudios en la educación superior, seguido de un 58,5% que espera que tengan la oportunidad de acceder a un mejor trabajo. De esta manera, se da cuenta de una cierta sincronía entre las expectativas de estudiantes y docentes respecto del futuro. Ambas relacionados con el continuar estudios y obtener mejores oportunidades laborales.

Esta sincronía estaría dada por que los docentes perciben que sus estudiantes logran las metas que se han propuesto, sean estas continuar con la educación superior, u obtener un mejor trabajo; es así que los docentes y equipos directivos trabajan en función de orientar, apoyar y motivar a los estudiantes en pro de la consecución de sus metas personales.

“Nosotros como directiva tenemos la más alta expectativa. Todos queremos que ellos alcancen sus metas. Las metas nuestras son esas, que ellos logren sacar adelante sus estudios. Fundamentalmente de educación media. Y los profesores también, siempre que conversamos de este tema...somos las personas que alentamos a que ellos siempre intenten y darle las posibilidades y herramientas para que puedan alcanzarlo”.

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

Gráfico N° 97 Una vez que terminen la educación de adultos, ¿Qué espera del futuro de sus estudiantes?
(Múltiple %>100) (n=1.194)



Fuente: Cliodinámica

En relación con lo anterior, y además teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes quiere estudiar en la educación superior, se debe dar cuenta de que existen establecimientos educacionales – tanto Tercera Jornada como CEIA - que han focalizado sus esfuerzos en **apoyar la proyección que los estudiantes tienen sobre ingresar a la educación superior**, y por esto, realizan distintas estrategias, tanto para preparar a sus estudiantes para rendir la PSU, como para informarlos sobre las distintas alternativas disponibles. Específicamente, desde la percepción de directores y docentes se releva lo siguiente:

- **Trabajo con preuniversitarios:** Es posible dar cuenta de que, en algunos establecimientos educacionales se trabaja con preuniversitarios, ya sea con preuniversitarios públicos ubicados dentro de las mismas dependencias del establecimiento, o a través de programas de becas con preuniversitarios privados. Lo anterior se realiza con el propósito de preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior, principalmente permitiendo que puedan mejorar sus puntajes y que, por tanto, puedan aumentar las probabilidades de ingresar a la educación superior.

“Tenemos nosotros trabajando con nosotros al CEPECH, tenemos 37 estudiantes que están yendo al pre universitario becados, 16 que van a 4to medio y el resto va al más NEM”

(Director, CEIA, Municipal)

- Complementariamente, algunos establecimientos educacionales reciben apoyos a través de **programas propedéuticos** de distintas universidades. Estos programas contribuirían principalmente a fortalecer las posibilidades de los estudiantes más destacados para ingresar a la educación superior, a través de la preparación y nivelación en cuanto a los contenidos trabajados en clases, y además, facilitando el ingreso a la universidad independientemente del resultado de la PSU.

“Aquí va un tremendo grupo de estudiantes a los propedéuticos...eso no se da ni en un liceo...eso quiere decir que algo logramos hacer, despertamos un interés, la inquietud... El año pasado vino la UTEM, este año la USACH...esto es un gran paso para perder el estigma de que la gente en la educación de adultos quiere trabajar no más”.

(Docente, CEIA, Municipal)

- También, fue posible apreciar que en la mayor parte de los establecimientos educacionales – que participaron de la fase cualitativa del estudio – se señala la realización de **ferias universitarias** en los establecimientos, con el propósito de informar a los estudiantes y mostrarles la oferta disponible de carreras e instituciones de educación superior donde podrían estudiar.

“Enfocamos nuestra fuerza para que ellos puedan dar una buena PSU y después puedan seguir estudios superiores, como que todos quieren estudiar ahora, igual está esa conciencia de que salí del colegio y tengo que estudiar, entonces no sé, tratamos que venga el DUOC a dar charlas o que vengan otras universidades para que sepan todo el abanico de posibilidades que tienen cuando salen del colegio”

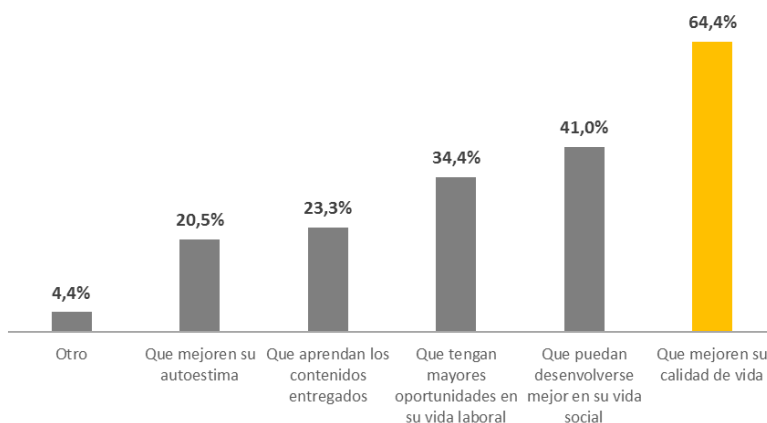
(Grupo Focal Docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

La importancia de estas estrategias recaería en que, para docentes y directivos, es necesario romper con la creencia de que en la educación de adultos la principal motivación es la inserción laboral, o la mejora en las condiciones laborales y económicas, si no que actualmente para una proporción importante de estudiantes la principal motivación es poder continuar estudios en la educación superior, y trabajar para que los estudiantes puedan lograr sus metas.

A continuación, se presenta la percepción de lo que los docentes esperan lograr en sus estudiantes. Cabe destacar que estos resultados van de la mano con la proyección que los docentes tienen sobre el futuro de sus estudiantes, ya que **un 64,4% de ellos espera que sus estudiantes mejores su calidad de vida**, siendo este el principal efecto que ellos esperan generar en ellos. Le sigue, con un 41%, que puedan desenvolverse mejor en su vida social y que tengan mayores oportunidades laborales. En ese sentido, se da cuenta que los efectos esperados están en relación a un cambio efectivo sobre las condiciones de vida que permita entregarles, a la vez, un mayor bienestar, a partir de la educación como herramienta de movilización social, y del acompañamiento y apoyo que pueden entregarles ellos durante el proceso educativo.

Entre el 4,4% de los docentes que señaló que espera generar otros efectos, es posible destacar que esperan que sus estudiantes pueden insertarse en la sociedad de buena manera y que cuenten con herramientas para desenvolverse en su vida, que puedan continuar estudios en la educación superior, y, por tanto, que puedan tener un mejor futuro.

Gráfico N° 98 ¿Qué efectos esperaría lograr usted como docente en sus estudiantes? (Múltiple %>100)
(n=1.194)



Fuente: Clodinámica

5.3.2. Motivaciones de los docentes

En lo que respecta a las motivaciones de los docentes para desempeñarse en la educación de personas jóvenes y adultas. En primer lugar, es posible dar cuenta de que **para el 70,5% de los docentes, la principal razón para trabajar en la EPJA es la vocación**, seguido de un 60,7% que lo hace para **contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos**.

En tercer lugar, se encuentran los docentes que señalan que la motivación para trabajar en la EPJA se asocia a la **preferencia por trabajar con personas adultas**, lo cual es señalado por el 50,3% del total de docentes. Frente a esto, es posible dar cuenta de que esta preferencia estaría relacionada con los siguientes aspectos:

- Las personas adultas – entendidas como quienes tienen más de 30 años y diferenciadas de los jóvenes - se interesan realmente por estudiar, y por lo tanto son más responsables y disciplinados, esto es más patente aún en la medida que aumenta la edad de los estudiantes. En esta modalidad de educación **las personas asisten a clases por que quieren**, porque lo decidieron personalmente y no porque tienen una obligación, como en la educación de niños y jóvenes.

“En la jornada regular van porque los obligan los padres. Es lo que hay que hacer. Tienes que ir a estudiar porque es su obligación, pero no van porque ellos quieren. Tiran papeles, hacen desorden...En cambio aquí no”

(Docente, CEIA, Municipal)

- Complementariamente, los estudiantes son **responsables de sí mismos, y de sus actos**, por lo que en este tipo de educación no hay necesidad de vincularse con apoderados, y la relación con los estudiantes es más madura, al no contar con estructuras rígidas de disciplina.

“Es más relajado trabajar con ellos uno se siente un poquito más a gusto, no es tan estresante como, por decirlo así, trabajando en el día con los niños que son más quizás y tienen un poco menos de tolerancia en cambio con ellos si se puede dialogar y ese es alguno de los motivos que uno no les puede llamar el apoderado porque son ellos mismos”

(Grupo Focal Docentes, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

En el caso de la razón relacionada con la mejora de los ingresos (34,2% de menciones), se observan diferencias estadísticamente significativas según sexo, donde un 38,8% de los docentes hombres indica dicha razón sobre un 28,1% de las mujeres.

Tabla N° 63 Razones para trabajar en EPJA - Según sexo (Múltiple %>100) (n=1.194)

	Femenino	Masculino	Total
Por vocación	72,5%	69,4%	70,5%
Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos	62,3%	59,7%	60,7%
Me gusta más trabajar con adultos	53,0%	48,4%	50,3%
El horario de clases me acomoda	35,4%	35,4%	35,3%
Para mejorar mis ingresos*	28,1%	38,8%	34,2%
Para mejorar la calidad de la educación	30,6%	31,5%	31,1%
Me trasladaron desde un colegio de educación de jóvenes y niños	3,4%	4,3%	3,9%
No encontré trabajo en educación de jóvenes y niños	2,6%	3,8%	3,3%
Otra	2,4%	2,5%	2,4%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Al analizar estas razones y motivaciones según el tipo de establecimiento, da cuenta que son los docentes de los CEIA quienes mayormente presentan la motivación de contribuir al desarrollo educativo de los jóvenes y adultos con un 63,3% sobre un 55,5% de los docentes de Tercera Jornada. Asimismo, en relación a la necesidad de mejorar los ingresos, son los docentes de Tercera Jornada quienes mayormente indican esta opción con un 44,5% sobre un 29,2% de docentes CEIA.

Esto último, estaría directamente vinculado con que los docentes de tercera jornada, en su gran mayoría, complementan el trabajo en la educación de niños y jóvenes con el trabajo en la EPJA – durante la jornada vespertina – mientras que los docentes que se desempeñan en CEIA concentran la mayoría de sus horas cronológicas en un solo establecimiento educacional, abordando sus distintas jornadas de clases.

Tabla N° 64 ¿Cuáles son sus principales razones para trabajar en Educación de jóvenes y adultos? Según tipo de establecimiento (Múltiple %>100) (n=1.194)

	CEIA	Tercera Jornada	Total
Por vocación	70,8%	70,2%	70,5%
Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos*	63,3%	55,5%	60,7%
Me gusta más trabajar con adultos	51,0%	49,1%	50,3%
El horario de clases me acomoda	36,1%	33,7%	35,3%
Para mejorar mis ingresos*	29,2%	44,5%	34,2%
Para mejorar la calidad de la educación	31,7%	29,8%	31,1%
Me trasladaron desde un colegio de educación de jóvenes y niños	4,1%	3,3%	3,9%
No encontré trabajo en educación de jóvenes y niños	3,7%	2,3%	3,3%
Otra	2,1%	3,1%	2,4%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Complementariamente a las motivaciones de los docentes que están más asociadas a la vocación y a la voluntad de contribuir al desarrollo de los estudiantes, los docentes dan cuenta de que sus **motivaciones se vinculan con la gratificación** que les entrega desempeñar su labor en la educación de jóvenes y adultos, ya que contribuyen realmente al desarrollo de los estudiantes con los que trabajan, y a que puedan mejorar su calidad de vida.

“Yo me siento bien en este tipo de establecimiento porque te alguna manera me siento haciendo una función social. Yo me he desempeñado en colegios tradicionales, pero siento que aquí la realidad es realmente opuesta y siento que mi trabajo y mi contribución ayuda a mejorar la vida de los estudiantes”.

(Grupo Focal Docentes CEIA, Particular Subvencionado)

“Casi todos los (docentes) que llegan al sistema de adultos prefieren quedarse acá que volver al sistema regular, lo que pasa es que en la educación de adultos es más gratificante que trabajar con niños, este es el único colegio que tiene primer año básico, alguien de 80 años que te diga puedo leer los números en la micro es gratificante enseñarle a ese tipo de personas...”

(Director CEIA, Municipal)

En este contexto, se releva que el factor vocacional es sumamente importante, ya que los docentes se enfrentan a un ambiente muchas veces adverso, tanto por el perfil de los estudiantes con los que trabajan, como por la falta de recursos para realizar sus clases, y sobre todo porque las **remuneraciones en la educación de adultos son más bajas que en la educación de niños y**

jóvenes. Estas dificultades se sopesarían en la gratificación que les entrega desempeñar su labor, es decir, le otorgan más importancia a la satisfacción personal y emocional que les reporta trabajar en EPJA, que a las condiciones económicas y recursos disponibles.

“Yo creo que hay harta vocación, desde el sueldo o sea desde el pago por hora que lo encuentro de verdad irrisorio que sea más bajo, por toda la pega que nosotros hacemos y por lo que contribuimos a los chiquillos...”

(Docente, CEIA Particular Subvencionado)

Otro elemento vinculado con la gratificación que les entrega la EPJA a los docentes, se vincula con que los **procesos de aprendizaje en la EPJA son más rápidos**, es decir, pueden observar los resultados de su labor como docentes en el corto plazo, obteniendo efectos más inmediatos en el aprendizaje de sus estudiantes, y recibiendo la gratificación de su labor constantemente.

“El fruto de nuestro trabajo es más a corto plazo, porque cuando tu trabajas con niños, pasan años para ver el producto del trabajo, pero cuando estas con adultos se ven generalmente resultados inmediatos... y eso nos motiva, porque el efecto es inmediato”

(Docente, CEIA Particular Subvencionado)

“La verdad me di cuenta que esta es el área que a mí me gusta más, quizás porque los cambios son más inmediatos, en un año uno puede ver cambios en el alumno, puede ver una realidad distinta, un mundo distinto, una opción de vida distinta, se nota, es evidente no hay que esperar 6 años 7 años más de 1 o 2 años y se notan los cambios”

(Director, CEIA, Municipal)

Además, se identifica que, dada la importancia que tienen la vocación y el compromiso de los docentes con la EPJA y sus estudiantes, **no cualquier pedagogo puede desempeñarse en este tipo de educación**. En este contexto, no todos los docentes cuentan con habilidades como la paciencia, la constancia, la capacidad de trabajar empáticamente con estudiantes de distintas realidades – principalmente edades y culturas diferentes - y problemáticas – tales como dificultades de aprendizaje, problemas médicos, familiares o laborales – los cuales serían claves en el desempeño de la labor docente.

“Entrevistado: O sea, esto no es para cualquiera, porque he tenido dos profes de ciencias que he tenido que despedir producto de que no han sido capaces (...) Porque aquí el perfil del docente es el factor diferenciador.

Entrevistador: ¿Cuál es ese perfil?

Entrevistado: El primero es querer la modalidad, segundo es la resiliencia y el trato que tienes que tener con los estudiantes, para saber esperar los tiempos, estar permanentemente luchando contra la inasistencia, contra el atraso, contra la desidia, contra los problemas que tienen los chiquillos, orientarlos, reorientarlos, en fin...”

(Director CEIA, Municipal)

Así también, estos aspectos son relevados por los estudiantes como parte fundamental dentro de sus procesos de aprendizaje, destacando estas características entre los docentes que les realizan clases. Específicamente, los estudiantes destacan que sus profesores los orientan, se preocupan

por ellos, no los ven como un número, sino que, como personas, que utilizan metodologías de enseñanza personalizadas, y que tienen paciencia para trabajar con ellos.

“Estudiante 1: Igual aquí los profesores tienen como más vocación...”

Estudiante 2: No se estresan tanto, como que tienen más paciencia.

Estudiante 1: Y tienen la capacidad de ver a los estudiantes...de qué quieren los estudiantes. No nos ven como objetos para subir ellos mismo, acá se preocupan de todo lo contrario. Que los estudiantes, uno por uno, vayan bien”.

(Grupo Focal Estudiantes menores de 21 años, CEIA, Particular Subvencionado)

“Eso es lo que admiro de los profesores de acá, que siempre sacan lo mejor de la persona y se esfuerzan mucho porque todos entiendan”.

(Estudiante, CEIA, Municipal)

“La profesora valentina siempre nos está apoyando, y en general aquí todos los profesores, hacen entretenida las clases, uno entiende mejor, porque ellos vuelven 5 veces las cosas, hasta que entendamos...”

(Estudiante, Tercera Jornada, Municipal)

Como complemento al análisis antes presentado, a continuación, se entregan los resultados de análisis multivariados - se consideran análisis factoriales y análisis de tipologías – con el objetivo de comprender los motivos que tienen los docentes para trabajar en la educación de jóvenes y adultos.

Análisis factorial

Como primera medida para el acercamiento a los motivos que señalan los docentes para trabajar en la educación para jóvenes y adultos, se construyó un análisis factorial que permite profundizar en las respuestas dadas por los docentes respecto de dichas razones.

El resultado del análisis da cuenta que los motivos para trabajar en la EPJA por parte de los docentes, se articulan en 4 grandes dimensiones latentes, a saber:

- **Factor 1 “Vocacionales”:** la primera dimensión alude a las respuestas agrupadas en torno a la vocación del trabajo tanto con la educación en general como con la educación para jóvenes y adultos en particular.
- **Factor 2 “Pragmáticos preferenciales”:** la segunda dimensión agrupa a aquellos docentes cuyas respuestas giran en torno a que les gusta trabajar con este perfil de estudiantes.
- **Factor 3 “Pragmáticos Económicos”:** la segunda dimensión alude a motivos más bien pragmáticos con índole económica, donde los docentes aducen motivos de mejoras salariales con un horario adecuado.

Los tres factores antes identificados explican el 50,7% de la varianza del total, siendo el primer componente, asociado a problemas familiares el que más explica con un 25,1% de la varianza total, le sigue en segundo lugar el componente asociado a dificultades del entorno con un 15,1%, y, en tercer lugar, aparece el componente falta de motivación con un 10,4% de la varianza explicada:

Tabla N° 65: Motivos para Trabajar EPJA - Docentes- Matriz de Porcentaje de Varianza

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,634	20,422	20,422	1,634	20,422	20,422	1,500	18,754	18,754
2	1,156	14,448	34,870	1,156	14,448	34,870	1,169	14,608	33,362
3	1,044	13,046	47,916	1,044	13,046	47,916	1,164	14,554	47,916
4	,997	12,463	60,380						
5	,962	12,030	72,410						
6	,840	10,505	82,915						
7	,719	8,990	91,905						
8	,648	8,095	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Las variables se agrupan de la siguiente manera en función de cada uno de los factores antes mencionados, con excepción de las variables “Me trasladaron desde un colegio de educación de jóvenes y niños” y “No encontré trabajo en educación de jóvenes y niños” puesto que las comunales arrojaron un valor demasiado bajo y, por lo tanto, eran susceptibles de eliminarse para hacer más coherente la interpretación:

Tabla N° 66: Factores de motivos para ingresar a trabajar en EPJA - Docentes

	Componente		
	1	2	3
Para mejorar la calidad de la educación	,722	,021	,076
Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos	,698	,160	-,188
Por vocación	,594	,076	,036
Me gusta más trabajar con adultos	,102	,780	,007
Para mejorar mis ingresos	,001	-,175	,823
El horario de clases me acomoda	,087	,393	,643

De esta manera, se observan tres dimensiones subyacentes a las respuestas de los docentes en torno a las motivaciones que tuvieron para ingresar a la EPJA. En ellas se observan elementos que van desde la vocación pura con la educación y especialmente con la educación para jóvenes y adultos hasta aquellos que aducen motivos de preferencia por el grupo o porque las condiciones permiten mejorar los ingresos.

Análisis de tipologías

Ahora bien, con la finalidad de clasificar y agrupar a los docentes en función de las motivaciones que entregan para trabajar en la EPJA, se realiza un análisis de k-medias y así crear grupos que integren los casos de manera excluyente. Ello significa que cada docente será clasificado en un solo grupo en función del motivo que más peso tiene.

Tal como en el resto del estudio, para llevar a cabo el análisis, se optó por realizar un análisis exploratorio con dos, tres y hasta cuatro grupos. La metodología de tipologías a través de k-medias implica que la selección final de los grupos se realiza en torno a aquellos que entregan la mejor solución en virtud de la información obtenida y de aquellos que permiten lograr una mayor parsimonia de los datos. A continuación, los resultados:

Tipología con 2 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con dos grupos.

Tabla N° 67: Tipologías de motivos para ingresar a trabajar en EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, dos grupos

	Conglomerado	
	1	2
Por vocación	,94	,49
Para mejorar mis ingresos	,34	,35
El horario de clases me acomoda	,54	,18
Para mejorar la calidad de la educación	,55	,08
Me trasladaron desde un colegio de educación de jóvenes y niños	,02	,05
Me gusta más trabajar con adultos	,75	,27
Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos	,86	,36
No encontré trabajo en educación de jóvenes y niños	,02	,04

Tipología con 3 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con tres grupos.

Tabla N° 68: Tipologías de motivos para ingresar a trabajar en EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, tres grupos

	Conglomerado		
	1	2	3
Por vocación	0,82	0,89	0,38
Para mejorar mis ingresos	1,00	0,00	0,26
El horario de clases me acomoda	0,58	0,35	0,17
Para mejorar la calidad de la educación	0,44	0,40	0,10
Me trasladaron desde un colegio de educación de jóvenes y niños	0,02	0,03	0,07
Me gusta más trabajar con adultos	0,58	0,72	0,16
Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos	0,72	0,85	0,21
No encontré trabajo en educación de jóvenes y niños	0,02	0,02	0,05

Tipología con 4 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con cuatro grupos.

Tabla N° 69: Tipologías de motivos para ingresar a trabajar en EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, cuatro grupos

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Por vocación	,98	1,00	,61	,00
Para mejorar mis ingresos	,49	,35	,16	,45
El horario de clases me acomoda	,64	,32	,12	,37
Para mejorar la calidad de la educación	,73	,14	,18	,11
Me trasladaron desde un colegio de educación de jóvenes y niños	,02	,05	,02	,10
Me gusta más trabajar con adultos	,78	,39	,38	,44
Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos	,99	,00	1,00	,07
No encontré trabajo en educación de jóvenes y niños	,02	,03	,03	,07

Luego de presentar las tablas con las salidas, se optó por seleccionar la solución con tres grupos e la medida que:

- La solución con sólo dos casos agrupa en una sola división a los docentes, lo que invisibilizaría motivaciones relevantes que esta agrupación no permite visualizar.
- La solución con cuatro grupos tiende a sobredimensionar las diferencias entre los grupos forzando las diferencias entre ellos.

De esta manera, luego de observar los resultados del análisis de k-medias, se opta por elegir la opción con los tres grupos, a saber:

- **Grupo 1 “Búsqueda de mejoras salariales”**: este primer grupo de docentes, se articula en torno a una fuerte preferencia por la búsqueda de mejoras salariales como principal motivo de ingreso a la EPJA:
- **Grupo 2 “Vocacionales”**: un segundo grupo está relacionado con una fuerte presencia de un elemento vocacional que los lleva a querer contribuir al desarrollo educativo de los jóvenes y adultos.
- **Grupo 3 “Vocacionales con mejoras salariales”**: finalmente, un tercer grupo con una menor orientación a la vocación y necesidad de contribuir al desarrollo educativo, pero también con la búsqueda de mejoras salariales.

La clasificación de los casos en los grupos presentados da cuenta que se logró clasificar correctamente al 99,9% de los casos. La distribución por grupo da cuenta que, en el primer grupo se clasificó al 26% de los casos, 42% en el segundo grupo y un 32% en el tercer grupo lo que da cuenta de una alta proporción de docentes que presentan un foco importante en el trabajo vocacional que llevan a cabo.

En la siguiente tabla se presenta al ajuste de las distribuciones de los casos en función de la similaridad de los casos respecto del centroide. Ello da cuenta de cómo se distribuyen los casos de cada variable dentro de los grupos, donde a mayor peso, mayor es el aporte dentro del conglomerado. La tabla presenta las variables en los grupos antes descritos:

Tabla N° 70: Tipologías de motivos para ingresar a trabajar en EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales

	Conglomerado		
	1	2	3
Por vocación	0,82	0,89	0,38
Para mejorar mis ingresos	1,00	0,00	0,26
El horario de clases me acomoda	0,58	0,35	0,17
Para mejorar la calidad de la educación	0,44	0,40	0,10
Me trasladaron desde un colegio de educación de jóvenes y niños	0,02	0,03	0,07
Me gusta más trabajar con adultos	0,58	0,72	0,16
Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos	0,72	0,85	0,21
No encontré trabajo en educación de jóvenes y niños	0,02	0,02	0,05

Ahora bien, al cruzar estos grupos por algunas variables de control para observar su distribución, se aprecia que en el primer grupo que busca mejoras salariales, hay una mayor presencia de hombres por sobre mujeres y principalmente de establecimientos tipo CEIA particulares subvencionados. En el caso del grupo de los vocacionales, se observa una cierta paridad entre hombres y mujeres, aunque con una fuerte presencia en los CEIA por sobre los 3° Jornada y en donde también hay cierta paridad en la dependencia de los mismos. Finalmente, en el grupo que

tiene una presencia vocacional con mejoras salariales son mayormente hombres de CEIA y con cierta paridad en la dependencia.

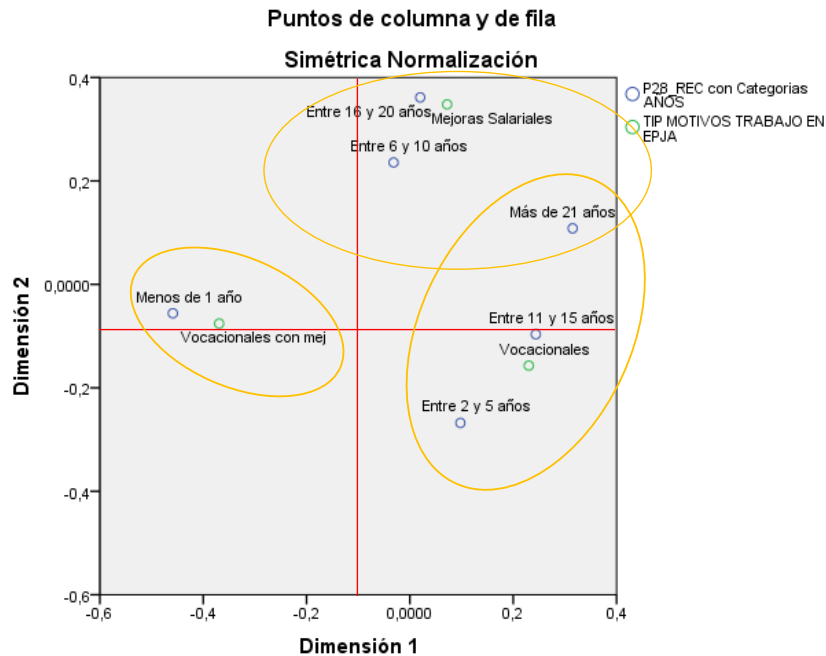
Frente a estos resultados, se debe dar cuenta que se presentan algunas discordancias con el análisis bivariado presentado anteriormente, ya que, allí pudo observarse que los docentes de los establecimientos Tercera Jornada señalaban en mayor medida mejorar ingresos, como una motivación para trabajar en la EPJA. Se debe tener en consideración que, estas diferencias podrían estar dadas por el tamaño muestral de cada grupo, donde los docentes de CEIA corresponden a un 67,4% y los de Tercera Jornada al 32,6% restante.

Tabla N° 71: Tipologías de motivos para ingresar a trabajar en EPJA según sexo, Tipo RBD y Dependencia- Docentes

		MOTIVOS INGRESO A LA EPJA DOCENTES		
		Mejoras Salariales	Vocacionales	Vocacionales con mejora salarial
Sexo	Femenino	36,3%	47,7%	41,3%
	Masculino	63,7%	52,3%	58,7%
	Total	100%	100%	100%
Tipo RBD	CEIA	60,6%	74,4%	63,7%
	Tercera Jornada	39,4%	25,6%	36,3%
	Total	100%	100%	100%
Dependencia	Municipal	46,3%	51,6%	52,3%
	Particular Subvencionado	53,7%	48,4%	47,7%
	Total	100%	100%	100%

Finalmente, al realizar un análisis de correspondencia entre estos grupos de docentes en función de las motivaciones que presentan para ingresar a la EPJA, se observa que hay una fuerte relación entre los docentes con menor experiencia agrupados en torno a los vocacionales con búsqueda de mejoras salariales. Por otro lado, en el caso de los vocacionales, se observa la presencia de los docentes que llevan más años trabajando en EPJA, aunque también hay presencia de aquellos que cuentan con menos de 5 años. Finalmente, en el caso de los docentes que ingresan con la intención de mejoras salariales, se observa mayor relación entre los que llevan entre 6 y 10 años de experiencia y los que llevan entre 16 y 20 años.

Tabla N° 72: Mapa Tipologías de motivos para ingresar a trabajar en EPJA y años trabajando en EPJA- Docentes

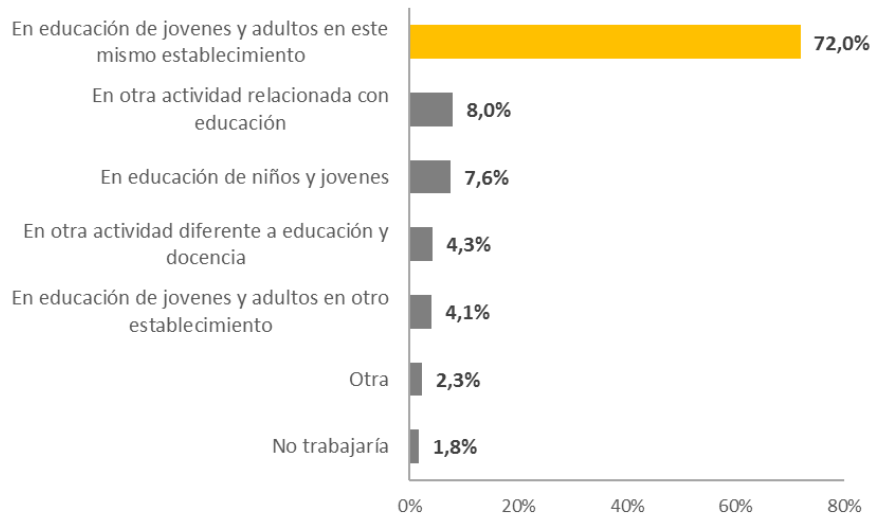


De esta manera, en relación a los motivos para ingresar a trabajar a la educación para jóvenes y adultos, los docentes señalan motivos diversos que van desde los netamente vocacionales, a los más instrumentales como mejoras salariales, traslados, etc. †. La relación según edad, da cuenta que los años de experiencia trabajando en EPJA no determina de gran manera estas motivaciones, encontrándose mayor variabilidad en las respuestas de los docentes.

Otro aspecto relevante dentro de las motivaciones de los docentes, refiere al estado de comodidad en que se encuentran trabajando en la actualidad, frente a lo cual el 72% de los docentes seguiría trabajando en educación de jóvenes y adultos en el mismo establecimiento donde está, lo que se condice con las motivaciones para trabajar en la EPJA, tales como la vocación y la posibilidad de contribuir al desarrollo de los estudiantes. De esta manera, se observa un alto porcentaje de docentes que manifiestan conformidad con su lugar de trabajo y sobre todo con su quehacer como docente.

Entre el 2,3% de docentes que señala que trabajaría en otro lugar, se destaca principalmente a quienes preferirían trabajar en investigación, y en educación superior, pero siempre vinculados a la temática EPJA.

Gráfico N° 99 Si dependiera de usted, ¿Dónde trabajaría en la actualidad? (n=1.192)



Fuente: Clodinámica

En complemento, las proyecciones laborales de los docentes se encuentran en sincronía con lo antes descrito, ya que el 72% de los docentes espera seguir trabajando como docente en la educación de personas jóvenes y adultas, seguido de un 53,4% que le gustaría especializarse para contribuir a la EPJA, y que por tanto también seguirían desempeñando su labor con jóvenes y adultos. Al desagregar este resultado por sexo, es posible dar cuenta de que las docentes mujeres son las que mayormente manifiestan esta opción con un 57,4% sobre un 50,6% de los hombres. En tercer lugar, aparece la necesidad de ser parte del equipo directivo de un establecimiento de jóvenes y adultos con un 31,7%, cifra que es mayor en los hombres que en las mujeres (35% sobre un 27%).

En relación con lo descrito anteriormente, se identifica que la mayoría de los docentes **proyecta su presente y su futuro laboral sin realizar mayores modificaciones a su situación laboral, ya que seguirían desempeñándose en la EPJA**. Lo anterior, estaría relacionado con las motivaciones que llevan a los docentes a desempeñarse en la EPJA, ya que se destaca que la vocación de los docentes se asocia al **trabajo en aula con los estudiantes**, y no al desempeño de cargos directivos, ya que es en este espacio donde pueden contribuir efectivamente al desarrollo de sus estudiantes, y donde reciben la mayor retribución – emocional – por el trabajo que realizan.

“Mira, yo a mi edad, con los estudios que tengo...porque tengo varios post títulos, menciones...y los años de experiencia...34... podría estar con cargo directivo a esta altura, pero yo no quiero ser subdirector, ni director, a mí no me interesa. A mí me interesa estar en el aula, porque eso es lo que me llena... Yo quiero jubilar haciendo clases, hasta el último día...cuando me vaya de la profesión, estar haciendo clases”.

(Docente, CEIA Municipal)

Tabla N° 73 De las siguientes alternativas ¿Cuáles son actualmente sus proyecciones personales relativas a la educación de jóvenes y adultos? Según sexo (Múltiple %>100) (n=1.194)

	Femenino	Masculino	Total
Seguir trabajando como docente en educación de jóvenes y adultos.	74,8%	70,1%	72,0%
Especializarme para contribuir a la educación de jóvenes y adultos*.	57,4%	50,6%	53,4%
Ser parte del equipo directivo de un colegio para jóvenes y adultos*.	27,0%	35,0%	31,7%
Tener un colegio para jóvenes y adultos.	8,7%	10,7%	9,9%
No tengo mayor proyección en la educación de jóvenes y adultos.	4,9%	5,3%	5,1%
Otro	1,6%	4,4%	3,2%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

A partir de lo anterior, se observa un perfil motivacional importante en los docentes que imparten clases en EPJA en la medida que cuentan con una vocación importante y que sus expectativas de desarrollo de los estudiantes están relacionadas con las de ellos mismos. Esta sincronía podría significar el desarrollo de procesos virtuosos que permitan que tanto estudiantes como docentes, cumplan sus propósitos en la educación para jóvenes y adultos.

Independientemente de que la principal motivación de los docentes sea la vocación, es posible identificar que los docentes se relacionan con la EPJA de dos maneras distintas, por una parte, están los docentes que llegan a trabajar a la EPJA como **continuación de otras experiencias** de trabajo educacional con adultos en modalidad flexible, especialmente en alfabetización y de nivelación de estudios, por ejemplo, a través de escuelas populares, o programas de alfabetización rural. Constituyéndose dichas experiencias como el primer acercamiento a la educación de adultos regular.

“Hace mucho tiempo atrás hice clases en una escuela... que por un periodo se hizo alfabetización y nivelación de estudios... al comienzo de mi carrera, estamos hablando de los años setenta. Era muy grato poder trabajar con ellos, porque adultos...había mayor compromiso y deseo de estudiar”.

(Director CEIA Municipal)

Por otra parte, se encuentran los docentes que llegaron **circunstancialmente a la EPJA** y que en el camino se enamoraron de ella, y que incluso dejaron por completo la educación de niños y jóvenes. En este sentido, los docentes al conocer la educación de personas jóvenes y adultas, descubren que es parte de su vocación como docentes, y se quedan trabajando en ella. Es así que, los docentes descubren que les gusta más trabajar con adultos porque son más responsables, y que este tipo de educación les reporta más beneficios y satisfacciones personales – no económicos –, ya que sienten que hacen una contribución social, hay una mayor retribución a su labor por parte de los estudiantes, entre otros.

“Las motivaciones generales el profesor llega buscando trabajo, una opción más d de trabajo, pero... el profesor que se queda en educación de adultos se queda porque le gustó educar a un adulto, o si no está de paso, o si no cumple horas o sino entrapa el trabajo del resto

(Director Tercera Jornada, Municipal)

“Se presentó la posibilidad de hacerlo con los adultos y bueno...yo dije vamos a conocer. Y me gustó porque aquí si se da espacio para entender a las personas,

trabajar con personas y no con números y cálculos. Que era a lo que mi vocación me llamaba. A formar personas integralmente...”

(Docente CEIA Municipal)

“Yo llegué acá por el dato de una amiga, y también porque siempre quise trabajar y conocer la experiencia de cómo era trabajar con adultos, y de verdad cada vez me encanto más con la educación de adultos, porque tiene el desafío de poder sacar adelante a quienes no pudieron terminar antes su educación”.

(Docentes Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

5.3.3. Deserción escolar en la EPJA

CARACTERÍSTICAS DE QUIENES DESERTAN EN EPJA

Entre los estudiantes de la EPJA, cabe dar cuenta de que un 19,3% ha desertado alguna vez de este tipo de educación – independientemente de su trayectoria en la educación para niños y jóvenes. En este sentido, el 68,5% de quienes han desertado de EPJA, lo ha hecho en solo una ocasión, mientras que el 31,5% restante lo ha hecho en dos o más ocasiones.

A continuación, se da cuenta de las principales características de quienes han desertado alguna vez de la EPJA, considerando principalmente variables de carácter sociodemográfico. En primer lugar, respecto al sexo es posible dar cuenta de que las **mujeres han desertado en mayor medida que los hombres** de la EPJA alguna vez con un 55,3% frente a un 44,7%. Además, se establecen diferencias estadísticamente significativas entre quienes **tienen entre 19 y 22 años**, ya que en este segmento de edad se concentran principalmente quienes han desertado alguna vez de la EPJA, y actualmente se encuentran insertos nuevamente en ella.

En lo que respecta a la trayectoria educacional de quienes han desertado alguna vez de la EPJA, es posible dar cuenta de que **la mayor parte de ellos desarto más de dos veces de la educación de niños y jóvenes** - específicamente desertaron 2 veces en promedio – proporción que aumenta en el caso de quienes también han desertado más de dos veces de la EPJA. Además, es posible dar cuenta de que quienes han desertado de la EPJA desertaron de la educación de niños y jóvenes hace más de cuatro años, lo cual es coherente con la edad de los encuestados.

Complementariamente, se debe destacar que la tenencia de hijos y la participación en el mundo del trabajo no se constituyen como elementos diferenciadores entre quienes han desertado alguna vez de la EPJA, ya que no hay diferencias estadísticamente significativas que permitan identificar que tienen hijos o que trabajan y estudian.

Tabla N° 74 Características de quienes desertan de EPJA (n=410) - ESTUDIANTES

		1 Vez	2 veces o más	Total
Sexo*	Femenino	57,6%	50,4%	55,3%
	Masculino	42,4%	49,6%	44,7%
Edad*	Entre 14 y 18	20,9%	20,5%	20,8%
	Entre 19 y 22	36,6%	40,2%	37,7%
	Entre 23 y 26	11,6%	20,5%	14,3%
	Entre 27 y 30	10,4%	7,7%	9,6%
	Entre 31 y 50	18,3%	9,4%	15,6%
	51 o más	2,2%	1,7%	2,1%
¿Usted tiene hijos(as)?	Sí	53,5%	49,6%	52,2%
	No	46,5%	50,4%	47,8%
Actualmente usted, ¿Sólo trabaja o estudia y trabaja?	Sólo estudia	48,9%	50,4%	49,4%
	Estudia y trabaja	51,1%	49,6%	50,6%
N° de veces que deserto en educación de niños y jóvenes*	1 Vez	54,6%	33,3%	47,9%
	2 veces o más	45,4%	66,7%	52,1%
N° años desde que deserto en educación de niños y se reincorporó a EPJA*	1 año	10,6%	18,3%	13,0%
	2 años	15,5%	13,5%	14,8%
	3 años	14,2%	15,4%	14,5%
	4 años	29,2%	34,6%	30,9%
	5 años	30,5%	18,3%	26,7%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Al analizar la deserción en EPJA, en función de las razones por las cuales los estudiantes desertaron de la educación de niños y jóvenes resulta interesante que existen diferencias estadísticamente significativas solo en cuatro de las razones de deserción en niños jóvenes, entre quienes nunca han desertado en EPJA y quienes lo han hecho al menos una vez; es decir, estas podrían constituirse como claves en el proceso de deserción de EPJA. Específicamente:

- En primer lugar, los estudiantes que han desertado al menos una vez de la EPJA, señalan en mayor medida haber desertado de la educación de niños jóvenes, por **“Hacerse cargo del cuidado de un familiar”** (10,7% frente a 6,4% en quienes nunca desertaron de EPJA)
- Además, el **haber sido padre o madre**, como una de las razones de deserción en educación de niños y jóvenes es señalado en mayor medida por quienes desertaron al menos una vez en la EPJA, por sobre quienes nunca han desertado de EPJA (28,8% frente a un 16,1%)
- Así también, quienes han desertado al menos una vez en la EPJA, señalan en mayor medida haber desertado de la educación de niños y jóvenes por la **“Necesidad de trabajar para generar ingresos”** (27,5% frente a un 14,7% en quienes nunca han desertado de EPJA)

Tabla N° 75 Causas de deserción en niños y jóvenes según deserción en EPJA (Múltiple %>100) (n=2.253) - ESTUDIANTES

Razones de deserción en niños y jóvenes	Deserción en EPJA	
	Nunca	Al menos una vez
Falta de motivación para estudiar	30,5%	33,1%
Problemas de adicción (Drogas o Alcohol)	3,7%	5,3%
Repitencia de cursos*	34,3%	26,4%
Viví momentos de acoso o bullying en el establecimiento	7,8%	6,1%
Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar*	6,4%	10,7%
Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	10,7%	14,1%
Dificultad para comprender las materias	15,1%	11,7%
Problema delictual	2,5%	3,2%
Fui padre/madre*	16,1%	28,8%
Necesidad de trabajar para generar ingresos*	14,7%	27,5%
Tuve problemas conductuales en el establecimiento	12,3%	9,9%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Así también, se debe tener en consideración que, estas razones por las cuales los estudiantes desertaron de la educación de niños y jóvenes, podrían replicarse como causas para desertar de la EPJA, ya que el umbral de tiempo que transcurre entre una y otra deserción se encuentra principalmente en los cuatro años, y, por tanto, la realidad de los estudiantes puede no haber sufrido mayores cambios durante ese periodo de tiempo. En este sentido, los estudiantes que desertan de EPJA podrían ser quienes tienen mayores dificultades económicas, quienes compatibilizan estudios y trabajo y quienes tienen algún tipo de responsabilidad parental.

MOTIVOS DE DESERCIÓN

Por otro lado, en relación con los principales motivos o razones que llevan a los estudiantes a dejar de asistir a EPJA, un 55,4% de los estudiantes indican que ello se debe a falta de motivación personal. En segundo lugar, aparecen los problemas familiares como uno de los motivos que gatillan la deserción con un 44,1% y, con un 40,1% la falta de apoyo de los familiares como factor relevante. Estos resultados son interesantes, pues dan cuenta de la importancia de contar con motivación propia, pero también con apoyo familiar para enfrentar la EPJA. Así como el apoyo familiar es clave para ingresar a la EPJA, también es clave que este se mantenga para evitar una nueva deserción.

En este sentido, los mismos estudiantes relevan que quienes realmente están interesados en estudiar, lo logran a pesar de las barreras que deban enfrentar en el camino, por lo que la falta de motivación personal es identificada como la principal causa de deserción en EPJA. En este sentido, existe la percepción de que los establecimientos educacionales, a través de sus docentes y equipos directivos, entregan facilidades para que las problemáticas que enfrentan puedan ser compatibilizadas con la asistencia a clases.

“Si, a lo mejor tienen problemas o se aburríó no más...pero como te dije, aquí te dan todas las facilidades...pero si él ya no quiere...ya es parte de él. Ahí va a depender de la persona en ese sentido...no te pueden obligar a estudiar...o sea, no te obligan en el sentido de que no pueden ir a buscarte a la casa todos los días”.

(Estudiante, CEIA, Municipal)

*“Estudiante 1: Uno que es adulta, ve que no hay mucho interés
 Estudiante 2: No tienen muchas ganas de seguir adelante
 Estudiante 3: Porque igual nosotras hacemos el esfuerzo, de venir tenemos hijos, tenemos que trabajar, nos levantamos temprano. Pero cuando uno quiere y se propone las cosas lo puede lograr, porque ganas tenemos.
 Estudiante 1: Aquí estamos los que estamos realmente interesados, los que vamos a terminar el año”.*

(Grupo Focal Estudiantes Mayores de 21 años, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

Gráfico N° 100 ¿Cuáles cree que fueron los motivos que llevan a las personas a dejar de asistir a la educación para adultos? (Múltiple %>100) (n=2.253) - ESTUDIANTES



Fuente: Clodinámica

Al analizar este resultado en función del sexo de los estudiantes, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la opinión que tienen hombres y mujeres respecto a la “falta de apoyo de los familiares”, aspecto que para las mujeres sería más determinante en que las personas dejaran de asistir a la EPJA (45,8% frente a un 32,9% en hombres), en “Problemas familiares” las mujeres también consideran que este factor influye en la deserción de los estudiantes (46,9% frente a un 40,5%). Respecto a la percepción de los hombres, estos consideran en mayor medida que la “falta de orientación en los establecimientos” y los “problemas conductuales” afectan la continuidad de las personas en la EPJA.

Esto podría dar cuenta de que, las mujeres le entregan más importancia a factores asociados a la relación con la familia y al apoyo que el círculo cercano le entrega a los estudiantes para que puedan asistir a clases, mientras que los hombres atribuyen esta responsabilidad a situaciones que ocurren dentro de los establecimientos educacionales.

Tabla N° 76 ¿Cuáles cree que fueron los motivos que llevan a las personas a dejar de asistir a la educación para adultos? (Múltiple %>100) Según sexo (n=2.253) - ESTUDIANTES

	Sexo	
	Femenino	Masculino
Dificultad de los contenidos abordados	12,6%	12,7%
Falta de apoyo de sus familiares*	45,8%	32,9%
Poca flexibilidad horaria en el trabajo	38,1%	38,5%
Falta de motivación personal	54,9%	56,1%
Problemas familiares*	46,9%	40,5%
Falta de orientación en los establecimientos*	8,1%	12,2%
Incompatibilidad de tiempos	32,0%	29,2%
Problemas conductuales*	18,7%	25,5%
Falta de interés en lo que enseñan	30,4%	31,0%
Dificultades económicas	26,7%	23,3%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Respecto a la edad de los estudiantes, es posible dar cuenta de que a nivel general no existen mayores diferencias entre la percepción de los estudiantes más jóvenes y los de mayor edad. Sin embargo, los estudiantes de menor edad – entre 14 y 18 años – señalan en mayor medida que los “problemas conductuales” y “la falta de interés en lo que enseñan” son las causas que derivan en la deserción de quienes estudian en EPJA. Por otra parte, los estudiantes entre 27 y 30 años, son quienes más señalan que la “incompatibilidad de los tiempos” es una de las razones por las cuales las personas dejan de asistir a la EPJA.

Tabla N° 77 ¿Cuáles cree que fueron los motivos que llevan a las personas a dejar de asistir a la educación para adultos? (Múltiple %>100) Según Edad (n=2.253) – ESTUDIANTES

	Edad					
	Entre 14 y 18	Entre 19 y 22	Entre 23 y 26	Entre 27 y 30	Entre 31 y 50	51 o más
Dificultad de los contenidos abordados	13,7%	13,2%	7,9%	11,7%	12,1%	11,8%
Falta de apoyo de sus familiares	37,8%	42,0%	38,2%	36,9%	45,2%	49,0%
Poca flexibilidad horaria en el trabajo	35,6%	41,1%	44,8%	45,6%	42,4%	31,4%
Falta de motivación personal	58,1%	53,5%	55,8%	45,6%	55,2%	58,8%
Problemas familiares	43,6%	47,8%	50,9%	43,7%	41,4%	31,4%
Falta de orientación en los establecimientos	12,2%	7,3%	9,7%	7,8%	7,2%	5,9%
Incompatibilidad de tiempos*	28,1%	31,3%	34,5%	42,7%	34,8%	29,4%
Problemas conductuales*	27,7%	18,8%	18,2%	7,8%	13,1%	11,8%
Falta de interés en lo que enseñan*	36,7%	31,6%	28,5%	19,4%	20,0%	15,7%
Dificultades económicas	23,5%	27,7%	29,1%	27,2%	26,6%	13,7%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

En ese mismo sentido, los docentes dan cuenta de que las principales barreras que enfrentan los estudiantes para no terminar el 4° medio es, en primer lugar, el cuidado de un hijo/a o de una persona dependiente con un 68,4% de las menciones. Le siguen problemas relacionados con adicciones con un 64,9%, donde los docentes de CEIA creen con mayor fuerza en esta barrea (68,3%). En tercer lugar, aparece la poca flexibilidad en los lugares de trabajo con un 58,4%, hecho que es más relevante en los docentes de establecimientos de Tercera Jornada (64%). Frente a esto último, cabe dar cuenta de que la mayoría de los estudiantes de EPJA, actualmente solo se dedican

a estudiar, lo cual podría relacionarse con la existencia de dificultades para poder compatibilizar los horarios de estudio con los de trabajo.

Los temas familiares de apoyo aparecen en 5° y 6° lugar lo que difiere de lo presentado por los estudiantes para quienes el apoyo familiar es clave para continuar en los estudios. Entre los docentes que señalan otras barreras (3,4%), estos refieren principalmente a la existencia de dificultades o problemas de aprendizaje en sus estudiantes, además de baja autoestima, y por sobre todo la falta de motivación personal y compromiso con su proceso educativo en la EPJA.

Tabla N° 78 ¿Cuáles CREE que son las principales barreras que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? (Múltiple %>100) (n=1.194) - DOCENTES

	CEIA	Tercera Jornada	Total
Cuidados de un hijo(a) u otra persona dependiente	67,8%	69,7%	68,4%
Adicciones (alcoholismo, drogadicción) *	68,3%	57,8%	64,9%
Poca flexibilidad en sus lugares de trabajo*	55,7%	64,0%	58,4%
Falta de interés*	59,6%	53,5%	57,6%
Conflictos familiares*	61,1%	50,4%	57,6%
Falta de apoyo familiar*	54,4%	46,3%	51,8%
Problemas económicos	39,4%	36,8%	38,5%
Distancia entre su casa/trabajo y el establecimiento*	35,4%	48,8%	39,8%
Violencia intrafamiliar	24,5%	22,6%	23,9%
Otra	3,2%	3,9%	3,4%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Complementariamente, desde el discurso de los directores y docentes, se percibe que la deserción en la educación de jóvenes y adultos es muy alta, y que hay distintas causas que pueden incidir en ella, tales como las que se detallan a continuación:

- En primer lugar, hay estudiantes que se enfrentan al **fracaso de su experiencia educacional**, y desertan porque proyectan que obtendrán malos resultados, los cuales no serán capaces de revertir a lo largo del año escolar. Esto podría vincularse con la falta de motivación personal, pero también con que un 30,7% cree que la falta de interés en lo que enseñan podría ser una causa de deserción, y con un 12,7% que asocia la deserción con la dificultad de los contenidos abordados en las clases.

“La principal deserción se da un mes antes de que finalice el primer semestre, empezando el invierno. Por qué el alumno, proyecta de que va a terminar mal el semestre y que va a volver a fracasar, por lo tanto, no quiere terminar un primer semestre malo, entonces mejor se va y no sigue estudiando.

(Director, CEIA, Municipal)

- También en relación con la falta de motivación personal – lo cual es señalado por la mayoría de los estudiantes – existe la percepción de que algunos estudiantes, al incorporarse a la EPJA sólo **buscan beneficios a corto plazo**, tales como la obtención del pase escolar o un certificado de estudiantes regular, por lo que una vez que los obtienen desertan, ya que en ellos no existiría una motivación por la educación ni por terminar el año escolar.

“En el liceo de adulto se genera por el primer factor que te mencionaba porque los chiquillos que tienen problemas legales vienen por un mes, así como para generar el certificado de alumno regular, el informe, la asistencia de rendimiento, porque después que ya tienen esa información desertan porque no tuvo la motivación, ellos vinieron para salvar situación”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

“La costumbre es decir que en mayo desaparecen, con el frío...ya empiezan a faltar, una vez que tienen tarjeta bip...el pase escolar, desaparecen...no si estos vienen puro a buscar el pase escolar...”

(Docente, CEIA, Municipal)

- Otra de las causas de deserción más comunes, la cual a su vez también es señalada por el 38,2% de los estudiantes, refiere a la **incompatibilidad laboral**. Resulta interesante que, esta percepción es transversal a la EPJA independientemente del tipo de establecimiento, es decir, esta opinión es compartida en CEIA y Tercera Jornada. La incompatibilidad laboral, se da en dos sentidos,
 - Por una parte, para quienes no trabajan, las necesidades económicas del hogar son más agudas e implicar incorporarse al mundo laboral durante el año escolar, abandonando la EPJA.
 - Por otra parte, para quienes trabajan y compatibilizan esta tarea con sus estudios, la deserción se da principalmente por modificaciones en las condiciones laborales, lo que imposibilita que los estudiantes puedan asistir a clases, o que provoca inasistencias y atrasos reiterados que conllevan a la deserción. Aquí, lo que más afecta son los cambios de horarios, la modificación de turnos, los traslados laborales y el trabajo estacional (principalmente en regiones por las temporadas agrícolas)

“La deserción se da por problemáticas familiares, por temas laborales, básicamente eso, que de repente les cambian los turnos a los cabros, nosotros tratamos de darles todas las posibilidades, pero en algunos casos son como imposible y otros que simplemente no dan abasto y se dan cuenta de que es un colegio exigente...”

(Director CEIA, Municipal)

“Si porque... se empiezan a ausentarse, a desaparecer, los docentes dan aviso a la coordinación y ellos llaman a sus casas para saber que está pasando, y la mayoría de las veces son por motivos de laborales, por ejemplo, justo el joven que entro se ausento dos meses, pero fue porque comenzó a trabajar en una constructora en lo Barnechea, entonces no alcanzan a llegar, salen a las 6 de la tarde, aquí están a las 8 y media cuando ya vamos a terminar”

(Docente, Tercera Jornada, Municipal)

Como complemento a los análisis anteriores, a continuación, se presenta un análisis estadístico multivariado para las causas de deserción dentro de la EPJA, considerando tanto la visión de los docentes como la de los estudiantes.

Análisis Factorial

En primer lugar, se presenta un análisis factorial respecto de los principales motivos que los estudiantes observan como aquellos que inciden para abandonar la educación de jóvenes y adultos. En este caso se identificaron 4 factores relacionados con los motivos que llevarían a los estudiantes abandonar la educación de jóvenes y adultos. Estos están dados por los siguientes:

1. **Factor 1 “Individuales a nivel de comportamiento”**: este factor da cuenta de elementos a nivel individual que están asociados a falta de motivación, falta de interés y problemas conductuales.
2. **Factor 2 “Problemas familiares”**: el segundo factor agrupa las respuestas relacionadas con la existencia de problemas familiares, del entorno más cercano que dificultan que los estudiantes terminen el 4° medio.
3. **Factor 3 “Motivos laborales”**: el tercer factor está asociado a aquellos elementos de índole laboral como falta de flexibilidad e incompatibilidad de tiempos. En ese sentido aluden a elementos de un entorno más lejano, pero más impositivo.
4. **Factor 4 “Motivos educacionales”**: finalmente, el último factor alude a problemas de adaptación en el mismo establecimiento EPJA y la dificultad para comprender los contenidos, es decir, relacionados netamente con elementos académicos.

Los cuatro factores antes identificados explican el 57,5% de la varianza del total, siendo el primer componente, asociado a los elementos individuales de comportamiento el que más explica con un 23,4% de la varianza total, le sigue en segundo lugar el componente asociado a problemas familiares con un 13,9%, en tercer lugar, aparece el componente de motivo laborales con un 10,3% de la varianza explicada y, en último lugar, el de motivos educacionales con un 9,7% de la varianza explicada. Si bien este último autovalor es inferior a 1, se opta por dejarlo en la medida que entrega coherencia en la interpretación de las variables:

Tabla N° 79: Factores asociados a la deserción en EPJA - Estudiantes- Matriz de Porcentaje de Varianza

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,349	23,492	23,492	2,349	23,492	23,492	1,573	15,732	15,732
2	1,393	13,925	37,418	1,393	13,925	37,418	1,563	15,633	31,365
3	1,038	10,376	47,794	1,038	10,376	47,794	1,414	14,139	45,504
4	,976	9,762	57,556	,976	9,762	57,556	1,205	12,052	57,556
5	,865	8,652	66,207						
6	,752	7,524	73,732						
7	,727	7,271	81,002						
8	,677	6,769	87,771						
9	,639	6,389	94,160						
10	,584	5,840	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De esta manera, se observa que los estudiantes indican que al momento de desertar de la EPJA los principales motivos están asociados ya sea a elementos individuales a nivel de comportamiento y falta de motivación, como también del entorno familiar y laboral. Llama la atención la existencia de un componente relacionado con las dificultades del mismo establecimiento EPJA que también se constituye en un motivo de deserción.

Tabla N° 80: Factores asociados a la deserción en EPJA – Estudiantes, Matriz de Componentes rotados

	Componente			
	1	2	3	4
Falta de motivación personal	0,786	-0,018	0,080	-0,116
Falta de interés en lo que enseñan	0,689	0,104	0,105	0,197
Problemas conductuales	0,624	0,206	-0,140	0,258
Falta de apoyo de sus familiares	0,207	0,712	-0,008	-0,038
Problemas familiares	0,118	0,694	0,217	-0,008
Dificultades económicas	-0,083	0,681	0,125	0,226
Incompatibilidad de tiempos	0,048	0,149	0,812	0,047
Poca flexibilidad horaria en el trabajo	0,019	0,113	0,793	0,079
Dificultad de los contenidos abordados	0,051	-0,039	0,158	0,738
Falta de orientación en los establecimientos	0,146	0,148	-0,030	0,693

Al igual que en el caso de los estudiantes, se considera la opinión de los **docentes** respecto de por qué creen que los estudiantes no terminen el 4° medio. Las respuestas entregadas se articulan en torno a tres grados factores que están en concordancia con lo señalado por los estudiantes, a saber:

1. **Factor 1 “Problemas familiares”**: este el primer factor alude a la existencia de problemas en el hogar que dificultan que los estudiantes.
2. **Factor 2 “Dificultades del entorno”**: el segundo factor agrupa las respuestas relacionadas con Problemas del entorno o condiciones que se imponen por sobre las motivaciones y minan las posibilidades de terminar 4° medio.
3. **Factor 3 “Falta de motivación”**: el tercer factor está dado por los elementos individuales que aluden a la falta de motivación y otros problemas conductuales o de riesgo de los estudiantes que imposibilitan el cumplimiento de la etapa.

Los tres factores antes identificados explican el 50,7% de la varianza del total, siendo el primer componente, asociado a problemas familiares el que más explica con un 25,1% de la varianza total, le sigue en segundo lugar el componente asociado a dificultades del entorno con un 15,1%, y, en tercer lugar, aparece el componente falta de motivación con un 10,4% de la varianza explicada:

Tabla N° 81: Factores asociados a la deserción en EPJA - Docentes- Matriz de Porcentaje de Varianza

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,515	25,152	25,152	2,515	25,152	25,152	1,889	18,891	18,891
2	1,516	15,158	40,310	1,516	15,158	40,310	1,887	18,867	37,758
3	1,047	10,472	50,782	1,047	10,472	50,782	1,302	13,024	50,782
4	,904	9,041	59,823						
5	,775	7,754	67,576						
6	,754	7,545	75,121						
7	,698	6,977	82,098						
8	,633	6,325	88,424						
9	,623	6,227	94,651						
10	,535	5,349	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De esta manera, se observa que, a nivel de respuestas entre docentes y estudiantes hay cierta similitud entre los factores asociados a la deserción en EPJA. Estos factores aluden a elementos del

entorno como también a factores individuales (conductuales o motivacionales) que inciden en que los estudiantes deserten de la EPJA.

Tabla N° 82: Factores asociados a la deserción en EPJA – Docentes, Matriz de Componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Falta de apoyo familiar	0,707	-0,097	0,193
Conflictos Familiares	0,667	0,122	0,139
Violencia Intrafamiliar	0,651	0,179	0,166
Problemas Económicos	0,616	0,227	-0,320
Distancia entre su casa/trabajo y el establecimiento educacional	0,052	0,747	0,005
Poca flexibilidad en sus lugares de trabajo	0,006	0,639	-0,004
Cuidados de un hijo(a) u otra persona dependiente	0,173	0,535	0,223
Falta de interés	0,028	-0,071	0,784
Adicciones (alcoholismo, drogadicción)	0,287	0,153	0,661

Construcción de Tipologías

Al profundizar en la construcción de grupos de estudiantes y docentes sobre los motivos que consideran relevantes para explicar la deserción de la EPJA, se presentan los siguientes resultados.

Para llevar a cabo el análisis, se optó por realizar un análisis exploratorio con dos, tres y hasta cuatro grupos. La metodología de tipologías a través de k-medias implica que la selección final de los grupos se realiza en torno a aquellos que entregan la mejor solución en virtud de la información obtenida y de aquellos que permiten lograr una mayor parsimonia de los datos.

En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de las variables relacionadas con la deserción y abandono de la EPJA en torno a 2, 3 y 4 grupos. Los resultados son los siguientes:

Tipología con 2 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con dos grupos.

Tabla N° 83: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA – Estudiantes, Matriz de Centroides Finales, dos grupos

	Conglomerado	
	1	2
Dificultad de los contenidos abordados	,09	,19
Falta de apoyo de sus familiares	,19	,75
Poca flexibilidad horaria en el trabajo	,24	,61
Falta de motivación personal	,42	,76
Problemas familiares	,20	,83
Falta de orientación en los establecimientos	,06	,17
Incompatibilidad de tiempos	,15	,56
Problemas conductuales	,11	,39
Falta de interés en lo que enseñan	,16	,54
Dificultades económicas	,11	,48

Tipología con 3 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con tres grupos.

Tabla N° 84: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA – Estudiantes, Matriz de Centroides Finales, tres grupos

	Conglomerado		
	1	2	3
Dificultad de los contenidos abordados	0,1	0,1	0,3
Falta de apoyo de sus familiares	0,2	0,6	0,9
Poca flexibilidad horaria en el trabajo	0,2	0,8	0,5
Falta de motivación personal	0,3	0,6	0,9
Problemas familiares	0,2	0,8	0,9
Falta de orientación en los establecimientos	0,0	0,1	0,3
Incompatibilidad de tiempos	0,1	0,7	0,4
Problemas conductuales	0,1	0,0	0,7
Falta de interés en lo que enseñan	0,1	0,2	0,8
Dificultades económicas	0,10	0,47	0,57

Tipología con 4 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con cuatro grupos.

Tabla N° 85: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA – Estudiantes, Matriz de Centroides Finales, cuatro grupos

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Dificultad de los contenidos abordados	0,1	0,1	0,3	0,1
Falta de apoyo de sus familiares	0,2	0,6	0,9	0,2
Poca flexibilidad horaria en el trabajo	0,2	0,8	0,5	0,3
Falta de motivación personal	0,3	0,6	0,9	0,9
Problemas familiares	0,2	0,8	0,9	0,2
Falta de orientación en los establecimientos	0,0	0,1	0,3	0,1
Incompatibilidad de tiempos	0,1	0,7	0,4	0,1
Problemas conductuales	0,1	0,0	0,7	0,5
Falta de interés en lo que enseñan	0,1	0,2	0,8	0,8
Dificultades económicas	0,10	0,47	0,57	0,1

Luego de presentar las tablas con las salidas, se optó por seleccionar la solución con cuatro grupos en la medida que:

- La solución con sólo dos casos agrupa en una sola división a los estudiantes, cuando se cuenta con información teórica que las motivaciones de deserción de la EPJA se relacionarían con más factores, lo que haría que esta no sea la solución más óptima, puesto que ocultaría información relevante.
- La solución con tres grupos aún no entrega una solución final satisfactoria, puesto que los grupos tienden a parecerse y lo que se busca es que estos sean heterogéneos entre sí.

De esta manera, en el caso de la deserción de EPJA de los estudiantes, se opta por la solución que entrega 4 grupos de estudiantes sobre los cuales se agrupan las razones de re deserción, a saber:

- **Grupo 1 “Falta de motivación personal”:** el primer grupo se por presentan una tendencia moderada hacia la carencia de motivación personal para asistir a la EPJA.
- **Grupo 2 “Dificultad de tiempos laborales y familiares”:** el segundo grupo agrupa a los estudiantes que señalan fuertemente que se debe a problemas de tiempos laborales y familiares.
- **Grupo 3 “Falta de apoyo familiar”:** el tercer grupo está dado por los estudiantes que perciben los motivos están dados principalmente por falta de motivación con la carencia de un apoyo familiar importante que actúe como soporte.
- **Grupo 4 “Falta de interés en la educación”:** el cuarto y último grupo está dado por los estudiantes que consideran que no hay motivación personal para asistir y también un bajo interés por lo que enseñan en los establecimientos.

La clasificación de los casos en los grupos presentados da cuenta que se logró clasificar correctamente al 100% de los casos. La distribución por grupo da cuenta que, en el primer grupo se clasificó al 47% de los casos, 24% en el segundo grupo, 15% en el tercer grupo y 14% en el cuarto grupo.

En la siguiente tabla se presenta al ajuste de las distribuciones de los casos en función de la similaridad de los casos respecto del centroide. Ello da cuenta de cómo se distribuyen los casos de cada variable dentro de los grupos, donde a mayor peso, mayor es el aporte dentro del conglomerado. A diferencia de los factoriales, donde el peso de cada variable era excluyente en cada factor, en este caso la variable puede obtener diferentes pesos en cada grupo el que se interpreta como la fuerza en que contribuye la variable, de manera que a mayor peso, mayor es el aporte que hace dentro del grupo.

Tabla N° 86: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA – Estudiantes, Matriz de Centroides Finales

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Dificultad de los contenidos abordados	0,1	0,1	0,3	0,1
Falta de apoyo de sus familiares	0,2	0,6	0,9	0,2
Poca flexibilidad horaria en el trabajo	0,2	0,8	0,5	0,3
Falta de motivación personal	0,3	0,6	0,9	0,9
Problemas familiares	0,2	0,8	0,9	0,2
Falta de orientación en los establecimientos	0,0	0,1	0,3	0,1
Incompatibilidad de tiempos	0,1	0,7	0,4	0,1
Problemas conductuales	0,1	0,0	0,7	0,5
Falta de interés en lo que enseñan	0,1	0,2	0,8	0,8
Dificultades económicas	0,10	0,47	0,57	0,1

De esta manera, los grupos generados tienen relación con los factores asociados a la deserción en la EPJA en la medida que aluden a problemas de interés, motivacionales, pero también del entorno ya sea por falta de apoyo familiar o por incompatibilidad de los tiempos a nivel laboral.

El cruce de estos grupos de estudiantes, según algunas variables de control da cuenta de que, en el primer grupo, enfocado en razones motivacionales, hay un mayor predominio de mujeres por sobre hombres, de establecimientos CEIA Municipales. En el grupo que apela a dificultades de los tiempos, también hay mayor presencia de mujeres de CEIA y municipales, mientras que en el grupo 3 de falta de apoyo familiar, suelen ser más mujeres que hombres (aunque en menor medida), de CEIA y municipales y, en el grupo de poca motivación e interés en la educación suelen

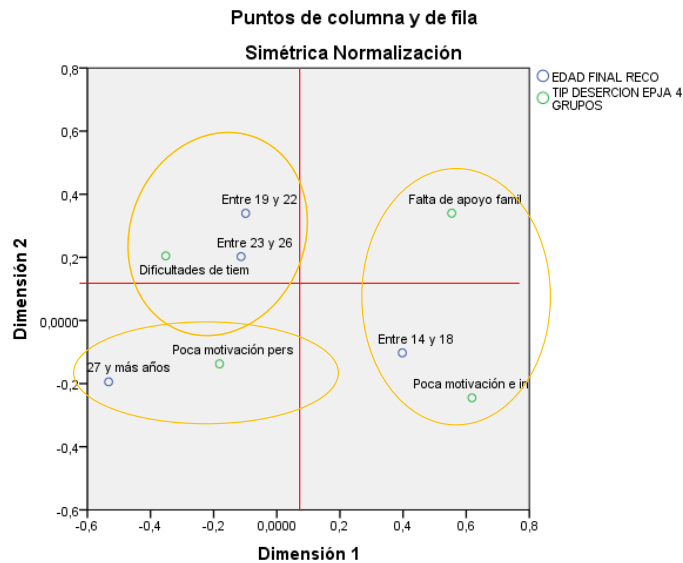
distribuirse de manera similar entre hombres y mujeres, son principalmente de CEIA y similares entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. De esta manera se observa una diferencia interesante en la medida que serían las mujeres, más que los hombres, las que más desertarían de la EPJA por falta de motivación y dificultades de los tiempos.

Tabla N° 87: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA según variables de control - Estudiantes

		MOTIVOS ESTUDIANTES DESERCIÓN EPJA			
		Poca motivación personal	Dificultades de tiempos	Falta de apoyo familiar	Poca motivación e interés en la educación
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Sexo	Femenino	54,2%	63,3%	53,8%	50,9%
	Masculino	45,8%	36,7%	46,2%	49,1%
	Total	100%	100%	100%	100%
Tipo RBD	CEIA	62,3%	60,1%	66,7%	70,1%
	Tercera Jornada	37,7%	39,9%	33,3%	29,9%
	Total	100%	100%	100%	100%
Dependencia	Municipal	59,9%	63,2%	57,0%	51,9%
	Particular Subvencionado	40,1%	36,8%	43,0%	48,1%
	Total	100%	100%	100%	100%

Al realizar un análisis de correspondencia de estos grupos según la edad de los estudiantes, se observa que los estudiantes de menor edad (14 a 18 años) aluden que la falta de apoyo familiar y la motivación e interés en la educación son los motivos que llevan a desertar de la EPJA. En el caso de los estudiantes entre 19 y 26 años, las principales dificultades están asociadas a la incompatibilidad de tiempos para terminar los estudios, mientras que los estudiantes de mayor edad asumen que la falta de motivación personal es clave para desertar de la EPJA.

Tabla N° 88: Mapa de correspondencia múltiple tipologías motivos deserción EPJA y edad - Estudiantes



De esta manera, es interesante notar como los estudiantes de mayor edad apelan a un factor motivacional individual como el elemento que permite terminar la EPJA, mientras que los de menor edad, señalan que el apoyo familiar es clave para motivarse y tener interés. De esa manera, los primeros señalan que los soportes principales son internos, mientras que los de menor edad

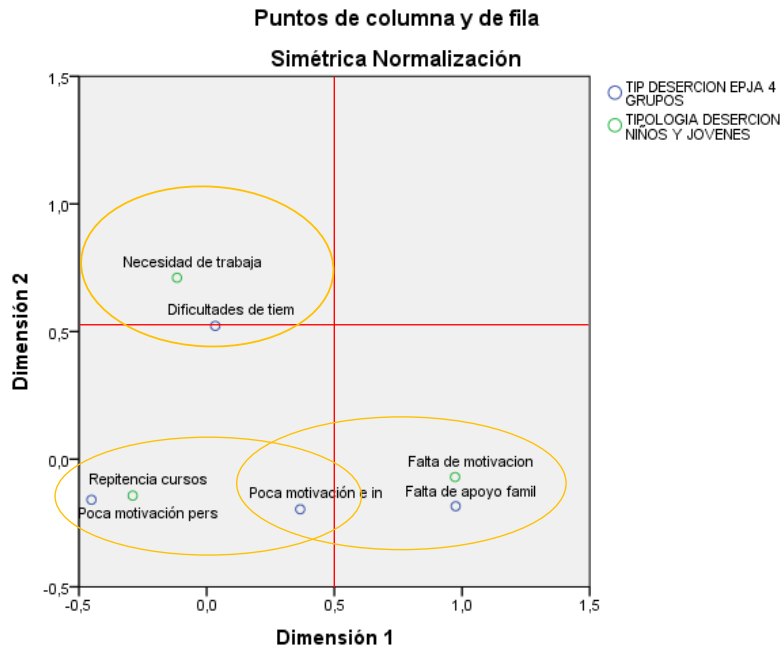
señalan que es clave contar con apoyo familiar para potenciar la motivación e interés en la educación.

Relación entre motivos de deserción de la educación de niños y jóvenes y de jóvenes y adultos

Ahora bien, se presenta un análisis de correspondencia simple entre los motivos que llevaron a los estudiantes a desertar de la educación de niños y jóvenes y las razones que ellos ven como potenciales motivos para dejar de asistir a la EPJA.

El mapa da cuenta de que aquellos que desertaron de la educación de niños y jóvenes por la necesidad de trabajar, ven en las dificultades de los tiempos los principales motivos para desertar de la EPJA. En segundo caso, los que repitieron de curso en la educación de niños y jóvenes ven que los motivos de deserción en la EPJA están asociados a temas motivacionales a nivel personal y de interés en la educación, mientras que los que señalaron que desertaron por falta de motivación en la educación de niños y jóvenes ven en la falta de apoyo familiar y la poca motivación e interés por la educación como los principales motivos de deserción de la EPJA.

Tabla N° 89: Mapa de correspondencia múltiple tipologías motivos deserción en niños y jóvenes y deserción en EPJA - Estudiantes



Los resultados son interesantes en la medida que dan cuenta que los que sufrieron de falta de motivación, ven en el apoyo familiar y el interés en la educación la clave para no desertar de la EPJA. Asimismo, quienes repitieron ven que la deserción en la EPJA pasa por una cuestión de motivación personal y de interés en la educación. Ambos grupos aluden a elementos internos y del entorno cercano o familiar como los elementos que inciden en la deserción de niños y jóvenes y en los motivos para desertar de la EPJA. Por el contrario, quienes desertaron por motivos externos o del entorno, continúan señalando que los elementos del entorno, en términos de dificultad de tiempos, son motivos suficientes para desertar de la EPJA.

De igual manera, para el caso de los **docentes** se construyó una tipología que permite construir grupos de estos en torno a las barreras que ven para que los estudiantes terminen 4° medio.

Siguiendo la lógica procedimental del estudio para el uso de esta técnica, se optó por realizar un análisis exploratorio con dos, tres y hasta cuatro grupos. La metodología de tipologías a través de k-medias implica que la selección final de los grupos se realiza en torno a aquellos que entregan la mejor solución en virtud de la información obtenida y de aquellos que permiten lograr una mayor parsimonia de los datos. A continuación, se presentan los resultados de cada una de las soluciones de agrupación:

Tipología con 2 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con dos grupos.

Tabla N° 90: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, dos grupos

	Conglomerado	
	1	2
Poca flexibilidad en sus lugares de trabajo	,71	,48
Distancia entre su casa/trabajo y el establecimiento educacional	,53	,29
Falta de apoyo familiar	,81	,27
Violencia Intrafamiliar	,48	,04
Adicciones (alcoholismo, drogadicción)	,85	,48
Conflictos Familiares	,91	,30
Cuidados de un hijo(a) u otra persona dependiente	,87	,53
Falta de interés	,67	,50
Problemas Económicos	,62	,19

Tipología con 3 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con tres grupos.

Tabla N° 91: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, tres grupos

	Conglomerado		
	1	2	3
Poca flexibilidad en sus lugares de trabajo	0,64	0,87	0,31
Distancia entre su casa/trabajo y el establecimiento educacional	0,23	0,82	0,05
Falta de apoyo familiar	0,17	0,74	0,73
Violencia Intrafamiliar	0,06	0,53	0,22
Adicciones (alcoholismo, drogadicción)	0,34	0,87	0,82
Conflictos Familiares	0,23	0,88	0,73
Cuidados de un hijo(a) u otra persona dependiente	0,57	0,92	0,63
Falta de interés	0,32	0,63	0,81
Problemas Económicos	0,27	0,71	0,27

Tipología con 4 grupos

En la siguiente tabla se observa, una primera selección con cuatro grupos.

Tabla N° 92: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales, cuatro grupos

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Poca flexibilidad en sus lugares de trabajo	,23	,76	,76	,78
Distancia entre su casa/trabajo y el establecimiento educacional	,04	,29	,66	,83
Falta de apoyo familiar	,40	,55	,96	,22
Violencia Intrafamiliar	,08	,05	,86	,06
Adicciones (alcoholismo, drogadicción)	,58	,64	,95	,47
Conflictos Familiares	,33	,93	,93	,25
Cuidados de un hijo(a) u otra persona dependiente	,34	,85	,89	,85
Falta de interés	,70	,45	,76	,32
Problemas Económicos	,14	,68	,68	,17

Luego de presentar las tablas con las salidas, se optó por seleccionar la solución con tres grupos e la medida que:

- La solución con sólo dos casos agrupa en una sola división a los docentes, lo que oculta información sobre las percepciones asociadas a la deserción de los jóvenes en EPJA, tal como lo señalan otros datos recogidos en el estudio.
- La solución con cuatro grupos tiende a sobredimensionar las diferencias entre los grupos forzando las diferencias entre ellos lo que se aleja de una interpretación coherente.

De esta manera, la solución óptima es la que agrupa la percepción de los docentes sobre la deserción de los estudiantes en EPJA, se da en torno a 3 grupos diferentes donde destacan aquellos que indican:

- **Grupo 1 “Barreras Laborales”:** el primer grupo se por presentan una tendencia hacia las barreras que impone el trabajo de los estudiantes para terminar el 4° medio.
- **Grupo 2 “Barreras familiares”:** el segundo grupo da cuenta de aquellos docentes que ven en la familia la principal fuente de barreras ya sea por el cuidado de otros, los conflictos familiares, etc.
- **Grupo 3 “Barreras individuales”:** finalmente, el tercer grupo alude barreras individuales como factores claves que impiden que los estudiantes terminen 4° medio, tales como adicciones, falta de interés, etc.

La clasificación de los casos en los grupos presentados da cuenta que se logró clasificar correctamente al 100% de los casos. La distribución por grupo da cuenta que, en el primer grupo se clasificó al 38% de los casos, 26% en el segundo grupo y un 36% en el tercer grupo.

En la siguiente tabla se presenta al ajuste de las distribuciones de los casos en función de la similaridad de los casos respecto del centroide. Ello da cuenta de cómo se distribuyen los casos de cada variable dentro de los grupos, donde a mayor peso, mayor es el aporte dentro del conglomerado. A diferencia de los factoriales, donde el peso de cada variable era excluyente en cada factor, en este caso la variable puede obtener diferentes pesos en cada grupo el que se interpreta como la fuerza en que contribuye la variable, de manera que a mayor peso, mayor es el aporte que hace dentro del grupo.

Tabla N° 93: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA – Docentes, Matriz de Centroides Finales

	Conglomerado		
	1	2	3
Poca flexibilidad en sus lugares de trabajo	0,64	0,87	0,31
Distancia entre su casa/trabajo y el establecimiento educacional	0,23	0,82	0,05
Falta de apoyo familiar	0,17	0,74	0,73
Violencia Intrafamiliar	0,06	0,53	0,22
Adicciones (alcoholismo, drogadicción)	0,34	0,87	0,82
Conflictos Familiares	0,23	0,88	0,73
Cuidados de un hijo(a) u otra persona dependiente	0,57	0,92	0,63
Falta de interés	0,32	0,63	0,81
Problemas Económicos	0,27	0,71	0,27

De esta manera, se observa que los grupos de docentes se articulan en torno a aquellos que ven barreras familiares, es decir, del entorno cercano, barreras laborales o del entorno más lejano y también barreras a nivel del mismo estudiante que no se ve motivado o interesado por terminar el 4° medio y cae en conductas de riesgo.

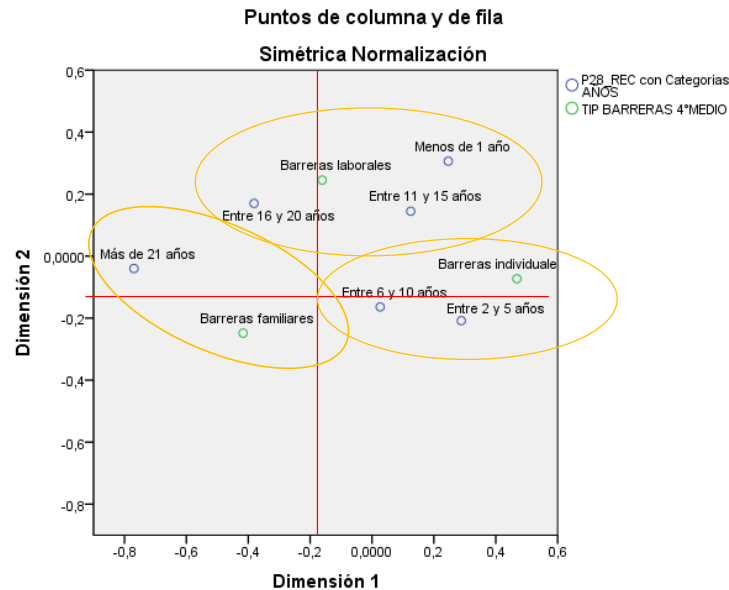
El cruce de estos grupos de docentes, según algunas variables de control da cuenta de que, en el primer grupo, enfocado en barreras laborales, hay un mayor predominio de hombres por sobre mujeres, de establecimientos CEIA Municipales. En el grupo que apela a barreras familiares, también hay mayor presencia de hombres de CEIA y municipales, mientras que en el grupo 3 de barreras individuales, distribuirse de manera similar entre hombres y mujeres, aunque son principalmente de CEIA y de establecimientos municipales. De esta manera se observa una diferencia interesante en la medida que, los docentes hombres creen más que la deserción en EPJA se da por barreras familiares, por otro lado, los docentes de CEIA particulares subvencionados creen que esta se asocia más a barreras individuales.

Tabla N° 94: Tipologías asociados a la deserción en la EPJA según variables de control - Docentes

		MOTIVOS DESERCIÓN EPJA DOCENTES		
		Barreras laborales	Barreras familiares	Barreras individuales
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Sexo	Femenino	40,1%	37,7%	49,2%
	Masculino	59,9%	62,3%	50,8%
	Total	100%	100%	100%
Tipo RBD	CEIA	61,1%	66,6%	74,7%
	Tercera Jornada	38,9%	33,4%	25,3%
	Total	100%	100%	100%
Dependencia	Municipal	52,3%	53,8%	45,9%
	Particular	47,7%	46,2%	54,1%
	Subvencionado			
	Total	100%	100%	100%

Al hacer un **análisis de correspondencia** entre estos grupos y la edad que llevan trabajando los docentes en EPJA, se observa que los docentes con más años trabajando en EPJA ven en las barreras familiares las principales para que los estudiantes no terminen el 4° medio. Por el contrario, el resto de los docentes ven en las barreras individuales y laborales los elementos que inciden en que los estudiantes no terminen el 4° medio.

Tabla N° 95: Mapa de correspondencia múltiple tipologías deserción en EPJA y años trabando en EPJA- Docentes



Lo interesante de este análisis da cuenta de que los docentes con mayor experiencia relevan la importancia de contar con buenos soportes familiares para terminar la EPJA, aunque también se releva la importancia de contar con mayor flexibilidad en los lugares de trabajo. Es interesante además que los elementos individuales como falta de interés se ubican en docentes con baja experiencia en EPJA, pero también en aquellos que llevan 10 años trabajando en ella, lo que no articula discursos homogéneos frente a los procesos de re deserción.

Regresión logística

Adicionalmente, con el fin de determinar cuáles son las variables que predicen la probabilidad de deserción en la EPJA, se procedió a realizar un análisis de regresión logística. Esta técnica estadística ampliamente conocida y muy utilizada en las ciencias sociales nos permitirá establecer y cuantificar en qué medida las variables independientes, inciden en la **probabilidad de desertar en la EPJA**.

Para la realización de este método estadístico se procedió a la elaboración de análisis previos – correlaciones y test de medias– con el fin de identificar la presencia de asociación entre las variables, para luego incluirlas en los modelos de regresión.

A continuación, se detallan las variables incluidas en el modelo, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de encuesta a estudiantes de la EPJA regular.

Tabla N° 96: Variables incluidas en el modelo de regresión logística

Variable dependiente (y)	P34. ¿Cuántas veces se ha retirado de la educación de ADULTOS? (Nivel de medición escalar).
Variables independientes (x)	P4. ¿Se reconoce Ud. como parte de algún pueblo originario? (Nivel de medición nominal).
	P12. ¿Usted tiene hijos? (Nivel de medición nominal).
	P31. Cuando estudiaba en educación de niños y jóvenes, ¿Cuántas veces dejó de estudiar? (Nivel de medición escalar)
	P33_10 De los siguientes motivos ¿Cuáles cree que influyeron en que usted dejara la educación de niños y jóvenes? Necesidad de trabajar para generar ingresos (Nivel de medición nominal).

Fuente: Cliodinámica

Presentación del modelo

En primer lugar, la tabla de resumen del modelo muestra el tamaño del efecto del modelo, el cual tiene una capacidad explicativa de entre un 5,9% y un 9,7%. A partir del ajuste realizado al modelo, la variación del R cuadrado fue menor, dado que pasó de un 8,8% a un 9,7%.

A partir de este resultado, es posible señalar que el modelo solamente logra explicar en un 9,7% la variabilidad de la variable de respuesta definida como la posibilidad de desertar de la EPJA, razón por la cual es posible señalar que el tamaño del efecto de las variables seleccionadas es bajo y que existirían otras variables no incluidas en el modelo que podrían estar explicando el porcentaje diferencial de la probabilidad de desertar.

Tabla N° 97 Resumen del modelo - Regresión Logística

Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1523,647 ^a	,059	,097

a. La estimación ha terminado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de parámetro han cambiado en menos de ,001.

Respecto de los indicadores de ajuste, la prueba de ómnibus indica que el modelo cumple con los parámetros de ajuste requeridos para ello, dado que el modelo arroja un valor de 0,000.

Tabla N° 98 Pruebas ómnibus de coeficientes de modelo

		Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	104,586	5	,000
	Bloque	104,586	5	,000
	Modelo	104,586	5	,000

En la prueba de Hosmer y Lemeshow se observa que el ajuste realizado ha permitido corregir los valores de esta prueba, obteniendo así una significancia mayor a 0,05. De este modo la prueba de ajuste permite validar estadísticamente el modelo.

Tabla N° 99 Prueba de Hosmer y Lemeshow

Paso	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	14,357	7	,095

Por último, en la tabla de clasificación es posible determinar la capacidad predictiva del modelo tanto para quienes desertan como quienes no desertan. A partir de los resultados de la tabla es posible señalar que este modelo no permite explicar de buena manera la probabilidad de desertar.

Tabla N° 100 Tabla de Clasificación

Observado			Pronosticado		
			Deserción EPJA		Porcentaje correcto
			No deserta	Deserta	
Paso 1	Deserción EPJA	No deserta	1396	2	99,9
		Deserta	309	4	1,3
	Porcentaje global				81,8

Para comparar este resultado, se realizó el cálculo del estadístico Phi a partir de los valores de la tabla de clasificación, la cual arrojó como resultado que el modelo **tiene una capacidad predictiva de 7,4%**.

Por último, se presenta la **ecuación del modelo** a partir de la cual se realizará la interpretación de los coeficientes:

$$P(y): \beta_0 + \beta_1 \text{etnia} + \beta_2 p12 + \beta_3 p20 + \beta_4 p31 + \beta_5 p33_{10} + e$$

Interpretación de los coeficientes

En la siguiente tabla, se exponen las variables, los coeficientes de regresión correspondientes (β), el error típico de estimación, el estadístico W de Wald, con los grados de libertad (gl) y la probabilidad asociada (p), el coeficiente de correlación parcial (R) y la ODDS ratio o razón (exp β)

Tabla N° 101 Variables del modelo

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
ETNIA (1)	,364	,151	5,797	1	,016	1,438
P12(1)	,878	,131	44,858	1	,000	2,405
P20(1)	,354	,139	6,487	1	,011	1,425
P31	,231	,074	9,810	1	,002	1,260
P33_10(1)	-,584	,160	13,265	1	,000	,558
Constante	-1,954	,208	88,164	1	,000	,142

La razón obtenida para cada variable nos indica que la asociación de cada una con la probabilidad de desertar de EPJA, la siguiente forma:

- En primer lugar, en lo que respecta a la variable Etnia, es posible señalar que **pertenecer a una etnia aumenta en 1,43 veces la probabilidad de desertar de EPJA**. En otras palabras, quienes pertenecen a una etnia tienen un 43% más de probabilidad de desertar de EPJA que quienes no pertenecen a una etnia.

- En lo que respecta a la P12 “Tenencia de hijos”, cabe dar cuenta de que **el tener hijos, aumenta la probabilidad de desertar en 2,4 veces por sobre quienes no tienen hijos**, es decir, tener hijos aumenta en un 140% la probabilidad de desertar.
- **El trabajar y estudiar de manera simultánea (P20) aumenta la probabilidad de desertar en 1,42**, es decir tienen un 42,5% más de probabilidades de desertar de la EPJA, por sobre quienes sólo estudian.
- Respecto a la trayectoria de deserción que los estudiantes tuvieron durante la educación de niños y jóvenes (P31) **se aprecia que haber desertado una vez más en esta modalidad de educación, aumenta en un 26% la probabilidad de desertar en la EPJA.**
- Finalmente, “Desertar de la educación de niños y jóvenes por la necesidad de trabajar para generar ingresos” (P33_1) disminuye la probabilidad de desertar en la EPJA en un 55,8%.

ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR LA DESERCIÓN

Adicionalmente, frente a la diversidad de causas que se identifican para la deserción de los estudiantes en la educación de jóvenes y adultos, los establecimientos educacionales, trabajan ciertas **estrategias que permitan disminuir las altas cifras de deserción**, y por tanto que permitan la retención de los estudiantes, hasta que finalicen el año escolar. Entre estas estrategias, es posible destacar las siguientes:

- Tal como se señaló anteriormente, según los docentes la principal, barrera que enfrentan los estudiantes de la EPJA para mantenerse en ella, refiere a Cuidados de un hijo(a) u otra persona dependiente (68,4%). Es por esto que, **el trabajo con la red de jardines infantiles de JUNJI** - en el caso de los establecimientos municipalizados – a través del Programa **“Para que Estudie Contigo”** (PEC)¹³, prioriza en la disponibilidad de cupos para hijos(as) de estudiantes de estos establecimientos en jardines infantiles cercanos, y, además, permite adecuar los horarios de los niños(as) a los horarios de clases de sus padres. Con el propósito de que la responsabilidad sobre el cuidado de los hijos(as) no interrumpa la posibilidad de estudiar.
- En complemento, y frente a la falta de motivación personal, se releva que **motivar a los estudiantes y hacer la oferta educativa más atractiva** es una de las estrategias que los equipos directivos y los docentes deben utilizar. Esto implicaría una evolución en las estrategias de retención que se usan actualmente, principalmente referidas al seguimiento de los estudiantes (tales como las visitas a domicilio y los llamados telefónicos), ya que considera actuar antes de que los estudiantes deserten, desde las actividades que pueden realizarse a diario dentro del establecimiento educacional. Aunque, igualmente ambas estrategias deben actuar de forma complementaria.

La motivación de los estudiantes se constituiría como un desafío tanto dentro como fuera del aula, donde por una parte los establecimientos y docentes fomentan las estrategias metodológicas dentro del aula, como por ejemplo, los docentes en sus clases llevan los aprendizajes a ejemplos de la vida diaria, con el propósito de que esto haga más sentido

¹³ Consiste en la Priorización para hijos(as) de estudiantes de estos colegios. Este programa incorpora salas cunas que están ubicadas al interior o muy cerca de liceos para que los estudiantes puedan compatibilizar sus deberes de madre o padre con sus responsabilidades de estudiante, y así evitar la deserción.

en sus estudiantes, que interioricen más rápido los contenidos, captando su atención y disminuyendo las posibilidades de frustración respecto a su paso por la EPJA.

Así también, para evitar la frustración, los docentes consideran adecuaciones en las evaluaciones que realizan, como, por ejemplo, disminuyendo la dificultad de las pruebas, ordenando las preguntas para mantener la atención de los estudiantes durante toda una prueba o incorporando procesos de retroalimentación.

Por otra parte, y en relación con instancias fuera del aula, se generan instancias de participación – como centros de estudiantes o talleres extra programáticos – se generan espacios físicos de recreación, cuentan con talleres extra programáticos, realizan charlas vivenciales (con testimonios de ex estudiantes, por ejemplo), ferias de educación superior, entre otros.

“Tenemos algunas estrategias, por ejemplo, el tema de las charlas que se están dando en la noche, que son motivacionales, armar el proyecto de vida con los muchachos, encantarlos un poco con el plan de convivencia escolar, el centro de estudiantes, actividades, hacer la oferta educativa más atractiva a los estudiantes y donde estamos escasos es el seguimiento del plan sicosocial, eso no está jugando en contra en la noche”

(Director, CEIA, Municipal)

- Independientemente de la causa de deserción, los establecimientos educacionales desarrollan constantemente un **seguimiento de los estudiantes con mayores problemas y con más inasistencias**, para lo cual, es posible destacar los siguientes elementos:
 - Previo al seguimiento de los estudiantes, resulta clave la identificación de los estudiantes que podrían estar presentando mayores dificultades – familiares, laborales o psicosociales – o que cuenten con comportamientos de ausentismo frecuente. Los encargados de esto, serían principalmente los docentes titulares o “profesores jefes”.
 - **El seguimiento consiste principalmente en la realización de llamados telefónicos y de visitas a las casas**, con el propósito de conocer los motivos de inasistencia, y lograr la reincorporación de los estudiantes a través del dialogo. Para esto, hay establecimientos donde los sostenedores han entregado un teléfono celular solo con el propósito de hacer seguimiento, e incluso en otros casos son los mismos miembros del equipo directivo quienes financian los llamados telefónicos. Un aspecto común a los distintos establecimientos educacionales es que la mayoría de los estudiantes no cuentan con telefonía fija en sus casas, y por tanto los establecimientos deben incurrir en un costo adicional para tomar contacto con ellos.

“El departamento de educación entregó un teléfono celular a todos los colegios para precisamente ver quién está faltando, y llamar... y desde este celular entonces vamos viendo quién está faltando y la secretaria o el mismo profesor...entonces ha tenido algún resultado, disminuyendo la inasistencia, porque ven una preocupación de la escuela...”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

- La dificultad del seguimiento, recae en que para muchos docentes esto podría significar una labor adicional, ya que no cuentan con horas destinadas a consejo de curso, ni con horas no lectivas. Por esta razón, **son los equipos directivos quienes tienen una labor más activa**, principalmente en la visita a las casas. Igualmente, existen casos particulares, de establecimientos que cuentan con un equipo psicosocial o con programa PIE, donde esta labor es realizada por un orientador, un psicólogo o por un asistente social.

“Nosotros visitamos casas, buscamos chicos que andan desaparecidos, niñas que no vienen a clases. El profesor encargado o padrino del curso va haciendo un seguimiento, viendo quien falta, entonces una vez a la semana llama, para consultar estado de salud, y conocer la situación. Después, Nosotras acá tenemos una psicóloga y una asistente social, y ellas son las que recorren, entonces este equipo psicosocial. Aunque también va el profesor, voy yo, va el inspector, y se hacen estas visitas”.

(Director, CEIA, Municipal)

En este sentido, y en complemento a la deserción de estudiantes, fue posible identificar que **la inasistencia, se constituye como un evento problemático dentro de la EPJA**, especialmente porque tiene implicancias en el desarrollo de los procesos educativos y en la gestión de los establecimientos educacionales, las cuales se detallan a continuación:

- En primer lugar, se percibe que, en los periodos de evaluaciones, los estudiantes con mayor inasistencia se preocupan de su situación académica, principalmente de la falta de evaluaciones, y recurren a los docentes con la intención de recuperar el tiempo perdido durante el semestre.
- Las inasistencias provocarían **perdida de continuidad en los procesos educativos**, ya que los docentes tendrían que recapitular constantemente los contenidos entregados en clases. Esto retrasaría a los estudiantes que asisten regularmente a clases, pero los docentes declaran que no es posible dejar a los estudiantes con mayor ausentismo, con lagunas de conocimiento.

En este contexto, para algunos docentes, el ausentismo se constituiría como una de las principales dificultades que enfrenta actualmente la educación para personas jóvenes y adultas.

“El problema es que llegan y después desaparecen otro mes, entonces cuando ya va a finalizar el semestre desaparecen todos, tengo que volver a recapitular, hacer una síntesis de todo lo que vimos para después poder aplicar un instrumento y ver el tema de la evaluación...Tampoco la idea es que queden con lagunas...”

(Docente, Tercera Jornada, Municipal)

- En complemento, las inasistencias reiteradas de los estudiantes, significarían un **aumento en la carga laboral de los docentes**, ya que constantemente deben diseñar material de apoyo y trabajo extra o realizar evaluaciones especiales al finalizar los semestres, lo que aumenta por ejemplo la cantidad de trabajos que deben corregir, la cantidad de guías que deben elaborar, etc.

“Hay deserción y también inasistencia y esto tiene dificultades porque los estudiantes quedan rezagados pierden digamos continuidad en el tratamiento de contenidos y eso finalmente nos redunda porque suelen varios de ellos aparecer a finales de semestre y vienen al final por un trabajo adicional extra, donde nosotros nos ganamos un peso por que igual hay que dar una oportunidad al final del semestre...”

(Grupo Focal Docentes CEIA, Particular Subvencionado)

- Así también, las contantes inasistencias de los estudiantes, implican problemas a nivel económico, ya que generan una **disminución de los recursos disponibles, ya que el pago de la subvención escolar se asocia a la asistencia de los estudiantes** y no a matrícula. Este es un punto relevante, ya que los recursos en la EPJA son escasos, y por tanto los equipos directivos y docentes deben redoblar esfuerzos para evitar la deserción de sus estudiantes, y deben intervenir frente a comportamientos de frecuente inasistencia.

“La educación de adultos se caracteriza por ser estudiantes inestables su asistencia es inestable, el alumno viene un día, falta otro, lo que implica, que de nuestro recurso se han sacado menos horas, porque la subvención es por asistencia y no por matrícula”

(Director, CEIA, Municipal)

5.1. Estrategias y Procesos Educativos

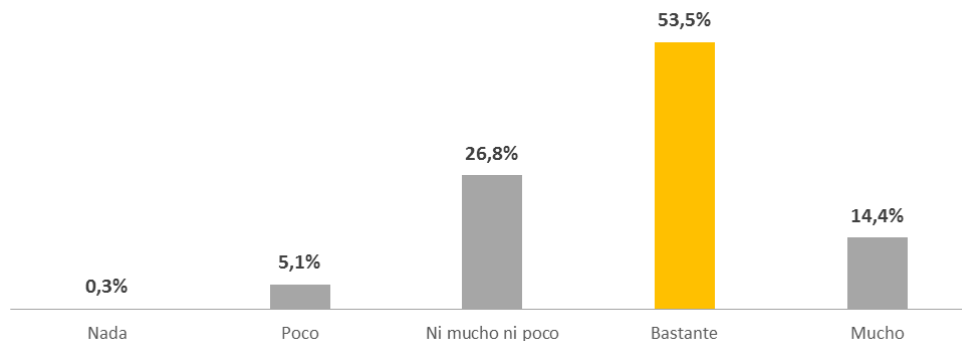
5.1.1. Marco curricular

En cuanto al marco curricular que rige hoy en día a la EPJA en Chile, cabe mencionar que los ámbitos de formación, corresponden a 3: Formación General, Formación instrumental y Formación Diferenciada. En el caso de la Educación Básica, la experiencia formativa se concentra en la Formación General, mientras que en el caso de la Educación Media se contemplan los tres ámbitos formativos –tanto en la modalidad Humanístico-Científica como Técnico-Profesional– (Decreto N° 257, 2009). Este decreto, indica, además, muy detalladamente, los sectores y subsectores de aprendizaje de acuerdo a cada uno de los niveles de educación definidos: Primer, segundo y tercer nivel de Educación Básica, primer y segundo nivel de educación media humanística-científica y; primer, segundo y tercer nivel de educación media técnico profesional (Decreto N° 257, 2009).

Además de lo anterior, se han incorporado en el país nuevos sectores de aprendizaje en educación media, que son especiales para adultos, como la formación instrumental (inserción laboral, consumo y calidad de vida, convivencia escolar, informática, entre otros aspectos) (Acuña, 2015).

Considerando lo anterior, se consultó a los docentes acerca de su nivel de conocimiento respecto del marco curricular que rige hoy en día a la EPJA, donde se observó que un 53,5% de ellos conoce “bastante” el marco curricular, mientras que hay un porcentaje de 26,8% de docentes que indican que lo conocen “ni mucho ni poco”.

Gráfico N° 101: ¿Cuánto conocimiento tiene usted sobre el marco curricular que rige actualmente la educación de jóvenes y adultos? (n=1.194)

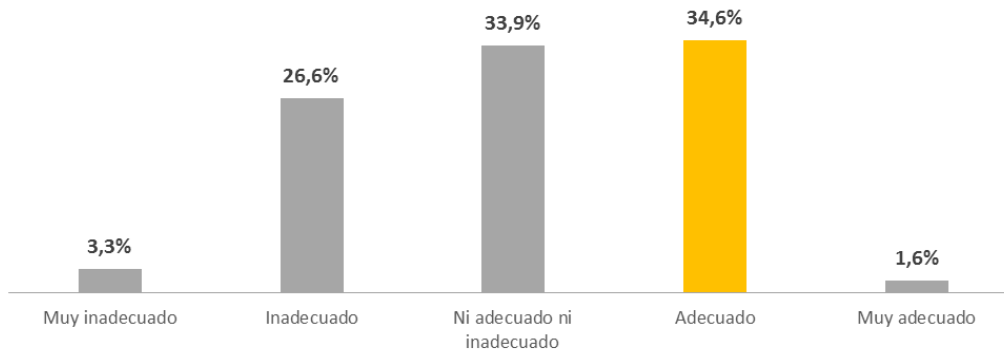


Fuente: Cliodinámica

Cabe mencionar que este nivel de conocimiento, no posee diferencias estadísticamente significativas ni por el tipo de establecimiento ni por la dependencia de éste, de modo que se puede indicar que el conocimiento de los docentes respecto al marco curricular, no se encuentra relacionado al tipo de establecimiento en el que se encuentra.

Por otro lado, al consultar a los docentes qué tan adecuado consideran el marco curricular que rige actualmente la educación para jóvenes y adultos, se observa que un 34,6% plantea que es adecuado. A pesar de esto, se observa un alto porcentaje que considera que es “ni adecuado ni inadecuado” (33,9%), seguido de un considerable porcentaje de docentes que indican que el marco curricular es inadecuado, con un 26,6%.

Gráfico N° 102: ¿Qué tan adecuado considera el marco curricular que rige actualmente la educación de jóvenes y adultos? (n=1.194)



Fuente: Cliodinámica

Estos datos son importantes en la medida en que nos indican que existe por parte de los profesores un cuestionamiento respecto de la pertinencia de este marco curricular en la actualidad de la educación para jóvenes y adultos.

Respecto de este punto, a partir de la información extraída desde el discurso –tanto de docentes como de directores de establecimientos– existe una percepción relacionada a la **desactualización del marco curricular** existente en la actualidad para la educación de jóvenes y adultos, el cual incorpora contenidos que no se alinean con los objetivos que persigue la educación chilena en la actualidad, sobre todo, considerando los contenidos que se evalúan en la PSU, aspecto que se relaciona además con las necesidades de los actuales de los estudiantes de la EPJA, quienes pretenden –en su mayoría continuar– estudios.

“La PSU se actualizó el año 2016 y el programa de estudios de educación adulta está desde el 2007 o 2012, no recuerdo cual fue la última actualización, y ahí menciona temas que no van a entrar en la PSU que se supone que yo debo pasar y no van a entrar en la PSU, por ejemplo, la unidad de trigonometría, eso es lo único que me choca en el plan de estudios de enseñanza de adultos”

(Grupo focal docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

“Hay que cambiarla, evidentemente es muy antigua. El decreto que norma la educación de adultos en el aspecto curricular es muy antiguo. Entonces, no se trata de bajar el nivel, se trata de subirlo (...) El programa de estudio es un medio, no es un fin, entonces si yo estoy pasando una unidad de lenguaje y el estudiante está pidiendo más, evidentemente tengo que profundizar. Y en eso no tienen que tener temor para hacerlo, que es el temor de los profes, que no quieren cambiarle ni una coma al plan de estudios. ¡No po!, hay que innovar, si no innova el Ministerio de Educación lo haremos nosotros”

(Director, CEIA, Municipal)

En este sentido, se considera que el marco curricular no considera contenidos imprescindibles para la proyección universitaria de los estudiantes, considerando la rendición de la PSU. Al mismo tiempo, se indica que se incorporan contenidos que no son evaluados en la actualidad. Esta desactualización del marco curricular es percibida también por algunos estudiantes, quienes

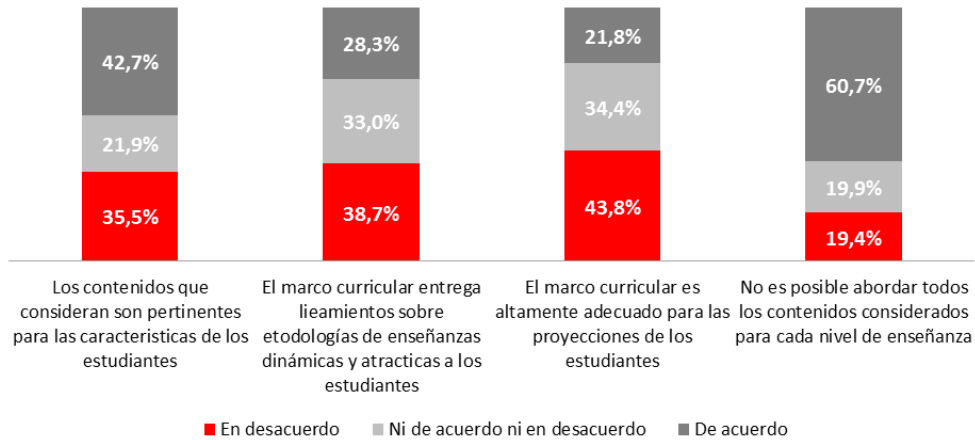
indican no estar preparados para rendir la prueba, considerando la falta de profundización en los contenidos.

“La inspectora se enojaba caleta porque salíamos al tiro, pero yo digo que igual hay que entender a los cabros, si no saben nada, ¿qué van a responder?, hicieron un ensayo y todo el colegio afuera, yo lo tiré todo al azar, sinceramente porque no lo sabía, lo revisé entero. Tenía otros ensayos en la casa, ambos tenían materias o cosas de geometría que eran muy añejas.”

(Grupo focal estudiantes menores de 21 años, CEIA, Particular subvencionado)

Considerando lo anterior, se consultó también a los docentes acerca de aspectos específicos del marco curricular, considerando la pertinencia de los contenidos considerando las características de los estudiantes, sus proyecciones, entre otros. A partir de esto, se observó en primer lugar, en cuanto a la afirmación “Los contenidos que consideran son pertinentes para las características de los estudiantes” se observa que la mayoría de los docentes está de acuerdo con esta afirmación (42,7%), a pesar de que existe un porcentaje no menor que indica que está en desacuerdo (35,5%).

Gráfico N° 103: Considerando el actual marco curricular que rige la educación de jóvenes y adultos, ¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (n=1.194)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Este aspecto, es observado también en el discurso de algunos directores de establecimientos, especialmente refiriéndose a la formación en oficios. En otras palabras, existe una percepción que considera que los oficios que se imparten en la EPJA también se encuentran **desactualizados** respecto de la demanda laboral actual y no serían pertinentes de acuerdo a los intereses de los estudiantes, indicando que se trata de oficios que nos requeridos en demasía y abogando a la falta de demanda en el futuro laboral de los estudiantes.

“Si hablamos respecto a las carreras técnicas están muy ahí, no sirven de mucho, de nada prácticamente, nosotros hemos querido renovar nuestra oferta educativa pero el marco curricular que existe no nos permite hacer nada productivo, que de nada sirve hacer o crear una nueva carrera técnica si no va a ser una oportunidad real para los estudiantes.”

(Director, CEIA, Municipal)

“yo creo que sí, pero hay algo que no está bien son los talleres de enseñanza básica, los oficios que se enseñan, en algún momento de la historia sirvieron, pero ahora no, por ejemplo, mueblería, pero nadie quiere ser mueblista, a nadie le interesa estudiar mueblista”

(Director, CEIA, Municipal)

En segundo lugar, respecto a la afirmación “El marco curricular entrega lineamientos sobre metodologías de enseñanzas dinámicas y atractivas a los estudiantes” se observa un 38,7% de los docentes está en desacuerdo con esta afirmación, mientras que en tercer lugar, considerando la afirmación “El marco curricular es altamente adecuado para las proyecciones de los estudiantes” se observa que un 43,8% de los docentes no está de acuerdo con esta afirmación. Esto se condice con lo indicado anteriormente respecto a la desactualización respecto de la PSU y a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a la afirmación “No es posible abordar todos los contenidos considerados para cada nivel de enseñanza”, un 60,7% se encuentra de acuerdo con esta afirmación. Este alto porcentaje se condice con el discurso de los docentes y directores, quienes indican que existe una gran dificultad en la educación de adultos y jóvenes para cumplir a cabalidad con los contenidos que incorpora el marco curricular. Estas dificultades tienen relación con el tiempo destinado para las clases en la EPJA y con las características de sus estudiantes, en otras palabras, el tiempo que se posee para tratar los contenidos es muy escaso, de modo que no se logran abordar en profundidad todos los contenidos requeridos.

Sumado a esto, se destaca la dificultad adicional de las características de los estudiantes; por un lado, la constante movilidad e inasistencia de los estudiantes no permite una continuidad en el proceso de aprendizaje, generando mayor lentitud en el paso de las materias.

“Como usted sabe, los planes son los mínimos. Y al tener esa cantidad de materias, choca con los temas de tiempo, de disponibilidad de hora, asistencia, etc. Al final de cuentas yo creo que el mayor problema para cumplir con toda la cobertura curricular, choca con la disponibilidad de tiempo que tienen los estudiantes, hay un temita ahí”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

Por otro lado, un aspecto importante a recalcar es que en algunos casos esta desactualización del programa educativo de adultos genera la necesidad de algunos establecimientos de adaptar el marco curricular de la educación de niños y jóvenes en pos de buscar la congruencia con los contenidos que se deben abordar.

“Nosotros trabajamos con el curriculum tradicional no con el de adultos, porque encontramos que es muy precario los contenidos que se abarcan y que el gobierno estipula que los estudiantes conozcan, más encima no está actualizado. Claro, entonces nosotros trabajamos con el curriculum tradicional y lo adaptamos un poco a nuestro sistema”

(Grupo focal docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

Finalmente, considerando todo lo indicado respecto al marco curricular, desde la perspectiva del equipo consultor, cabe realizar en primer lugar un cuestionamiento respecto a cuáles son los

principales objetivos y expectativas de la EPJA respecto a sus estudiantes. Respecto a esto – considerando que las políticas públicas se erigen a partir de las necesidades existentes en la población objetivo, donde en este caso, el objetivo primordial es la continuidad de estudios– se debiera realizar una adecuación del marco curricular a los contenidos evaluados en la PSU es imperante, considerando que sus estudiantes poseen importantes dificultades ligadas a la rendición de esta prueba, donde se incorporan contenidos que no están siendo cubiertos en su totalidad.

Además de lo anterior, es posible observar que el marco curricular, si bien es conocido por los docentes, es altamente cuestionado, considerando las metodologías de enseñanza que se proponen, el tiempo existente para abordar todos los contenidos en cada nivel, entre otros aspectos. Este cuestionamiento de los docentes levanta una alarma respecto a la actualización de los contenidos y la pertinencia de éstos con las necesidades actuales de los estudiantes, tomando en cuenta además el factor adicional del tiempo con el que se cuenta.

||| 5.1.2. Metodologías de enseñanza

En cuanto a las metodologías de enseñanza, se realizó una profundización –tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes y directores de establecimientos que imparten EPJA– respecto de cuáles son las metodologías de enseñanza más utilizadas en el desarrollo de las clases y con cuánta frecuencia se usan. En este punto, se consultó en primer lugar a los estudiantes acerca de cuáles eran las formas de enseñanza más utilizadas por sus profesores, donde se observó que un 72,4% de estudiantes de tercera jornada y un 75,9% de estudiantes de CEIA indicaron que la principal forma de enseñanza eran las “guías de trabajo”, seguidas de “ejercicios en la pizarra” con un 65,8% y 64,6% respectivamente. En tercer lugar, se encuentran los “trabajos en grupo”, donde los estudiantes de tercera jornada los mencionaron en un 57,7%, mientras que los estudiantes de CEIA un 59,2%. El uso de este tipo de metodologías, es también identificado en el discurso de algunos estudiantes.

“Hay de todo (...) Hay un profe que le gusta escribir en la pizarra...el de matemática...la llena (...) Hay profes que hacen muchas guías, otros que escriben mucho...otros Power Point.”

(Grupo focal estudiantes menores de 21 años, CEIA, Particular Subvencionado)

Gráfico N° 104: De las siguientes formas de enseñanza ¿Cuáles usan MÁS tus profesores? – Según tipo de establecimiento (2.253)

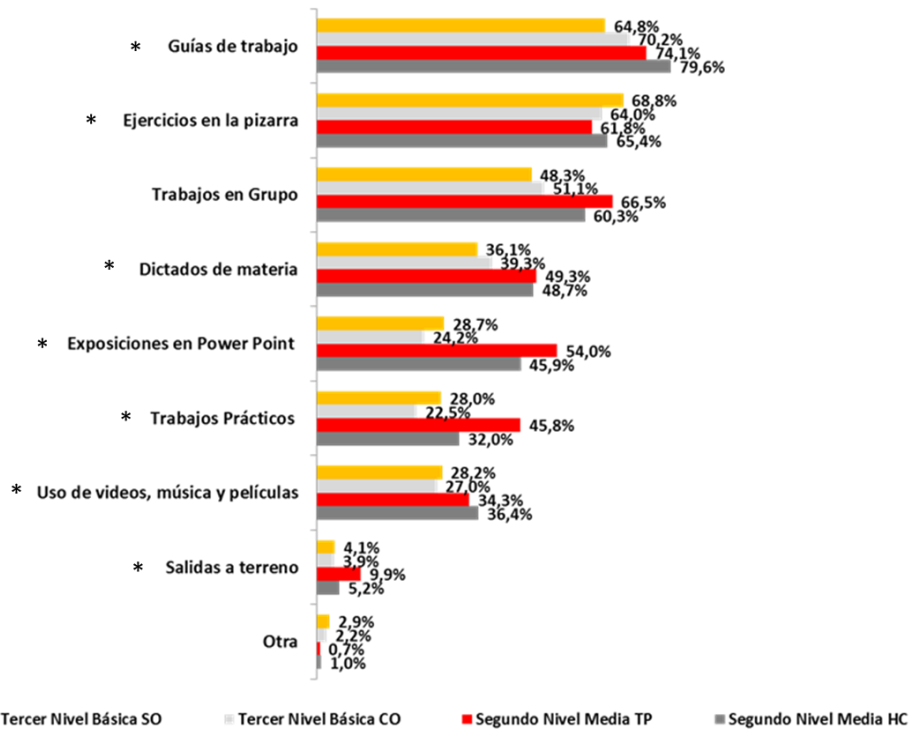


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Al mismo tiempo, al segmentar las formas de enseñanza más utilizadas según el nivel que cursan los estudiantes, se logró observar que

Gráfico N° 105: De las siguientes formas de enseñanza ¿Cuáles usan MÁS tus profesores? – Según nivel que cursa (2.253)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Por otro lado, se consultó a los docentes respecto a cuán a menudo utilizan determinadas formas de enseñanza, ante lo que se obtuvo que las metodologías más utilizadas por ellos son los ejercicios en la pizarra, el uso de material didáctico y los trabajos en grupo, opciones que concentran la mayor cantidad de “casi siempre” y “siempre”.

Tabla N° 102: Durante el desarrollo de sus clases, ¿Cuán a menudo realiza las siguientes actividades de enseñanza?
(n=1.194)

	NUNCA	MUY POCAS VECES	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Ejercicios en la pizarra*	2,9%	6,0%	26,9%	38,3%	25,9%
Uso de material didáctico	2,7%	9,3%	27,1%	38,9%	22,0%
Trabajos en Grupo	,8%	4,1%	33,0%	42,6%	19,5%
Exposiciones en Power Point	8,0%	14,9%	32,7%	25,7%	18,7%
Actividades en textos escolares	11,0%	14,7%	29,6%	29,5%	15,1%
Uso de videos, música, películas	8,1%	16,0%	38,2%	24,3%	13,4%
Uso de libros de lectura	21,7%	21,7%	26,5%	19,9%	10,1%
Dictados de materia	25,6%	29,3%	30,8%	10,6%	3,6%
Salidas a terreno*	58,1%	24,6%	12,8%	3,1%	1,5%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Ante esta información, se profundizó en el discurso –tanto de profesores como de directores– acerca del enfoque que poseen estas metodologías, obteniendo dos percepciones relacionadas al uso de éstas y a los objetivos que se persiguen con los estudiantes. En primer lugar, se identificó la valoración del **autoaprendizaje** como factor fundamental en la educación de los jóvenes y adultos, donde se destaca el **“aprender haciendo”** como metodología para el aprendizaje, el cual se logra con óptimas condiciones, sobre todo, en el caso de los cursos que involucran oficios.

“Trabajamos bastante lo que es autoaprendizaje, hay profesores que ya están trabajando mucho el portafolio, la rúbrica, el libro cuando hay evaluación, es uno de nuestros peros en verdad en educación (...) el trabajar haciendo, aprender haciendo... es fundamental, que nos sirve mucho con los técnicos pero no es tan fácil de aplicar con los científico-humanistas porque no tenemos los recursos para hacerlo, porque como le enseñas ciencia si no tiene el laboratorio de ciencia adecuado”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

En segundo lugar, se identifica la percepción relacionada al uso de metodologías que involucren **aspectos de la vida diaria**, despertando así el interés de los estudiantes y la **aplicabilidad de lo aprendido** en el contexto en que se desenvuelven los estudiantes. En otras palabras, el uso de situaciones conocidas para ellos, de modo que puedan realizar una asociación de lo aprendido en clases y su vida cotidiana, les permite cumplir uno de los objetivos principales de los profesores que consiste en mantener el **interés y la motivación de los estudiantes**, ya que se percatan de la utilidad que tiene lo aprendido para su desarrollo personal.

“Yo he desarrollado ciertas estrategias para trabajar en este colegio que son distintas a las que uno usa en otros contextos (...) es la manera en cómo se los presento a los chiquillos (los contenidos) para que les sea interesante, porque si a ellos no les parece interesante no van a estar motivados y por lo tanto no van a aprender (...) por ejemplo, cuando veo la argumentación les digo “todo el tiempo usted está argumentando, por lo tanto, cuando a usted el jefe le diga que se tiene que quedar hasta las ocho pero su horario es hasta las seis, usted va a saber entregarle razones de porqué usted debe cumplir horas extras”

(Grupo focal docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

“Utilizamos cosas que a ellos les sirvan en la práctica. Por ejemplo, que resuelvan problemas con problemáticas de su vida diaria. Historia, ciencias naturales...todo los vamos adaptando a la problemática de ellos, a la situación de ellos. Por ejemplo, un problema o las situaciones problemáticas en matemáticas...y ponemos “voy a ir a la feria y tengo que comprar esto y esto...”. Le ponemos la lista de precios y ellos van haciendo distintos problemas de resta, división, multiplicación.”

(Docente, CEIA, Municipal)

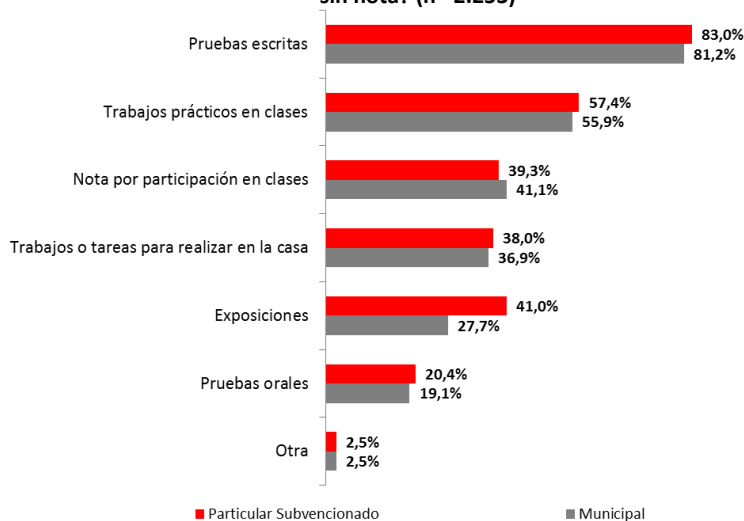
Esta metodología que utiliza la asociación con situaciones de la vida cotidiana, se condice con investigaciones relacionadas al aprendizaje de los adultos, el cual es diferente al de los niños, niñas y adolescentes. Según un estudio realizado por Gladys Villarroel y otros en 2005, los adultos forman parte de un mundo social que genera pautas y modelos de aprender y de saber, de modo que su “ignorancia” o “no saber” lo marginan de sí mismo. Considerando esto, los adultos han desarrollado a lo largo de su vida una serie de estrategias de aprendizaje para resolver problemáticas, de modo que sería inadecuado considerarlos como una “tabla rasa”. A partir de esto, los adultos aprenden desde un proyecto individual e insertos en proyectos ideológicos sociales manifiestos (Villarroel et al., 2005).

Considerando todo lo anterior, es posible indicar que las metodologías de enseñanza que utilizan los docentes en el contexto de jóvenes y adultos, difieren en ciertos aspectos respecto a las metodologías usadas en la educación de niños y jóvenes, considerando sobre todo a la población más adulta, quienes representan un público objetivo con otro tipo de aprendizaje. Además de esto, se observa que la enseñanza es mucho más personalizada de acuerdo a las características de los estudiantes y sobre todo, se intentan buscar los mecanismos para que éstos –considerando las altas tasas de inasistencia y deserción– puedan mantener la motivación con su aprendizaje y permanecer en la EPJA hasta que finalicen sus estudios.

||| 5.1.3. Métodos de evaluación

Siguiendo la línea de las metodologías de enseñanza, se consultó también a los estudiantes respecto a cuáles era las formas de evaluación más usadas por sus profesores, contexto en el cual las pruebas escritas obtuvieron el mayor porcentaje de menciones, específicamente, los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados mencionaron las pruebas escritas con un 83%, mientras que los estudiantes de municipales las mencionaron en un 81,2%.

Gráfico N° 106: De las siguientes actividades, ¿Cuáles son las que usan MÁS tus profesores para evaluarte con nota o sin nota? (n= 2.253)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En segundo lugar, se encuentran los trabajos en clases, donde se mencionan por particulares subvencionados y municipales en un 57,4% y 55,9% respectivamente. Encontrándose en tercer lugar la participación en clases mencionadas en 39,3% y 41,1% respectivamente. Estos datos se condicen con el discurso de los docentes, quienes indican que las metodologías de evaluación utilizadas por ellos en la educación de jóvenes y adultos poseen como recurso principal la **participación y el trabajo en clases**, ya que constituye un aspecto diferenciador de los estudiantes.

“Cuando están haciendo un trabajo, paso por donde están, no importa donde vayan, de un cuestionario de diez preguntas, van en la dos, yo le pongo dos puntos, entonces al final todos me entregan el trabajo porque van a tener una semana, pero algunos no hicieron nada en la clase y otros sí trabajaron, pero al final todos me entregan el trabajo, entonces, no tienen la misma nota, les construyo la nota con lo que trabajó en sala. Entonces lo adultos, por ejemplo, las dueñas de casa, no tienen tiempo para hacerlo en la casa, entonces su nota se la construyo en sala, no importa hasta donde llegue, pero trabajó”

(Docente, Tercera jornada, Particular subvencionado)

En concordancia con esto, los docentes indican que las metodologías de enseñanza más utilizadas por ellos son los trabajos prácticos en clases y las notas de participación en clases, fomentando el desarrollo de los estudiantes mediante el ejercicio de sus aprendizajes en el aula.

Tabla N° 103: Del siguiente listado, ¿Cuán a menudo realiza las siguientes actividades para evaluar a sus estudiantes en educación de jóvenes y adultos? (n= 1.194)

	NUNCA	MUY POCAS VECES	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Trabajos prácticos en clases*	0,4%	1,6%	13,2%	42,5%	42,3%
Nota por participación en clases	6,0%	11,5%	29,8%	31,5%	21,2%
Exposiciones	7,5%	20,5%	47,6%	18,1%	6,3%
Pruebas orales*	25,3%	29,3%	32,7%	9,2%	3,5%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Considerando esto, el trabajo en clases es valorado por los docentes, principalmente porque es la evidencia del interés y la motivación de los estudiantes durante las clases, permitiendo identificar a quienes trabajan y a quienes no lo hacen. Esto permite otorgar facilidades a quienes –por aspectos personales– no poseen el tiempo requerido en sus hogares para realizar las labores relacionadas con su educación.

Otro aspecto interesante que surge a partir del discurso de los docentes y estudiantes, es que la metodología de evaluación por excelencia son las pruebas escritas. Sin embargo, este método posee características específicas que las diferencian de la educación de niños y jóvenes. Por un lado, se indica que las pruebas poseen un enfoque que busca **evitar la frustración** durante el desarrollo de éstas, utilizando técnicas como el **orden de las preguntas de acuerdo a su dificultad** y el uso de **recursos adicionales** como textos u otros, los que permiten disminuir la frustración de los estudiantes.

“Lo otro que hago es que las pruebas las hago con textos, entonces con eso elimino que el alumno me dé la excusa de “profe no tengo la materia”, entonces si la prueba tiene un texto y empieza fácil, se va poniendo complicada, de hecho, la última pregunta es la más complicada. Antes las ponía al azar, pero aprendí que no podía hacerlo así, porque cuando llega la complicada, se rinden. Entonces empiezo por lo más fácil, pongo un texto cortito con diez o doce líneas y diez preguntas de verdadero y falso, entonces las encuentra al tiro y la segunda, siempre pongo un texto con alternativas y ahí en las alternativas ya pongo trampas (...) él tiene que aplicar análisis de texto (...) y ahí ya no tiene un dos, porque en la primera ya agarró 15 o 20 puntos, entonces nunca tengo pruebas en blanco”

(Docente, Tercera jornada, Particular subvencionado)

Por el otro lado, se considera también la adecuación de las metodologías de evaluación de acuerdo a las características de los estudiantes, de modo que las pruebas escritas no son en todos los casos estandarizadas, sino que incluyen un **componente flexible** que permite diferenciarlas de acuerdo a las características del alumno, **fomentando el aprendizaje por sobre las notas**.

“En la educación normal, las pruebas son estandarizadas para todos, un alumno que da una prueba de 25 preguntas y tiene 20 buenas pero, porque se sabía de memoria. En cambio aquí te dan, a todos nos pueden dar distintas preguntas de la forma que la entienda más el alumno, no es una facilidad, si no que te lo ponen para que el alumno comprenda, entienda la materia y según yo, no importan tanto las notas, importa que aprendas. Eso es lo que te enseñan aquí.”

(Estudiante, CEIA, Municipal)

Esto deja en evidencia, que al igual que en el caso de las metodologías de enseñanza, los métodos de evaluación son adecuados también a las características de la población con la que se trabaja, la cual posee objetivos, debilidades, aptitudes diferentes con respecto a la educación de jóvenes y niños.

||| 5.1.4. Evaluación de las metodologías de enseñanza

Considerando las metodologías de enseñanza indicadas anteriormente, se realizó una evaluación de los estudiantes respecto de las formas de enseñanza utilizadas por sus profesores. Se

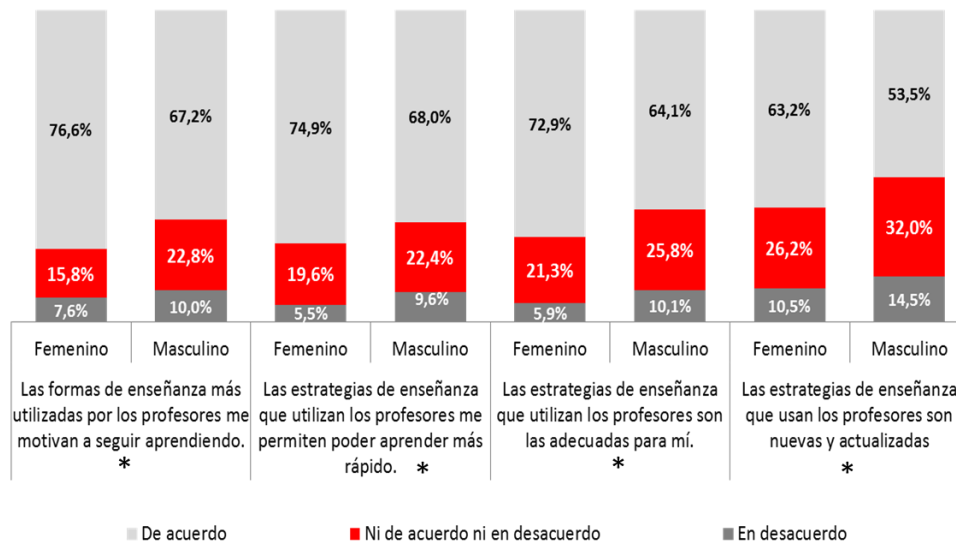
presentaron en este caso, afirmaciones relacionadas a las metodologías con el fin de que los estudiantes indicaron su nivel de acuerdo con tales afirmaciones.

En primer lugar, respecto a la afirmación “Las formas de enseñanza más utilizadas por los profesores me motivan a seguir aprendiendo” es posible observar que el 76,6% de las mujeres indicó estar de acuerdo, en contraste de un 67,2% de los hombres. En segundo lugar, la afirmación “Las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores me permiten poder aprender más rápido” fue evaluada del mismo modo con altos niveles de acuerdo, específicamente 74,9% mujeres y 68% hombres.

En tercer lugar, la afirmación “Las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores son las adecuadas para mí” obtiene un nivel de acuerdo de 72,9% en el caso de las mujeres, mientras que en el caso de los hombres el porcentaje llega a 64,1%.

Finalmente considerando la afirmación “Las estrategias de enseñanza que usan los profesores son nuevas y actualizadas”, las proporciones de estudiantes de acuerdo corresponden a un 63,2% en el caso de las mujeres y un 53,5% en el caso de los hombres.

Gráfico N° 107: ¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las METODOLOGÍAS que tus profesores ocupan en clases? (n= 2.253)



*Diferencias estadísticamente significativas p<0,05

Fuente: Cliodinámica

En términos generales es posible mencionar que las metodologías de enseñanza utilizadas por los profesores son bien recibidas por parte de los estudiantes en la medida en que los motivan a aprender, permiten el aprendizaje rápido, son adecuadas a sus necesidades y son actualizadas a la realidad actual. Otro aspecto interesante a recalcar, es la mejor evaluación por parte del sexo femenino de cada una de las afirmaciones, ya que el nivel de acuerdo en el caso de las mujeres es mayor en todas las opciones (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Considerando la buena evaluación generalizada de las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes, es posible indicar que esta situación se observa del mismo modo en el discurso de los estudiantes, quienes valoran este tipo de metodologías que consideran las situaciones de la vida diaria, además de destacar la focalización individual de los profesores, quienes consideran

como un mundo diferente el aprendizaje en cada uno de los estudiantes, difiriendo de la enseñanza en la educación de niños y jóvenes, donde la colectividad predomina sobre lo individual.

“El colegio normal dice así así así es la forma, no ven la parte de fondo del alumno y lo ven como número. Te atrofian, en cierto sentido, el aprendizaje. En cambio acá, se sienta el profe al medio y todos alrededor de él y vemos de una forma más clara la parte de la historia, en cambio en el colegio normal uno se adelantaba, otro se iba, se aburría, en cambio aquí te dan la opción de que si uno se adelanta, trate de ayudar a otro alumno, o que trate de hablar con el profe y ver lo que aprendiste, en qué lo puedes utilizar en la vida diaria o te hacen ver todo, como que gira en torno a ti la enseñanza del profe, si al alumno le cuesta, enseñarle de otra forma hasta que aprenda”

(Estudiante, CEIA, Municipal)

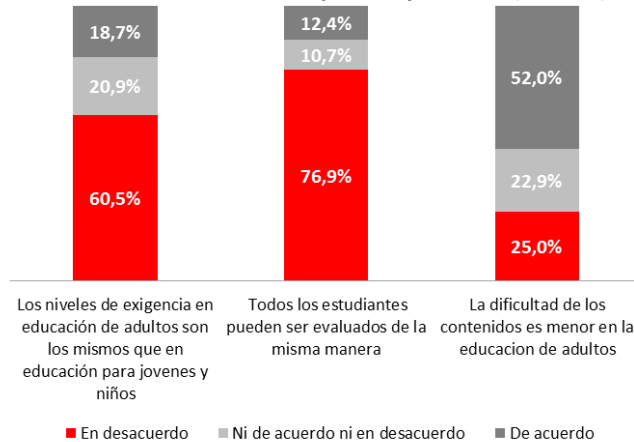
Destacándose a su vez, el enfoque dirigido hacia el **logro del aprendizaje** por sobre el rendimiento del establecimiento ante pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU.

“(en otro establecimiento) Siempre había una inspectora que entraba a la clase que decía que debíamos salir con buenas notas, el ranking y no sé qué cuestión, que nos estaban preparando para la PSU, que salíamos de aquí directo a un preuniversitario y así. Yo creo que en la visión de los otros colegios, no tienen la capacidad de ver a los estudiantes, de qué quieren los estudiantes. Nos ven como objetos para subir ellos mismo, acá se preocupan de todo lo contrario. Que los estudiantes, uno por uno, vayan bien.

(Grupo focal, CEIA, Particular subvencionado)

Por otro lado, al consultar a los docentes respecto del nivel de acuerdo con afirmaciones ligadas a la EPJA en general, se observó que desde la perspectiva de los docentes la educación impartida en la EPJA y sus metodologías de enseñanza, se diferencian en buena medida con las utilizadas en la educación para jóvenes y niños. Esto se refleja en los niveles de exigencia, por ejemplo, donde ante la afirmación “Los niveles de exigencia en educación de adultos son los mismos que en educación para jóvenes y niños” los docentes indicaron en un 60,5% estar en desacuerdo. Además de lo anterior, en cuanto a las formas de evaluación, ante la afirmación “Todos los estudiantes pueden ser evaluados de la misma manera” los docentes indicaron nuevamente estar en desacuerdo con un 76,9%. Adicionalmente, respecto a los contenidos que se integran, ante la afirmación “La dificultad de los contenidos es menor en la educación de adultos” un 52% de los docentes se encuentra de acuerdo con ésta. Estos aspectos se condicen con el discurso de los docentes y estudiantes respecto a las metodologías de evaluación, donde indican que al evaluar a los estudiantes se utilizan recursos como las notas de participación y trabajo en clases, considerando el nivel de avance de cada alumno, las características de cada uno, etc. (aspectos mencionados más arriba).

Gráfico N° 108: ¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las metodologías de enseñanza en educación de jóvenes y adultos? (n=1.194)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

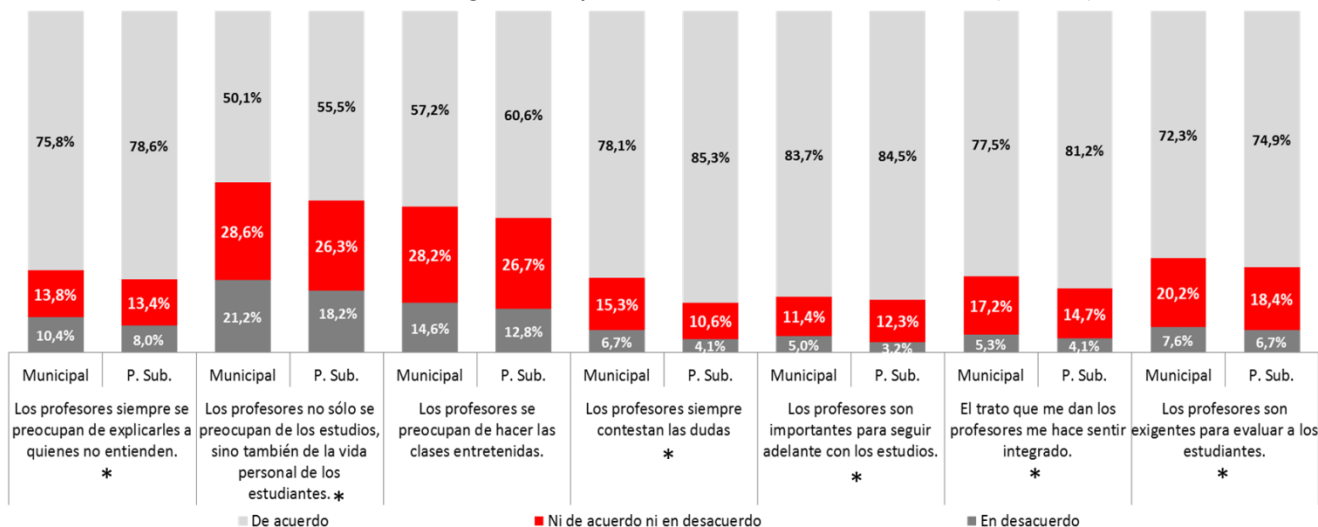
Fuente: Cliodinámica

Considerando lo mencionado anteriormente, es posible mencionar que los docentes perciben que las metodologías de enseñanza y evaluación utilizadas en la EPJA poseen características diferentes respecto de la educación de niños y jóvenes, en términos de nivel de contenidos, de igualdad de condiciones en términos de evaluación y, finalmente, en términos de la dificultad de los contenidos abordados.

5.1.5. Evaluación de los docentes y clases

Por otro lado, se realizó también una evaluación de la labor de los profesores de educación para jóvenes y adultos por parte de los estudiantes. Ante una serie de afirmaciones, los estudiantes indicaron su nivel de acuerdo con éstas, logrando una evaluación de la labor docente. En términos generales, la labor de los docentes fue evaluada de buena manera por parte de los estudiantes ya que cada una de las afirmaciones (“Los profesores siempre se preocupan de explicarles a quienes no entienden”, “Los profesores no sólo se preocupan de los estudios, sino también de la vida personal de los estudiantes”, “Los profesores se preocupan de hacer las clases entretenidas”, “Los profesores siempre contestan las dudas que tenemos”, “Los profesores son importantes para seguir adelante con los estudios”, “El trato que me dan los profesores me hace sentir integrado” y “Los profesores son exigentes para evaluar a los estudiantes”) posee un nivel de acuerdo no inferior a un 50% todas las afirmaciones los casos, más aún, la mayoría de las afirmaciones posee porcentajes de acuerdo por sobre el 70%. En términos más específicos, la preocupación por explicarle a quienes no entienden, la respuesta a las dudas, la importancia de los profesores para continuar los estudios, el trato de los docentes y su exigencia, corresponden a todas las afirmaciones que poseen nivel de acuerdo por sobre el 72%.

Gráfico N° 109: En una escala de 1 a 5, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 es muy de acuerdo, ¿Cuán de acuerdo se encuentra con los siguientes aspectos relacionados con los PROFESORES (n= 2.253)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Sin embargo, las afirmaciones relacionadas con la preocupación por la vida personal de los estudiantes y la entretención en las clases, a pesar de haber sido bien evaluadas en general, presentan una mayor presencia de “ni acuerdo ni en desacuerdo” de modo que presentan una visión más neutral por parte de los estudiantes.

Considerando lo indicado anteriormente, se observa en el discurso de los estudiantes, una evaluación muy positiva de sus profesores. Esta valoración de la labor docente se centra principalmente en dos aspectos. Por un lado, en las **metodologías de enseñanza** que utilizan, lo que fue indicado más arriba y que involucra aspectos como la consideración de aspectos de la vida diaria y la repetición de contenidos, con el fin de entregar continuidad al proceso de aprendizaje.

“Hay personas que dejaron de estudiar y hay profes que tratan de ayudarnos, por ser, en una materia que pasan en una clase uno no entiende y la repiten en la otra y la siguiente clase, hasta ya más o menos uno captar”

(Grupo focal estudiantes, CEIA, Municipal)

Por el otro lado, la valoración de la labor docente se centra también en la consideración que poseen los profesores de educación de adultos, de la **situación personal de sus estudiantes**, generando una relación de confianza y mayormente cercana con éstos, pasando a ser una figura importante de apoyo frente a las dificultades. Este aspecto, contribuye a su vez, a mejorar la convivencia escolar.

“Y aparte de eso igual son de las personas que uno menos espera, por ser, los mismos profesores (...) es como una confianza en lazo que uno nunca pensó que iba tener una confianza que de repente en tu mismo hogar no puedes desahogarte, pero aquí te entienden, saben lo que estás pasando y tratan de ayudarte (...) los profes se llegan a sentar incluso, a conversar con uno, lo más valioso es que en este colegio, cosa que no hay en un colegio normal, es eso, que hay más confianza”

aparte que hay más apoyo y hasta más cercanía de piel porque igual de repente un abrazo cualquier cosa, en los colegios normales no pasa eso.”

(Grupo focal estudiantes, CEIA, Municipal)

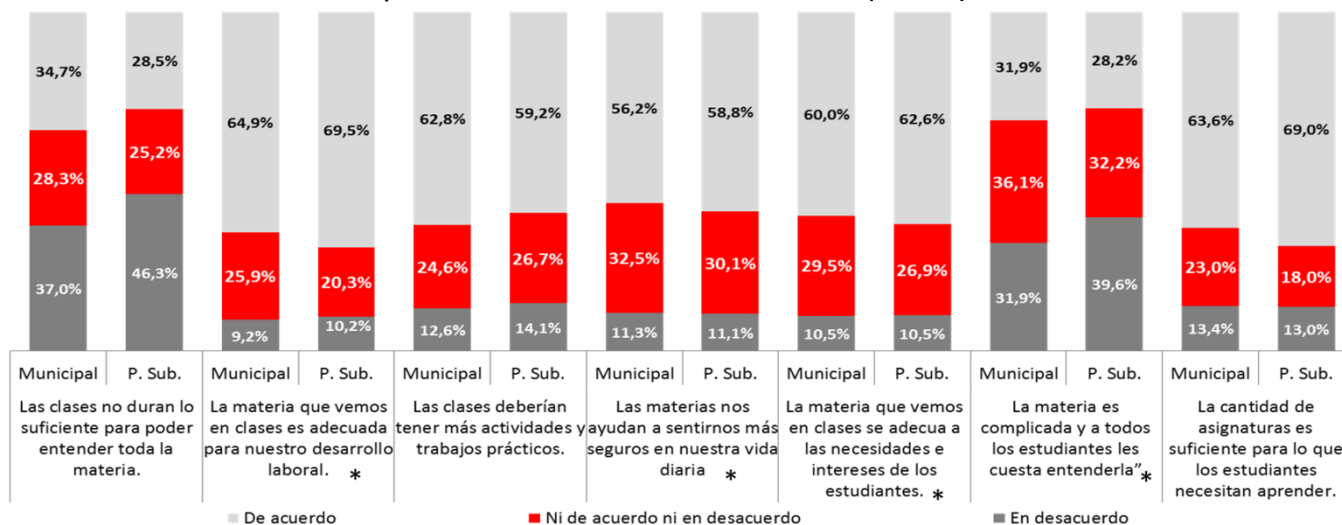
“Igual te dan las facilidades y son comprensivos con los problemas que tiene la gente. Y en el sentido de enseñar, pucha...yo he aprendido mucho de los profesores acá, porque no siempre se enseña con un plumón o en la pizarra toda la hora, si no que aquí enseñan que cantidad no significa calidad y la calidad está en cómo enseñan los docentes”

(Estudiante, CEIA, Municipal)

Sin embargo, llama la atención que a pesar de que en el discurso se otorgue importancia a la cercanía de los profesores y su constitución como figura de apoyo personal, en los datos estadísticos el nivel de acuerdo con la afirmación “Los profesores no sólo se preocupan de los estudios, sino también de la vida personal de los estudiantes” en comparación con el resto de afirmaciones, es la que posee mayor nivel de “en desacuerdo” y “ni acuerdo ni en desacuerdo”, a pesar de que el porcentaje “de acuerdo” continúa siendo el más alto.

En el mismo contexto, se consultó a los estudiantes acerca de su opinión respecto a las materias y clases impartidas por los docentes, con la misma modalidad de afirmaciones según el nivel de acuerdo.

Gráfico N° 110: A partir de tu experiencia en este establecimiento, ¿Cuán de acuerdo te encuentras con los siguientes aspectos relacionados con las CLASES Y MATERIAS (n= 2.253)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En esta evaluación se involucran las afirmaciones: “Las clases no duran lo suficiente para poder entender toda la materia”, “La materia que vemos en clases es adecuada para nuestro desarrollo laboral”, “Las clases deberían tener más actividades y trabajos prácticos”, “Las materias que vemos en clases nos ayudan a sentirnos más seguros en nuestra vida diaria”, “La materia que vemos en clases se adecua a las necesidades e intereses de los estudiantes”, “La materia que vemos en clases es complicada y a todos los estudiantes les cuesta entenderla” y “La cantidad de asignaturas es suficiente para lo que los estudiantes necesitan aprender.”

En términos generales, se observa una contradicción entre la perspectiva de estudiantes y docentes respecto al tiempo disponible para la comprensión de la materia, ya que en el caso de los profesores, éstos consideran que el tiempo no es suficiente para abarcar todos los contenidos, sin embargo, en el caso de los estudiantes, la mayoría de ellos considera que las clases duran lo suficiente para la comprensión de la materia en su totalidad.

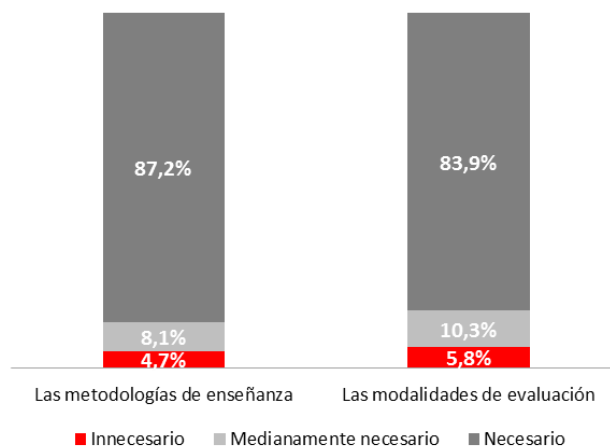
Por otro lado, si bien desde la perspectiva de los estudiantes, las materias y clases se encuentran en general bien evaluadas, en el discurso de los docentes se logra identificar aspectos ligados al marco curricular que afectan a las clases y materias impartidas, ya que existen algunos contenidos desactualizados, sumado a la falta de tiempo para cubrir todos los contenidos durante el semestre.

Finalmente, desde la perspectiva de los estudiantes, se considera que la cantidad de asignaturas es suficiente para lo que los estudiantes requieren aprender y no es complicada de comprender. Sin embargo, se cree que hace falta una mayor existencia de trabajos prácticos y actividades, afirmación que comprender un alto nivel de porcentajes de acuerdo.

5.1.6. Adecuaciones

Finalmente, se consideró fundamental indagar en las adecuaciones que se realizan o se debieran realizar a las metodologías de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes en el marco de la educación para jóvenes y adultos. En este contexto, considerando la pregunta relacionada a qué tan necesario consideran los docentes que es realizar adaptaciones, es posible indicar que en cuanto a las “metodologías de enseñanza” el 87,2% de los docentes indicaron que es necesaria la realización de adecuaciones en este punto, mientras que en “las modalidades de evaluación” un 83,9% planteó que las adecuaciones eran necesarias en este aspecto.

Gráfico N° 111: En educación de jóvenes y adultos y en función del “perfil del estudiante”, ¿Qué tan necesario cree que es adaptar los siguientes aspectos? (n=1.194)



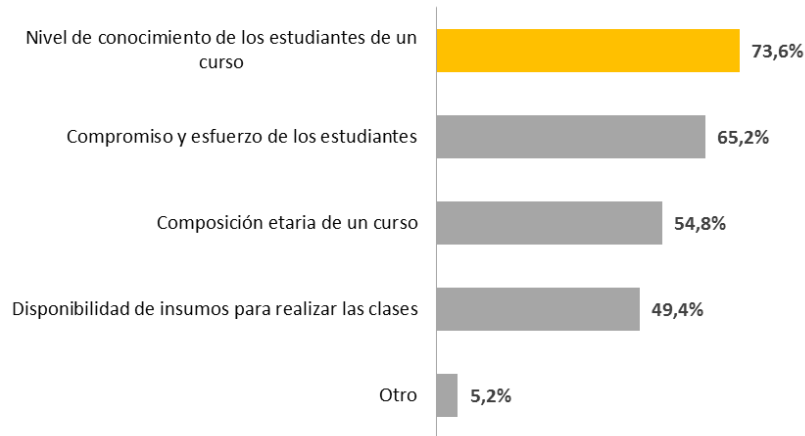
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Observando estos resultados, es posible indicar que existe en los docentes una percepción generalizada que considera que las metodologías de enseñanza y de evaluación, deben recibir adecuaciones considerando las características de sus estudiantes.

Considerando lo anterior, se profundizó en función de qué factores se deberían realizar estas adecuaciones, a lo que los docentes indicaron en su mayoría que en función del “nivel de conocimiento de los estudiantes de un curso”, con un 73,6%. Seguido del “compromiso y esfuerzo de los estudiantes” con un 65,2%.

Gráfico N° 112: ¿En función de qué factores se deberían realizar estas adecuaciones? (n=1.194)



Fuente: Cliodinámica

En tercer lugar, se encuentra la “composición etaria del curso” con un 54,8%. Si bien no se trata del factor mayormente mencionado por los docentes, cabe destacar la importancia de esta dimensión en la población de jóvenes y adultos, ya que según todos los datos presentados con anterioridad, el rango etario de los estudiantes es factor influyente en diversos ámbitos de los estudiantes, como la situación laboral, la jefatura de hogar, situación familiar, entre otros aspectos.

Además de los factores mencionados anteriormente, los docentes y directores indican en su discurso la existencia de dos aspectos críticos en la educación para jóvenes y adultos que requieren adecuaciones, a saber, **el proceso de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales** y por otro lado, **el factor de ausentismo y discontinuidad del proceso de aprendizaje**.

En el primero de los casos, se menciona la existencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, las cuales según el MINEDUC pueden ser de dos tipos: de tipo permanente o transitoria; las primeras corresponden a las barreras para aprender y participar de los estudiantes durante toda su escolaridad que forman parte de un déficit asociado a una discapacidad, la cual requiere la provisión de apoyos extras desde el sistema educativo; por otro lado, las segundas refieren a cuando los apoyos adicionales son acotados a un periodo determinado de la escolaridad del estudiante (MINEDUC, 2009). Estas necesidades educativas especiales implican la necesidad de crear o adaptar diferentes metodologías de enseñanza y evaluación diferentes al resto del curso.

“Y hay estudiantes que están trabajando como con guías porque tienen depresión, tienen problemas de aprendizaje, están en la casa y tienen crisis de pánico y no pueden estar en la clase entonces qué hacemos yo les pido los profesores las guías se las envío a los estudiantes (...) Para la casa es distinto, como no reciben la clase no me van a rendir con la misma guía que estamos haciendo (...) Son guías de contenido y aplicación, ese contenido es casi auto estudio”

(Grupo focal docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

En el marco de estos estudiantes, surge también la necesidad desde los directores de establecimientos de implementar en sus dependencias programas sociales como el PIE (Programa de Integración Escolar) que constituyan un aporte para el establecimiento a través de apoyo psicosocial para los estudiantes que permitan complementar las adecuaciones realizadas por los docentes y mejorar así el proceso de aprendizaje.

“Un elemento que estamos planificando para el próximo año es poder ampliar la cobertura del programa de integración el PIE en el liceo de adultos, en el día contamos con él, pero atendiendo el mismo tema que yo te mencionaba, de que nuestros estudiantes que ingresan acá e hicieron una vuelta largo o si no hubieran terminado en el ámbito regular, tienen problemas de convivencia, social etc., entonces nosotros vemos la necesidad de ampliar el PIE en la noche, con esos especialistas, también entregar herramientas que le permitan desarrollarse en su vida diaria”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

“Con estudiantes que son diagnosticados con problemas de aprendizaje, que permite tener psicólogos, asistente social que es fundamental tenerlo porque la deserción es alta, entonces nos faltan los apoyos, porque cómo el profesor va a trabajar en este contexto (...) entonces el PIE, te permite tener profesionales psicopedagogos, profesores diferenciales y atender de manera específica a los estudiantes que tienen dificultades, el programa de integración genera un apoyo de profesor PIE o especialista en el aula común, se enfoca en todos los estudiantes y en las individualidades, que son los permanentes y tiene que hacer un trabajo en la aula de recurso específico, entonces obviamente bajo esas condiciones te permite dar mejores respuestas.”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

Por otro lado, el segundo aspecto crítico mencionado por docentes y directores corresponde a la dificultad que conlleva la realización de clases con estudiantes que poseen una **alta tasa de ausentismo**, no permitiendo así la continuidad en el proceso de aprendizaje. En este sentido, existen estudiantes que por diversas causas –relacionadas a la incompatibilidad de estudios y trabajo, a la responsabilidad parental, entre otros aspectos– poseen periodos largos de ausentismo dentro de su proceso educativo, los cuales pueden llegar a dos semanas o más. Sin embargo, estos estudiantes vuelven al establecimiento con la intención de retomar las materias y terminar su año escolar. Esta situación, genera dos dificultades, una **mayor carga laboral para los docentes**, quienes deben realizar adecuaciones a las metodologías de enseñanza y de evaluación y una falta de continuidad en el proceso educativo que **no permite un aprendizaje efectivo**.

“Hay dificultades porque los estudiantes quedan rezagados pierden digamos continuidad en el tratamiento de contenidos y eso finalmente nos redundo porque

suelen, varios de ellos, aparecer a finales de semestre, vienen a buscar sus notas y tratar de arreglarla acá al final, te dicen una serie de justificaciones de por qué faltaron y la idea de porque vienen al final es por el cierre del semestre, es un trabajo adicional extra para nosotros, esto significa que a final de semestre cuando llegan estos estudiantes hay que darles trabajo extra para que se pongan al día”
(Grupo focal docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

“Hay algunos que aparecen mágicamente y es como no te... porque no es solamente como que no cumplió sino que no aprendió nada (...) lo que yo intento como estrategia es repasar todo porque uno aprende eso en la pedagogía, que uno debe recapitular lo que pasó en la clase anterior para unirlo con el nuevo contenido y después cerrarlo al final, entonces yo hago muchas recapitulaciones y a veces estoy como 20 minutos volviendo a enseñar lo que enseñé la clase pasada para que los que vinieron recuerden y para que los que no vinieron se enganchen un poquito y no queden tan perdidos”
(Grupo focal docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

Estas adecuaciones realizadas por los profesores involucran nuevos tipos de evaluaciones, como trabajo de evaluación extra, además de repasos en las clases con el fin de retomar los contenidos pasados en las clases anteriores.

La alta tasa de **ausentismo** (diferente a la tasa de deserción, que es también un nudo crítico en la educación de adultos) pasa a ser uno de los **principales desafíos para la EPJA en la actualidad**, ya que –considerando el tiempo reducido que poseen los docentes para pasar los contenidos y los ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes – implica una dificultad adicional que entorpece el proceso educativo ya que no permite la continuidad y la interiorización de los contenidos.

5.2. Satisfacción con la Educación de Jóvenes y Adultos

A continuación, se presentan los principales resultados en torno a la satisfacción que estudiantes y docentes tienen con la educación para personas jóvenes y adultas, abordando aspectos como la infraestructura, el equipamiento, los materiales e insumos disponibles, la convivencia escolar y la disciplina.

5.2.1. Infraestructura y equipamiento de los establecimientos educacionales

Como base para el análisis de la satisfacción de los estudiantes y docentes respecto a la infraestructura, en primer lugar, se debe dar cuenta de la disponibilidad de instalaciones, equipamientos y materiales en los establecimientos educacionales. Es así que, desde la experiencia de los estudiantes, lo que **más disponen los establecimientos son salas de computación (67,1%)**, seguido de textos escolares que entrega el MINEDUC (60,4%) y de biblioteca (56,2%), mientras que en menor medida se dispone de laboratorios de ciencias (27,4%).

Tabla N° 104 Instalaciones, equipamientos y materiales que hay, se pueden usar y se usan en el establecimiento educacional (n=2.253)

	Hay en el establecimiento	Se puede usar	Lo uso
Sala de computación	67,1%	42,4%	26,3%
Textos escolares que entrega el MINEDUC	60,4%	39,5%	29,1%
Biblioteca	56,2%	24,7%	9,3%
Fotocopiadora	55,3%	29,2%	15,5%
Proyector	51,9%	29,7%	16,6%
Casino	49,6%	29,9%	19,2%
Libros de la biblioteca	47,7%	23,6%	10,5%
Talleres para oficios	34,9%	16,2%	8,5%
Sala C.R. A	34,2%	13,7%	5,1%
Laboratorios de ciencias	27,4%	10,0%	3,3%

Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la posibilidad de utilizar y al uso efectivo de estas instalaciones, equipamientos o materiales disponibles en los establecimientos, se observa que la proporción disminuye, es decir, a pesar de que ciertas instalaciones, equipamientos o materiales existen en los establecimientos educacionales no son utilizadas por todos los estudiantes. Es así que, existe una diferencia entre la proporción que señala que las instalaciones, equipamientos o materiales existen y entre quienes efectivamente las utilizan.

Resulta interesante dar cuenta de que, en los establecimientos de Tercera Jornada, la proporción de estudiantes cuyos establecimientos cuentan con instalaciones, equipamientos y materiales es mayor que en CEIA, y al mismo tiempo la proporción de estudiantes que utiliza efectivamente dichas instalaciones, equipamientos o materiales también es mayor. Es decir, esta proporción también disminuye, pero en menor medida que para los estudiantes de CEIA.

Específicamente, **los establecimientos de Tercera Jornada contarían en mayor medida con instalaciones, equipamientos y materiales**, tales como biblioteca (59,9% frente a 54,2% en CEIA) y Casino (58,6% frente a 44,4% en CEIA), además de equipamientos como proyector (55,7% frente a

49,8% en CEIA), además Libros en la biblioteca (52,7% frente a 44,9% en CEIA) y laboratorio de ciencias (36,9% frente a 21,9% en CEIA).

Tabla N° 105 Instalaciones, equipamientos y materiales que hay, se pueden usar y se usan en el establecimiento educacional – Según tipo de establecimiento (n=2.253)

	Hay en el establecimiento		Se puede usar		Lo usa	
	CEIA	Tercera Jornada	CEIA	Tercera Jornada	CEIA	Tercera Jornada
Sala de computación	67,7%	65,9%	41,0%	45,0%	23,6%	30,9%
Textos escolares del MINEDUC	61,1%	59,1%	40,5%	37,6%	28,7%	29,7%
Biblioteca*	54,2%	59,9%	23,8%	26,3%	8,2%	11,2%
Fotocopiadora	55,2%	55,5%	29,4%	28,7%	15,1%	16,3%
Proyector*	49,8%	55,7%	28,1%	32,6%	15,5%	18,6%
Casino*	44,4%	58,6%	25,7%	37,1%	15,2%	26,3%
Libros de la biblioteca*	44,9%	52,7%	23,2%	24,3%	10,1%	11,3%
Talleres para oficios	34,1%	36,4%	17,1%	14,7%	8,8%	8,0%
Sala C.R. A*	29,2%	42,9%	12,2%	16,3%	4,5%	6,2%
Laboratorios de ciencias*	21,9%	36,9%	8,2%	13,0%	2,9%	4,0%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Lo anterior, podría estar relacionado con que los establecimientos de Tercera Jornada, comparten sus dependencias, y por tanto sus instalaciones y equipamientos, con la educación de niños y jóvenes. Podría pensarse que este tipo de educación, cuenta con más recursos dado que en esta modalidad de educación – a diferencia de lo que ocurre en la EPJA – los establecimientos educacionales podrían acceder a fuentes de financiamiento complementarias, tales como la Ley SEP o el bono pro retención.

“Ya la subvención pro retención ya la ganamos, esos dineros están. Ahora sólo debemos entregar, los tres proyectos para los audiovisuales que vamos a incorporar en las salas, otro proyector en la biblioteca de aula, y eso también alcanza para poner un proyector al interior de la sala de adultos y otro proyecto son los murales educativos”

(Director Tercera Jornada, Municipal)

Además, al analizar el discurso de los estudiantes y docentes, se aprecian diferencias en la percepción del equipamiento disponible que existe en un tipo de establecimiento y otro, donde en la tercera jornada se identifican menos dificultades, y se problematizaría menos respecto a esta temática, ya que contarían con mayor disponibilidad de infraestructura y equipamiento, mientras que, en los CEIA, el discurso de los actores refleja mayor disconformidad con este aspecto. Tal como es posible observar a continuación:

“Estudiante 1: Acá como en el día hay niños, igual hay de todo, nosotros en la noche podemos usar los computadores, el casino, igual a veces la biblioteca está cerrada, pero siempre podemos ir a los computadores cuando tenemos que hacer tareas

Estudiante 2: Cuando tenemos trabajos que hacer, ahí siempre se pueden hacer”

(Grupo Focal Estudiantes Mayores de 21 años, Tercera Jornada, Particular Subvencionado)

“La verdad en el ámbito de insumos o en el ámbito pedagógico no tengo carencias si es el problema de la nocturna es la asistencia... que es lo que te conversaba por aquí por ejemplo este colegio es un colegio de nocturna que cuenta con todo, cuenta con laboratorio de computación, tiene su data tiene notebooks, tiene espacios para utilizar... tiene hasta a biblioteca, entonces en ese caso no necesitaría nada”

(Docente, Tercera Jornada, Municipal)

“Estudiante 1: no ahí sí que no, ahí estamos mal porque no hay implementos necesarios para los materiales de las asignaturas no hay sala de computación... hay sala, pero no hay computadores... no hay computador, hay mesas sillas y un diccionario y un computador muy antiguo de hace como 1000 años

Estudiante 2: igual nos falta una sala para tomar desayuno...

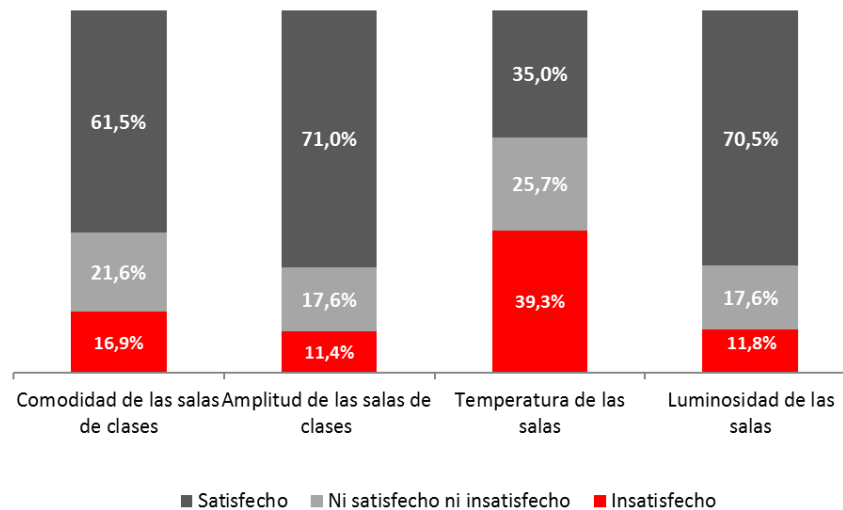
Estudiante 3: ¡Sí como un comedor!

Estudiante 1: Si yo creo que nos falta una sala de computación, espejos en los baños...

(Grupo Focal Estudiantes Menores de 21 años, CEIA Municipal)

En lo que respecta a la satisfacción de los estudiantes con la infraestructura, en primer lugar, es posible destacar que **respecto a las salas de clases existen altos niveles de satisfacción**, donde un 71% señala estar satisfecho con la amplitud de las salas de clases, un 70,5% se encuentra de satisfecho con la luminosidad de las salas y un 61,5% de los estudiantes señala estar satisfecho con la comodidad de las salas de clases. Sin embargo, **la temperatura de las salas se establece como el aspecto con menor satisfacción**, donde solo el 39,3% de los estudiantes se considera insatisfecho.

Gráfico N° 113 Satisfacción con la infraestructura SALAS DE CLASES (n=2.253) – ESTUDIANTES

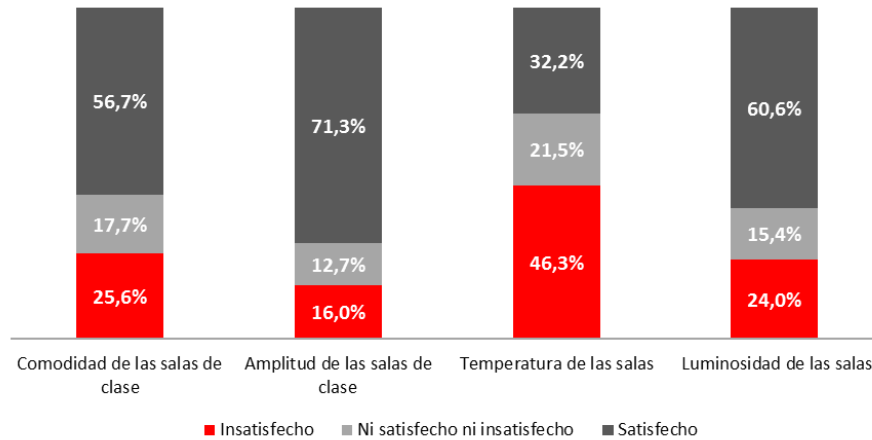


Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la percepción que los docentes tienen sobre esta misma temática, es posible apreciar que **existe concordancia con lo señalado por los estudiantes**, ya que la amplitud de las salas de clases es el aspecto con mayor nivel de satisfacción con un 71,3%, mientras que la temperatura de las salas es el aspecto que presenta más insatisfacción, con un 46,3%. A pesar de lo anterior, es

posible dar cuenta de que los docentes son un poco más críticos respecto a la evaluación de las salas de clases, ya que sus niveles de insatisfacción con más altos que en los estudiantes.

Gráfico N° 114 Satisfacción con la infraestructura SALAS DE CLASES (n=1.194) – DOCENTES

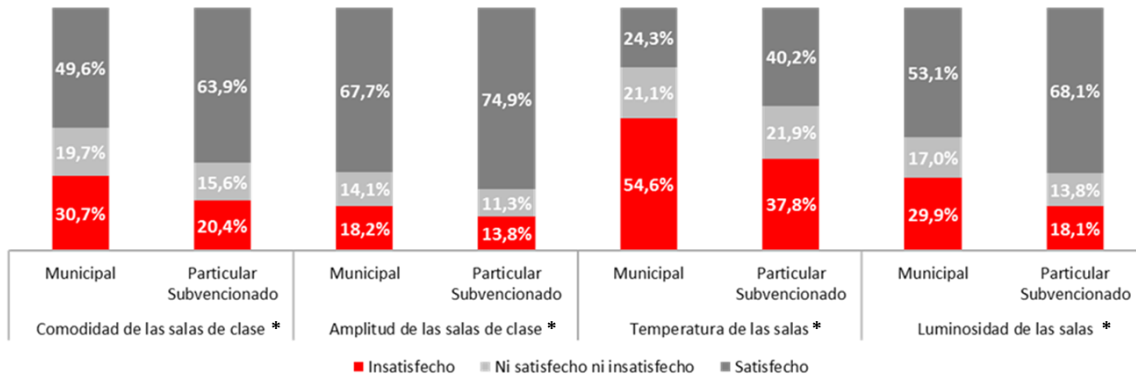


Fuente: Cliodinámica

Al analizar esta dimensión en función de la dependencia de los establecimientos educacionales, es posible dar cuenta de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de satisfacción de estudiantes de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados. Mientras que, en el caso de los docentes, se aprecia que los docentes de establecimientos municipalizados se encuentran menos satisfechos que los docentes de establecimientos particulares subvencionados, específicamente:

- Los docentes de establecimientos municipalizados presentan menores niveles de satisfacción con la **comodidad de las salas de clases**, alcanzando un 49,6%, respecto a un 63,9% en establecimientos particulares subvencionados.
- Respecto a la **amplitud de la sala de clases**, los docentes de establecimientos particulares subvencionados presentan mayores niveles de satisfacción, alcanzando un 74,9% frente a un 67,7% en establecimientos municipalizados.
- La insatisfacción con la **temperatura de la sala de clases** es mayor en los establecimientos municipalizados, alcanzando un 54,6% mientras que en los establecimientos subvencionados es de un 37,8%.
- Así también, los docentes de establecimientos particulares subvencionados presentan mayor satisfacción con la **luminosidad de la sala de clases**, con un 68,1% frente a un 53,1% de satisfacción en establecimientos municipalizados.

Gráfico N° 115 Satisfacción con la infraestructura SALAS DE CLASES Según Dependencia del Establecimiento (n=1.194) – DOCENTES

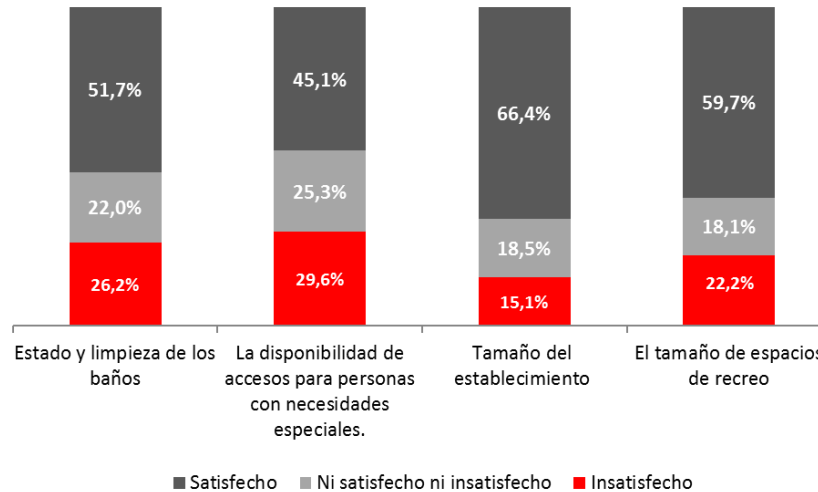


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

En lo que respecta a la satisfacción de los estudiantes con la infraestructura de los espacios comunes de los establecimientos educacionales, se observa que **el aspecto con mayor nivel de satisfacción corresponde al tamaño del establecimiento** – con un 66,4% de estudiantes satisfechos – mientras que **el aspecto con menor satisfacción corresponde a la disponibilidad de accesos para personas con necesidades especiales** – con un 29,6% de estudiantes insatisfechos-. Además, es posible apreciar que los niveles de insatisfacción son más altos en comparación con los niveles presentados al momento de evaluar los distintos aspectos de las salas de clases.

Gráfico N° 116 Satisfacción con la infraestructura ESPACIOS COMUNES (n=2.253) – ESTUDIANTES



Fuente: Clodinámica

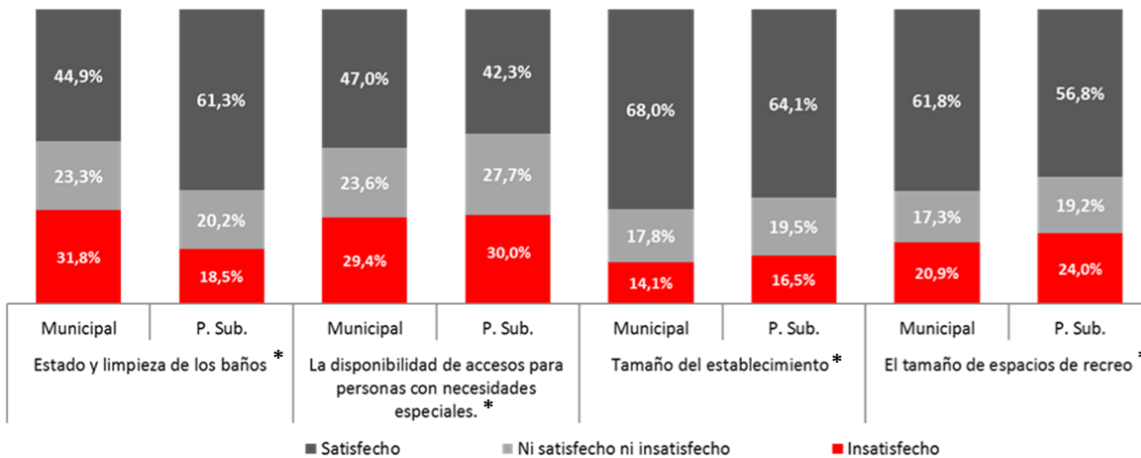
Al analizar la satisfacción con la infraestructura referida a espacios comunes de los establecimientos educacionales, según su dependencia, es posible apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los estudiantes de establecimientos municipales y los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados. Específicamente:

- En primer lugar, los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados presentan más satisfacción con el **estado y limpieza de los baños**, en comparación con los estudiantes de colegios municipalizados. Específicamente, en establecimientos

particulares subvencionados, la proporción de estudiantes satisfechos alcanza un 61,3% y la de insatisfechos un 18,5%; mientras que en establecimientos municipales la proporción de estudiantes satisfechos corresponde al 44,9% y la de insatisfechos un 31,8%.

- La proporción de estudiantes que se encuentra satisfecho con la **disponibilidad de accesos para personas con necesidades especiales** es mayor en los establecimientos municipales, lo que podría dar cuenta de que en estos establecimientos hay más espacios de inclusión en términos de infraestructura. Sin embargo, se debe tener en cuenta que las diferencias en la insatisfacción no son significativas a nivel estadístico.
- Los estudiantes de establecimientos municipales tienen mayor satisfacción con el **tamaño del establecimiento y con el tamaño de los espacios de recreo**, alcanzando un 68% y un 61,8% respectivamente, proporciones que alcanza un 61,1% y un 56,8% en establecimientos particulares subvencionados.

Gráfico N° 117 Satisfacción con la infraestructura ESPACIOS COMUNES Según Dependencia del Establecimiento (n=2.253) – ESTUDIANTES



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

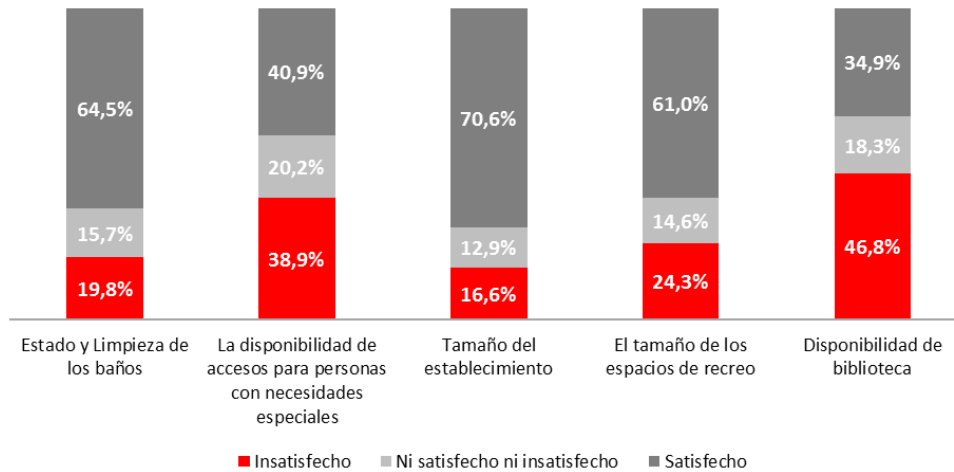
Fuente: Cliodinámica

Desde la percepción de los docentes, es posible dar cuenta de que **la satisfacción con la infraestructura de los espacios comunes, se comporta de manera similar a los estudiantes, ya que los niveles más altos de satisfacción son con el tamaño del establecimiento - 70,6% - y, además, la insatisfacción de los docentes también es mayor en la disponibilidad de accesos para personas con necesidades especiales con un 38,9%**. A pesar de lo anterior, cabe dar cuenta de que los docentes, difieren con los estudiantes en lo que respecta al estado y limpieza de los baños, ya que el 64,5% de los docentes se encuentra satisfecho con este aspecto, proporción que alcanza un 51,7% en estudiantes.

Otro punto relevante, refiere a la satisfacción de los docentes con la **disponibilidad de biblioteca**, aspecto que tiene los mayores niveles de insatisfacción, alcanzando un 46,8%. Este punto estaría directamente relacionado con que aproximadamente 1 de cada 4 estudiantes señalaron que en sus establecimientos no existía una biblioteca – específicamente un 43,8% - lo que daría cuenta

de que efectivamente en una proporción importante de establecimientos este espacio no se encuentra disponible.

Gráfico N° 118 Satisfacción con la infraestructura ESPACIOS COMUNES (n=1.194) – DOCENTES

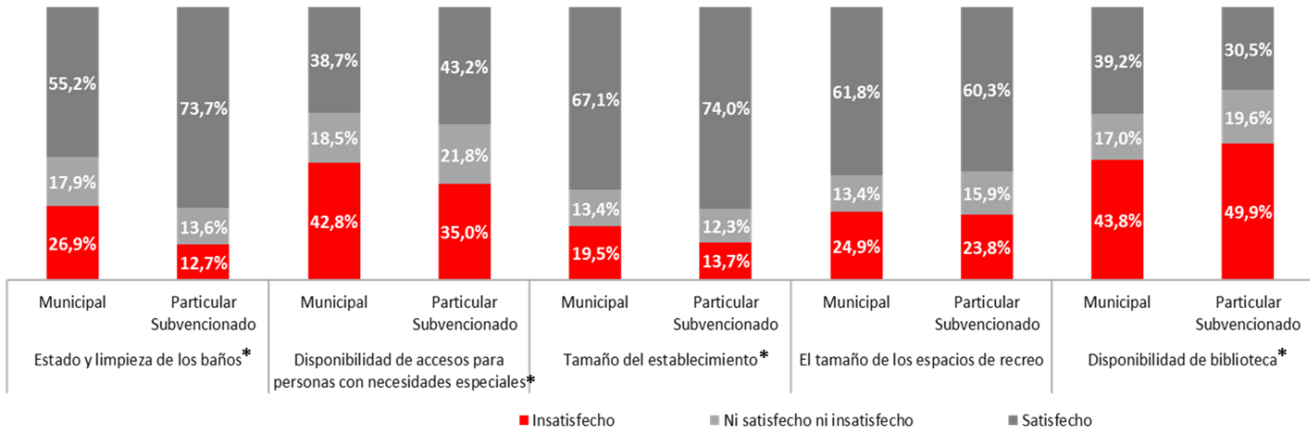


Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a los docentes, y analizando en función de la dependencia del establecimiento educacional, se identifican diferencias estadísticamente significativas en la proporción de docentes satisfechos con el estado y limpieza de los baños, la disponibilidad de accesos para personas con necesidades especiales, el tamaño del establecimiento y en los docentes satisfechos con la disponibilidad de biblioteca. Específicamente,

- En lo que refiere al **estado y limpieza de los baños**, se aprecia que los docentes de establecimientos particular subvencionados es mayor a los docentes de establecimientos municipalizados (73,7% frente a un 55,2%)
- Respecto a la **disponibilidad de accesos para personas con necesidades especiales**, los docentes difieren de la percepción de los estudiantes, ya que los docentes de establecimientos particulares subvencionados presentan mayor satisfacción que los docentes de establecimientos municipales (43,2% frente a un 38,9% de satisfacción).
- En lo referido al tamaño del establecimiento, igualmente, son los docentes de establecimientos particulares subvencionados quienes presentan mayores niveles de satisfacción (74% frente a un 67,1% en CEIA)
- En lo que respecta a la **disponibilidad de biblioteca**, los docentes de los establecimientos particulares subvencionados presentan mayores niveles de insatisfacción, alcanzando un 49,9%, proporción que en los establecimientos municipales alcanza un 43,8%. Lo anterior, estaría directamente relacionado con que los estudiantes de estos establecimientos señalan en menor medida contar con biblioteca.

Gráfico N° 119 Satisfacción con la infraestructura ESPACIOS COMUNES Según Dependencia del Establecimiento (n=1.194) – DOCENTES

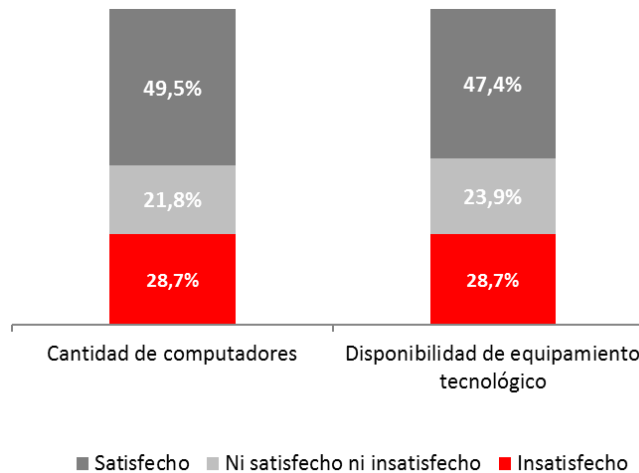


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a la satisfacción que los estudiantes y los docentes presentan con el equipamiento disponible en los establecimientos educacionales, es posible dar cuenta de que los estudiantes presentan un 49,5% de satisfacción con la cantidad de computadores y un 47,4% de satisfacción con la disponibilidad de equipamiento tecnológico. Este dato resulta interesante, ya que cerca de la mitad de los estudiantes no se encuentra satisfecho con los equipamientos disponibles en el establecimiento educacional en el cual estudia.

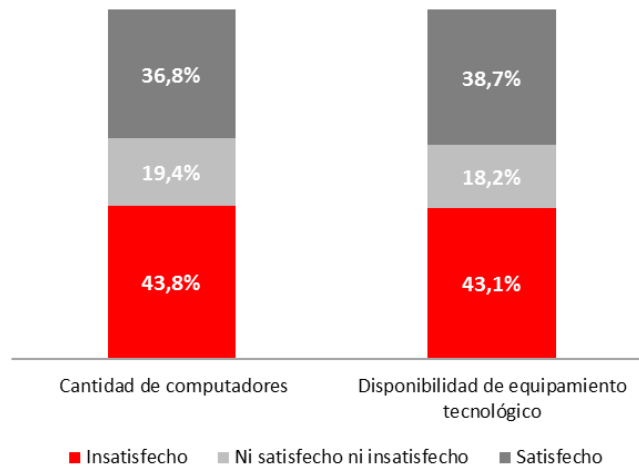
Gráfico N° 120 Satisfacción con el EQUIPAMIENTO (n=2.253) – ESTUDIANTES



Fuente: Cliodinámica

Al analizar este resultado en los docentes, es posible dar cuenta de que **los niveles de satisfacción son menores que los de los estudiantes**, aumenta la insatisfacción con la cantidad de computadores (43,8%) y con la disponibilidad de equipamiento tecnológico (43,1%). Lo anterior, podría significar que estos actores presentan una percepción más crítica sobre los equipamientos disponibles en los establecimientos de educación para personas jóvenes y adultas.

Gráfico N° 121 Satisfacción con el EQUIPAMIENTO (n=1.194) – DOCENTES

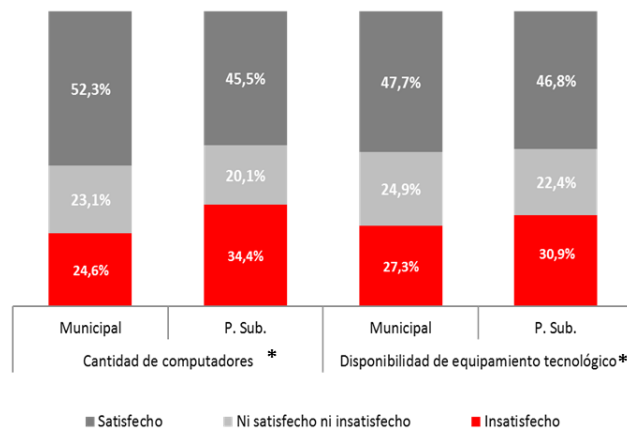


Fuente: Cliodinámica

Al analizar estos resultados según la dependencia del establecimiento educacional, es posible dar cuenta de que los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados, presentan mayor insatisfacción con los equipamientos disponibles en el establecimiento. Específicamente:

- El 34,4% de los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados está insatisfecho con la **cantidad de computadores**, proporción que alcanza un 24,6% en estudiantes de establecimientos municipales. Al mismo tiempo, estos últimos estudiantes tienen una satisfacción de 52,3% frente a un 45,5% en establecimientos subvencionados.
- Respecto a la **disponibilidad de equipamiento tecnológico**, se observa que los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados presentan niveles de insatisfacción mayores con un 30,9%, mientras que en establecimientos municipales corresponde a 27,3%.

Gráfico N° 122 Satisfacción con el EQUIPAMIENTO Según Dependencia del Establecimiento (n=2.253) – ESTUDIANTES



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

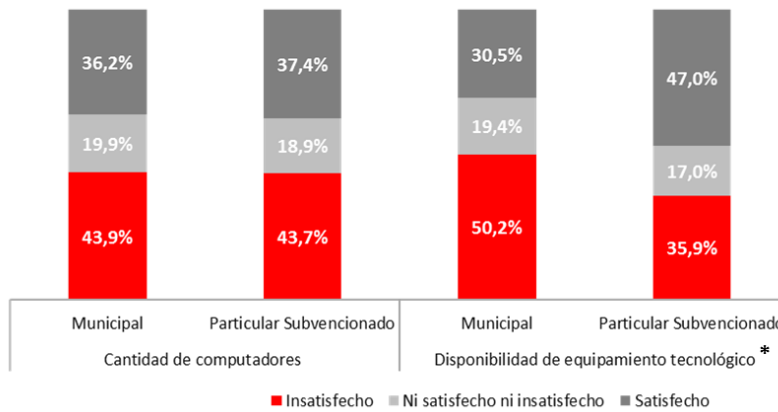
Fuente: Cliodinámica

En el caso de los docentes, al analizar en función de la dependencia del establecimiento educacional donde trabajan, se observa que **existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen respecto a la disponibilidad de equipamiento tecnológico**, donde los

niveles de satisfacción son mayores en establecimientos particulares subvencionados. Específicamente, en los establecimientos particulares subvencionados la satisfacción alcanza un 47% y la insatisfacción un 35,9%, mientras que en establecimientos municipales la satisfacción corresponde a un 30,5% y la insatisfacción a un 50,2%.

Lo anterior da cuenta de que, en cuanto al equipamiento, las percepciones de estudiantes y docentes difieren, ya que los niveles más altos de satisfacción se presentan para estudiantes de establecimientos municipalizados, mientras que en docentes se dan en establecimientos particulares subvencionados. Cabe dar cuenta de que, estas diferencias son estadísticamente significativas, tanto para docentes como para estudiantes.

Gráfico N° 123 Satisfacción con el EQUIPAMIENTO Según Dependencia del Establecimiento (n=1.194) – DOCENTES



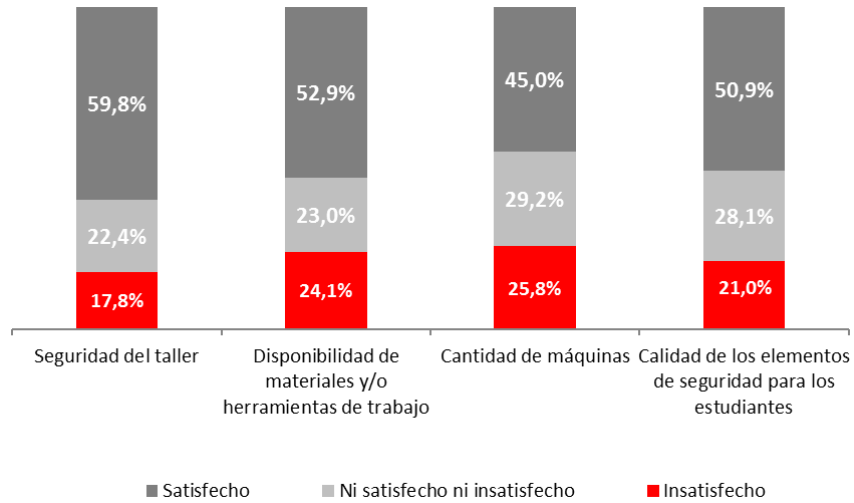
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Otro punto importante de ser relevado, corresponde a la satisfacción que los estudiantes presentan con los talleres utilizados para desarrollar un oficio – en enseñanza básica – o una especialidad técnico profesional – en enseñanza media -. Aquí es posible dar cuenta de que en general los estudiantes presentan mayores niveles de satisfacción, específicamente en lo que respecta a la seguridad del taller (59,8%), a la disponibilidad de materiales y/o herramientas de trabajo (52,9%) y a la calidad de los elementos de seguridad disponibles para los estudiantes (50,9%). Sin embargo, al evaluar la satisfacción con la cantidad de máquinas – en relación con la cantidad de estudiantes - los estudiantes presentan menores niveles de satisfacción (45%).

Al analizar este resultado en función de la dependencia y del tipo de establecimiento educacional en que estudian los encuestados, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, y por tanto la evaluación que los estudiantes hacen de los talleres para desarrollar un oficio es independiente de estos factores.

Gráfico N° 124 Satisfacción con los TALLERES para desarrollar un oficio (n=769) - ESTUDIANTES

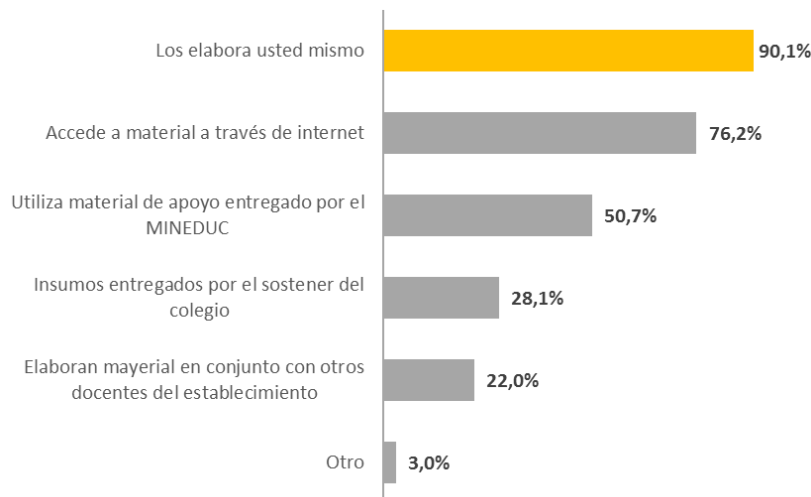


Fuente: Cliodinámica

5.2.2. Insumos para los procesos de aprendizaje

En lo que respecta a los insumos utilizados para los procesos de aprendizaje - entendidos como guías, libros, material didáctico, entre otros – en primer lugar, al consultar a los docentes sobre la procedencia de los insumos que utilizan para realizar sus clases, la gran mayoría señala que elabora su propio material (90,1%), seguido de quienes acceden a material a través de internet (76,2%) y por los docentes que utilizan el material de apoyo que les proporciona el Ministerio de Educación (50,7%).

Gráfico N° 125 ¿De dónde saca los insumos que utiliza para realizar sus clases? (Múltiple %>100) (n=1.194) - DOCENTES

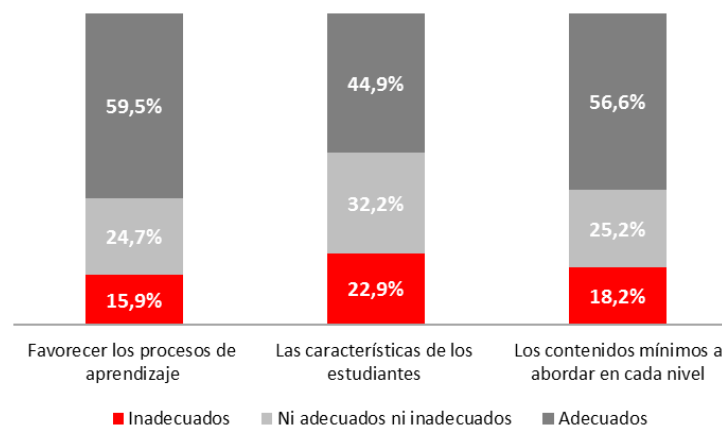


Fuente: Cliodinámica

En cuanto a los docentes que utilizan los materiales (guías, libros, material didáctico) que elabora el Ministerio de Educación, es posible observar que para la gran mayoría resultan adecuados, específicamente:

- Para el 59,5% de los docentes, los materiales entregados por el Ministerio de Educación son adecuados para favorecer los procesos de aprendizaje, mientras que un 24,7% se establece como indiferente y un 15,9% considera que son inadecuados.
- El 44,9% de los docentes considera que los materiales entregados por el MINEDUC son adecuados para las características de los estudiantes, mientras que un 32,2% mantiene una posición indiferente y un 22,9% considera que son inadecuados.
- Para el 56,6% de los docentes, los materiales entregados por el Ministerio son adecuados en relación a los contenidos mínimos que deben ser abordados en cada nivel educativo, mientras que un 25,2% considera que no ni adecuados ni poco adecuado, y un 18,2% considera que son inadecuados.

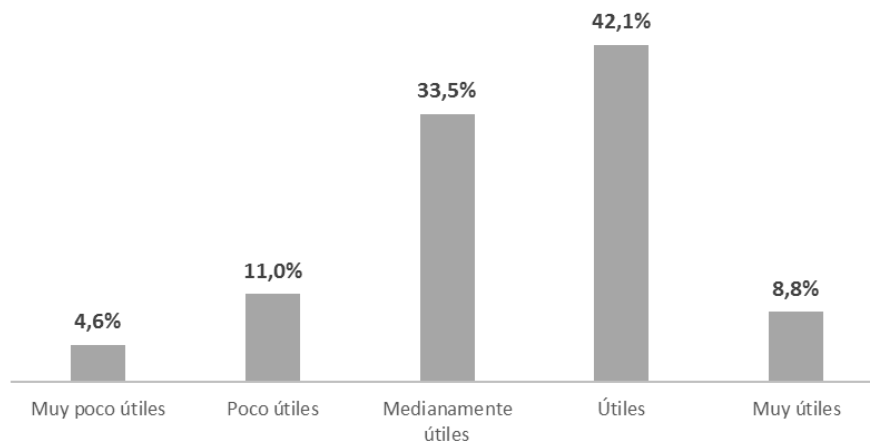
Gráfico N° 126 ¿Qué tan adecuados son los insumos entregados por el MINEDUC en relación a...? (n=647) - DOCENTES



Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la utilidad que estos insumos entregados por el Ministerio de Educación, les reportan a los docentes, es posible dar cuenta de que gran parte considera que son útiles (42,1%) o medianamente útiles (33,5%).

Gráfico N° 127 ¿Qué tan útiles para el desarrollo de sus clases son para usted los insumos que entrega el MINEDUC? (n=647) DOCENTES



Fuente: Cliodinámica

Desde el discurso de los docentes, la utilidad de los insumos que entrega el Ministerio, y en específico respecto a los textos escolares, recaería en que son un material que permite complementar las clases que realizan con ejercicios aplicados, es decir, los docentes más que utilizar los contenidos que entregan estos textos escolares, trabajan con los ejercicios y ejemplos aplicados, con el fin de ilustrar empíricamente a los estudiantes.

“A mí me sirve bastante, Para mí es lo más cómodo... mi asignatura es lenguaje, entonces para mí lo principal es que lean comprensivamente y reproduzcan cualquier tipo de texto, entonces uso los textos de guía, para que practiquen (...) Para lo que yo lo uso, está bien. Encuentro que es muy escaso...muy poco contenido, pero para el uso que le doy, está bien”.

(Docente CEIA, Municipal)

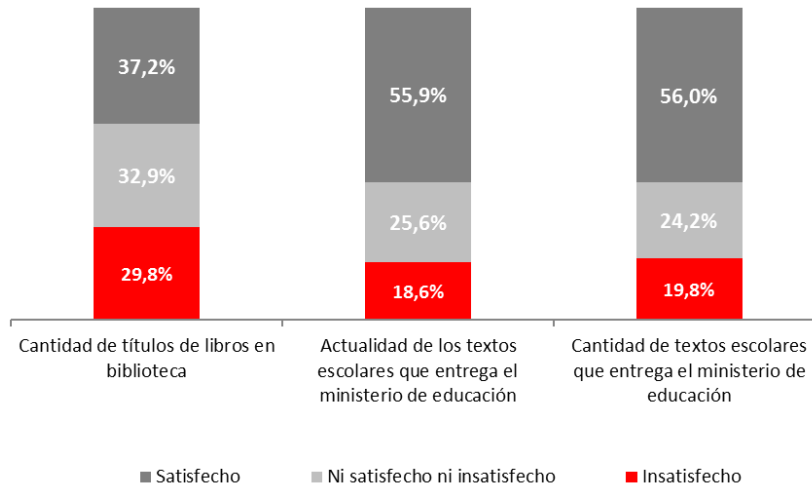
Sin embargo, la utilidad de los textos de estudio entregados por el MINEDUC, disminuye cuando estos no están disponibles a tiempo, ya que, si no son utilizados desde inicios del semestre - paralelamente con los contenidos – se dificulta seguir una línea de trabajo continuo. Así también, estos insumos son utilizados como un material complementario para que los estudiantes que se ausentan de clases, no se retrasen y pierdan continuidad en la entrega de los contenidos.

“En matemáticas como sigo el programa de estudios los libros me sirven harto, pero los libros llegan a mitad del segundo mes del primer semestre entonces como llegan tarde ya habíamos empezado un mes y medio de trabajo y ahí no concuerda mucho entonces como se les entregan a los chiquillos lo tomo como material de profundización o cuando hay estudiantes que faltaron mucho tiempo...”

(Grupo Focal Docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

Complementariamente, cabe dar cuenta de los niveles de satisfacción que presentan los estudiantes respecto a los materiales e insumos utilizados por los docentes en clases – entendidos como libros de la biblioteca y textos escolares – donde los niveles de satisfacción más altos se dan para la **“cantidad de textos escolares que entrega el Ministerio de Educación”** con un 56% de estudiantes satisfechos, seguido de un 55,9% de estudiantes que se encuentra satisfecho con la **“actualidad de los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación”**. Además, es posible observar que, los niveles de satisfacción disminuyen para la **“cantidad de títulos de libros en biblioteca”**, donde el 37,2% de los estudiantes se encuentra satisfecho.

Gráfico N° 128 Satisfacción con los MATERIALES (n=2.253) – ESTUDIANTES



Fuente: Cliodinámica

Resulta interesante dar cuenta de que para los estudiantes no se identifican diferencias estadísticamente significativas, ni por dependencia del establecimiento educacional donde estudian ni por el tipo de establecimiento, lo que podría ser reflejo de que estos elementos corresponden a una gestión externa de los establecimientos educacionales, y recaería principalmente en el Ministerio de Educación. Además, cabe destacar que, los estudiantes se encuentran satisfechos con estos elementos vinculados con el Ministerio de Educación.

Respecto a la percepción que tienen los docentes sobre los insumos – o materiales – disponibles para la realización de clases, cabe dar cuenta de que el aspecto con mayor nivel de satisfacción corresponde a la **“cantidad de textos escolares”** (49,9%) seguido por la **“calidad de los textos escolares”** (43,5%). Estos niveles de satisfacción, podrían relacionarse con la percepción positiva que los docentes tienen sobre la adecuación y la utilidad de los materiales entregados por el Ministerio de Educación (se puede suponer que estos textos escolares – dada la dependencia de los establecimientos educacionales – corresponden a insumos elaborados y entregados por el Ministerio de Educación).

Además, al analizar la percepción de los docentes con **“actualización de los contenidos de los textos escolares”**, es posible observar que el 41,8% de los docentes se encuentra insatisfecho con este aspecto. En relación con esto, los docentes consideran que los programas de estudio que rigen la EPJA, fueron modificados, sin embargo, estas modificaciones no se reflejan en las actividades y contenidos que tratan los textos escolares. Se debe destacar que, en muchos casos, la desactualización de los textos escolares implicaría que estos no sean ocupados, y que se pierdan dentro de cajas sin llegar a manos de los estudiantes.

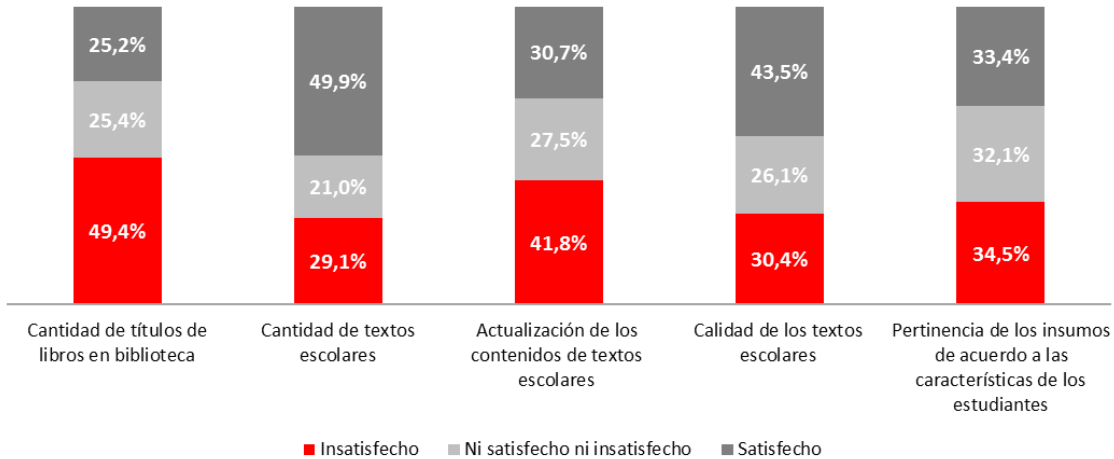
“Un problema crítico es el tema de los textos escolares, que el ministerio nos manda para enseñanza media regular, pero no está diseñado hoy día para un primer nivel medio, por ejemplo, los libros llegan hasta 3°, 4° medio, pero no toman en consideración el primer nivel medio, entonces el texto te sirve poco o nada, es un material que se pierde en su mayoría, entonces ese es un nudo bastante crítico”.

(Docente Tercera Jornada, Municipal)

“A mí me paso con mi colega de ciencias que teníamos que el plan dice una cosa y los libros dicen otras, o sea el libro que me llevo para primer ciclo es la materia para segundo ciclo, y nosotros yo los tome y no sirve pa na... que hago...”

(Grupo Focal Docentes, Tercera Jornada, Municipal)

Gráfico N° 129 Satisfacción con INSUMOS disponibles (n=1.194) - DOCENTES



Fuente: Cliodinámica

Al analizar estos resultados en función del tipo de establecimiento, y según la dependencia del establecimiento educacional, es posible dar cuenta de que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en:

- **“Cantidad de títulos de libros de la biblioteca”**, son los docentes de CEIA quienes presentan más insatisfacción, con un 51,9% frente a un 44,2% de Tercera Jornada. Así también, los docentes de establecimientos municipalizados quienes presentan más altos niveles de insatisfacción con un 52,8% frente a un 46% de los docentes de establecimientos particulares subvencionados.
- **“Cantidad de textos escolares”**, respecto a este aspecto, sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas según el tipo de establecimiento educacional, donde los docentes de Tercera Jornada presentan mayor insatisfacción (37,4% frente a 25,2%) y los docentes de CIEA mayor satisfacción (53,9% frente a un 41,4%)

Respecto a la satisfacción de los docentes con la **“actualización de los contenidos de textos escolares”** no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los docentes según el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, lo que podría ser reflejo de que la evaluación que los docentes realizan – y su percepción respecto a los planes de estudio – es transversal a toda la educación regular de EPJA.

**Tabla N° 106 Satisfacción con INSUMOS disponibles según tipo de establecimiento y dependencia
(n=1.194) - DOCENTES**

		Tipo RBD		Dependencia	
		CEIA	Tercera Jornada	Municipal	Particular Subvencionado
Cantidad de títulos de libros de la biblioteca*	Insatisfecho	51,9%	44,2%	52,8%	46,0%
	Ni satisfecho ni insatisfecho	24,9%	26,5%	22,6%	28,3%
	Satisfecho	23,2%	29,2%	24,7%	25,7%
Cantidad de textos escolares*	Insatisfecho	25,2%	37,4%	32,9%	25,3%
	Ni satisfecho ni insatisfecho	20,9%	21,2%	19,9%	22,1%
	Satisfecho	53,9%	41,4%	47,2%	52,6%
Actualización de los contenidos de los textos escolares	Insatisfecho	43,4%	38,5%	41,1%	42,6%
	Ni satisfecho ni insatisfecho	26,8%	28,9%	27,0%	28,0%
	Satisfecho	29,8%	32,6%	32,0%	29,4%
Calidad de los textos escolares	Insatisfecho	31,1%	28,8%	29,8%	31,0%
	Ni satisfecho ni insatisfecho	26,3%	25,8%	27,4%	24,9%
	Satisfecho	42,6%	45,4%	42,8%	44,2%
Pertinencia de los insumos de acuerdo a las características de los estudiantes	Insatisfecho	34,2%	35,2%	36,4%	32,6%
	Ni satisfecho ni insatisfecho	33,2%	29,8%	29,4%	34,8%
	Satisfecho	32,7%	34,9%	34,2%	32,6%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Al analizar la percepción de los estudiantes y docentes en su conjunto, es posible destacar que, para ambos actores, **el aspecto con más insatisfacción corresponde a la cantidad de títulos de libros disponibles en la biblioteca**, lo cual podría vincularse con que no todos los establecimientos educacionales contarían con biblioteca (específicamente el 56,2% de los estudiantes señala que en su establecimiento hay biblioteca). En este sentido, aunque los establecimientos cuenten con bibliotecas, en ocasiones estas no contarían con las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan utilizarlas como un apoyo a sus procesos educativos, y por tanto tampoco permitirían que los docentes utilicen libros para complementar sus estrategias de enseñanza.

“Docente 1: Hay una biblioteca, pero es muy pequeña es como esta sala y hay muchos diccionarios, yo igual los ocupo de repente, el profesor de inglés también ocupa los diccionarios... Pero muchos libros complementarios de literatura, no hay...”

Docente 2: Un Manual de historia que ellos puedan recurrir para hacer trabajos no hay...”

Docentes 1: Es como una mesita y muchos diccionarios...”

(Grupo Focal Docentes, CEIA, Particular Subvencionado)

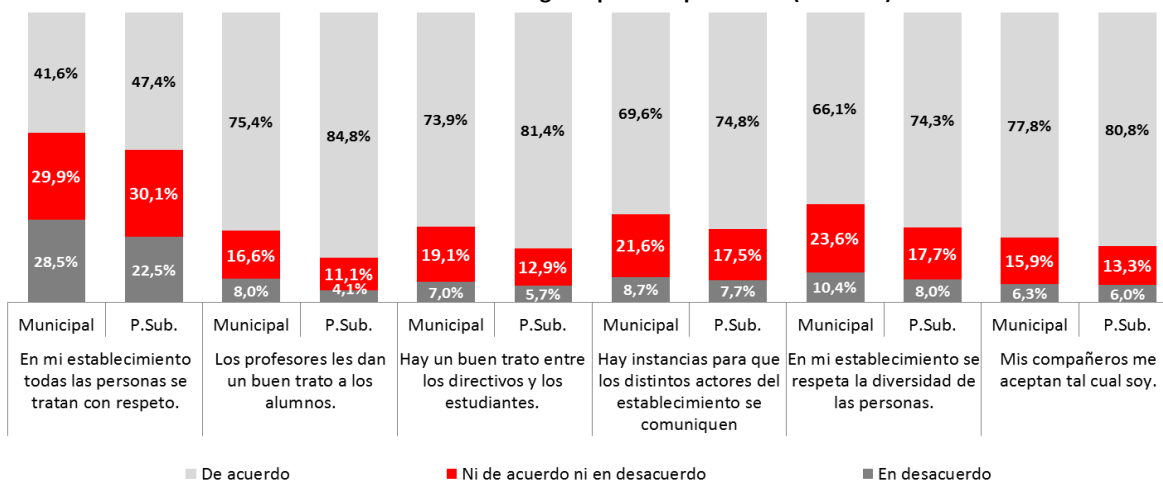
5.2.3. Convivencia escolar

RELACIONES INTERPERSONALES

La convivencia escolar ha constituido el último tiempo uno de los principales aspectos de las relaciones humanas dentro de los establecimientos educacionales, en este caso específico, en los establecimientos que imparten educación para jóvenes y adultos. Frente a este contexto, sùrgela necesidad de observar los niveles de satisfacción de los estudiantes y docentes respecto de la convivencia escolar, considerando distintas aristas de este concepto.

En primer lugar, es preciso mencionar que considerando todas las afirmaciones de convivencia escolar, existe una diferencia entre la satisfacción de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales, la que se refleja en cada una de las afirmaciones relacionadas a la convivencia escolar: “En mi establecimiento todas las personas se tratan con respeto”, “Los profesores les dan un buen trato a los estudiantes”, “Hay un buen trato entre los directivos y los estudiantes”, “Hay instancias para que los distintos actores del establecimiento se comuniquen”, “En mi establecimiento se respeta la diversidad de las personas” y “Mis compañeros me aceptan tal cual soy”. En específico, los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados se encuentran en mayor medida de acuerdo con estas afirmaciones (Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$). Estas diferencias, podría asociarse a diferentes factores del contexto de los establecimientos, relacionados a los recursos del establecimiento, el tipo de estudiantes y estudiantes, entre otros aspectos.

Gráfico N° 130: ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones referidas a la CONVIVENCIA ESCOLAR en su establecimiento? – Según tipo de dependencia (n= 2.253)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Si se observan los datos a nivel general, los niveles de acuerdo alcanzan sobre el 65% en casi todas las afirmaciones. Esta conformidad con el trato de los profesores, directivos, estudiantes, etc. Se percibe del mismo modo en el discurso de estudiantes y directores, donde se destaca, sobre todo, la preocupación de los profesores por sus estudiantes. Esta cercanía de los profesores, genera una mayor disposición por parte de los estudiantes al momento de aprender dentro de la sala de clases.

“Si, de hecho...las charlas que te dan los profes o cuando te preguntan por qué estás decaído...o te felicitan cuando vienes, cuando eres puntual o la convivencia que tiene el colegio en si...hacemos muchas actividades. Hay un ambiente, en general, entre profesores y estudiantes súper bueno.”

(Estudiante, CEIA, Municipal)

“La relación de profesores es súper buena, actualmente, desde que yo asumí empezamos a limpiar el colegio a sacar malos elementos de los docentes, ahora somos súper unidos, el trato del profe a los estudiantes es bastante buenas experto algunas profes, y entre los estudiantes también es súper buena”

(Director, CEIA, Municipal)

Por otro lado, considerando los discursos de los directores se observa también el rol importante que otorgan los establecimientos al tema de la convivencia escolar, indicando que se intenta **fomentar la participación de todos los actores** en la elaboración de manuales de convivencia o planes de convivencia. Sin embargo, se considera que no existiría motivación ni interés de los estudiantes en participar de este tipo de actividades.

“El colegio siempre ve el tema de convivencia escolar, tratamos de motivar todo lo que es, en espacio de recreación la mayoría de acá después de aquí trabajan o los mandan a trabajar, el tema de peleas no hemos tenido”

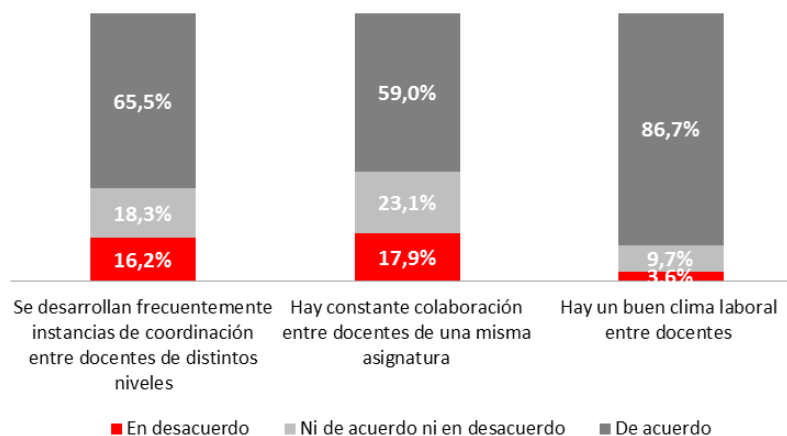
(Director, CEIA, Municipal)

“Nosotros estamos motivando a la participación lo que es muy difícil porque aquí la gente no quiere participar, aquí armar un consejo de curso es súper difícil porque los chiquillos son súper apáticos, hacer más atractivo el liceo, que ellos sean parte del trabajo con manual de convivencia, ellos son los personajes principales en sus intereses (...) pero la participación está ahora muy baja”

(Director, Tercera Jornada, Municipal)

Por otro lado, en el caso específico de los docentes se consultó acerca de la convivencia escolar, especificando entre la relación con otros docentes, la relación con equipos directivos y la relación con los estudiantes. En cuanto al primer punto, –la relación con los profesores– se consideraron tres aspectos importantes: el desarrollo de instancias de coordinación entre docentes, la colaboración constante entre docentes de la misma asignatura y el buen clima laboral entre docentes. Considerando estos tres factores, se observa en general que los docentes perciben que existen instancias de coordinación, colaboración docente y buen clima, sin embargo, el porcentaje de docentes que se encuentra de acuerdo con el tercer punto es notablemente mayor que el relacionado a las instancias de coordinación y colaboración entre docentes.

Gráfico N° 131: Respecto a las relaciones interpersonales / clima de convivencia dentro del Establecimiento, ¿cuán de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones? – Relación con otros docentes (n=1.194)

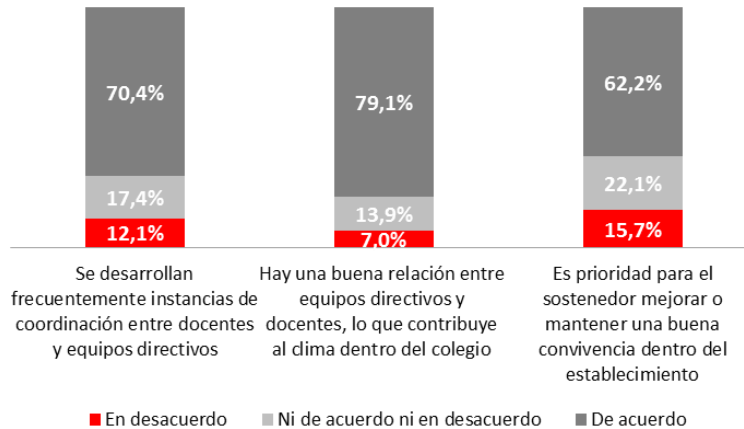


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la relación con los equipos directivos, los docentes evalúan –al igual que en el caso anterior– de buena manera este aspecto. Se involucran características de las relaciones con los equipos directivos como el desarrollo de instancias de coordinación, la buena relación entre equipos directivos y la intención del sostenedor de mantener una buena convivencia dentro del establecimiento. Considerando estos tres factores, es preciso indicar que la buena relación entre equipos directivos y docentes es la opción con mayor nivel de acuerdo alcanzando un 79,1%, a pesar de que las otras dos afirmaciones poseen del mismo modo un alto nivel de acuerdo.

Gráfico N° 132: Respecto a las relaciones interpersonales / clima de convivencia dentro del Establecimiento, ¿cuán de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones? – Relación con equipos directivos (n=1.194)

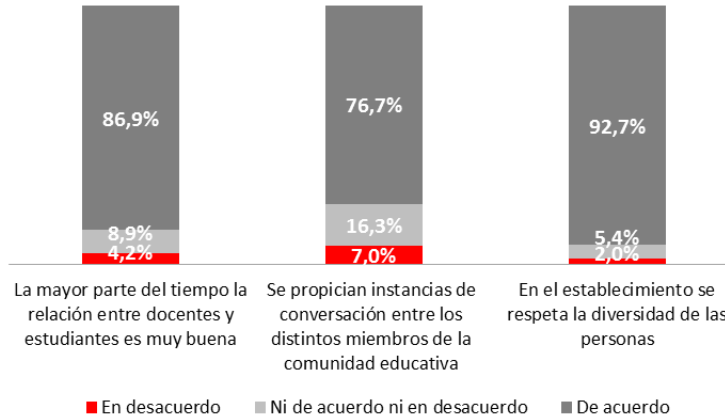


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Continuando con la misma lógica ligada a la convivencia escolar, es posible observar que, en el caso de la relación con los estudiantes, los docentes evalúan de muy buena manera las tres afirmaciones consideradas en este módulo: “la relación entre docentes y estudiantes es muy buena”, “se propician instancias de conversación entre los distintos miembros de la comunidad educativa” y; “se respeta la diversidad de las personas”. En comparación con los módulos anteriores (relación con otros docentes y relación con equipo directivo), los profesores poseen una mejor evaluación de la relación con los estudiantes, donde los niveles de acuerdo con las afirmaciones son mucho mayores.

Gráfico N° 133: Respecto a las relaciones interpersonales / clima de convivencia dentro del Establecimiento, ¿cuán de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones? – Relación con estudiantes (n=1.194)



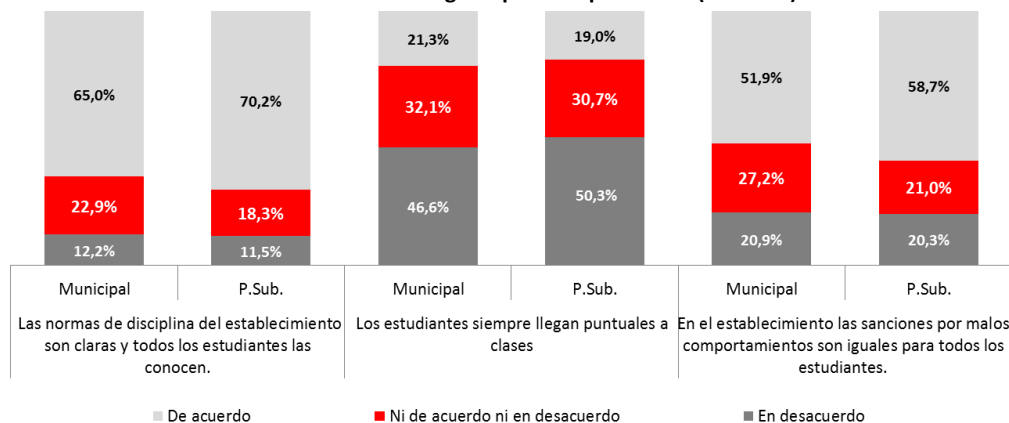
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

DISCIPLINA DENTRO DE LOS ESTABLECIMIENTOS

En otro contexto, se consultó a los estudiantes y a docentes respecto a las características disciplinarias existentes en los establecimientos. En el caso de los estudiantes, se establecieron tres afirmaciones principales: “Las normas de disciplina del establecimiento son claras y todos los estudiantes las conocen”, “los estudiantes siempre llegan puntuales a clases” y, “en el establecimiento las sanciones por malos comportamientos son iguales para todos los estudiantes”. Los encuestados están en mayor medida de acuerdo con la afirmación relacionada al conocimiento de las normas de disciplina, seguido de la igualdad de sanciones para todos los estudiantes. En el caso de la afirmación relacionada a la puntualidad de llegada, el porcentaje mayor se encuentra en desacuerdo, considerando que se trata de una afirmación relacionada a un comportamiento de los estudiantes.

Gráfico N° 134: ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones referidas a la DISCIPLINA en su establecimiento? – Según tipo de dependencia (n= 2.253)



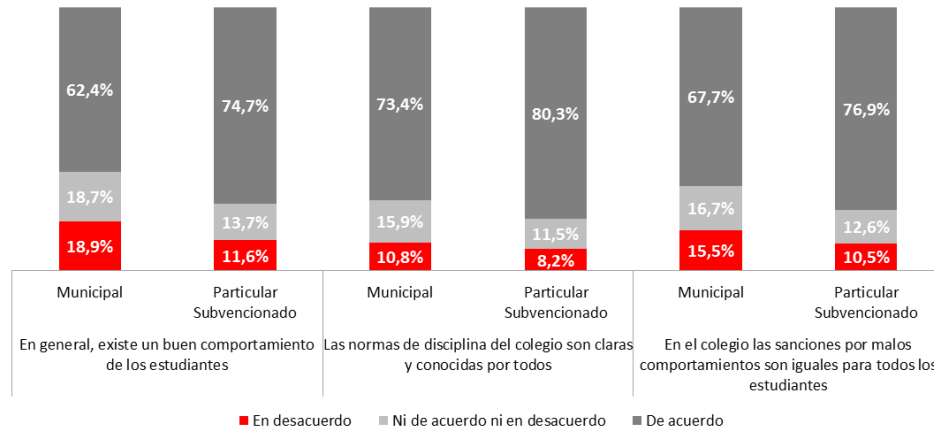
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En el mismo contexto, se consultó acerca de la disciplina a los docentes, donde las afirmaciones relacionadas al conocimiento de las normas y a la igualdad de sanciones fueron consultadas

también –al igual que en el caso de estudiantes –. Respecto a ambas afirmaciones, el comportamiento es relativamente similar, sin embargo, el nivel del porcentaje de acuerdo es aún más marcado, indicando que los profesores creen en mayor medida que las afirmaciones son asertivas.

Gráfico N° 135: ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones referidas a la DISCIPLINA en su colegio? – Según tipo de dependencia (n=1.194)



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

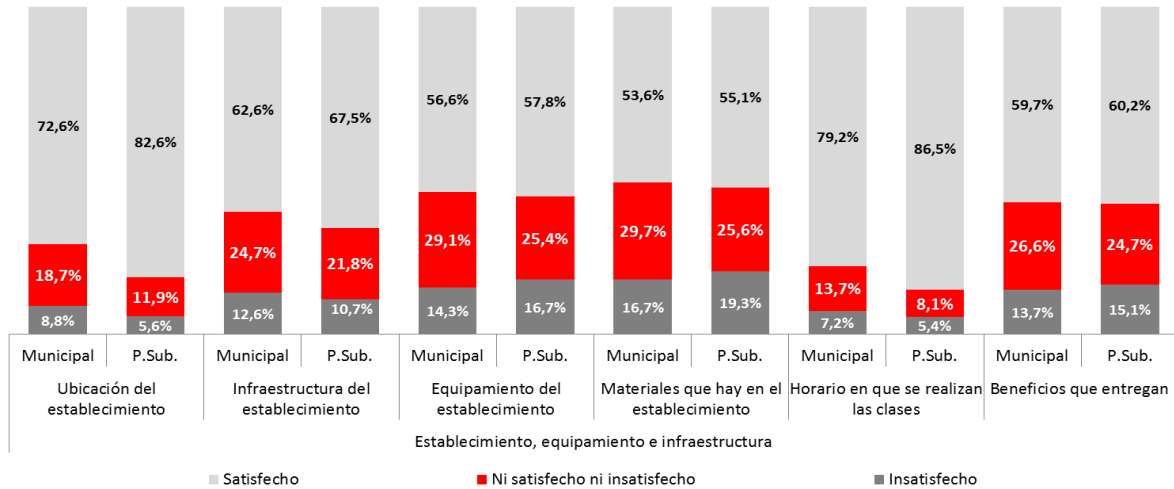
Por otro lado, al cruzar la variable según el tipo de dependencia, se observa que, en todos los casos, las evaluaciones de los docentes de establecimientos municipales son mejores que las realizadas por docentes de establecimientos particulares subvencionados. Esta situación podría deberse a que los docentes de establecimientos municipales poseen una visión más crítica de los aspectos evaluados, lo cual se plantea como un aspecto a profundizar.

5.2.4. Satisfacción general

SATISFACCIÓN CON ASPECTOS DEL ESTABLECIMIENTO

A continuación, se presentan las características ligadas a la satisfacción con diversos aspectos generales de la educación de adultos. En primer lugar, se consultó a los estudiantes respecto de su satisfacción con el establecimiento, equipamiento e infraestructura.

Gráfico N° 136: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos de su establecimiento? Establecimiento, equipamiento e infraestructura – Según tipo de dependencia (n= 2.253)



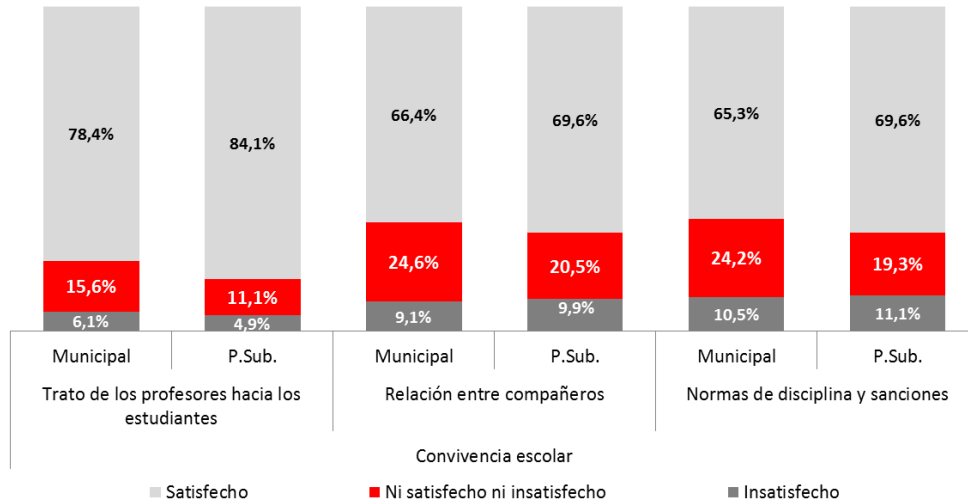
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En general, se observa el mismo comportamiento que las evaluaciones de satisfacción anteriores, donde la segmentación según la dependencia del establecimiento, indica que los docentes y estudiantes de establecimientos municipales evalúan de peor manera que quienes se encuentra estudiando/trabajando en establecimientos particulares subvencionados. En cuanto al tema específico de la infraestructura, se podría considerar que los establecimientos particulares subvencionados poseen una mayor cantidad de recursos para invertir en sus instalaciones, al igual que en su equipamiento. Esta hipótesis se plantea como aspecto a profundizar.

Bajo la misma lógica se encuentra la satisfacción con la convivencia escolar, donde el trato de los profesores hacia estudiantes, la relación entre compañeros y las normas de disciplina y sanciones, son evaluadas de modo positivo en general, sin embargo, al segmentar según la dependencia del establecimiento, las evaluaciones de los establecimientos municipales son relativamente más bajas en todas las afirmaciones, en comparación con los particulares subvencionados.

Gráfico N° 137: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos de su establecimiento? Convivencia escolar – Según tipo de dependencia (n= 2.253)

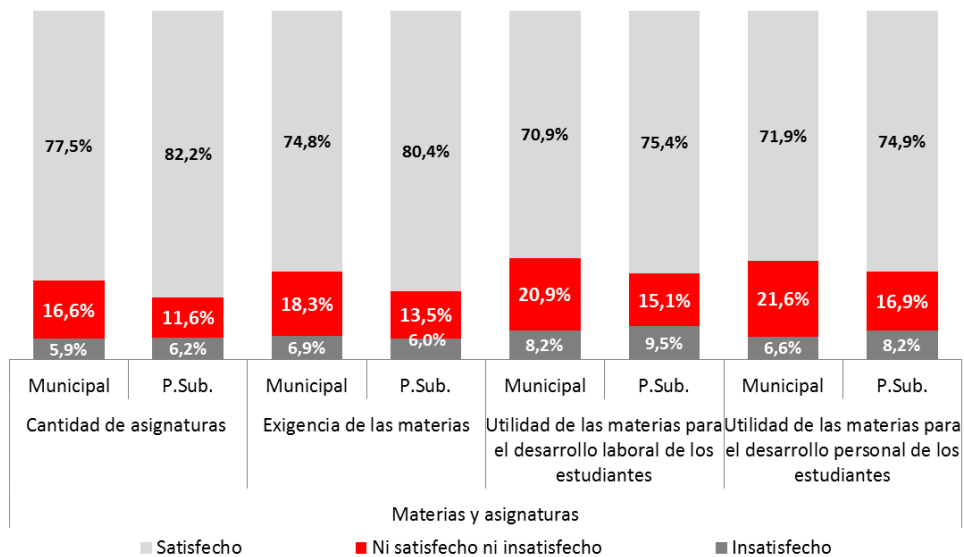


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Respecto a la satisfacción con las asignaturas y materias, se observa la misma relación indicada más arriba según la dependencia de los establecimientos. En términos específicos, se evaluaron las siguientes afirmaciones: la cantidad de asignaturas, la exigencia de las materias, la utilidad de las materias para el desarrollo laboral de los estudiantes y la utilidad de las materias para el desarrollo personal de los estudiantes. Las afirmaciones con mayores niveles de satisfacción corresponden a la cantidad de asignaturas y a la exigencia de las materias.

Gráfico N° 138: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos de su establecimiento? Materias y asignaturas – Según tipo de dependencia (n= 2.253)



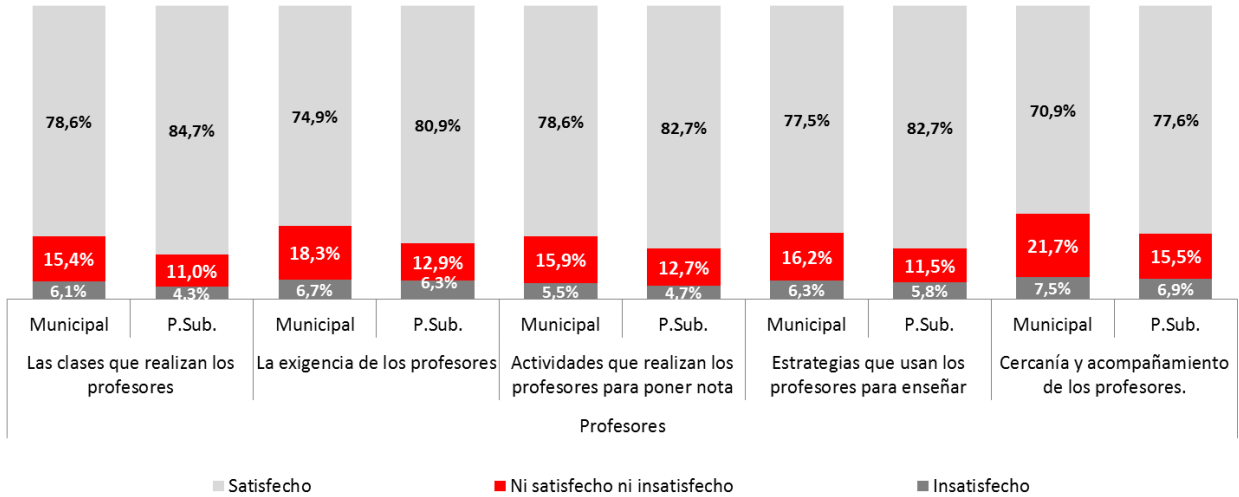
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En el mismo contexto, se evaluó la satisfacción con los profesores, donde se vuelve a observar la diferencia ligada a la dependencia de los establecimientos. En este caso, se incluyeron cinco

afirmaciones, entre las cuales se encuentran: “las clases que realizan los profesores”, “la exigencia de los profesores”, “las actividades que realizan los profesores para poner nota”, “las estrategias que usan los profesores para enseñar” y “la cercanía y acompañamiento de los profesores”.

Gráfico N° 139: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos de su establecimiento? Profesores – Según tipo de dependencia (n= 2.253)

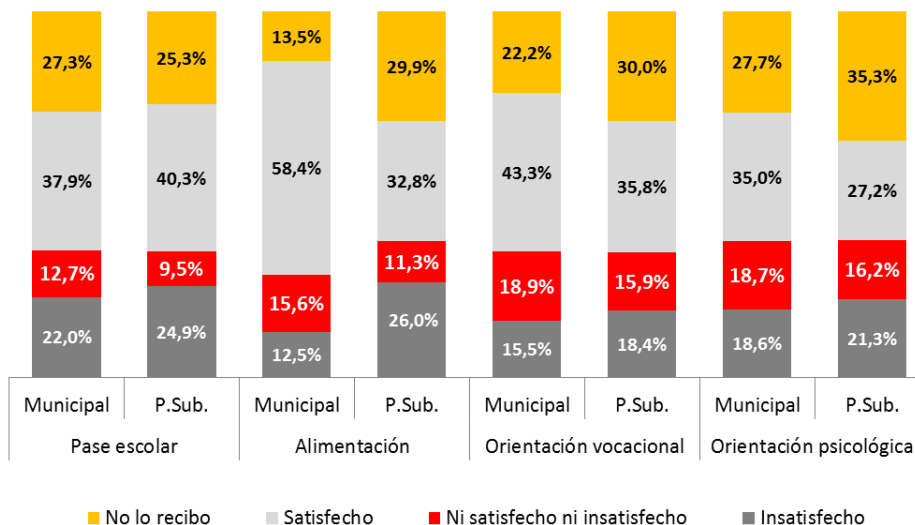


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Considerando lo anterior, el aspecto mejor evaluado de los profesores corresponde a las clases que realizan, seguido de las actividades que utilizan para calificar a sus estudiantes. Sin embargo, en términos generales la satisfacción, con todos los ámbitos relacionados a los profesores, estos se encuentran bien evaluados, con niveles de satisfacción por sobre el 70% en todos los casos. Sumado a lo anterior, se consultó respecto a los niveles de satisfacción con los beneficios entregados en los establecimientos, a saber, Pase escolar, alimentación, orientación vocacional y orientación psicológica. Considerando estos cuatro aspectos, se observan también altos niveles de satisfacción, sin embargo, estos son notablemente más bajos que en los casos anteriores, bordeando el 40%. Cabe mencionar, que, en este caso, existe un importante porcentaje que no recibe ciertos beneficios, el cual se concentra principalmente en los establecimientos particulares subvencionados.

Gráfico N° 140: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes BENEFICIOS que recibe en su establecimiento? – Según tipo de dependencia (n= 2.253)

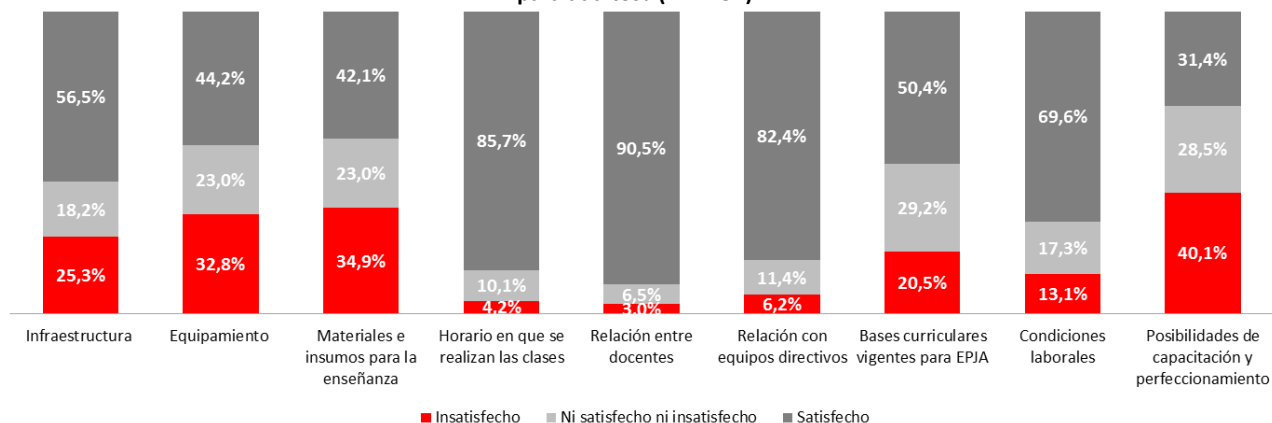


*Diferencias estadísticamente significativas p<0,05

Fuente: Clodinámica

Otro aspecto interesante, radica en que en la mayoría de los casos la diferencia en la satisfacción según el tipo de dependencia adquiere un comportamiento distinto, ya que en este caso son los establecimientos subvencionados los que poseen los menores niveles de satisfacción, exceptuando el caso del pase escolar.

Gráfico N° 141: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos del establecimiento educativo y la educación para adultos? (n=1.194)



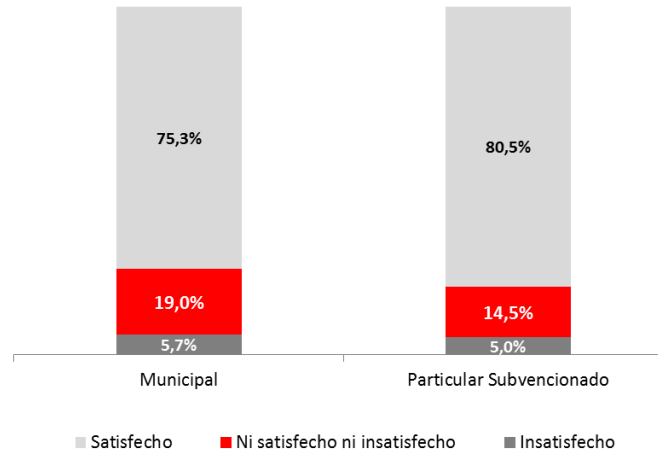
*Diferencias estadísticamente significativas p<0,05

Fuente: Clodinámica

Finalmente, considerado todo lo mencionado anteriormente se consultó respecto a la satisfacción general con el establecimiento al cual asiste, según lo cual se corroboró el comportamiento observado anteriormente respecto de las diferencias según el tipo de dependencia, es decir, los estudiantes que pertenecen a establecimientos municipales poseen una menor satisfacción que quienes asisten a establecimientos particulares subvencionados. Estas diferencias pueden deberse

a características ligadas a la infraestructura, dependencias, equipamiento y otros aspectos ligados a los recursos que poseen los diferentes tipos de establecimientos.

Gráfico N° 142: Tomando en cuenta todos los aspectos evaluados en esta encuesta, ¿Qué tan satisfecho está con su establecimiento? – Según tipo de dependencia (n= 2.253)

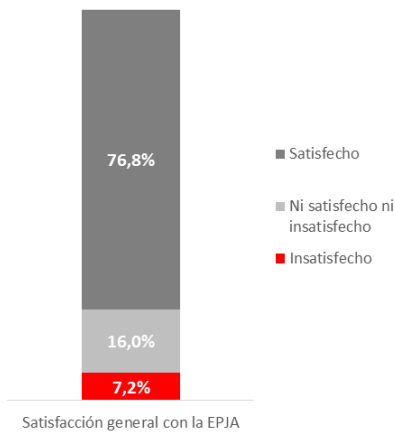


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En el mismo contexto, se consultó acerca de la satisfacción general con la educación de jóvenes y adultos en este establecimiento, a lo cual el 76,8% planteó encontrarse satisfecho, mientras que un 7,2% indicó no estar satisfecho.

Gráfico N° 143: Tomando en cuenta todos los aspectos evaluados en esta encuesta, ¿Qué tan satisfecho se encuentra con la Educación de Jóvenes y Adultos de ESTE Establecimiento? (n=1.194)



Fuente: Cliodinámica

Regresión lineal

Finalmente, con el fin de determinar cuáles son las variables que inciden y predicen la satisfacción general con la Educación de jóvenes y adultos en los respectivos establecimientos, se procedió a realizar un análisis de regresión lineal. Esta técnica estadística ampliamente conocida y muy utilizada en las ciencias sociales nos permitirá establecer y cuantificar en qué medida las variables independientes, inciden en la satisfacción general con la EPJA.

Para la realización de las regresiones lineales se procedió a la elaboración de análisis previos – correlaciones y test de medias– con el fin de identificar la presencia de asociación entre las variables, para luego incluirlas en los modelos de regresión. Al mismo tiempo, se realizó la construcción de índices sumativos, considerando cada una de las dimensiones de satisfacción. Finalmente, cabe mencionar que se realizaron dos modelos de regresión, uno que involucra la satisfacción de los estudiantes con la EPJA y otro que considera la satisfacción de los docentes. A continuación, se presentan los resultados del análisis de regresión lineal.

ESTUDIANTES

En primer lugar, se realizó la construcción de índices considerando las diferentes dimensiones que conforman la encuesta de estudiantes: infraestructura, equipamiento, materiales, convivencia, satisfacción académica, satisfacción con profesores y beneficios obtenidos. A continuación, se detallan las variables incluidas en el modelo.

Tabla N° 107: Variables incluidas en el modelo de regresión de estudiantes

Variable dependiente (y)	¿Qué tan satisfecho está con la EPJA en su establecimiento?
Variables independientes (x)	Índice de satisfacción con la infraestructura
	Índice de satisfacción con el equipamiento
	Índice de satisfacción con los materiales
	Índice de satisfacción con el trato y convivencia
	Índice de satisfacción académica
	Índice de satisfacción con los profesores
	Índice de satisfacción con los beneficios

Fuente: Cliodinámica

Tras la inclusión de estas variables, se logró observar que, en primer lugar, todas las variables ingresadas logran obtener una fuerza de asociación moderada, obteniendo un R cuadrado de 0,496. Esto implica que, considerando todas las variables independientes en su conjunto, la satisfacción con el establecimiento se logra explicar en un 49,6% a partir de la relación lineal entre los distintos elementos predictores (infraestructura, equipamiento, materiales, trato y convivencia, académica, profesores y beneficios). Al mismo tiempo, es posible indicar que el modelo es significativo a un 95% de confianza considerando la prueba de ANOVA.

Tabla N° 108: Modelos de regresión de estudiantes

Variables	Coeficiente B	Beta estandarizado	Sig. variable	Ajuste del modelo (R cuadrado)	ANOVA (sig.)
Índice de satisfacción con la infraestructura	0,042	0,311	0,000*	0,496	0,000*
Índice de satisfacción con el equipamiento	0,011	0,029	0,358		
Índice de satisfacción con los materiales	0,008	0,026	0,415		
Índice de satisfacción con el trato y convivencia	0,018	0,087	0,004*		
Índice de satisfacción académica	0,035	0,125	0,002*		
Índice de satisfacción con los profesores	0,054	0,213	0,000*		
Índice de satisfacción con los beneficios	0,020	0,076	0,092**		

Fuente: Cliodinámica

*Significativo a un 95% de confianza - ** Significativo a un 90% de confianza

Por otro lado, considerando las variables independientes en su particularidad, es posible observar que dentro del modelo, cinco de las siete variables son significativas (infraestructura, trato y

convivencia, satisfacción académica, profesores y beneficios, esta última significativa a un 90% de confianza).

Considerando el peso de cada variable, es posible indicar que la variable con mayor peso explicativo dentro del modelo es la satisfacción con la infraestructura con un beta estandarizado de 0,311, siendo, por el contrario, la variable con menor peso explicativo la satisfacción con los materiales, con un beta estandarizado de 0,026.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, es posible indicar que el aumento en un punto del índice de satisfacción con la infraestructura, genera un aumento de 0,042 en la satisfacción con la EPJA de los estudiantes. Del mismo modo, el aumento en un punto del índice de satisfacción con los profesores, genera un aumento de 0,054 en la satisfacción con la EPJA. En términos generales, considerando el resto de las variables es posible indicar que el aumento en un punto en el índice de satisfacción correspondiente, aumenta también la satisfacción con la EPJA en la cantidad respectiva indicada por el coeficiente B. Finalmente, la satisfacción con los materiales corresponde a la variable que aumenta en menor medida la satisfacción con la EPJA con un coeficiente B de 0,008.

DOCENTES

En el caso del modelo de regresión de los docentes, se incluyeron cuatro índices de satisfacción que fueron contruidos, al igual que en el caso de estudiantes, como índices sumativos. En este modelo se incluyen las siguientes variables.

Tabla N° 109: Variables incluidas en el modelo de regresión de docentes

Variable dependiente (y)	¿Qué tan satisfecho está con la EPJA en su establecimiento?
Variables independientes (x)	Índice satisfacción infraestructura
	Índice satisfacción convivencia
	Índice satisfacción condiciones laborales
	Índice satisfacción con insumos

Fuente: Clodinámica

Tras la inclusión de estas variables, se logró identificar en primer lugar, que la totalidad de variables ingresadas obtienen una fuerza de asociación moderada, obteniendo un R cuadrado de 0,332. Esto implica que, considerando todas las variables independientes en su conjunto, la satisfacción con la EPJA en su establecimiento se logra explicar en un 33,2% a partir de la relación lineal entre los distintos elementos predictores (infraestructura, convivencia, condiciones laborales e insumos). Al mismo tiempo, es posible indicar que el modelo es significativo a un 95% de confianza considerando la prueba de ANOVA.

Tabla N° 110: Modelos de regresión de docentes

Variables	Coficiente B	Beta estandarizado	Sig. variable	Ajuste del modelo (R cuadrado)	ANOVA (sig.)
Índice satisfacción infraestructura	0,016	0,151	0,000*	0,332	0,000
Índice satisfacción convivencia	0,098	0,182	0,000*		
Índice satisfacción condiciones laborales	0,086	0,312	0,000*		
Índice satisfacción con insumos	0,015	0,082	0,009*		

Fuente: Clodinámica

*Significativo a un 95% de confianza

Considerando las variables independientes en su particularidad, es posible observar que, dentro del modelo, todas las variables son significativas a un 95% de confianza. Por otro lado, considerando el peso de cada variable, es posible indicar que la variable con mayor peso explicativo dentro del modelo es la satisfacción con las condiciones laborales con un beta estandarizado de 0,312, siendo, por el contrario, la variable con menor peso explicativo la satisfacción con los insumos, con un beta estandarizado de 0,082.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, es posible indicar que el aumento en un punto del índice de satisfacción con las condiciones laborales, genera un aumento de 0,086 en la satisfacción con la EPJA de los docentes. Del mismo modo, el aumento en un punto del índice de satisfacción con la convivencia escolar, genera un aumento de 0,098 en la satisfacción con la EPJA. En términos generales, considerando el resto de las variables es posible indicar que el aumento en un punto en el índice de satisfacción correspondiente, aumenta también la satisfacción con la EPJA en la cantidad respectiva indicada por el coeficiente B. Finalmente, la satisfacción con los insumos corresponde a la variable que aumenta en menor medida la satisfacción con la EPJA con un coeficiente B de 0,015.

6. Caracterización de la educación para jóvenes y adultos en establecimientos en contexto de encierro

6.1. Caracterización de los Estudiantes

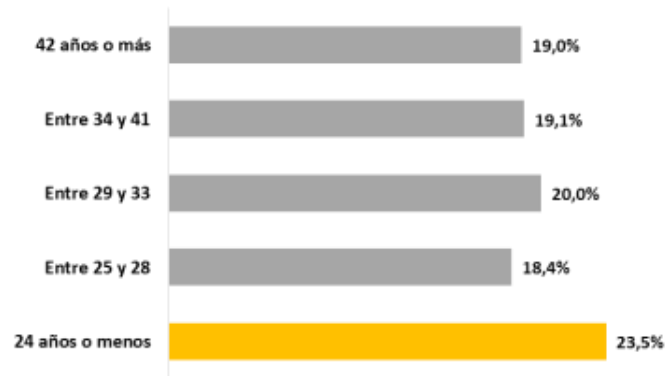
A continuación, se da cuenta de las principales características de los estudiantes de establecimientos educacionales en contexto de encierro, profundizando en sus características socio demográficas, en su responsabilidad parental, sus características laborales, su situación educacional actual y su trayectoria educacional en general.

6.1.1. Características sociodemográficas

EDAD

En primer lugar, como ya se ha mencionado anteriormente, la edad es una de las variables más importantes dentro de esta investigación, ya que se constituye como uno de los factores que inciden en la diferenciación de expectativas, motivaciones y satisfacción con la EPJA. Respecto al factor etario, se observó que el promedio de edad es de 32,6 años, con un mínimo de 18 años y un máximo de 74. La distribución de estas edades da cuenta que el 23,5% se concentra en una población menor a 24 años y luego se distribuye de manera similar en el resto de las categorías (cercano al 20%) siendo la de entre 25 y 28 años la que presenta el menor porcentaje con un 18,4%.

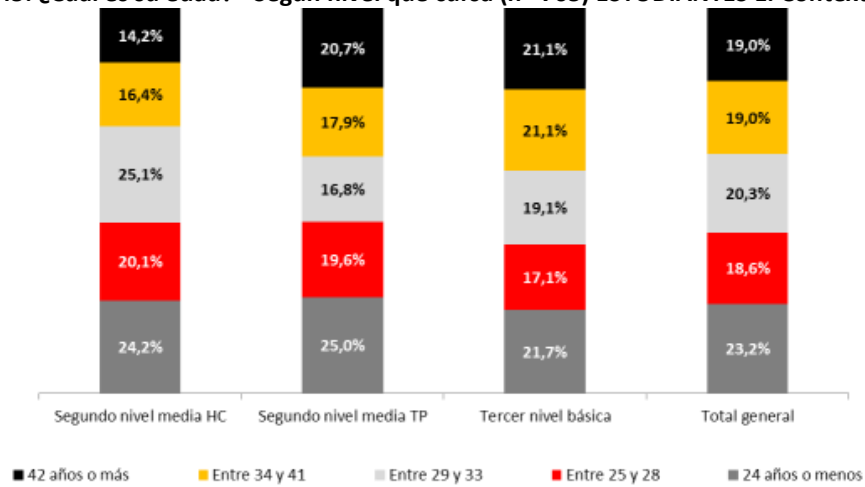
Gráfico N° 144: ¿Cuál es su edad? (n= 765) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Por otro lado, al desagregar la variable edad según el nivel educacional que se encuentra cursando, se observó que en el segundo nivel media TP se encuentra el mayor porcentaje de estudiantes de 24 años o menos, alcanzando un 25%; mientras que, en el caso del tercer nivel básica, se presenta una mayor concentración de estudiantes de 42 años o más con un 21,1%. Al mismo tiempo, se observa que en el caso del segundo nivel media HC el mayor porcentaje lo poseen quienes tienen entre 29 y 33 años, con un 25,1%.

Gráfico N° 145: ¿Cuál es su edad? - Según nivel que cursa (n= 765) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

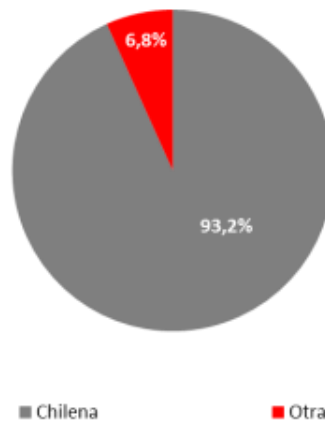
SEXO

La muestra de estudiantes en contexto de encierro, incorporó solamente un CPF, correspondiente al Centro Penitenciario Femenino de la comuna de San Joaquín de la Región Metropolitana. Es por esta razón, que la muestra de estudiantes encuestada corresponde casi en su totalidad a población masculina.

NACIONALIDAD Y ETNIA

En lo que respecta a la nacionalidad de los estudiantes, se observa que, del total de encuestados un 93,2% señala ser de nacionalidad chilena, frente a un 6,8% que indica ser de otra diferente.

Gráfico N° 146: ¿Cuál es su nacionalidad? (n=785) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Respecto a este mismo punto, se observó que entre quienes indicaron tener otra nacionalidad, la mayoría corresponden a estudiantes con nacionalidad boliviana (24 casos), seguidos de estudiantes peruanos con 20 casos.

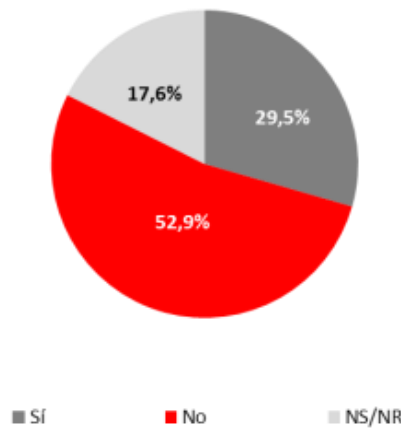
Tabla N° 111: Detalle nacionalidad – Otra (n=53¹⁴) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

	Frecuencia
Argentina	4
Boliviana	24
Brasileña	1
Colombiana	1
Italiana	1
Mexicana	1
Peruana	20
Venezolana	1
Total general	53

Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, en lo que respecta a la declaración de pertenencia a un pueblo originario, el gráfico da cuenta que quienes indican no pertenecer a una etnia corresponden a un 52,9% del total de encuestados, mientras que el 29,5% declara sentirse parte de un pueblo originario lo que representa un porcentaje importante de auto identificación. Por otro lado, cabe destacar que un porcentaje no menor indica no saber si pertenece a una etnia con un 17,6%. Respecto a este punto, se vuelve a relevar el tema ligado a la interculturalidad y la Ley de inclusión, donde se debe velar por el acceso a la educación de todos los estudiantes, sin segmentar según características como la nacionalidad o etnia.

Gráfico N° 147: ¿Se reconoce Ud. como parte de algún pueblo originario? (n=646) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

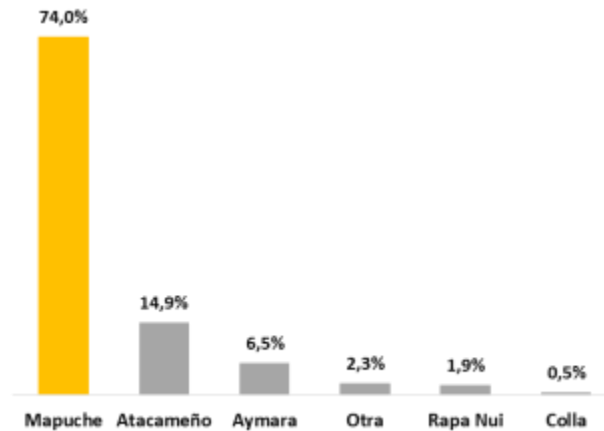


Fuente: Cliodinámica

Continuando con el punto anterior, de los estudiantes que declararon identificarse como pertenecientes a un pueblo originario, el 74% de ellos (159) se siente parte del pueblo **mapuche**, y el 14,9% (32) del pueblo **atacameño**, seguidos de quienes indicaron formar parte de la etnia Aymara, con un 6,5%.

¹⁴ N correspondiente a quienes indicaron tener otra nacionalidad.

Gráfico N° 148: ¿De qué pueblo originario es? (n=215) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



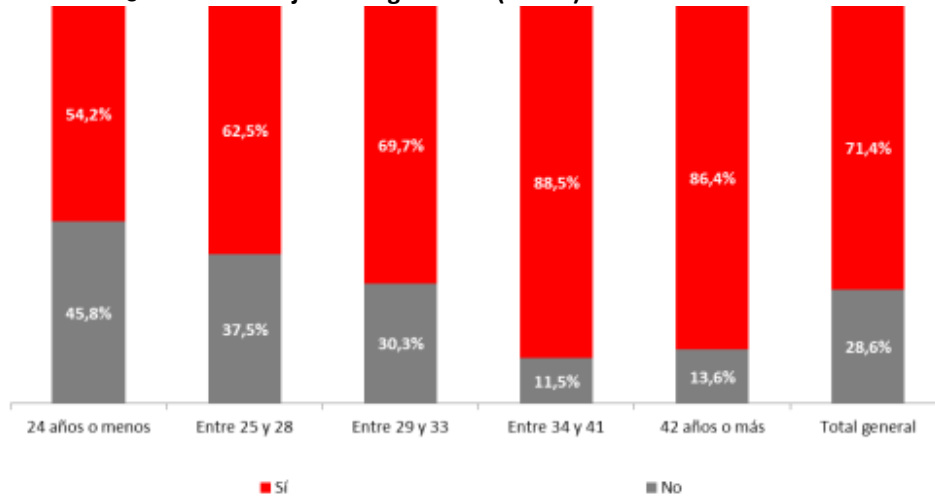
Fuente: Clodinámica

6.1.2. Responsabilidad parental

TENENCIA DE HIJOS

En relación con la responsabilidad parental, se da cuenta de que un 71,4% de los encuestados señala tener hijos, frente a un 28,6% que indicó lo contrario. Al desagregar la variable de tenencia de hijos según la edad de los estudiantes, se observó que a medida que se aumenta en la edad de los estudiantes, aumenta la tenencia de hijos, identificándose diferencias estadísticamente significativas entre los tramos de menor edad y los de mayor edad (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05$).

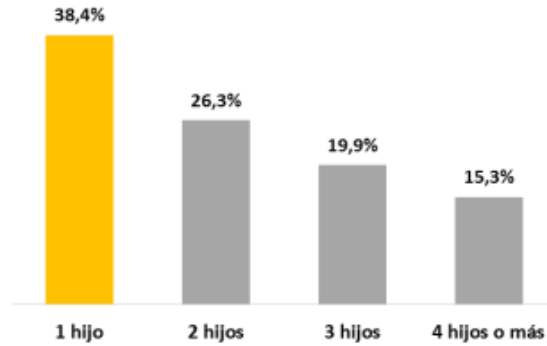
Gráfico N° 149: ¿Usted tiene hijos? – Según edad (n=810) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Continuando con la tenencia de hijos, se observó además que del porcentaje de estudiantes que indicaron sí tener hijos, un 38,4% indicó tener 1 solo hijo, seguido de un 26,3% que indicó tener 2 hijos y un 19,9% que indicó tener 3 hijos. En ese sentido, se da cuenta que el 64,7% de los estudiantes que declaran tener hijos tienen entre 1 y 2 hijos.

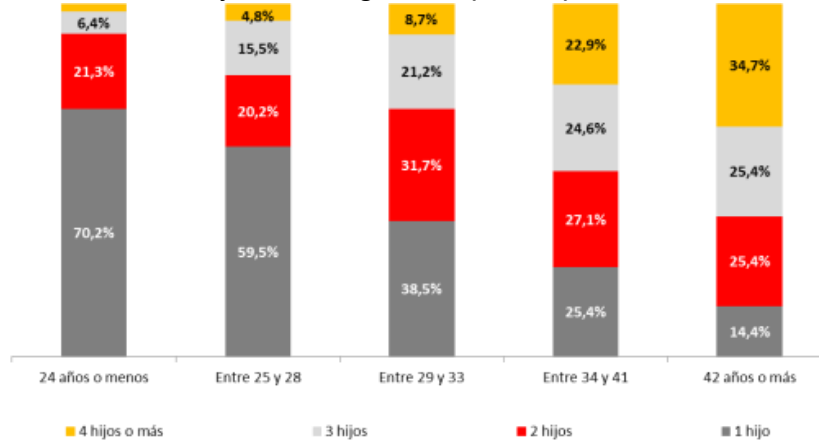
Gráfico N° 150: Usted, ¿Cuántos hijos tiene? (n=567¹⁵) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Respecto al mismo punto, al desagregar la cantidad de hijos según la edad de los estudiantes, se observó en términos generales que a medida que aumenta la edad de los estudiantes, aumenta la cantidad de hijos que poseen, mientras que a medida que disminuye la edad, disminuye también la cantidad de hijos que poseen (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05$). Esta característica podría ser importante a considerar en el análisis de la deserción escolar, donde la tenencia de una mayor cantidad de hijos podría constituir un factor externo motivador para continuar los estudios.

Gráfico N° 151: Usted, ¿Cuántos hijos tiene? Según edad (n=567¹⁶) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

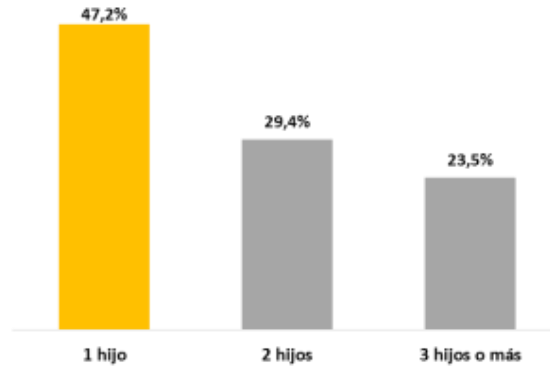
HIJOS MENORES DE EDAD

Por otro lado, al indagar en la edad de los hijos, se observó que un 42,2% de los estudiantes poseen 1 hijo menor de 18 años, mientras que un 29,4% planteó tener dos hijos menores de edad.

¹⁵ N correspondiente a quienes indicaron tener hijos.

¹⁶ N correspondiente a quienes indicaron tener hijos.

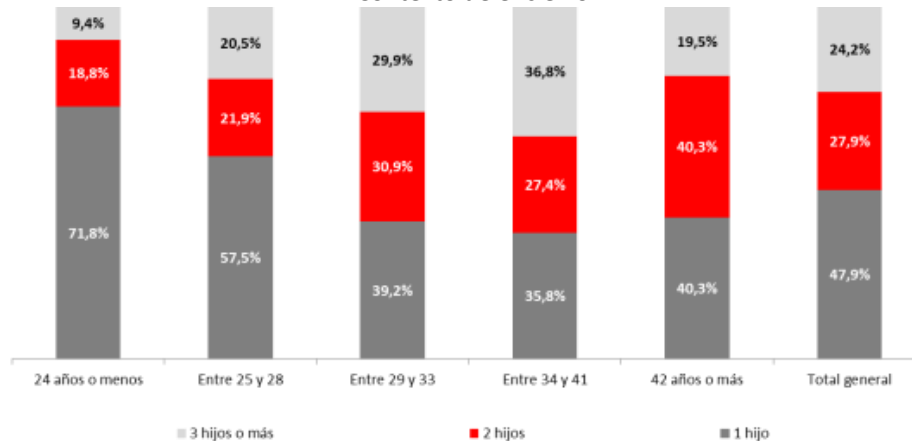
Gráfico N° 152: ¿Cuántos de sus hijos son menores de 18 años? (n=477¹⁷) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Al indagar en la tenencia de hijos menores de edad según la edad de los estudiantes, se observa una tendencia que abarca a los estudiantes entre 18 y 41 años, donde a medida en que se avanza en la edad, se posee una mayor cantidad de hijos menores de edad y, mientras se disminuye en edad, se posee una menor cantidad de hijos menores de edad. Esto se condice con la cantidad de hijos que se poseen a nivel general, donde a mayor edad se poseen una mayor cantidad de hijos. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de 42 años o más, el porcentaje de 3 o más hijos menores de 18 años disminuye respecto de los otros grupos y aumenta el porcentaje de 2 hijos (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05$).

Gráfico N° 153: ¿Cuántos de sus hijos son menores de 18 años? Según edad (n=477¹⁸) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

6.1.3. Situación laboral

SITUACIÓN LABORAL

Un aspecto interesante a indagar en el ámbito laboral, es la importancia de este factor en la reinserción social de los estudiantes una vez se encuentra éste en el medio libre. En este contexto,

¹⁷ N correspondiente a quienes indicaron tener hijos.

¹⁸ N correspondiente a quienes indicaron tener hijos.

la gestión gubernamental en pos de la reinserción social en el país, se ha caracterizado en los últimos años por fomentar la inserción laboral, mediante la ejecución de diversos tipos de programas en los cuales se promueve la obtención y la mantención de un trabajo, donde se permita desarrollar las diferentes habilidades y capacidades que provean al individuo, una vez egresado, del acceso a los medios económicos legítimos para mantenerse. Esto disminuiría la reincidencia durante los primeros ocho a doce meses tras el egreso (Visher et al., 2008). La relevancia de la escolarización en este contexto, se observa en un estudio realizado por el Consejo Nacional de la Infancia, donde se indica que el rezago escolar es uno de las tres principales causales de la reincidencia en jóvenes –junto con vivir en la calle y el consumo de drogas– (Consejo Nacional de la Infancia, 2016).

Estas políticas del sector público, se basan en la educación y capacitación laboral tras el egreso hacia el medio libre, destacándose en el caso de Chile –tanto en jóvenes como en adultos– diferentes iniciativas. Entre estas iniciativas se encuentra El “Programa de Rehabilitación y Reinserción Social” adscrito al Ministerio de Justicia, a cargo de Gendarmería de Chile, el cual tiene 5 componentes y subcomponentes. Uno de estos componentes es el Programa Hoy es mi Tiempo (PHEMT) el que, “(...) surge como un programa piloto en el área de apoyo post penitenciario en el año 2001, en el marco del proceso de Reforma Procesal Penal y del enfoque de Seguridad Ciudadana que impulsa el Estado de Chile (...)” (Gendarmería de Chile, 2011). En este programa participan jóvenes entre 16 y 29 años que han cumplido alguna condena, quienes mediante “(...) el trabajo individual elaborado en conjunto con el monitor, pueden optar simultáneamente a distintas soluciones financiadas por el programa, con el objetivo de mejorar su situación socioeconómica y laboral. Estas son: nivelación de estudios, capacitación laboral, inserción laboral dependiente y/o autoempleo (Gendarmería de Chile, 2011).

Por otro lado, se encuentra El Programa de Reinserción Social con Penas Alternativas, el cual “Está adscrito al Departamento de Tratamiento del Medio Libre, instancia dependiente de la Subdirección Técnica de GENCHI. Se ejecuta en 26 de los 33 Centros de Reinserción Social (CRS), en 14 regiones del país. Contribuye a la reinserción de los internos a través de su colocación en un trabajo remunerado. Está dirigido a las personas condenadas a medidas alternativas a la reclusión o que tienen el beneficio de la salida controlada al medio libre y que cumplen el criterio de tener educación media incompleta. Consta de dos Componentes: Capacitación y Educación, e Intermediación Laboral (Navarro et al., 2012).

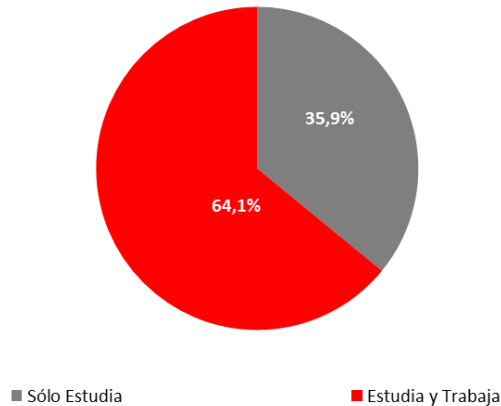
Entre otros Programas de reinserción laboral de objetivos similares, encontramos el Programa de Apoyo Integral a la Reinserción Social La Pintana, el cual es una iniciativa de la Municipalidad de La Pintana y pretende apoyar el proceso de inclusión laboral y social de hombres y mujeres –mayores de edad– de la comuna (Municipalidad de La Pintana, S/F). Algo similar realiza el Programa de trabajo Paternitas, iniciado el año 2008, el cual se enfoca sobre todo en las capacitaciones, cursos y talleres de técnicas efectivas de reinserción (Lira, 2014).

Sumado a estos programas, encontramos también el Proyecto de reintegración social post carcelaria “Volver a Confiar”, el que se planteó como objetivo “contribuir a la creación de Políticas Públicas de reintegración social y seguridad ciudadana que garanticen el ejercicio de derechos ciudadanos de quienes han egresado del sistema penitenciario” (Aguilar et al., 2010), poniendo el énfasis en la intersectorialidad, integralidad y la gestión local.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, se puede establecer la diferencia entre los programas realizados tras el egreso de los centros penitenciarios, y los que se ejecutan durante la permanencia en contexto de encierro. Dentro de estos últimos, se encuentran el Programa Centros de Educación y Trabajo, el Programa Hoy es mi tiempo, entre otros.

Considerando lo anterior, es importante precisar que, en muchos casos, los estudiantes que permanecen en contexto de encierro, desarrollan además una actividad laboral dentro de los centros, las cuales corresponden también a beneficios relacionados a la conducta. En este contexto, se consultó a los estudiantes respecto a su situación laboral actual. Ante esta consulta, un 64,1% de ellos declara estudiar y trabajar, mientras que un 35,9% indica que sólo estudia.

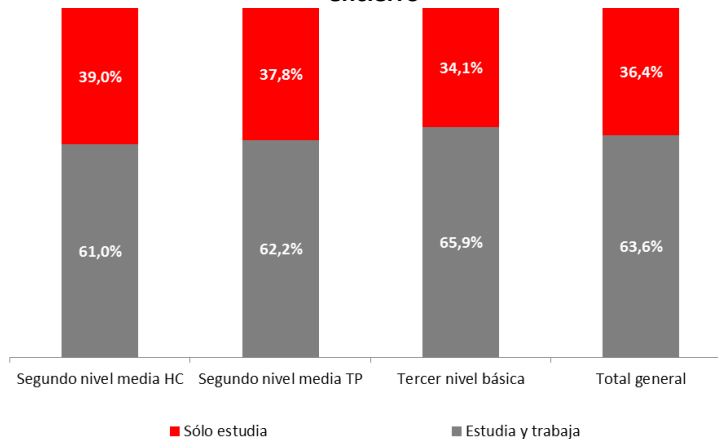
Gráfico N° 154: ¿Actualmente usted...? (n=813) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

La desagregación del porcentaje de estudiantes que estudian y trabajan según el nivel al que asisten los estudiantes, da cuenta de diferencias interesantes en la medida que el mayor porcentaje de población que estudia y trabaja se concentra en el tercer nivel básico (65,9%), mientras que en el segundo nivel media humanista científico se ubica el mayor porcentaje de estudiantes que sólo estudia (39%).

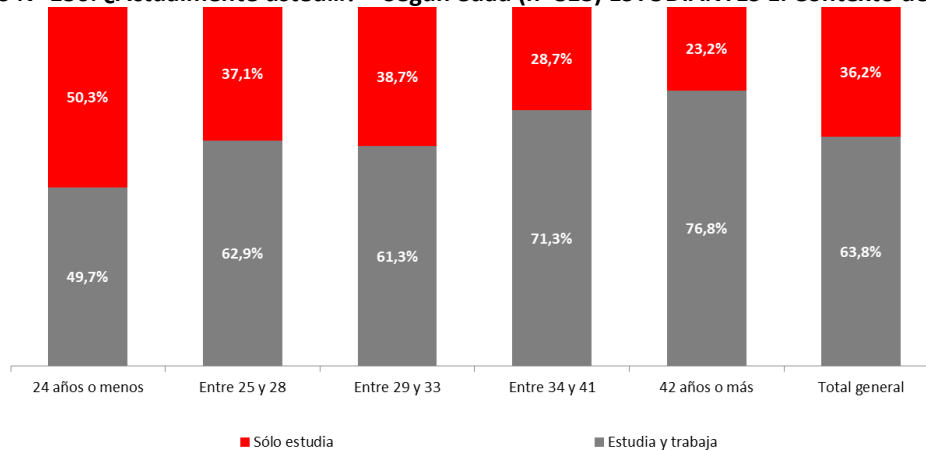
Gráfico N° 155: ¿Actualmente usted...? – Según nivel que cursa (n=813) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

De igual manera, al desagregar este resultado según tramos de edad se observa una interesante tendencia. En la medida en que aumenta la edad, aumenta la actividad laboral, mientras que a medida en que disminuye la edad, aumenta el porcentaje de “sólo estudio”. En términos más específicos, un 76,8% de quienes tienen 42 años o más indican que estudian y trabajan, por el contrario, entre quienes tienen 24 años o menos, un 50,3% plantea que sólo estudia (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05$).

Gráfico N° 156: ¿Actualmente usted...? – Según edad (n=813) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

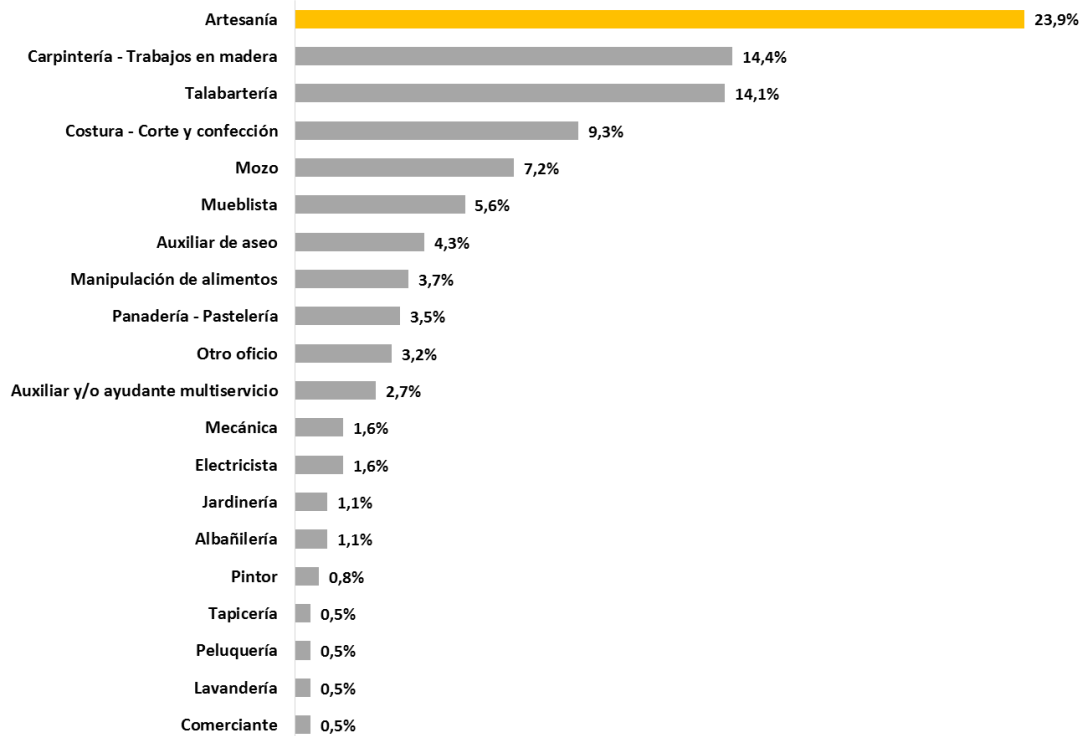


Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, se indagó entre los estudiantes que declaran encontrarse trabajando, acerca de cuál era su ocupación u oficio, donde se observó lo siguiente: Un 23,9% de ellos indica que se dedica a oficios relacionados a la artesanía, donde se incorporan trabajos relacionados a la madera, al cuero, entre otros. En segundo lugar, se encuentran quienes indican dedicarse a la carpintería con un 14,4%, mientras que en tercer lugar están quienes plantean dedicarse a la talabartería con un 14,1%.

Por otro lado, se destaca la presencia de variados oficios indicados en menor medida, como la lavandería, peluquería, tapicería, pintura, etc., sin superar el 1% de las menciones.

Gráfico N° 157: Actualmente ¿Cuál es su ocupación u oficio? (n=376¹⁹) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, al consultar respecto de la modalidad de su ocupación u oficio, más de la mitad de ellos (62,6%) indica que lo hace a través de servicios varios para el establecimiento penitenciario y un 28,4% a través de trato con privados. En ese sentido, se da cuenta de la relevancia de los centros penitenciarios como fuentes laborales, donde muchas de las actividades que se realizan son en pos de cumplir con necesidades del mismo centro.

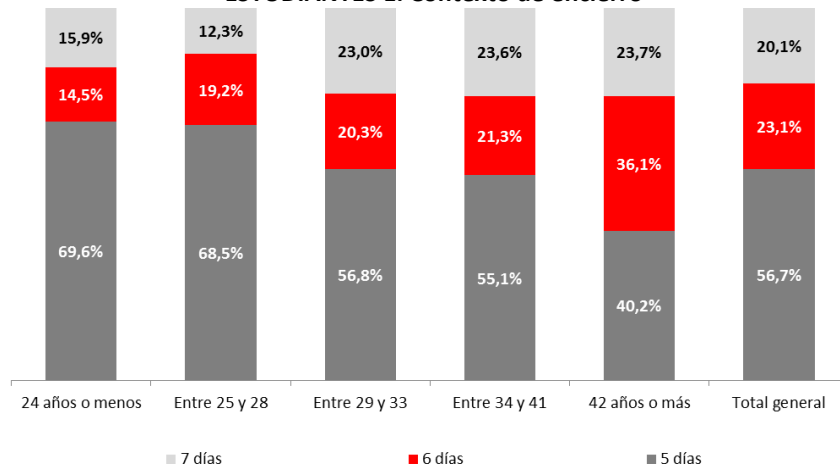
JORNADA LABORAL

Otro tema interesante a indagar, corresponde a las características de la jornada laboral de los estudiantes que asisten a la EPJA. Dentro de estas características, se consultó acerca de la cantidad de días que trabaja a la semana, a lo que un 56,7% indicó que trabajaba 5 días a la semana, seguidos de un 23,1% de estudiantes que indican que trabajan 6 días a la semana.

Al indagar respecto a la cantidad de días trabajados según la edad de los estudiantes, se observó que a medida que aumenta la edad de los estudiantes, aumenta la cantidad de días trabajados a la semana, mientras que a medida que disminuye la edad, disminuye la cantidad de días trabajados (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05$).

¹⁹ N correspondiente a quienes indicaron trabajar.

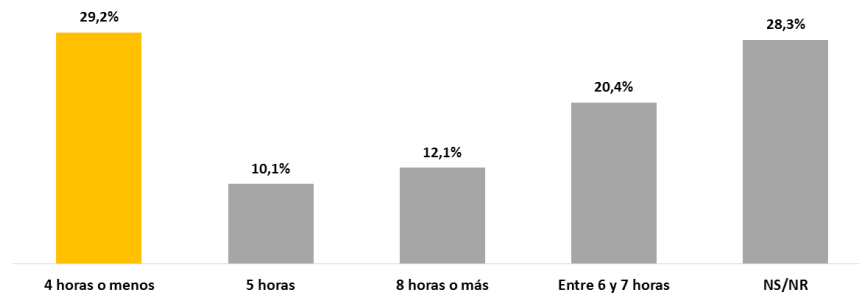
Gráfico N° 158: En una semana de 7 días, habitualmente, ¿Cuántos días trabaja? – Según edad (n=439) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Ahora bien, en relación con la cantidad de horas que desarrollan actividades laborales, se observa que por lo general los estudiantes trabajan 4 horas o menos (29,2%) lo que puede estar explicado por los horarios destinados por Gendarmería para el desarrollo de actividades laborales. Le sigue un 20,4% que indica trabajar entre 6 y 7 horas y un 12,1% que trabaja 8 horas o más. Un aspecto importante a considerar es que un 28,3% de los estudiantes indica no saber cuántas horas trabaja.

Gráfico N° 159: En un día normal, ¿Cuántas horas trabaja? (n=391) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

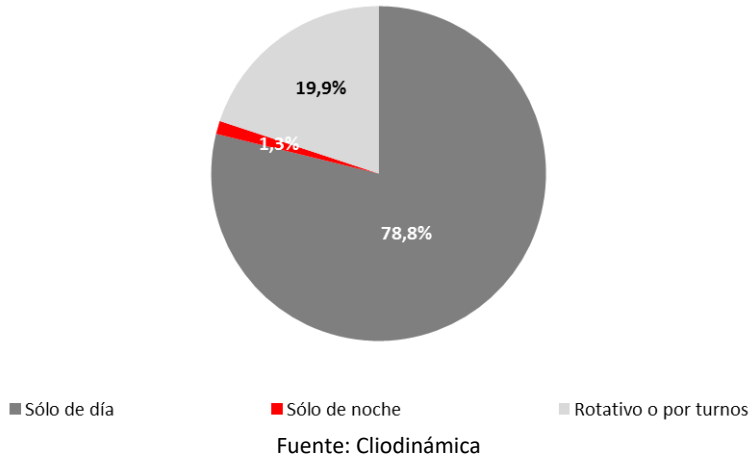


Fuente: Clodinámica

En ese sentido, se da cuenta que los estudiantes en contextos de encierro trabajan mayormente 5 días a la semana y en cada día trabajan 4 horas o menos, lo que da cuenta de aproximadamente 20 horas de trabajo a la semana (en el caso de quienes más trabajan). Estos resultados son interesantes pues también se relacionan con los horarios disponibles para asistir al establecimiento (jornada de mañana y tarde) lo que da cuenta de que ellos asisten en media jornada al establecimiento educacional y en media jornada de trabajo.

En lo que respecta al horario de trabajo, se da cuenta que el 78,7% de los estudiantes indica que trabajan sólo de día y un 19,9% que lo hace de manera rotativa o por turnos.

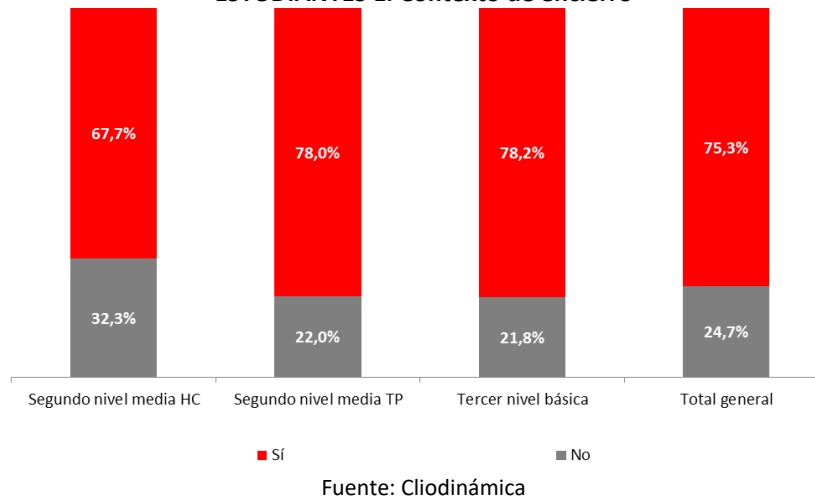
Gráfico N° 160: ¿Qué tipo de horario tiene en su trabajo? (n=472) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



REMUNERACIÓN

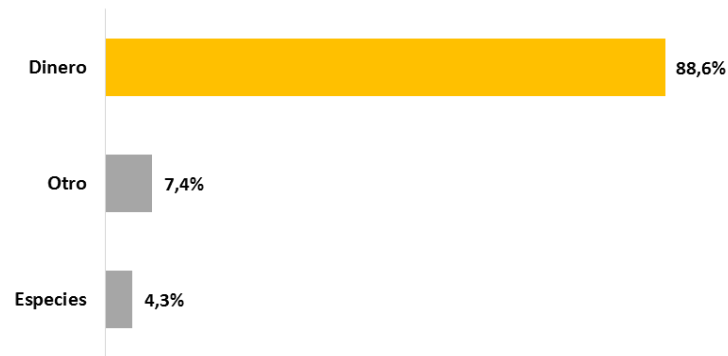
Por otro lado, respecto a la remuneración recibida, se observó que un 75,3% de los estudiantes indica sí recibir remuneración por su trabajo, mientras que un 24,7% plantea no recibir remuneración. Al desagregar la variable según el nivel que cursa, se observa que en el tercer nivel básica un mayor porcentaje recibe remuneración por su trabajo, mientras que en el caso de segundo nivel media HC el porcentaje –si bien es alto– es menor que en el caso de tercer nivel básica.

Gráfico N° 161: ¿Recibe algún tipo de remuneración por su trabajo? – Según nivel que cursa (n=470) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



De los estudiantes que trabajan y que indican que sí reciben remuneración (n= 361), se observa que esta es principalmente en dinero (87%), seguida de otro tipo de remuneración y un 4,2% que indica que la remuneración es a través de especies (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05$). Por otro lado, al consultar respecto al tipo de remuneración, se observó que un 88,6% indicó recibir dinero, mientras que un 4,3% planteó recibir especies.

Gráfico N° 162: ¿Qué tipo de remuneración recibe por su trabajo? (n=351) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

6.1.1. Situación educacional actual

JORNADA DE CLASES Y NIVEL

En relación con las jornadas de asistencia a clases, se observa que el 82,4% indica que asiste a clases en la jornada de la mañana, seguida de un 73,8% que indica asistir en jornada de la tarde y un 4,4% que indica asistir e jornada de la noche. Cabe indicar que un estudiante puede asistir a más de una jornada por lo que se da cuenta que los estudiantes asisten tanto a jornada de mañana como de tarde, pero con mayor intensidad en la mañana.

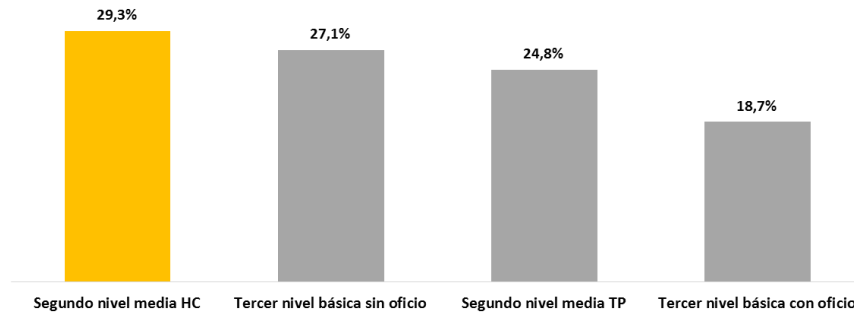
Gráfico N° 163: ¿En qué jornada va a clases? (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, respecto al nivel que cursan se observó que un 29,3% de los estudiantes indicó cursar segundo nivel media HC, mientras que un 27,1% planteó estar cursando tercer nivel básico sin oficio, seguidos de un 24,8% que indicó cursar segundo nivel media TP. Finalmente, quienes poseen el menor porcentaje son quienes indicaron encontrarse en tercer nivel básica con oficios (18,7%).

Gráfico N° 164: ¿En qué nivel de educación para jóvenes y adultos se encuentra? (n=818) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



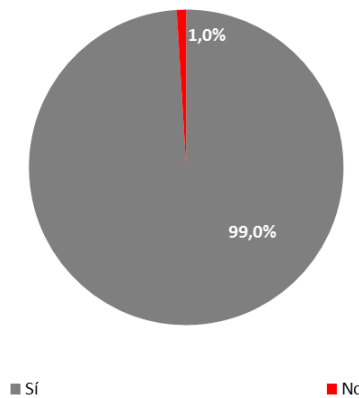
Fuente: Cliodinámica

6.1.2. Trayectoria educacional

EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES Y DESERCIÓN

En los siguientes apartados se presentan los resultados asociados a la descripción de las trayectorias educacionales de los estudiantes que asisten a EPJA en contextos de encierro. Considerando su trayectoria en la educación de jóvenes y niños, como su paso por la educación de adultos y jóvenes. En cuanto a la educación para jóvenes y niños, se consultó a los estudiantes si asistieron a este tipo de educación, donde se observó que casi la totalidad de los estudiantes (99%) indica haber asistido a un establecimiento para niños y jóvenes.

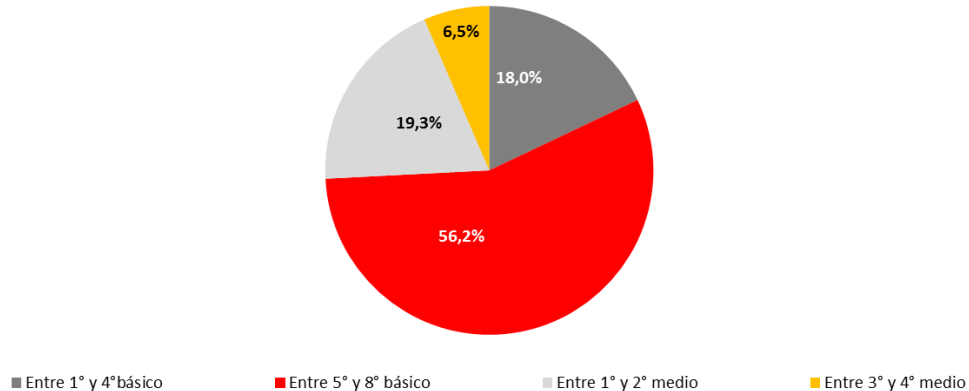
Gráfico N° 165: ¿Usted asistió a algún colegio para niños y jóvenes? (n=825) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

De estos estudiantes, más de la mitad indica que no logró completar la enseñanza básica llegando principalmente hasta el segundo ciclo básico (5° a 8° básico) con un 56,2%. Luego siguen aquellos que desertaron en 1° y 2° medio con un 19,3% y con un 18% aquellos que llegaron hasta el primer ciclo básico (1° a 4° básico). El 6,5% restante indica haber llegado hasta 3° y 4° medio.

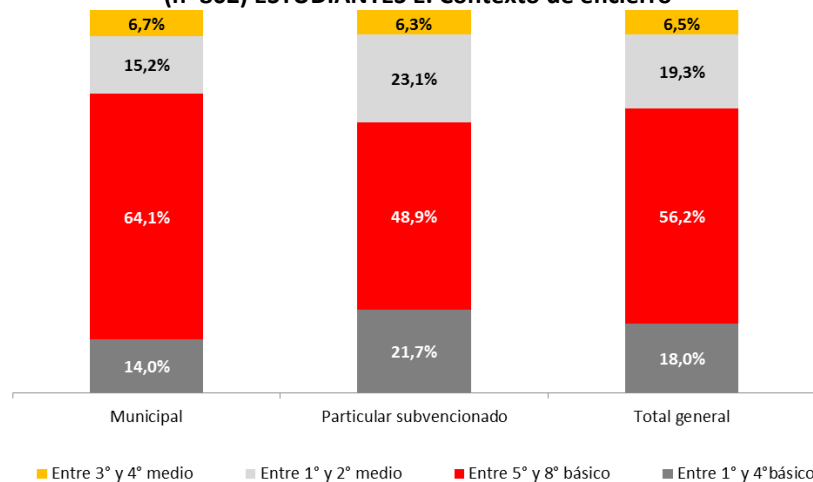
Gráfico N° 166: ¿Hasta qué curso llegó antes de ingresar a la educación de adultos? (n=802) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

La desagregación de este resultado según dependencia administrativa muestra que los establecimientos municipales concentran una mayor cantidad de estudiantes que llegaron hasta 5° y 8° básico (64,1%), mientras que en los establecimientos particular subvencionado, se ubican los porcentajes, comparativamente mayores, de estudiantes que llegaron a primer ciclo básico y 1° y 2° medio –21,7% y 23,1% respectivamente– (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$).

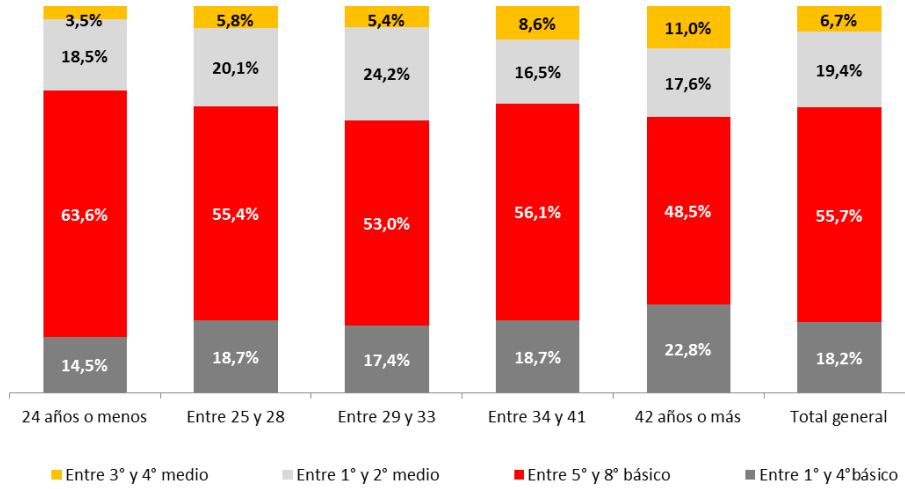
Gráfico N° 167: ¿Hasta qué curso llegó antes de ingresar a la educación de adultos? Según dependencia (n=802) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Al desagregar el curso al que llegaron según la edad de los estudiantes, se observa en primer lugar que a medida que aumenta la edad, hay una mayor cantidad de estudiantes que indican haber llegado a 1° y 4° básico (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$).

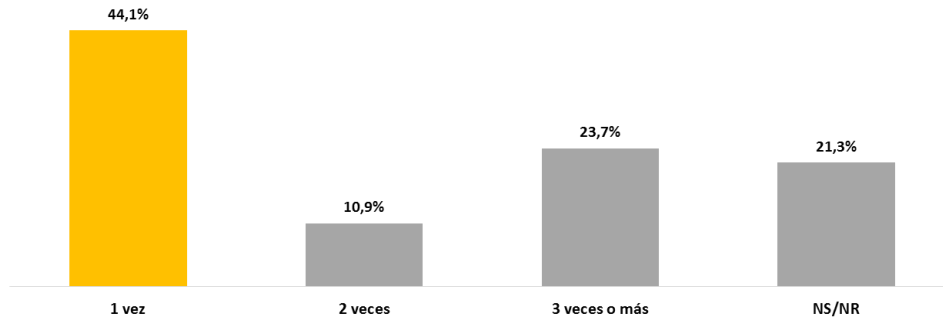
Gráfico N° 168: ¿Hasta qué curso llegó antes de ingresar a la educación de adultos? Según edad (n=802) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

En otro contexto, al consultar respecto a cuántas veces dejaron la educación de niños y jóvenes, un 44,1% indicó haberla dejado 1 sola vez. En segundo lugar, se encuentran quienes indicaron haber dejado la educación de niños y jóvenes 3 o más veces, mientras que un 21,3% planteó no saber cuántas veces se retiró.

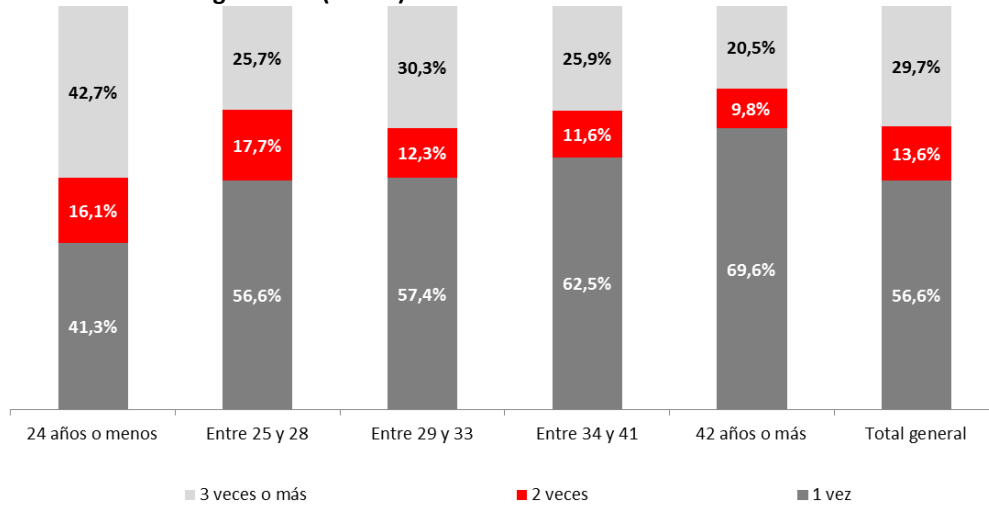
Gráfico N° 169: Cuando estudiaba en educación de niños y jóvenes, ¿Cuántas veces dejó de estudiar? (n=643) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Al desagregar la deserción de la educación de niños y jóvenes según la edad de los estudiantes, se observa que a medida que aumenta la edad de los estudiantes la cantidad de veces que han dejado la educación de niños y jóvenes es menor, mientras que a menor edad, la cantidad de veces es mayor (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$). Esto podría ser un indicador, de que en la población más joven existe una mayor frecuencia en la deserción, en comparación con los estudiantes mayores, quienes en su mayoría dejaron la educación sólo una vez.

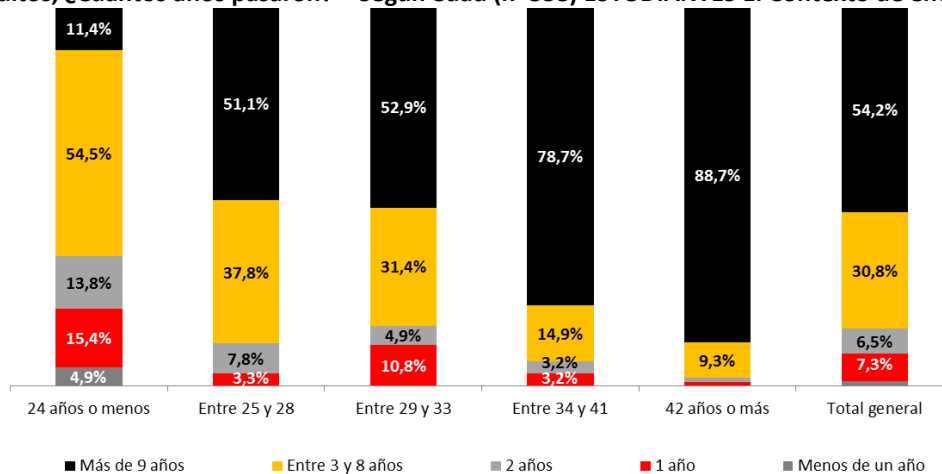
Gráfico N° 170: Cuando estudiaba en educación de niños y jóvenes, ¿Cuántas veces dejó de estudiar? – Según edad (n=643) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Por otro lado, al consultar respecto de la cantidad de tiempo que transcurrió entre que dejaron la educación de niños y jóvenes hasta que se matricularon en la educación de adultos, se observó que un 54,2% de ellos planteó que pasaron más de 9 años, seguido de un 30,8% que planteó que pasaron entre 3 y 8 años.

Gráfico N° 171: Desde que dejó la educación de niños y jóvenes hasta que se matriculó en educación de adultos, ¿Cuántos años pasaron? – Según edad (n=538) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



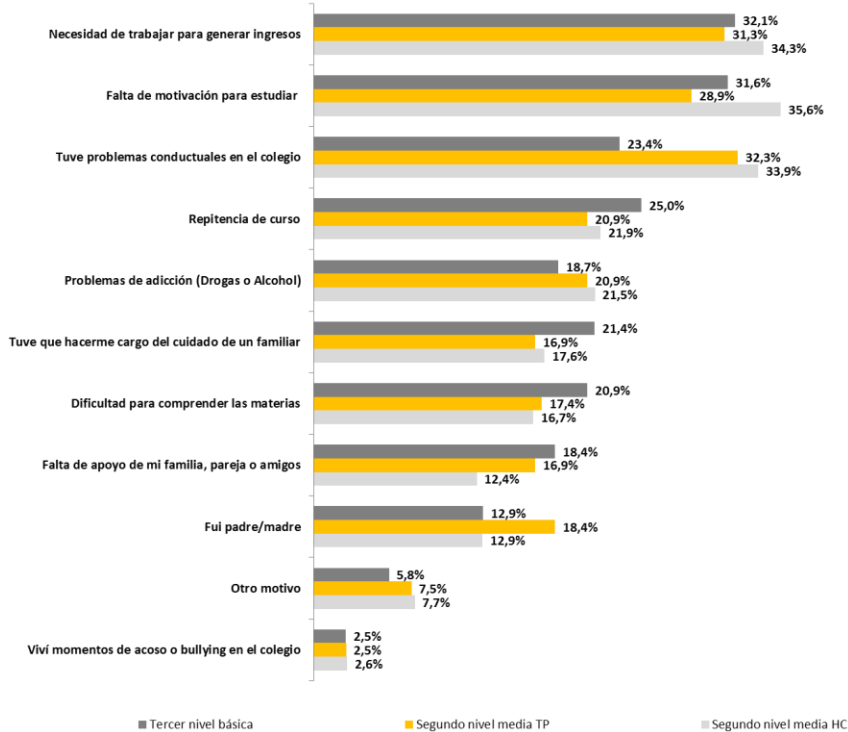
Fuente: Clodinámica

Al desagregar esta variable según edad, se observa una tendencia en donde a mayor edad la cantidad de años que pasaron son más, mientras que, a menor edad, la cantidad de años transcurridos es menor (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$).

En lo que respecta a los motivos que influyeron en que los estudiantes dejaran a educación de niños y jóvenes, se observan tres motivos principales. El primero de ellos está asociado a la necesidad de trabajar para generar ingresos (32% aprox.), seguida de falta de motivación para estudiar y por problemas de conducta en los establecimientos. Estos resultados dan cuenta de que

un porcentaje importante de estudiantes enfrentó situaciones del entorno que lo llevaron a desertar, donde el aspecto laboral tiene el rol protagónico.

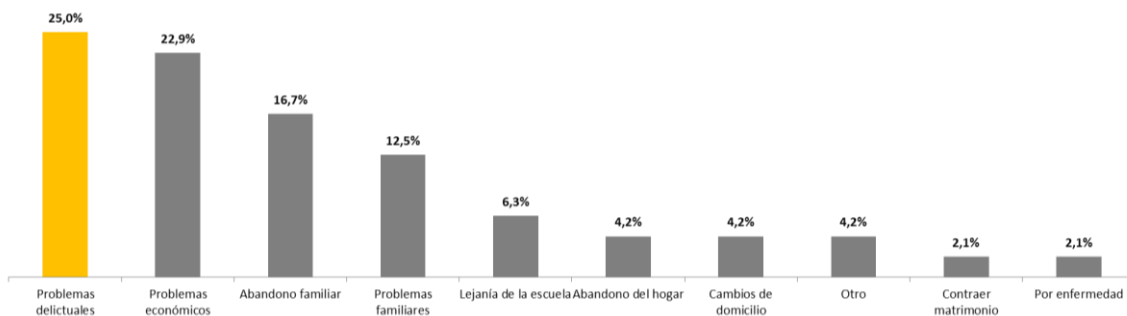
Gráfico N° 172: Motivos que influyeron en que usted dejara la educación de niños y jóvenes – Según nivel que cursa (n=817) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, al detallar la opción “otro motivo” se observa que un importante porcentaje indicó que el motivo que influyó para que dejaran la educación de adultos fueron los problemas relacionados a la comisión de delitos, con un 25%.

Gráfico N° 173: Motivos que influyeron en que usted dejara la educación de niños y jóvenes (Otro, cual) (n=817) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

La desagregación de estos motivos según edad muestra interesantes variaciones. De esta manera, quienes tienen menor edad consideran en mayor medida que sus motivos fueron la “falta de motivación” en comparación con los de mayor edad, lo mismo ocurre con la afirmación “tuve

problemas conductuales en el colegio” (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$). Por otro lado, a mayor edad se observa que se menciona en mayor medida la opción “necesidad de trabajar para generar ingresos” (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$). En este sentido, para quienes poseen mayor edad, las motivaciones se ligan en mayor medida con factores externos como la necesidad de generar ingresos, mientras que en el caso de los jóvenes, las motivaciones están mayormente ligadas a problemas conductuales y falta de motivación con los estudios.

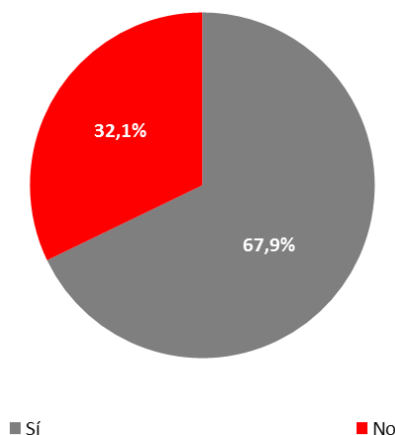
Tabla N° 112: Motivos que influyeron en que usted dejara la educación de niños y jóvenes – Según edad (n=817) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

	24 o menos	Entre 25 y 28	Entre 29 y 33	Entre 34 y 41	42 o más	Total
Falta de motivación para estudiar*	37,9%	41,4%	30,5%	25,4%	25,2%	32,3%
Necesidad de trabajar para generar ingresos*	24,9%	27,1%	30,5%	37,3%	42,4%	32,0%
Tuve problemas conductuales en el colegio*	41,2%	33,6%	31,8%	24,6%	9,4%	28,8%
Repitencia de curso*	32,8%	30,0%	23,2%	17,6%	10,8%	23,4%
Problemas de adicción (Drogas o Alcohol) *	22,0%	20,7%	25,8%	21,8%	7,9%	19,9%
Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar*	20,3%	20,0%	16,6%	19,7%	18,0%	19,0%
Dificultad para comprender las materias*	23,7%	27,1%	14,6%	13,4%	10,8%	18,2%
Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	17,5%	15,0%	13,9%	14,8%	21,6%	16,6%
Fui padre/madre	10,7%	14,3%	17,2%	15,5%	11,5%	13,8%
Otro motivo	7,9%	9,3%	6,0%	4,9%	6,5%	6,9%
Viví momentos de acoso o bullying en el colegio	4,0%	0,7%	4,0%	2,8%	0,0%	2,4%

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Por otro lado, con el fin de determinar niveles de deserción de la educación de jóvenes y adultos, se consultó si los estudiantes asistieron a algún colegio de adultos en el medio libre, donde se observó que un 67,9% indicó sí haber asistido, mientras un 32,1% indicó que no.

Gráfico N° 174: ¿Usted asistió a algún colegio de adultos en el medio libre? (n=815) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

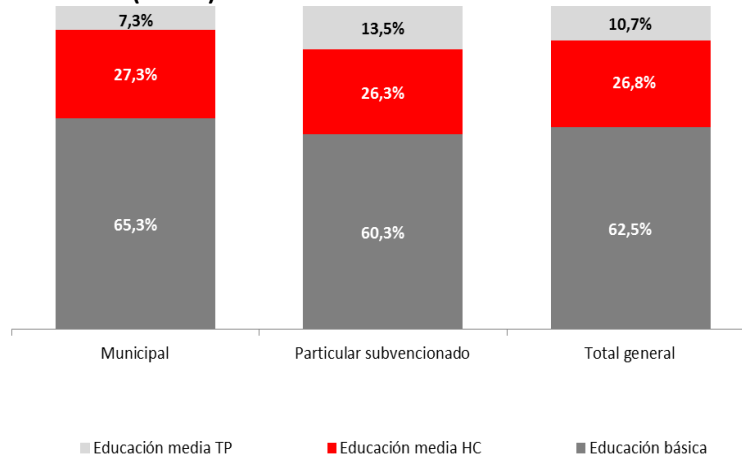


Fuente: Cliodinámica

En lo que refiere al nivel cursado en educación para jóvenes y adultos en el medio libre, se observa que un 62,5% da cuenta de haber llegado hasta primer, segundo o tercer nivel básico, seguido de quienes llegaron primer o segundo nivel de educación media científico humanista (26,8%). Estos

resultados muestran que las trayectorias educativas de estos estudiantes presentan inestabilidad incluso cuando presentan la necesidad de retomar los estudios.

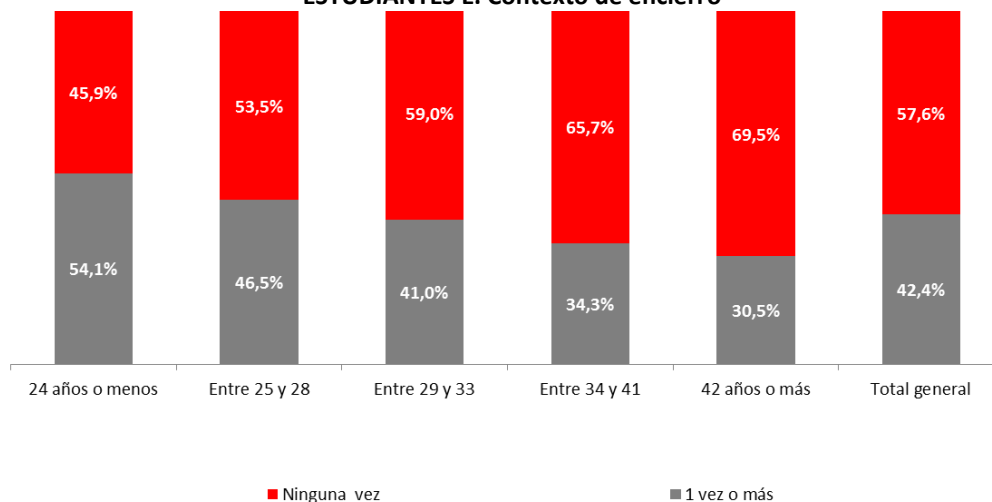
Gráfico N° 175: ¿Hasta qué nivel llegó en educación de adultos en el medio libre? – Según dependencia (n=542) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, al momento de consultar sobre el número de veces que se han retirado de la educación de adultos un 57,6% indica que nunca se han retirado de esta, mientras que el 42,4% ha declarado haberse retirado 1 vez o más. Al desagregar la variable según edad, se observa que a medida que aumenta la edad, la cantidad de veces que dejaron la educación de adultos es menor, mientras que a medida que disminuye la edad, la cantidad de veces es mayor (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$).

Gráfico N° 176: ¿Cuántas veces se ha retirado de la educación de adultos? – Según edad (n=542) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

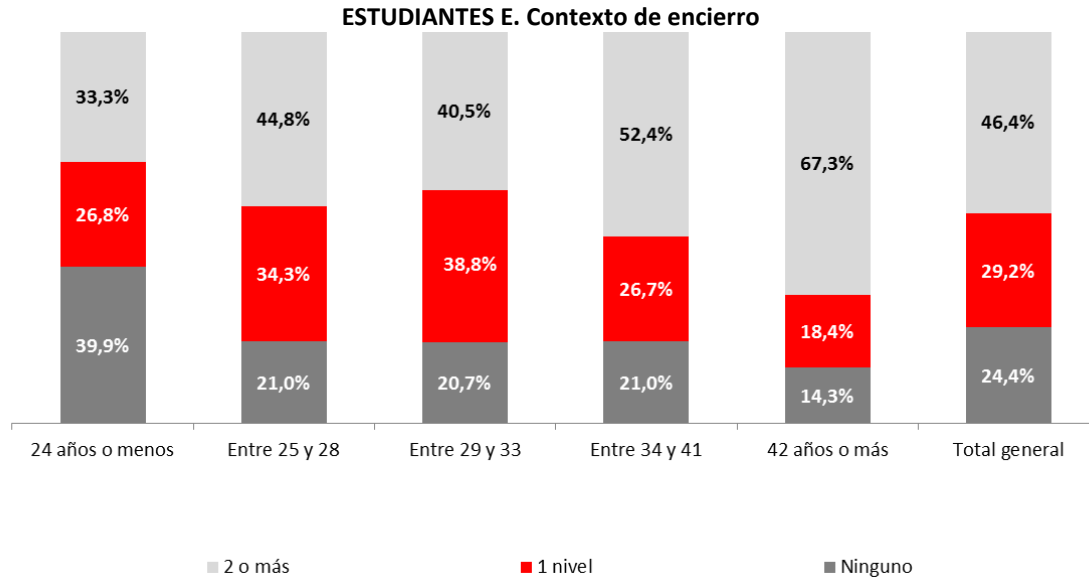


Fuente: Cliodinámica

Finalmente, en lo que refiere al cumplimiento de los niveles en el establecimiento en donde se aplica el estudio, un 46,4% indica haber cumplido 2 o más niveles en dicho establecimiento, un 29,2% que señala haber cumplido un nivel y un 24,4% que declara no haber cumplido ningún nivel (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$). Al desagregar la variable según edad,

es posible observar que a mayor edad existe un mayor porcentaje de personas que cumplieron 2 niveles o más, lo que podría estar relacionado al tiempo de permanencia de los estudiantes, dentro de los recintos penitenciarios.

Gráfico N° 177: ¿Cuántos niveles completos ha realizado en este colegio? – Según edad (n=603)



CARACTERÍSTICAS DE QUIENES DESERTAN EN EPJA

A continuación, se da cuenta de las principales características de quienes han desertado alguna vez de la EPJA, considerando principalmente variables de carácter sociodemográfico. En primer lugar, respecto a la edad se establecen diferencias estadísticamente significativas entre quienes **tienen menos de 24 años**, ya que en este segmento de edad se concentran principalmente quienes han desertado alguna vez de la EPJA, y actualmente se encuentran insertos nuevamente en ella (33,2% frente a un 20,7% de quienes nunca han desertado en EPJA). Así también, resulta interesante que para el segmento de mayor edad (42 o más años) la proporción de estudiantes que nunca ha desertado de la EPJA es mayor a la proporción que si ha desertado, situación diferente a lo observado en el segmento de menor edad (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$)

Complementariamente, en el caso de los estudiantes que asisten a establecimientos educacionales en contexto de encierro, la tenencia de hijos no influiría mayormente en la desertación en EPJA, ya que quienes tienen hijos(as) son quienes menos han desertado de EPJA (72,3% frente a un 64,6% en quienes han desertado de EPJA). Esto podría estar vinculado con que estos estudiantes, al estar privados de libertad, no vivirían con sus hijos(as) y por tanto esto no se constituiría en un factor determinante para asistir a clases. Por el contrario, el tener hijos podría ser un factor que aumente las motivaciones por mantenerse estudiando dentro de la EPJA sin desertar, ya que muchos estudiantes esperan demostrar a sus familias que son capaces de cambiar y entregarles un mejor futuro a sus hijos a través de los estudios (Ver módulo de motivaciones para más profundidad)

En lo que respecta a la trayectoria educacional de quienes han desertado alguna vez de la EPJA, es posible dar cuenta de que – a pesar de que la mayoría de los estudiantes deserto sólo 1 vez de la educación de niños y jóvenes – entre quienes han desertado de EPJA es mayor la proporción de estudiantes que en niños y jóvenes desertaron 3 veces o más. Además, el promedio de veces que han desertado de niños y jóvenes es mayor en quienes han desertado de EPJA (3 veces, por sobre 2 veces promedio en quienes no han desertado). Esto podría dar cuenta de que, quienes han desertado más en niños y jóvenes tendrían mayor probabilidad de desertar en la EPJA.

Además, para el caso de los estudiantes que asisten a un establecimiento educacional en contexto de encierro, la participación en el mundo del trabajo no se constituye como un elemento diferenciador entre quienes han desertado alguna vez de la EPJA, ya que no hay diferencias estadísticamente significativas que permitan identificar que quienes desertan lo hagan por tener mayor participación en el mundo del trabajo.

Tabla N° 113 Características de quienes desertan de EPJA (n=837) – ESTUDIANTES Establecimiento Contexto de Encierro

		Deserción en EPJA	
		Nunca	1 vez o más
Edad*	24 años o menos	20,7%	33,2%
	Entre 25 y 28	16,7%	19,7%
	Entre 29 y 33	21,4%	20,2%
	Entre 34 y 41	20,7%	14,7%
	42 años o más	20,4%	12,2%
	Promedio	33 años	30 años
¿Usted tiene hijos(as)? *	Sí	72,3%	64,6%
	No	27,7%	35,4%
Actualmente usted ¿sólo trabaja o estudia y trabaja?	Sólo estudia	34,8%	41,3%
	Estudia y trabaja	65,2%	58,7%
N° de veces que deserto en educación de niños y jóvenes*	1 vez	68,0%	41,2%
	2 veces	9,5%	19,9%
	3 veces o más	22,4%	38,9%
	Promedio	2 veces	3 veces
N° años desde que deserto en educación de niños y se reincorporó a EPJA*	Menos de un año	0,8%	2,0%
	1 año	6,6%	8,6%
	2 años	4,1%	8,6%
	Entre 3 y 8 años	29,0%	38,6%
	Más de 9 años	59,3%	42,1%
	Promedio	13 años	10 años

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, al analizar la deserción en EPJA, en función de las razones por las cuales los estudiantes desertaron de la educación de niños y jóvenes resulta interesante que existen diferencias estadísticamente significativas sólo en las siguientes razones:

- En primer lugar, la **“repitencia de curso”** se constituye como uno de los factores que los estudiantes que han desertado al menos una vez en EPJA señalan en mayor medida que quienes nunca han desertado de EPJA, donde un 28,8% de los primeros y un 18,8% de los segundos señala esta razón.

- Además, los estudiantes que han desertado alguna vez de EPJA, señalan en mayor medida haber desertado de la educación de niños y jóvenes por **“dificultad para comprender las materias”**, con un 23,6% frente a un 14,1%.
- Finalmente, quienes han desertado alguna vez de EPJA, atribuyen su deserción en niños y jóvenes a **“problemas conductuales en el colegio”** con un 37,6%, frente a un 25,6% de quienes nunca han desertado de EPJA.

Tabla N° 114 Causas de deserción en niños y jóvenes según deserción en EPJA (Múltiple %>100) (n=837) – ESTUDIANTES Establecimiento Contexto de Encierro

Razones de deserción en niños y jóvenes	Deserción en EPJA	
	Nunca	Al menos una vez
Falta de motivación para estudiar	30,3%	34,0%
Problemas de adicción (Drogas o Alcohol)	19,7%	24,4%
Repitencia de curso*	18,8%	28,8%
Viví momentos de acoso o bullying en el colegio	2,4%	2,0%
Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar	16,5%	21,2%
Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	15,6%	16,4%
Dificultad para comprender las materias*	14,1%	23,6%
Fui padre/madre	14,4%	13,2%
Necesidad de trabajar para generar ingresos	35,9%	31,2%
Tuve problemas conductuales en el colegio*	25,6%	37,6%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

6.2. Caracterización de los Docentes

En el siguiente apartado, se da cuenta de las principales características de los docentes que trabajan en la educación para personas jóvenes y adultas en establecimientos educacionales en contexto de encierro, profundizando en sus características socio demográficas, en su situación laboral, en los traslados que realizan para llegar a sus lugares de trabajo, en su trayectoria y experiencia laboral – como docentes – y por último la capacitación.

6.2.1. Perfil de los docentes

En cuando al perfil de los docentes que desempeñan como educadores en la educación para personas jóvenes y adultas en establecimientos en contextos de encierro, se abordan diferentes elementos de la composición sociodemográfica, tales como la composición según edad, además del sexo, la nacionalidad y la tenencia de hijos.

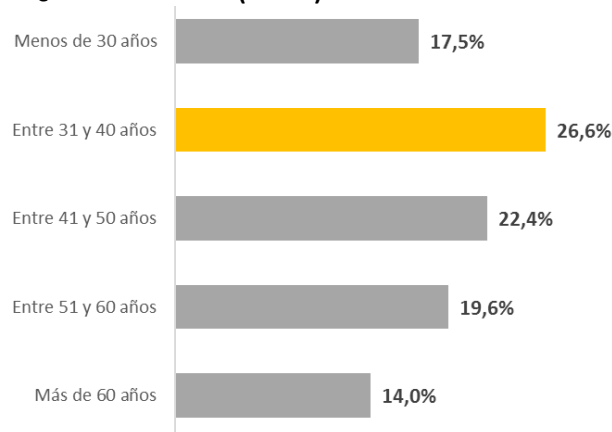
EDAD

Al revisar la edad de los docentes, es posible apreciar que existe una amplia dispersión, ya que actualmente en los establecimientos educacionales en contexto de encierro se encuentran docentes entre 23 y 77 años de edad, situándose el **promedio de edad en los 44,5 años y la mediana en los 42 años**.

Complementariamente, al observar las distribuciones por dependencia, es posible apreciar que **los profesores de establecimientos educacionales municipales tienen la misma edad promedio de los profesores de establecimientos particulares subvencionados**, la cual corresponde a 44,5 años en ambos casos.

Al observar la distribución de estos docentes por rangos de edad, se da cuenta de que la mayor parte de ellos se encuentran entre los 31 y 40 años con un 26,6%, seguido de un 22,4% de docentes que tiene entre 41 y 50 años, de un 19,6% que tiene entre 51 y 60 años, de un 17,5% que tiene menos de 30 años y de un 14% que tienen más de 60 años.

Gráfico N° 178 ¿Cuál es su edad? (n=143) – Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

En relación con lo anterior, cabe destacar que, a pesar de constituirse como el grupo con menor presencia, **el 14% de los docentes tienen sobre 60 años de edad**. Resulta interesante, ya que los

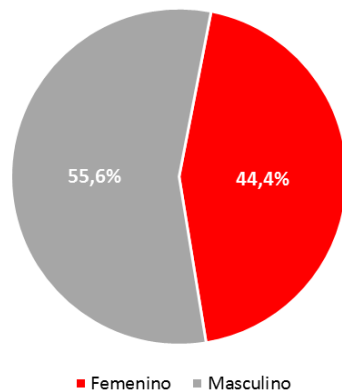
docentes de este segmento se encuentran en una edad cercana a la jubilación, lo que aumenta la probabilidad de que dejen de hacer clases, y por tanto insta un desafío para los sostenedores de los establecimientos educacionales, de contar con nuevos docentes que permitan suplir sus funciones.

Este fenómeno, también está presente para los docentes que se desempeñan en establecimiento educacionales EPJA en su modalidad regular, sin embargo, para el contexto de encierro la proporción de docentes mayores de 60 años es mayor, y así también el promedio de edad de los docentes, lo cual podría significar que el desafío sea más grande para esta modalidad de educación.

SEXO

En lo que respecta a la distribución según el sexo de los docentes que se desempeñan en establecimientos en contexto de encierro, es posible dar cuenta de que **el 55,6% corresponde a docentes del sexo masculino y el 44,4% restante corresponde a docentes del sexo femenino.**

Gráfico N° 179 ¿Cuál es su sexo? (n=151) Establecimientos en contexto de encierro

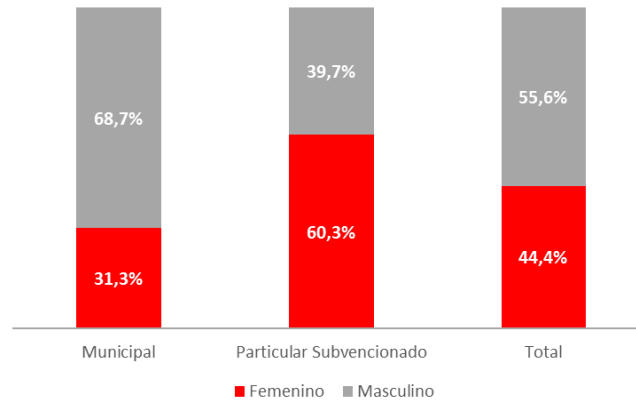


Fuente: Cliodinámica

Al analizar el sexo de los docentes que trabajan en establecimientos en contexto de encierro, según su edad, es posible destacar que **los docentes hombres son de mayor edad** ya que alcanzan un promedio de edad de 46,3 años, en un rango de entre 24 y 77 años, mientras que en las mujeres el promedio de edad alcanza los 42,4 años, donde la menor tienen 23 años y la mayor 70 años. Sin embargo, estas diferencias no se establecen como estadísticamente significativas con un $p < 0,05$.

Complementariamente, se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) al analizar esta variable según la dependencia del establecimiento educacional de contexto de encierro en el cual trabajan los docentes. Lo anterior sería reflejo de que, mujeres y hombres no se distribuyen de manera equilibrada en establecimientos municipales y subvencionados, específicamente, en los establecimientos municipalizados la proporción de mujeres es menor que en los establecimientos con dependencia particular subvencionada (31,3% frente a 60,3%), mientras que la distribución de los docentes hombres se concentraría en mayor medida en los establecimientos municipalizados (68,7% frente a 39,7%).

Gráfico N° 180 ¿Cuál es su sexo? Según Dependencia del establecimiento (n=151) - Establecimientos en contexto de encierro



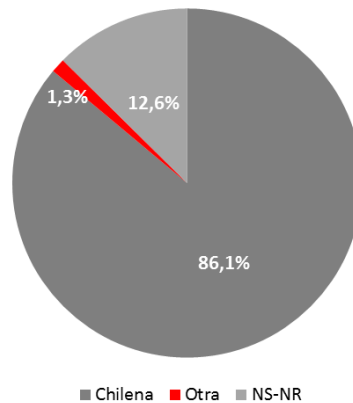
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

NACIONALIDAD

En cuanto a la nacionalidad de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales en contexto de encierro, es posible dar cuenta de que **la gran mayoría de ellos señala ser chileno (86,1%)**, mientras que una proporción menor señala tener otra nacionalidad (1,3%), y el resto no responde a la pregunta (12,6%).

Gráfico N° 181 ¿Cuál es su nacionalidad? (n=151) - Establecimientos en contexto de encierro

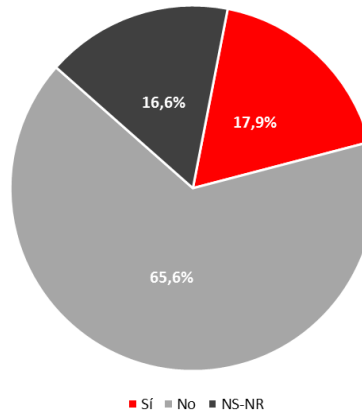


Fuente: Cliodinámica

PUEBLO ORIGINARIO

Al consultar a los docentes si se reconocen como parte de algún pueblo originario, la respuesta del 65,6% de los docentes fue negativa, mientras que un 17,9% respondió de manera afirmativa, y el 16,6% restante no respondió a la pregunta. Entre quienes señalaron pertenecer a un pueblo originario, se destaca mayoritariamente al pueblo Mapuche con un 61,5%, seguido de los Aymara con un 26,9% y de un 11,5% de los docentes de establecimientos de contexto de encierro que señalaron pertenecer a otro pueblo originario, donde se destacan ascendencias afroamericanas.

Gráfico N° 182 ¿Se reconoce usted como miembro de un pueblo originario? (n=151) - Establecimientos en contexto de encierro

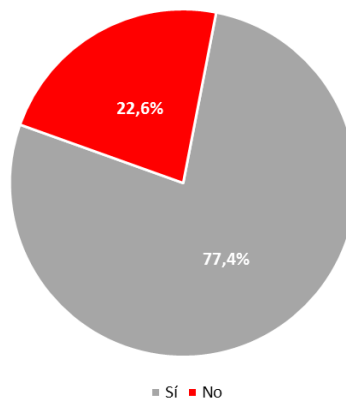


Fuente: Cliodinámica

RESPONSABILIDAD PARENTAL

En cuanto a la responsabilidad parental de los docentes, es posible dar cuenta de que la mayoría de los docentes tiene responsabilidad parental, es decir un **77,4% de los docentes señaló tener hijos**, y un 22,6% señaló lo contrario, sin presentarse mayores diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres (con $p < 0,05$ y 95% de confianza)

Gráfico N° 183 ¿Tiene hijos(as)? (n=146) - Establecimientos en contexto de encierro



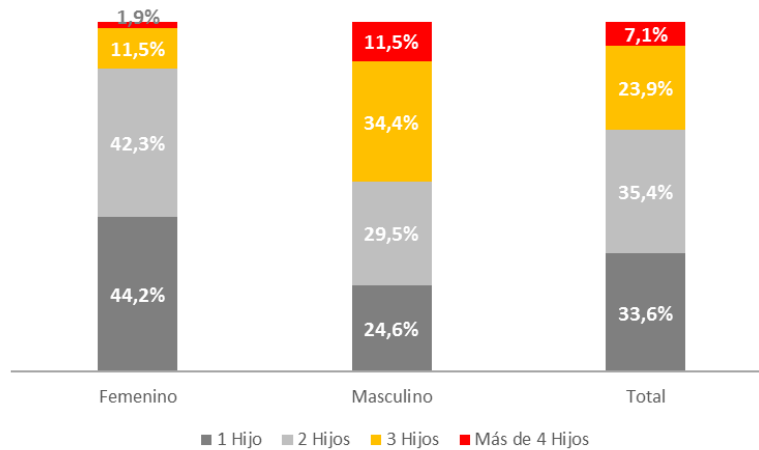
Fuente: Cliodinámica

En relación con los docentes – que se desempeñan en un establecimiento educacional en contexto de encierro - que señalaron tener hijos, se aprecia que en promedio tienen 2 hijos, y en específico el 33,6% de ellos señaló tener 1 hijo, el 35,4% señaló tener 2 hijos, el 23,9% señaló tener 3 hijos, y el 7,1% restante señaló tener 4 hijos o más. Al analizar estos resultados según el sexo de los docentes, es posible observar que **los docentes del sexo masculino tienen más hijos que las docentes del sexo femenino**, ya que los primeros tienen en promedio 2,3 hijos y las segundas tienen un promedio de 1,7 hijos (Diferencia estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

Complementariamente, se aprecia, que el 44,2% de las docentes mujeres señaló tener sólo un 1 hijo, proporción que disminuye a un 24,6% en los docentes hombres, mientras que quienes señalan tener 3 hijos corresponden a un 11,5% en mujeres y aumentan a un 34,4% en hombres, y

los hombres señalan en mayor medida tener más de 4 hijos. Todas estas diferencias se establecen como estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Gráfico N° 184 ¿Cuántos hijos(as) tiene? Según sexo (n=113) - Establecimientos en contexto de encierro



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

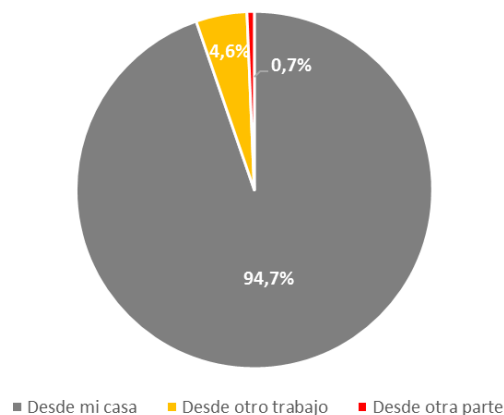
Fuente: Cliodinámica

Adicionalmente, es posible dar cuenta de que el 70,8% de los docentes que se desempeñan en un establecimiento educacional en contexto de encierro que señalaron tener hijos, tiene hijos menores de 18 años, lo que equivale a un promedio de 1,6 hijos. Al analizar este resultado en función del sexo de los docentes, en promedio las mujeres tienen 1,3 y los hombres 1,7 hijos menores de 18 años (Diferencia estadísticamente significativas con $p < 0,05$).

6.2.2. Tiempos de traslado

Otro punto interesante de destacar, se relaciona con el tiempo que los docentes destinan a los traslados que deben realizar para dirigirse a sus lugares de trabajo –específicamente a establecimientos educacionales para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro– donde el 94,7% de los docentes se traslada desde su casa, el 4,6% se traslada desde otro trabajo y sólo un 0,7% se traslada desde otra parte.

Gráfico N° 185 ¿Desde dónde se traslada a este establecimiento educacional? (n=151) - Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, independientemente del lugar desde donde se trasladan a su lugar de trabajo, los docentes destinan en promedio **45,6 minutos en trasladarse**. En este punto, cabe destacar que **las personas que se trasladan al establecimiento educacional de jóvenes y adultos en el cual trabajan desde otros trabajos destinan menor cantidad de tiempo**, lo que en promedio corresponde a 34,3 minutos, mientras que el promedio en quienes se trasladan desde otro trabajo es de 46,3 minutos, siendo estos últimos quienes más tiempo destinan diariamente a trasladarse a los establecimientos educacionales en contexto de encierro.

En relación con lo anterior, cabe dar cuenta de que **el 71,4% de los docentes que se trasladan desde otros trabajos demoran entre 16 y 30 minutos**, proporción que disminuye a un 30,9% en los docentes que se trasladan, a los establecimientos educacionales en contexto de encierro, desde su casa. Complementariamente, quienes demoran entre 46 y 60 minutos corresponden solo a docentes que se trasladan desde sus casas, misma situación para quienes demoran más de 91 minutos.

Tabla N° 115 ¿Cuándo se demora en llegar desde este lugar al colegio? Según Lugar desde donde se traslada (n=151) - Establecimientos en contexto de encierro

	Desde mi casa	Desde otro trabajo	Total
Menos de 15 minutos	12,9%	14,3%	13,0%
Entre 16 y 30 minutos*	30,9%	71,4%	32,9%
Entre 31 y 45 minutos	25,2%	0,0%	24,0%
Entre 46 y 60 minutos	13,7%	0,0%	13,0%
Entre 61 y 90 minutos	7,9%	14,3%	8,2%
Más de 91 minutos	9,4%	0,0%	8,9%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

6.2.3. Situación laboral

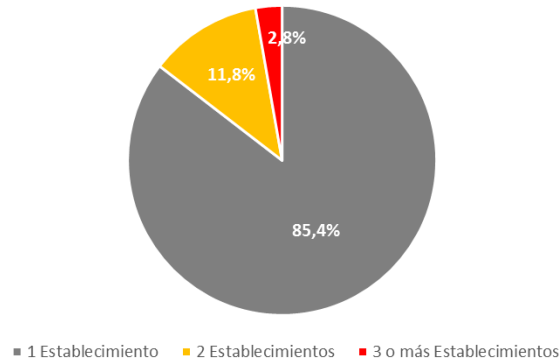
En la presente sección, se da cuenta de las principales características laborales de los docentes que realizan clases en establecimientos para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro. Específicamente, se da cuenta de la cantidad de establecimientos en los que trabajan los docentes, la cantidad de horas que trabajan, su situación contractual, y por último se da cuenta de la evaluación que los docentes hacen de sus condiciones laborales.

CANTIDAD DE ESTABLECIMIENTOS EN LOS QUE TRABAJAN

En primer lugar, es posible dar cuenta de la cantidad de establecimientos en los que los docentes realizan clases - considerando tanto establecimientos educacionales que imparten educación para niños y jóvenes, como establecimientos que imparten educación para jóvenes y adultos del medio libre y de contexto de encierro – donde **la mayoría de los docentes realiza clases solo en 1 establecimiento educacional**, lo que corresponde a un 85,4%, mientras que un 11,8% realiza clases en 2 establecimientos educacionales, y el 2,8% restante realiza clases en 3 establecimientos o más. Esto resulta relevante, ya que una proporción importante de los docentes que participaron del estudio, realiza clases sólo en establecimientos de jóvenes y adultos en contexto de encierro y no en el medio libre.

Además, es posible dar cuenta de que no se presentan diferencias estadísticamente significativas al analizar en función de la dependencia del establecimiento educacional o del sexo de los docentes.

Gráfico N° 186 ¿En cuántos establecimientos educacionales trabaja actualmente? (n=144) - Establecimientos en contexto de encierro



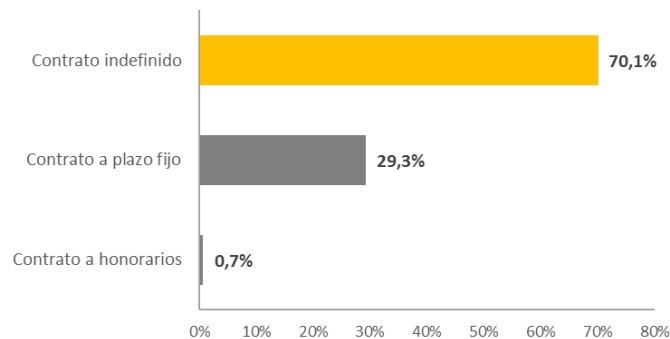
Fuente: Cliodinámica

SITUACIÓN CONTRACTUAL

En lo que respecta a la situación contractual de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales en contexto de encierro, cabe dar cuenta de que **la gran mayoría cuenta con un contrato laboral a plazo indefinido** – específicamente un 70,1% - mientras que un 29,3% cuenta con contrato a plazo fijo, y sólo un 0,7% señala contar con contrato a honorarios. Lo anterior sería reflejo de que, en general, **los docentes se encuentran en una situación laboral estable**.

Aquí resulta relevante que, la distribución de los docentes según su situación contractual, no se ve afectada por la dependencia del establecimiento educacional en contexto de encierro, en el que se desempeñan, ya que no se establecen diferencias estadísticamente significativas entre docentes de establecimientos municipalizados y establecimientos particular subvencionados.

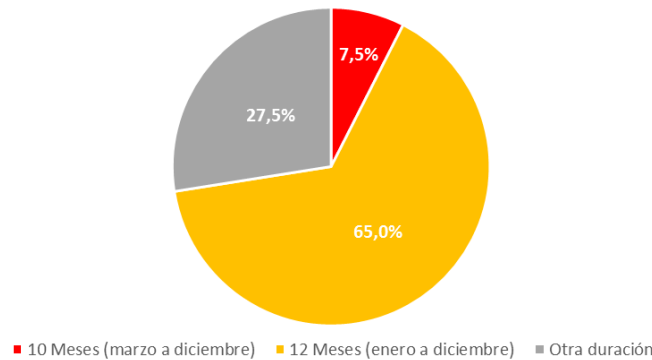
Gráfico N° 187 ¿Qué tipo de contrato mantiene con este establecimiento educacional? (n=147) - Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Específicamente, en lo que respecta al 29,3% de los docentes que señalaron contar con contrato son a plazo fijo, es posible señalar que la duración de dichos contratos en la mayoría de los casos corresponde a 12 meses, es decir 65% de los docentes tiene contrato desde el mes de enero hasta el mes de diciembre. Mientras que un 7,5% señala que la duración de sus contratos es de 10 meses, es decir desde marzo hasta diciembre en correspondencia con la duración del año escolar. El 27,5% restante, señala que sus contratos tienen otra duración.

Gráfico N° 188 ¿Cuál es la duración de su contrato? Para Plazo Fijo (n=43) - Establecimientos en contexto de encierro



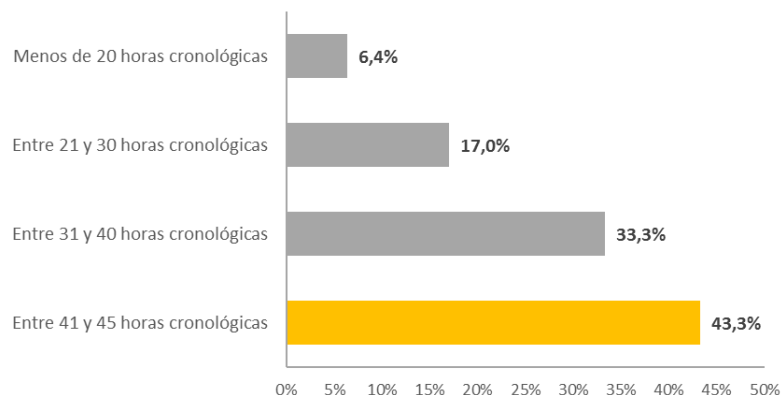
Fuente: Cliodinámica

HORAS DE TRABAJO

Otro aspecto relevante dentro de la situación laboral de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales en contexto de encierro, se relaciona con la cantidad de horas que trabajan, donde en primer lugar, cabe dar cuenta de que **en promedio trabajan 36,8 horas cronológicas** (60 minutos) por contrato a la semana, considerando todos los establecimientos educacionales en los que realizan clases. Al observar la distribución de las horas, es posible dar cuenta de **que se concentran principalmente en el segmento que tiene contratos de entre 41 y 45 horas cronológicas semanales** con un 43,3%, lo cual se relaciona directamente con lo que establece el código del trabajo de Chile respecto al máximo de horas que se deben trabajar semanalmente.

Complementariamente, el 33,3% de los docentes señaló tener entre 31 y 40 horas totales por contrato a la semana, y un 17% entre 21 y 30 horas cronológicas a la semana. Así también, sólo un 6,4% de los docentes señaló tener menos de 20 horas cronológicas por contrato a la semana, docentes que corresponden principalmente a quienes realizan labores en un sólo establecimiento educacional (el 50% de quienes tienen contratos por menos de 20 horas realiza clases en solo un establecimiento)

Gráfico N° 189 ¿Cuántas horas cronológicas (60 minutos) tiene por contrato en TOTAL a la semana? (n=141) - Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

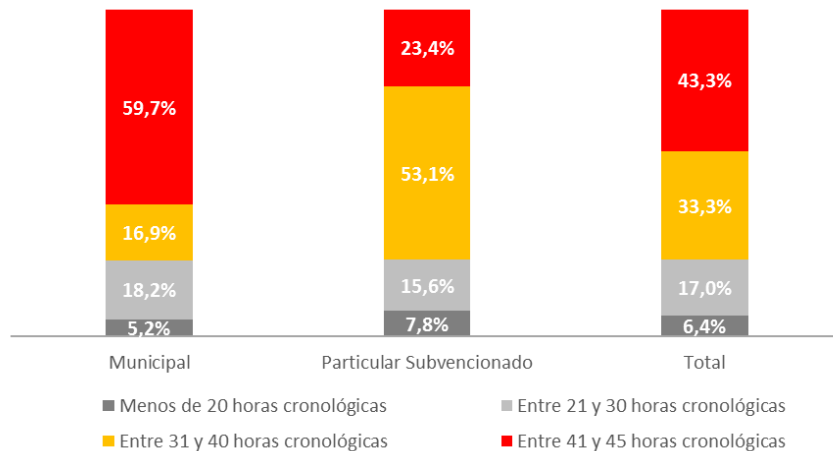
Así mismo, la cantidad de horas cronológicas que los docentes trabajan por contrato, pueden ser analizadas en función de la dependencia del establecimiento educacional. Es así que **los docentes de establecimientos municipalizados tienen contratos por más horas que los docentes de establecimientos Particulares Subvencionados**, ya que el promedio de horas cronológicas semanales por contrato alcanza 38,6 en los primeros y 34,6 en los segundos.

En el gráfico a continuación, se puede apreciar que las diferencias entre los docentes según la dependencia de los establecimientos educacionales, se hacen patentes en los rangos “Entre 31 y 40 horas” y “Entre 41 y 45 horas” (diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$)

- En el caso de los docentes que tienen contratos por entre 31 y 40 horas, es mayor la proporción de quienes trabajan en establecimientos particulares subvencionados con un 53,1%, mientras en establecimientos municipalizados alcanza un 16,9%.
- En lo que respecta a los docentes con contratos entre 41 y 45 horas, corresponden en mayor medida a establecimientos municipalizados, con un 59,7%, versus un 23,4% en docentes de establecimientos particular subvencionados.

Lo anterior, da cuenta de que los docentes de establecimientos municipalizados, tienen más horas contratadas que los docentes de establecimientos particular subvencionados.

Gráfico N° 190 ¿Cuántas horas cronológicas (60 minutos) tiene por contrato en TOTAL a la semana? Según Dependencia del Establecimiento (n=141) - Establecimientos en contexto de encierro



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

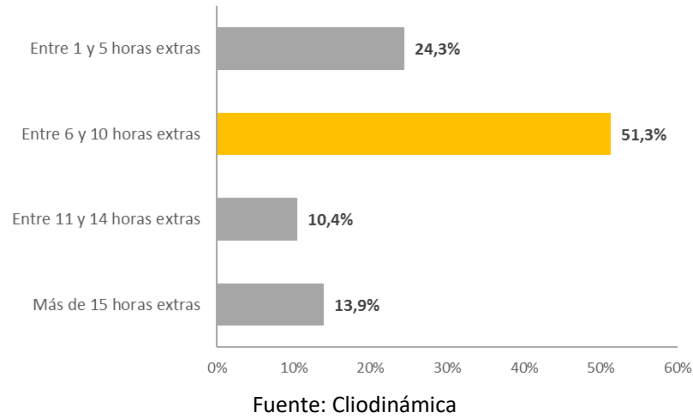
Fuente: Cliodinámica

Relacionado con lo anterior, es posible dar cuenta de la cantidad de horas extraordinarias - a lo establecido en los contratos de trabajo – que realizan los docentes, donde específicamente el 18,4% del total de docentes encuestados señala no realizar horas extras a su contrato, mientras que el 81,6% restante realiza horas extras. En promedio los docentes realizan **10,2 horas cronológicas extras** a lo definido en sus contratos de trabajo, independientemente de la cantidad de establecimientos en los que trabajan.

Complementariamente, cabe dar cuenta de que el 23% de los docentes señala realizar entre 1 y 5 horas extras por semana, y que un 51,3% de los docentes señala realizan entre 6 y 10 horas extras por semana. Llama la atención que el 13,9% de los docentes señala realizar más de 15 horas extras

por semana, es decir utilizarían aproximadamente 3 horas diarias a la preparación de clases, elaboración de insumos y corrección de evaluaciones.

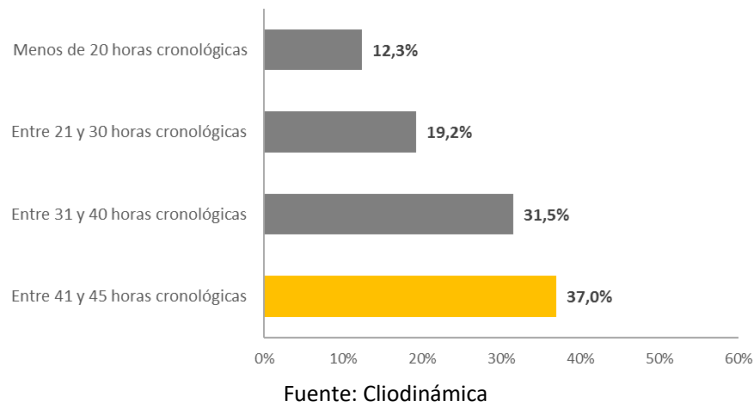
Gráfico N° 191 En una semana normal, ¿Cuántas horas cronológicas EXTRA trabaja en total? (n=115) - Establecimientos en contexto de encierro



Adicionalmente, es posible dar cuenta de la cantidad de horas que los docentes tienen por contrato solo en los establecimientos educacionales para jóvenes y adultas en contexto de encierro (establecimientos donde fue aplicada la encuesta). En este contexto, **el promedio alcanza a 34,7 horas cronológicas semanales contratadas**, concentrándose la distribución principalmente en los docentes que tienen entre 41 y 45 horas cronológicas semanales por contrato (37%), seguido por aquellos contratados por entre 31 y 40 horas cronológicas (31,5%), por quienes tienen entre 21 y 30 horas contratadas (19,2%), y finalmente con una proporción menor, quienes tienen un contrato de menos de 20 horas semanales en un solo establecimiento (12,3%).

Este resultado sería reflejo de que, la mayoría de los docentes realiza la totalidad de sus horas cronológicas semanales en un mismo establecimiento educacional para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro. Esto se relaciona directamente con que la mayoría de los docentes señaló realizar clases sólo en el establecimiento educacional en el cual fue encuestado, es decir, un establecimiento de EPJA en contexto de encierro.

Gráfico N° 192 ¿Cuántas horas cronológicas SEMANALES tiene por contrato como profesor de educación de adultos en este establecimiento? (n=146) - Establecimientos en contexto de encierro

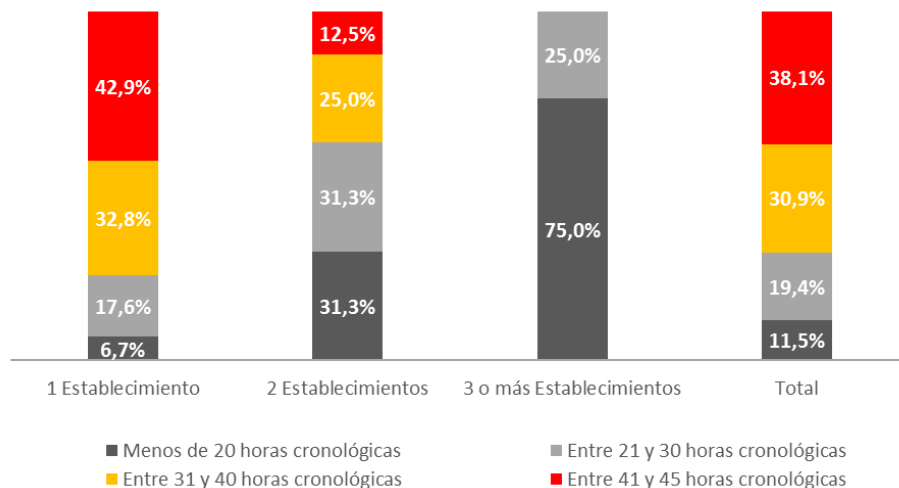


En complemento con lo anterior, es posible dar cuenta de que, **la cantidad de horas** que los docentes tienen por contrato en el establecimiento educacional donde fue aplicada la encuesta **es inversamente proporcional al número de establecimientos educacionales en los que trabaja**, es decir, en la medida que aumenta la cantidad de colegios, disminuye la cantidad de horas de contrato. Es así que, quienes trabajan en 1 establecimiento educacional tienen contratos de 36,7 horas promedio, mientras que quienes trabajan en 2 establecimientos tienen en promedio contratos por 27,1 horas y quienes trabajan en 3 establecimientos o más tienen contratos por 17 horas en promedio.

Lo anterior, es posible de apreciar en el siguiente gráfico, donde existen diferencias estadísticamente significativas (con $p < 0,05$) entre los docentes según la cantidad de establecimientos en los que trabajan. Específicamente:

- De los docentes que se desempeñan sólo en el establecimiento educacional en contexto de encierro donde fue realizado el estudio, tienen mayor cantidad de horas cronológicas semanales contratadas en dicho establecimiento, ya que la proporción de docentes que tienen contrato por 31 a 40 horas alcanza un 32,8%, y la proporción de quienes tienen contratos por 41 a 45 horas es de 42,9%.
- Mientras que, entre los docentes que trabajan en 2 establecimientos, estas proporciones disminuyen, específicamente quienes tienen contratos por 31 a 40 horas alcanzan un 25% y quienes tienen contratos por 41 a 45 horas corresponden a un 12,5%. Así mismo, los docentes con contratos – en estos establecimientos – por menos de 20 horas aumentan a 31,3%.
- Por último, los docentes que trabajan en 3 establecimientos o más, se concentran solo en las categorías menores a 30 horas cronológicas, específicamente, hay una alta proporción de quienes tienen un contrato por menos de 20 horas cronológicas, correspondiente a un 75%, y un 25% señala tener contratos entre 21 y 30 horas.

Gráfico N° 193 ¿Cuántas horas cronológicas SEMANALES tiene por contrato como profesor de educación de adultos en este establecimiento? Según Cantidad de establecimientos en los que trabaja (n=146) - Establecimientos en contexto de encierro



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Todos los resultados anteriores, reflejan que existe concordancia entre la cantidad de establecimientos en los que realizan clases, ya que la mayoría solo trabaja en este

establecimiento. Es decir, la mayoría de los docentes completa la totalidad de su carga horaria semanal realizando clases en un solo establecimiento educacional.

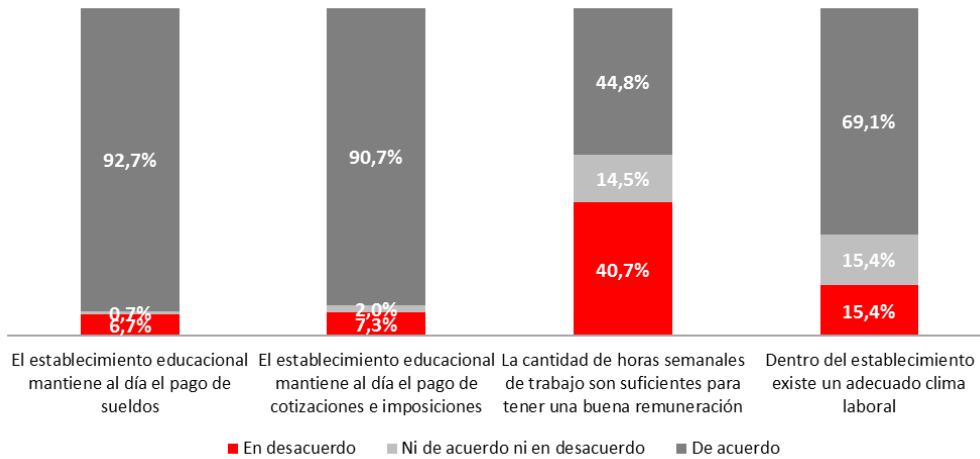
EVALUACIÓN DE LAS CONDICIONES LABORALES

En relación con la evaluación que los docentes hacen de las condiciones laborales que tienen en el establecimiento educacional en contexto de encierro donde fue aplicada la encuesta, es posible señalar lo siguiente:

- En primer lugar, la afirmación con la cual los docentes presentan mayor nivel de acuerdo corresponde a **“El establecimiento educacional mantiene al día el pago de los sueldos”**, ya que el 92,7 % considera que el establecimiento educacional donde fue aplicada la encuesta mantiene al día el pago de los sueldos.
- En relación con lo anterior, cabe señalar que un 90,7% de los docentes se encuentra de acuerdo con la afirmación **“El establecimiento educacional mantiene al día el pago de cotizaciones e impositivos”**, es decir la mayoría de los docentes considera que el establecimiento educacional en contexto de encierro donde trabaja no mantiene deudas previsionales.
- Otra de las afirmaciones para la que los docentes tienen altos niveles de acuerdo, corresponde a **“Dentro del establecimiento existe un adecuado clima laboral”**, ya que el 69,1% de los docentes considera que efectivamente el establecimiento educacional en contexto de encierro en que se desempeña – y donde fue aplicada la encuesta – cuenta con un clima laboral adecuado para trabajar.
- Por último, la afirmación con la cual los docentes presentan menores niveles de acuerdo, corresponde a **“La cantidad de horas semanales de trabajo son suficientes para tener una buena remuneración”**, donde un 44,8% se encuentra de acuerdo con la afirmación, y un 40,7% de docentes que considera que la cantidad de horas que trabaja no son suficientes para tener una buena remuneración, lo cual podría dar cuenta de algún tipo de descontento con las remuneraciones, con las condiciones de trabajo, con el desempeño docente o también con la carga de trabajo.

Lo anterior, sería reflejo de que, en general las condiciones laborales de los docentes en establecimientos educacionales en contexto de encierro, son favorables, y no se presentarían mayores dificultades en cuanto al ambiente laboral y al cumplimiento de las obligaciones de los sostenedores – tales como pago de remuneraciones y pago de leyes sociales. Además, Cabe destacar que, frente a las condiciones laborales, no se perciben mayores diferencias entre los docentes de establecimientos educacionales municipalizados y particular subvencionados.

Gráfico N° 194 Nivel de acuerdo con afirmaciones: CONDICIONES LABORALES en este establecimiento (n=151) Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

6.2.4. Trayectoria y experiencia educativa

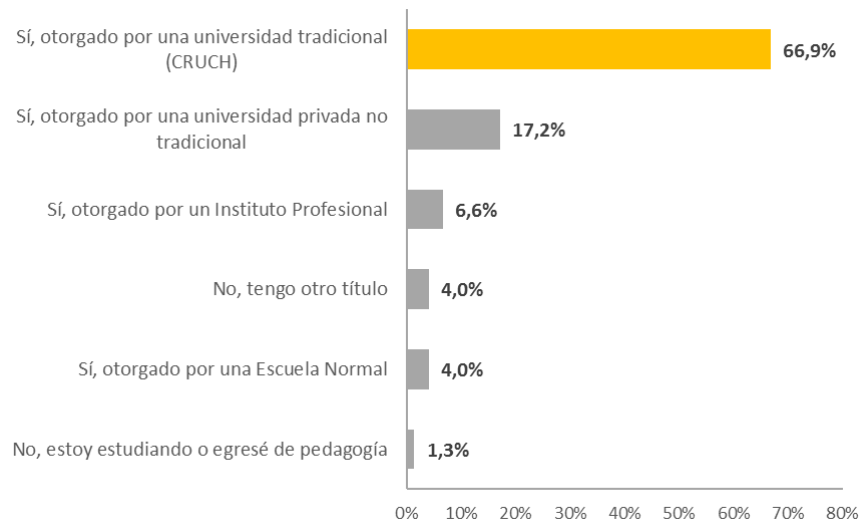
Dentro de las características de los docentes que se desempeñan en la educación de personas jóvenes y adultas en contexto de encierro, a continuación, se da cuenta de su trayectoria y experiencia laboral. Específicamente, esto se aborda desde dos perspectivas, en primer lugar, como la trayectoria y experiencia en la educación de jóvenes y adultos, y en segundo lugar como la trayectoria y experiencia dentro del establecimiento educacional en contexto de encierro en que fue aplicada la encuesta.

TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

En lo que respecta a la trayectoria y experiencia de los docentes, es posible señalar que **la gran mayoría de estos cuenta con un título de profesor** otorgado por una universidad tradicional del CRUCH (66,9%) o por una universidad privada no tradicional (17,2%). En menor medida, existe una proporción de profesores que obtuvieron su título en la educación técnica, ya sea en un centro de formación técnica o en un instituto profesional (6,6%), además de una pequeña proporción de docentes cuyo título fue otorgado por una Escuela Normal (4%), y de una menor proporción de docentes que actualmente se encuentra cursando la carrera de pedagogía (1,3%)

Así también, existen docentes que se desempeñan en establecimientos en contexto de encierro, que no cuentan con el título de profesor, es decir, que no cursaron la carrera de pedagogía, pero que igualmente cuentan con otro título profesional (4%), aquí es posible dar cuenta de docentes con títulos profesionales como Ingeniería en construcción, analista de sistemas, biólogo, ingeniero mecánico e ingeniero estadístico.

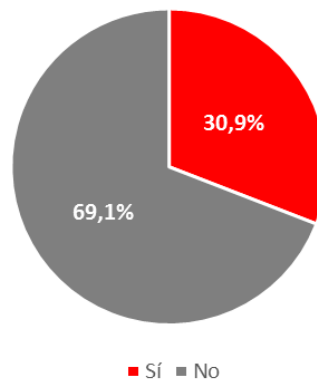
Gráfico N° 195 ¿Posee usted título de Profesor/a? (n=151) - Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Entre los docentes que efectivamente cuentan con el título de profesor, **existe un 30,9% que además cuenta con otro título**, donde destacan mayoritariamente los postítulos en educación, las ingenierías, tales como ingeniería comercial, ingeniería mecánica, entre otras, y carreras técnicas, tales como técnico en electricidad y en mecánica.

Gráfico N° 196 Además del título como profesor, ¿tiene usted otro título profesional? (n=136) - Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Aquí también, resulta relevante dar cuenta de la experiencia de los docentes trabajando en la educación de niños y jóvenes, y específicamente a la cantidad de establecimientos en los que se desempeñaron antes de trabajar en el establecimiento donde fue aplicada la encuesta, donde en promedio, los docentes trabajaron en 2,6 establecimientos. Específicamente, los docentes se han desempeñado principalmente en 2 establecimientos o 3 establecimientos – 23,3% y 20,2% respectivamente - Además, es posible señalar que el **20,2% de los docentes declaró no haber trabajado en ningún establecimiento para niños y jóvenes**.

Tabla N° 116 Antes de trabajar en este establecimiento, ¿En cuántos establecimientos de niños y jóvenes ha trabajado? (n=129) Establecimientos en contexto de encierro

	Porcentaje
1 Establecimiento	17,8%
2 Establecimientos	23,3%
3 Establecimientos	20,2%
4 Establecimientos	10,9%
Más de 5 Establecimientos	7,8%
Ninguno	20,2%
Total	100,0%

Fuente: Clodinámica

En lo que respecta a la cantidad de establecimientos de jóvenes y adultos en los que han trabajado los docentes, cabe dar cuenta que en **promedio han trabajado en 1,6 establecimientos**. Además, se debe destacar que más de la mitad de los docentes de la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro, no ha trabajado en otros colegios de jóvenes y adultos antes de trabajar en el establecimiento donde fue realizado el estudio.

Al analizar comparativamente con la experiencia de los docentes en la educación de niños y jóvenes, se aprecia que la experiencia en este tipo de establecimientos es mayor - al menos en lo que respecta a la cantidad de colegios en los que ha desempeñado su labor - ya que para la educación de jóvenes y adultos, la proporción de docentes que ha trabajado en 1 establecimiento aumenta a un 26,7%, la proporción de docentes que han trabajado en 2 establecimientos disminuye a 17,5%, y sólo el 5% de los docentes ha trabajado en más de 3 establecimientos de este tipo.

Tabla N° 117 Antes de trabajar en este establecimiento, ¿En cuántos establecimientos de jóvenes y adultos ha trabajado? (n=120) Establecimientos en contexto de encierro

	Porcentaje
1 Establecimiento	26,7%
2 Establecimientos	17,5%
Más de 3 Establecimientos	5,0%
Ninguno	50,8%
Total	100,0%

Fuente: Clodinámica

En lo que respecta a la experiencia de los docentes en establecimientos para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro, los docentes en promedio han trabajado en 1,3 establecimientos de este tipo.

Además, cabe destacar que **la mayoría de los docentes no se han desempeñado en otros establecimientos de este tipo**, ya que un 76,7% señala no haber trabajado en un establecimiento para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro diferente al actual (donde fue aplicada la encuesta). Entre los docentes que, si cuentan con experiencia en estos establecimientos, el 15% señala haber trabajado en 1 establecimiento, el 2,5% en 2 establecimientos y sólo el 0,8% en 3 o más establecimientos.

Tabla N° 118 Antes de trabajar en este establecimiento, ¿En cuántos establecimientos de jóvenes y adultos en contexto de encierro ha trabajado? (n=114) Establecimientos en contexto de encierro

	Porcentaje
1 Establecimiento	15,0%
2 Establecimientos	2,5%
Más de 3 Establecimientos	0,8%
Ninguno	76,7%
Total	95,0%

Fuente: Cliodinámica

Finalmente, en lo que respecta a la cantidad de años que los docentes llevan desempeñándose en la educación para personas jóvenes y adultas, es posible dar cuenta de que los docentes en promedio han trabajado por 9,7 años en este tipo de educación, ya sea en establecimientos educacionales del medio libre o en contexto de encierro.

TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

En lo que respecta a la trayectoria y experiencia de los docentes trabajando en los establecimientos educacionales en contexto de encierro que fueron seleccionados para la realización de este estudio, es posible señalar que en **promedio los docentes trabajan hace 7,1 años en ese lugar**.

Además, es posible apreciar que, en la medida que aumenta la cantidad de años de experiencia en un mismo establecimiento educacional, las proporciones van disminuyendo, es decir, la proporción de docentes que llevan menor cantidad de años trabajando en este establecimiento es mayor. Específicamente la mayor parte de los docentes llevan entre 2 a 5 años (33,6%) o entre 6 y 10 años (26%), trabajando en este lugar.

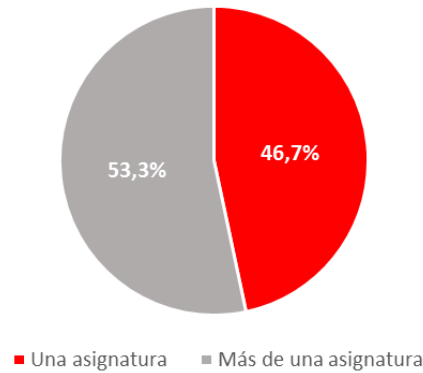
Tabla N° 119 Años que ejerce como docente en este establecimiento de educación de jóvenes y adultos (n=146) Establecimientos en contexto de encierro

	Porcentaje
Menos de 1 año	19,9%
Entre 2 y 5 años	33,6%
Entre 6 y 10 años	26,0%
Entre 11 y 14 años	11,0%
Más de 15 años	9,6%
Total	100,0%

Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a las asignaturas que los docentes imparten en los establecimientos educacionales en contexto de encierro participantes del estudio – considerando que podrían trabajar en más de un establecimiento – es posible señalar que el 46,7% de los docentes imparte solo una asignatura, y el 53,3% de docentes restantes imparten más de una asignatura.

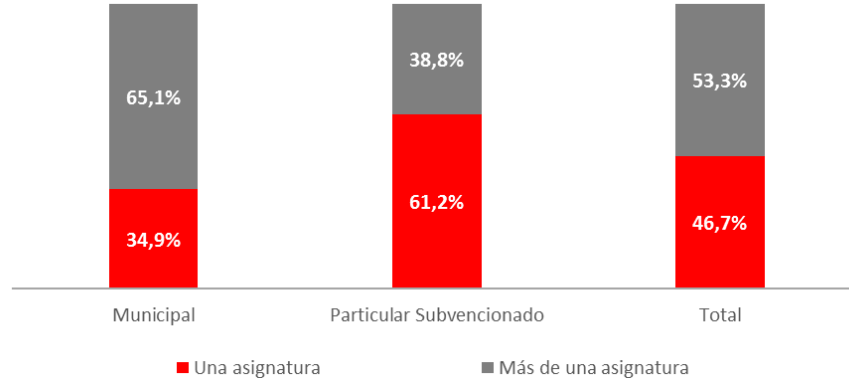
Gráfico N° 197 Cantidad de asignatura(s) imparte en educación de jóvenes y adultos (n=151) Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Al analizar este resultado según la dependencia del establecimiento educacional donde se desempeñan los docentes, se aprecia que en los establecimientos municipalizados hay mayor proporción de docentes que realiza más de una asignatura (65,1% frente a 38,8%), mientras que en los establecimientos con dependencia particular subvencionada la proporción de docentes que realiza solo una asignatura es mayor (61,2% frente a 34,9%) (Diferencias estadísticamente significativas con $p > 0,05$)

Gráfico N° 198 Cantidad de asignatura(s) imparte en educación de jóvenes y adultos – Según dependencia (n=151) Establecimientos en contexto de encierro

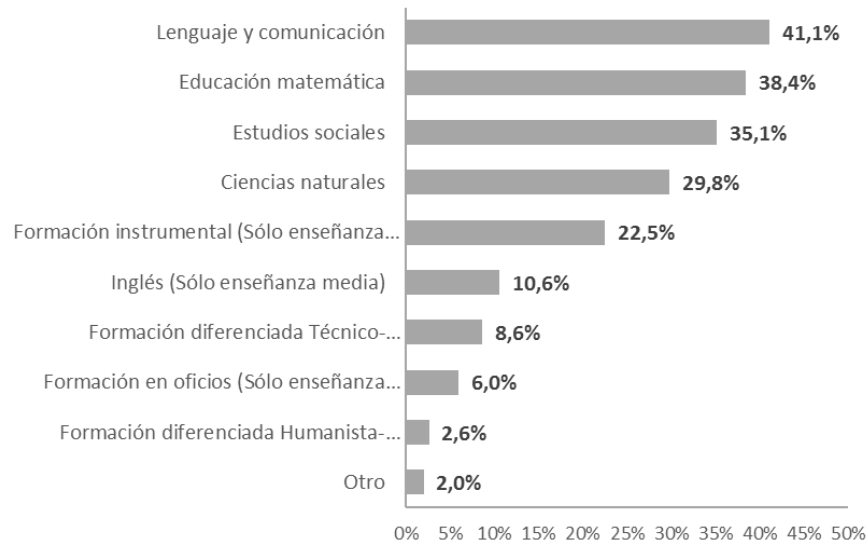


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Entre las asignaturas que imparten los docentes, se destaca que **los docentes principalmente se desempeñan en asignaturas de formación general**, como lenguaje y comunicación (41,1%), educación matemática (38,4%), estudios sociales (35,1%) y ciencias naturales (29,8%). Mientras que la proporción de docentes que imparten asignaturas diferenciadas, o correspondiente a un oficio de enseñanza básica, o una especialidad de técnico profesional es menor. Entre los docentes que señalaron realizar otra asignatura (2,0%) es posible destacar Apoyo UTP, educación diferenciar y taller de PSU.

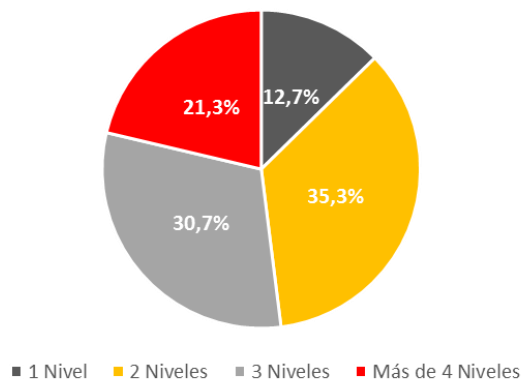
Gráfico N° 199 Asignatura(s) imparte en educación de jóvenes y adultos (Múltiple %>100) (n=151) Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

En lo que respecta a los niveles de educación en que los docentes realizan clases en la educación para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro, es posible observar que los docentes imparten clases en más de un nivel de educación, ya que un 12,7% señala realizar clases en 1 nivel, mientras que el 35,3% de los docentes realiza clases en 2 niveles, un 30,7% realiza clases en 3 niveles y un 21,3% realiza clases en más de 4 niveles.

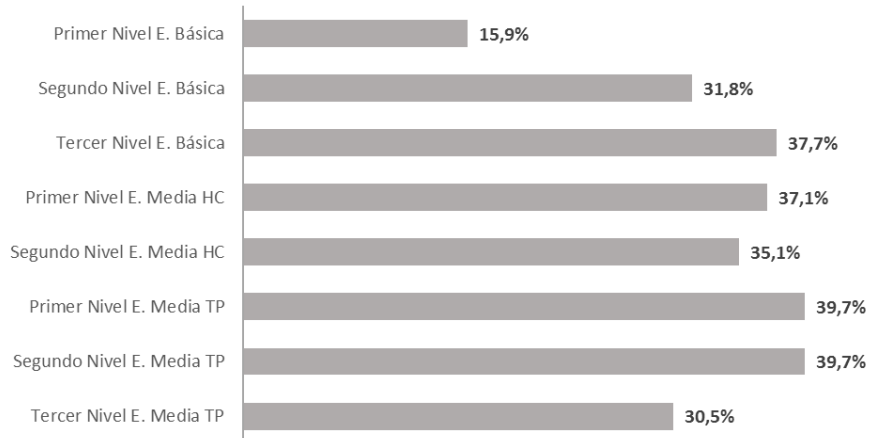
Gráfico N° 200 Cantidad de niveles en que realiza clases en educación de jóvenes y adultos (n=150) Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

En lo que respecta a los niveles específicos en que los docentes se desempeñan, es posible dar cuenta de que **la mayor parte de los docentes realiza clases tanto en enseñanza básica como en enseñanza media**. Específicamente, los niveles donde más se desempeñan los docentes corresponden al primer y segundo nivel de enseñanza media técnico profesional (39,7%) a primer nivel de enseñanza media científico-humanista (37,1%) y a tercer nivel de enseñanza básica (37,1%).

Gráfico N° 201 ¿En qué nivel(es) realiza clases de educación de jóvenes y adultos? (Múltiple %>100) (n=150) Establecimientos en contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Estos resultados podrían estar relacionados con la cantidad de horas de contrato que los docentes tienen en estos establecimientos, ya que la proporción de docentes contratados por más de 40 horas cronológicas semanales en un mismo establecimiento educacional, es mayor en los establecimientos con dependencia municipal, lo cual podría ser indicio de que se desempeñan en más de una asignatura y que cuentan con horas para trabajar con más de un nivel.

En lo que a la jornada en que los docentes imparten clases en los establecimientos de jóvenes y adultos en contexto de encierro, que fueron seleccionados para el estudio, donde los docentes en su mayoría se desempeñan en la jornada de la mañana (90,1%) y la tarde (90,7%), mientras que una proporción menor se desempeña en la jornada vespertina (37,7%). Este resultado se vincula directamente con las características de la educación en contexto de encierro, la cual se rige por los horarios de los recintos penitenciarios donde se ubican con establecimientos educacionales.

Al analizar en función de la dependencia del establecimiento, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en los docentes de establecimientos municipales y subvencionados, específicamente, los docentes de los establecimientos particulares subvencionados, se desempeñan en mayor medida en las jornadas de la mañana y la tarde.

Tabla N° 120 ¿En qué jornada imparte clases en educación de adultos en este establecimiento? – Según dependencia y tipo de establecimiento (Múltiple %>100) (n=150) E. Contexto de encierro

	Municipal	Part. Subvencionado	Total
Mañana*	83,1%	98,5%	90,1%
Tarde*	84,3%	98,5%	90,7%
Vespertina	38,6%	36,8%	37,7%

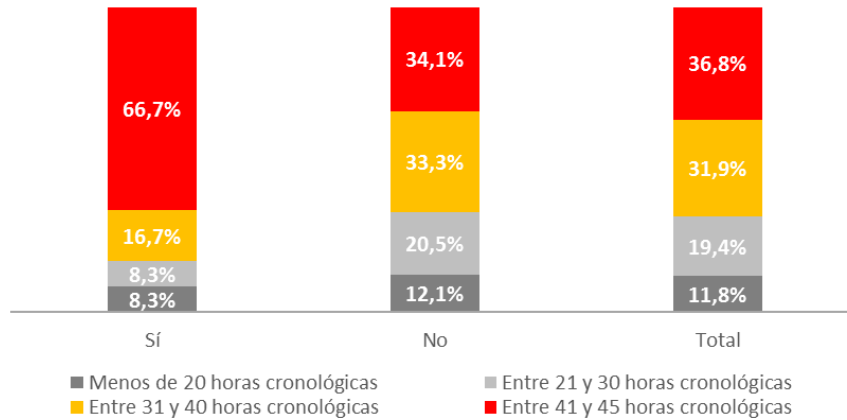
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Finalmente, es posible dar cuenta de que **el 91,3% de los docentes señala ser profesor jefe o titular de algún nivel en educación de jóvenes y adultos**, proporción que varía en función de la cantidad de horas cronológicas por las cuales están contratados los docentes. En este sentido, los docentes con mayor cantidad de horas contratados en el establecimiento educacional, señalan en mayor medida contar con jefatura de curso. Específicamente, los docentes que señalan contar con

una jefatura de nivel, son quienes tienen mayor proporción de contratos por 41 a 45 horas cronológicas (66,7% frente a 34,1%), mientras que, en los docentes que no cuentan con jefatura de nivel, es mayor la proporción que tiene contratos por 31 a 40 horas (33,3% frente a 16,7%) y por menos de 30 horas (32,6% frente a 16,6%). Estas diferencias se establecen como estadísticamente significativas con $p < 0,05$.

Gráfico N° 202 En este establecimiento, ¿es usted profesor jefe o titular de algún nivel de educación de jóvenes y adultos? Según horas cronológicas contratadas (n=149) E. Contexto de encierro



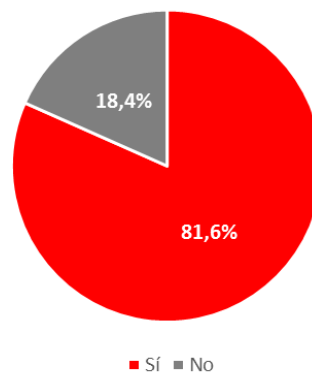
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

6.2.5. Capacitación y perfeccionamiento

Otro aspecto relevante dentro de la caracterización de los docentes que se desempeñan en la educación de jóvenes y adultos en establecimientos educacionales en contexto de encierro, se relaciona con su formación continua como profesionales, y más específicamente con la capacitación. Frente a esto, en general los docentes han accedido a capacitaciones y perfeccionamientos en los últimos cinco años, ya que el 81,6% señala haber realizado alguna capacitación en los últimos 5 años, y el 18,4% señala lo contrario.

Gráfico N° 203 ¿Ha realizado cursos de capacitación o perfeccionamiento en los últimos 5 años? (n=147) E. Contexto de encierro



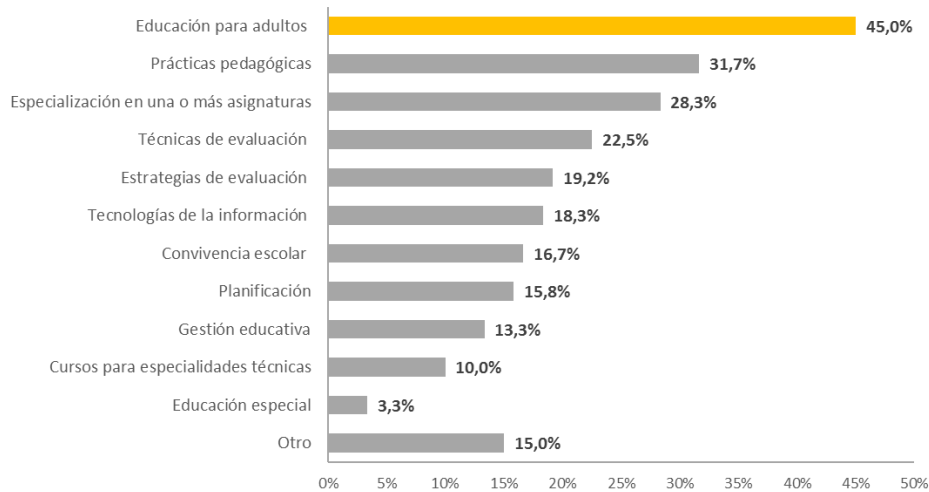
Fuente: Cliodinámica

En cuanto a las temáticas en que se han capacitado los docentes, **la mayoría de los docentes ha realizado cursos vinculados con la educación de adultos (45%)**, dato que resulta interesante de

destacar, ya que implica que una proporción de los docentes que actualmente se desempeñan en la educación de adultos en establecimientos en contexto de encierro, cuenta con perfeccionamiento para hacerlo. Por otra parte, el resto de las temáticas en que se han capacitado los docentes, se vinculan con la formación pedagógica general, como por ejemplo la capacitación en prácticas pedagógicas y las especializaciones en la asignatura que imparte (31,7% y 28,3% respectivamente%), y por tanto podrían ser replicables tanto en la educación para niños y jóvenes, como en la educación para personas jóvenes y adultas.

Llama la atención, que dentro de las especializaciones a las cuales han accedido los docentes que trabajan en establecimientos en contexto de encierro, aspectos como convivencia escolar o estrategias para trabajar dentro de recintos penitenciarios no cobre mayor relevancia. Aspectos que tampoco son relevados dentro de la opción otras temáticas.

Gráfico N° 204 ¿En qué temáticas han sido estos cursos de capacitación? (Múltiple %>100) (n=120) E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

En cuanto a los lugares en los cuales los docentes de establecimientos en contexto de encierro, han realizado sus cursos de capacitación o perfeccionamiento, se observa que, para todas las temáticas, la universidad ha sido el principal lugar de capacitación, seguido por el CPEIP.

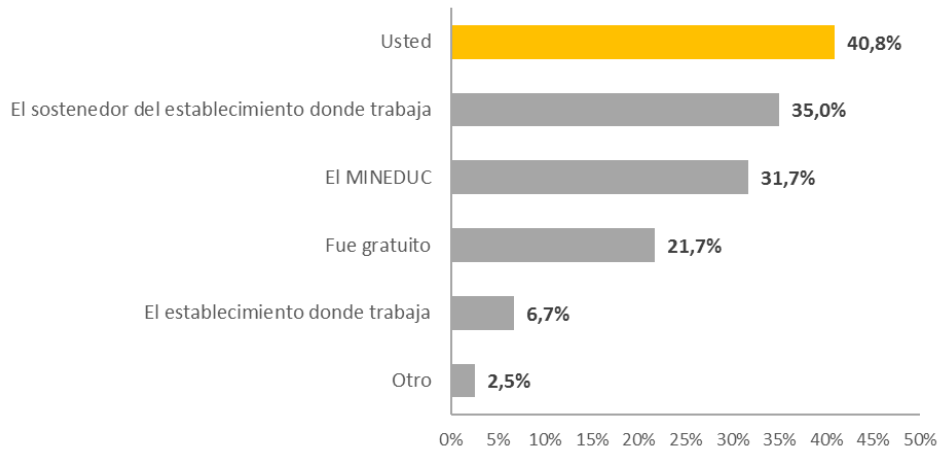
Tabla N° 121 ¿Dónde ha realizado estos cursos de capacitación? (Múltiple %>100) (n=120) E. Contexto de encierro

	Universidad	CPEIP	OTEC	CFT/IP
Educación para adultos	55,6%	18,5%	0,0%	11,1%
Especialización en la asignatura que imparte	61,8%	23,5%	0,0%	5,9%
Prácticas pedagógicas	34,2%	23,7%	5,3%	13,2%
Tecnologías de la información	22,7%	9,1%	0,0%	18,2%
Educación especial	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Técnicas de evaluación	33,3%	18,5%	7,4%	7,4%
Convivencia escolar	30,0%	15,0%	5,0%	15,0%
Planificación	42,1%	5,3%	10,5%	5,3%
Estrategias de evaluación	39,1%	21,7%	13,0%	4,3%
Gestión Educativa	62,5%	12,5%	6,3%	6,3%
Cursos para especialidades técnicas	50,0%	16,7%	16,7%	8,3%

Fuente: Cliodinámica

Respecto a la fuentes de financiamiento de los cursos de capacitación o perfeccionamiento que han realizado los docentes, cabe dar cuenta de que la más frecuente de los cursos de capacitación son ellos mismos con un 40,8%, seguido sostenedor del establecimiento educacional en el cual trabajan, y por el Ministerio de Educación con un 31,7%. Respecto a las otras fuentes de financiamiento, se da cuenta principalmente de becas o del mismo lugar donde fue realizada la capacitación (como en el caso de CPEIP).

Gráfico N° 205 ¿Quién financió estos cursos de capacitación? (n=120)



Fuente: Cliodinámica

Finalmente, los docentes que no se han capacitado en los últimos 5 años, lo atribuyen principalmente a razones vinculadas con la poca disponibilidad de tiempo, como la falta de tiempo (40,7%), a la dificultad de los horarios (40,7%) y a la falta de recursos (40,7%). También, es importante destacar que existen razones asociadas directamente con la oferta de capacitaciones disponibles, como la falta de oferta de cursos (22,2%) y que los cursos no son del gusto de los docentes (18,5%) lo cual podría estar relacionado con que la variedad de cursos y temáticas para capacitarse no son atractivas para los docentes de educación de jóvenes y adultos, y más aún relacionadas con educación para jóvenes y adultos en contextos de encierro.

Tabla N° 122 ¿Por qué no se ha capacitado? (Múltiple %>100) (n=27)

	Frecuencia	Porcentaje Válido
Porque no me ha sido necesario capacitarme	4	14,8%
Porque los cursos disponibles no son de mi gusto	5	18,5%
Falta de oferta de cursos de capacitación	6	22,2%
Falta de tiempo	11	40,7%
Dificultad de horarios	11	40,7%
Falta de recursos	11	40,7%

Fuente: Cliodinámica

6.3. Motivaciones y expectativas de la Educación para Jóvenes y Adultos en establecimientos en contexto de encierro

En el siguiente apartado, se da cuenta de los principales resultados asociados a las motivaciones y expectativas de la educación para jóvenes y adultos que manifiestan tanto los estudiantes como los docentes que actualmente se encuentran estudiando o trabajando en establecimientos educacionales en contexto de encierro.

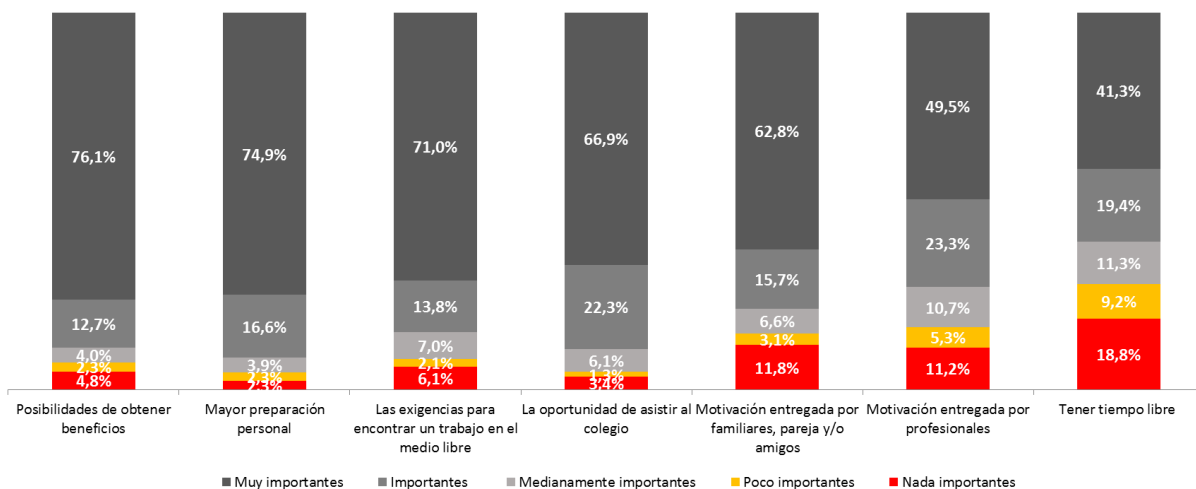
6.3.1. Motivaciones de los estudiantes

En primer lugar, cabe dar cuenta de aquellos factores o condiciones – elementos del entorno - que posibilitaron que los estudiantes ingresaran a la educación para jóvenes y adultos, donde el factor al que los estudiantes le atribuyen mayor importancia es **“la posibilidad de obtener beneficios”**, donde un 76,1% de los estudiantes considera que esto fue muy importante. Además, se observa que un 74,9% considera muy importante que el ingreso a la educación para adultos se debe a que en la actualidad cuentan con **“mayor preparación personal”**, y que para el 71% de los estudiantes, **“las exigencias para encontrar un trabajo en el medio libre”** se establecen como factores con gran importancia tras la decisión de estudiar en la educación para personas jóvenes y adultas.

Por el contrario, la motivación entregada por profesionales y el contar con tiempo libre, se establecen como los factores con menor importancia al momento de decidir ingresar a la educación para personas jóvenes y adultas. Específicamente, el 16,5% considera que la motivación entregada por profesionales fue poco o nada importante, proporción que alcanza un 28% para la disponibilidad de tiempo libre.

Estos resultados serían reflejo de que, aquellos factores asociados a la posibilidad de mejorar las condiciones de vida – tanto en el contexto de encierro como en el medio libre - actúan como los condicionantes más importantes para los estudiantes, al momento de decidir ingresar a la educación para jóvenes y adultos en el establecimiento educacional en contexto de encierro donde estudian actualmente.

Gráfico N° 206: ¿Qué tan importantes fueron los siguientes motivos para que usted ingresara a la educación de jóvenes y adultos en este establecimiento? (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



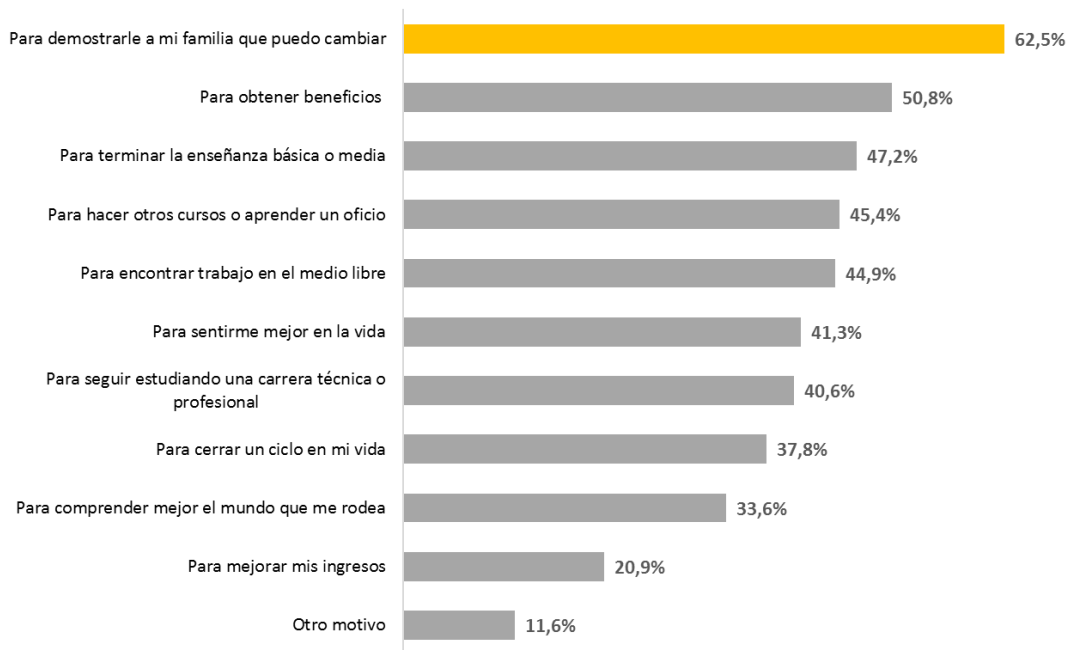
Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, y en relación con las principales motivaciones de los estudiantes para ingresar a la educación de jóvenes y adultos, se observa que la principal motivación corresponde a **“demostrarle a mi familia que puedo cambiar”**, lo cual es señalado por el 62,5% de los estudiantes, lo cual podría ser reflejo de que la posibilidad de estudiar se constituye también como una oportunidad de reivindicación social para muchos de los estudiantes privados de libertad. A esto le sigue la posibilidad de **“obtener beneficios”**, lo cual es señalado por el 50,8% de los estudiantes, esto demuestra que el asistir a un establecimiento educacional dentro de un recinto penitenciario, también es visto como una posibilidad de mejorar las condiciones de vida dentro de estos. En tercer lugar, se encuentra **“terminar la enseñanza básica o media”** con un 47,2% que da cuenta del cierre de una etapa y con ello habilitar ciertos espacios de integración social.

Así también, el 11,6% de los estudiantes asocia el ingreso a la EPJA a otras motivaciones, donde es posible destacar estudiantes que quieren tener más posibilidad para reinsertarse en la sociedad, estudiantes que buscan aprender cosas nuevas, otros que buscan su superación personal, quienes esperan poder contar con herramientas para ayudar a sus hijos, entre otros.

De esta manera, a nivel de motivaciones se observan que las principales son tanto a nivel simbólico (demostrar que pueden cambiar, cerrar un ciclo), pero también pragmáticas, es decir, que habilitan la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida actuales.

Gráfico N° 207: ¿Cuáles fueron los principales motivos que lo llevaron a ingresar a la educación de jóvenes y adultos en este colegio? (Múltiple %>100) (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Al analizar estos resultados en función de la edad de los estudiantes, es posible observar que los estudiantes más jóvenes - menores de 24 años – son quienes en mayor medida tienen como principal motivación demostrar a sus familias que pueden cambiar (70,6%) y el acceder a beneficios (61,1%). Estos estudiantes, tendrían tanto motivaciones pragmáticas, asociadas principalmente a la posibilidad de obtener beneficios, como motivaciones simbólicas, relacionadas con la oportunidad de demostrar que pueden cambiar sus vidas a partir de la educación.

Además, se observan que las motivaciones más pragmáticas están presentes con mayor fuerza en los estudiantes de entre 25 y 28 años, quienes se constituyen como un grupo jóvenes asisten a los establecimientos educacionales con la motivación de continuar estudios, conseguir un mejor trabajo en el medio libre una vez finalizada su condena, o incluso poder hacer otros cursos o aprender algún oficio.

Tabla N° 123: ¿Cuáles fueron los principales motivos que lo llevaron a ingresar a la educación de jóvenes y adultos en este colegio? – Según edad (n=837) (Múltiple %>100) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

	24 años o menos	Entre 25 y 28 años	Entre 29 y 33 años	Entre 34 y 41 años	42 años o más
Otro motivo	11,1%	15,6%	11,8%	15,1%	8,3%
Para mejorar mis ingresos*	20,0%	29,1%	20,3%	21,9%	15,2%
Para comprender mejor el mundo que me rodea	35,0%	39,0%	32,7%	34,9%	27,6%
Para cerrar un ciclo en mi vida	41,1%	44,0%	41,8%	38,4%	28,3%
Para sentirme mejor en la vida	41,1%	44,7%	45,1%	45,9%	31,7%
Para seguir estudiando una carrera técnica o profesional*	45,0%	51,1%	38,6%	47,3%	26,9%
Para encontrar trabajo en el medio libre*	38,9%	58,9%	50,3%	43,2%	36,6%
Para hacer otros cursos o aprender un oficio*	45,0%	55,3%	52,3%	47,9%	32,4%
Para terminar la enseñanza básica o media	50,0%	53,2%	47,7%	47,3%	42,8%
Para obtener beneficios *	61,1%	51,1%	52,3%	45,2%	43,4%
Para demostrarle a mi familia que puedo cambiar*	70,6%	67,4%	69,3%	61,0%	48,3%

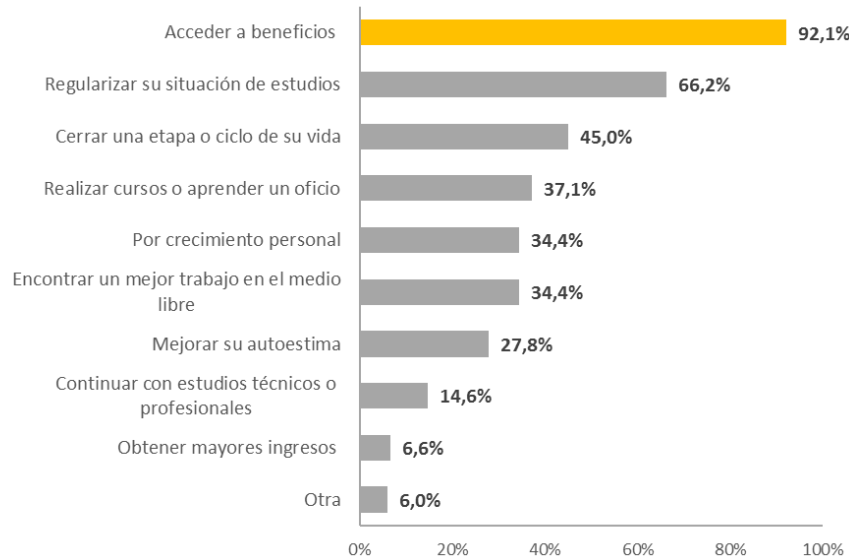
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Clodinámica

Al observar la percepción que los docentes tienen sobre las motivaciones que llevan a sus estudiantes a ingresar a la educación de jóvenes y adultos, es posible apreciar que existe cierta concordancia, ya que para los docentes la posibilidad de **acceder a beneficios** también se constituye como una de las principales motivaciones (92,1%), aunque es señalada en mayor medida por los docentes. En segundo lugar, los docentes dan cuenta de que entre las principales motivaciones de los estudiantes se encuentra la posibilidad de **regularizar su situación de estudios** (66,2%), y en tercer lugar la posibilidad de **cerrar una etapa o un ciclo de su vida** (45%).

Entre los docentes que señalan que sus estudiantes ingresaron a la EPJA por otras motivaciones (6,0%), es posible dar cuenta de que corresponden principalmente a la posibilidad de ocupar el tiempo mientras se encuentran privados de libertad.

Gráfico N° 208 ¿Cuáles cree que fueron los motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación de jóvenes y adultos? (Múltiple %>100) (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro

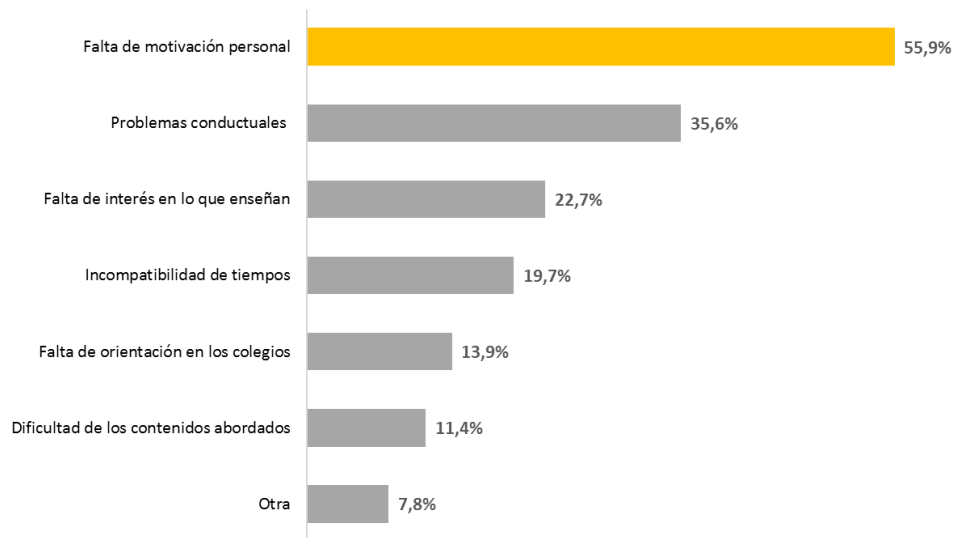


Fuente: Clodinámica

Estos resultados, podrían ser reflejo, de que la percepción de los docentes se vincula más con que los estudiantes tienen motivaciones pragmáticas por sobre motivaciones de carácter simbólico. Eso explicaría por ejemplo que recién en la tercera mención aparezca la necesidad de cerrar un ciclo en la vida, o que la posibilidad de demostrar que pueden cambiar a través de la educación, no se aprecie con la misma fuerza que en estudiantes.

En lo que respecta a los motivos o razones que llevan a los estudiantes a dejar de asistir a la Educación para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro, un 55,9% de los estudiantes indican que ello se debe a falta de motivación personal. En segundo lugar, se hace referencia a los problemas conductuales como uno de los motivos que podrían gatillar una eventual deserción con un 35,6%, y, con un 22,7% la falta de interés en lo que enseñan se establece como un factor relevante. Estos resultados son interesantes, pues dan cuenta de la importancia de contar con motivación propia, para poder mantenerse dentro de la educación sin dejar de asistir a clases.

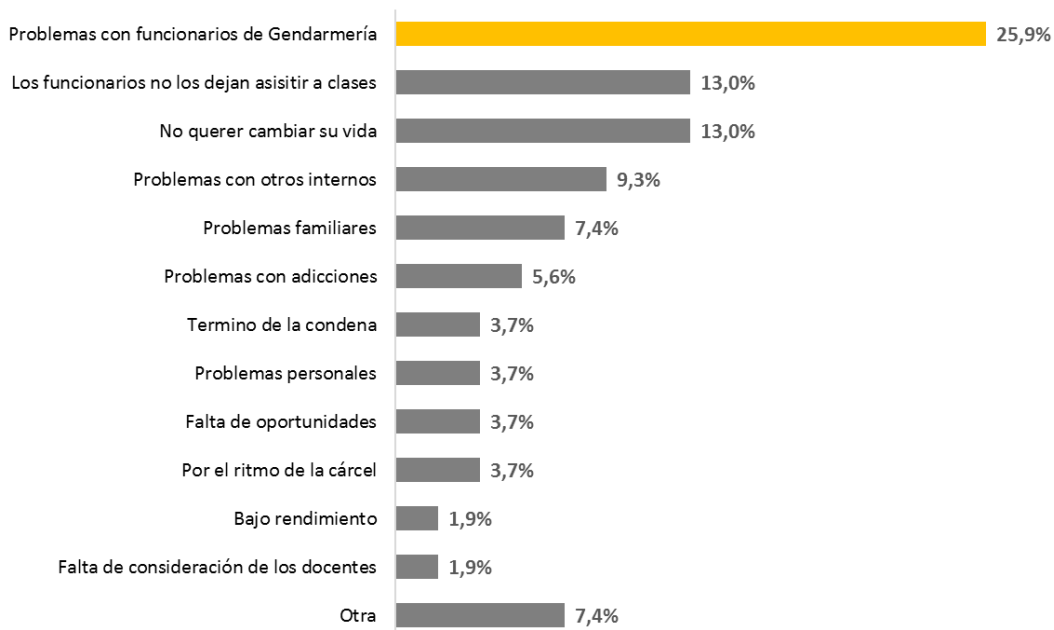
Gráfico N° 209 ¿Cuáles cree que fueron los motivos que llevan a las personas a dejar de asistir a la educación para adultos? (Múltiple %>100) (n=837) - ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Resulta interesante dar cuenta de que, el 7,8% de los estudiantes señala que existen otros motivos para que los estudiantes dejen de asistir a la educación para personas jóvenes y adultos, donde se destaca principalmente dificultades con Gendarmería de Chile, como que “los funcionarios no los dejan asistir a clases” y “problemas con funcionarios de Gendarmería”, con un 25,9% y un 13% respectivamente. Lo anterior, podría constituirse como una barrera para que las personas privadas de libertad puedan asegurar su derecho a la educación, donde el Estado de Chile a través de la Ley General de Educación establece que la educación es un derecho de todas las personas.

Gráfico N° 210 ¿Cuáles cree que fueron los motivos que llevan a las personas a dejar de asistir a la educación para adultos? OTRO (n=54) - ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



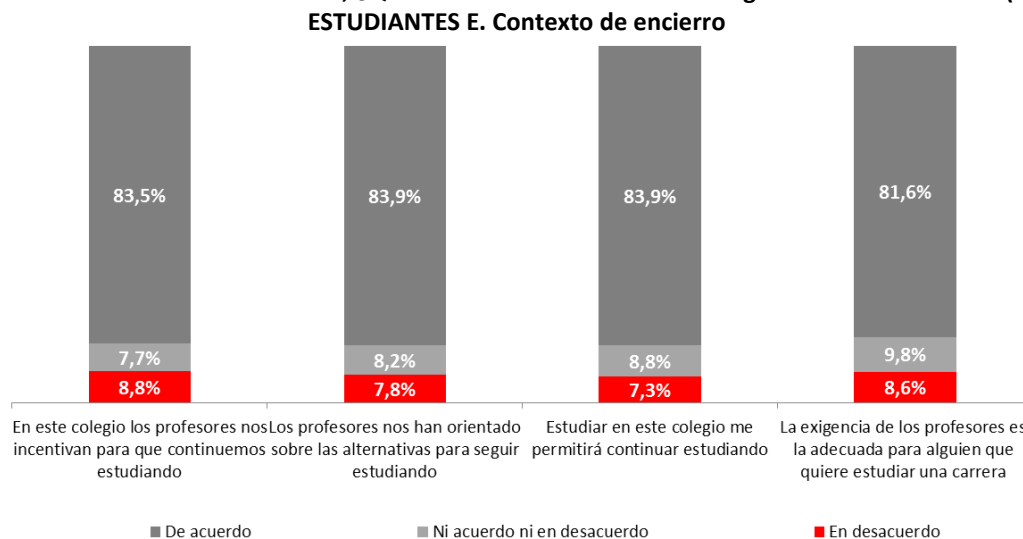
Fuente: Cliodinámica

Al analizar los motivos que los estudiantes asocian a la deserción en EPJA, en función de su edad, y otras variables tales como dependencia del establecimiento educacional o nivel educativo que se encuentran cursando, no se aprecia diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a las motivaciones para continuar estudios en la educación superior, se evalúa el nivel de acuerdo de los estudiantes con una serie de afirmaciones, donde en general los estudiantes presentan altos niveles de acuerdo. Más específicamente:

- Respecto a la afirmación **“En este colegio los profesores nos incentivan para que continuemos estudiando”**, es posible dar cuenta de que el 83,5% de los estudiantes se considera de acuerdo con la afirmación, y que por tanto consideran que los profesores son un factor motivacional al momento de proyectarse estudiando una carrera en la educación superior.
- En relación con lo anterior, en general, los estudiantes consideran que **“Los profesores nos han orientado sobre las alternativas para seguir estudiando”**, ya que un 83,9% se encuentra de acuerdo con la afirmación.
- Así también, es posible dar cuenta de que los estudiantes consideran que los establecimientos educacionales en contexto de encierro donde cursan su enseñanza básica o media, no son un tope al momento de proyectarse estudiando una carrera en la educación superior, ya que el 83,9% está de acuerdo con la afirmación **“Estudiar en este colegio me permitirá continuar estudiando”**.
- Por último, el 81,6% de los estudiantes está de acuerdo con la afirmación **“La exigencia de los profesores es la adecuada para alguien que quiere estudiar una carrera”**, esto podría ser reflejo de que para los estudiantes el nivel de la educación que reciben, es el adecuado para poder estudiar una carrera en la educación superior, una vez finalizada su enseñanza media.

Gráfico N° 211 Independiente de su deseo o motivación por estudiar en la educación técnica o profesional cuando termine la enseñanza media, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? (n=727)



Fuente: Cliodinámica

Al analizar estos resultados en función de la dependencia de los establecimientos educacionales, es posible dar cuenta que sólo en la percepción de acuerdo con **“En este colegio los profesores nos incentivan para que continuemos estudiando”**, se pueden establecer diferencias

estadísticamente significativas (con $p > 0,05$), donde los estudiantes de establecimientos particular subvencionados presentan mayor nivel de desacuerdo.

Tabla N° 124: Independiente de su deseo o motivación por estudiar en la educación técnica o profesional cuando termine la enseñanza media, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? – Según dependencia (n=727) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

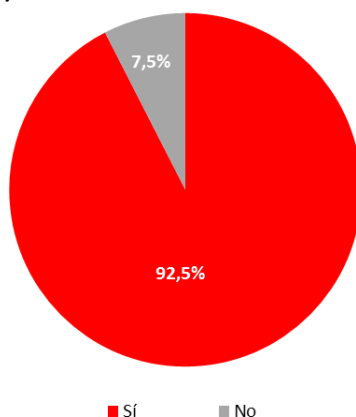
		En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
En este colegio los profesores nos incentivan para que continuemos estudiando*	Municipal	8,2%	7,3%	84,5%
	Particular subvencionado	9,4%	8,1%	82,6%
Los profesores nos han orientado sobre las alternativas para seguir estudiando	Municipal	7,9%	7,3%	84,9%
	Particular subvencionado	7,8%	9,1%	83,2%
Estudiar en este colegio me permitirá continuar estudiando	Municipal	8,6%	8,0%	83,4%
	Particular subvencionado	6,1%	9,6%	84,3%
La exigencia de los profesores es la adecuada para alguien que quiere estudiar una carrera	Municipal	9,1%	7,5%	83,4%
	Particular subvencionado	8,2%	11,7%	80,1%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Ahora bien, con respecto a la pregunta de si a los estudiantes les gustaría estudiar una carrera en la educación superior, a gran mayoría de los estudiantes responde de manera afirmativa, y por tanto a un 92,5% de ellos indica les gustaría seguir estudios superiores, mientras que al 7,5% de los estudiantes no le gustaría.

Gráfico N° 212 ¿Le gustaría seguir estudiando una carrera en una institución de educación superior? – (n=809) - ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



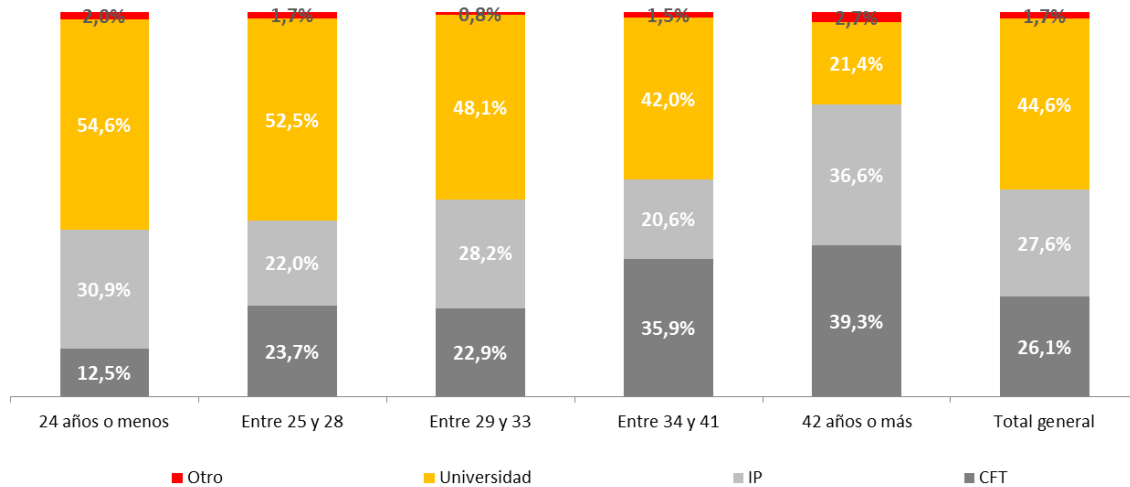
Fuente: Cliodinámica

De estos estudiantes, a un 44,6% le gustaría seguir estudiando en la universidad, mientras que a un 27,6% en un Instituto Profesional (IP) y a un 26,1% en un Centro de Formación Técnica (CFT). Al analizar estos resultados según la edad de los estudiantes, es posible apreciar que son los estudiantes más jóvenes quienes tienen mayor proyección de continuar estudios superiores en la universidad, ya que lo anterior es señalado por el 54,6% de los estudiantes menores a 24 años, y por el 52,5% de los estudiantes entre 25 y 28 años.

Además, es posible apreciar que, **en la medida que aumenta la edad, disminuye la proporción de estudiantes a los que les gustaría continuar estudios superiores en una universidad**, aumentando

la proporción de estudiantes que les gustaría continuar estudios en un Instituto Profesional o en un Centro de Formación Técnica.

Gráfico N° 213 ¿Dónde le gustaría estudiar? Según edad (n=699) - ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

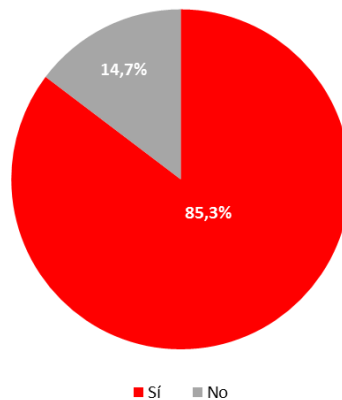


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Otro de los aspectos relevantes en torno a la proyección académica de los estudiantes, tiene que ver con la confianza que estos tienen sobre sí estudiar en este establecimiento educacional en contexto de encierro, les permitirá lograr el propósito de estudiar en la educación superior. Frente a esto, un 85,3% de los estudiantes cree que sí, mientras que un 14,7% considera que la educación que recibe no contribuye a que pueda estudiar una carrera en la educación superior. Frente a esto, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas por dependencia del establecimiento educacional.

Gráfico N° 214: ¿La educación que usted recibe contribuye para que usted pueda estudiar una carrera técnica o profesional una vez terminada la enseñanza media? (n=694) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



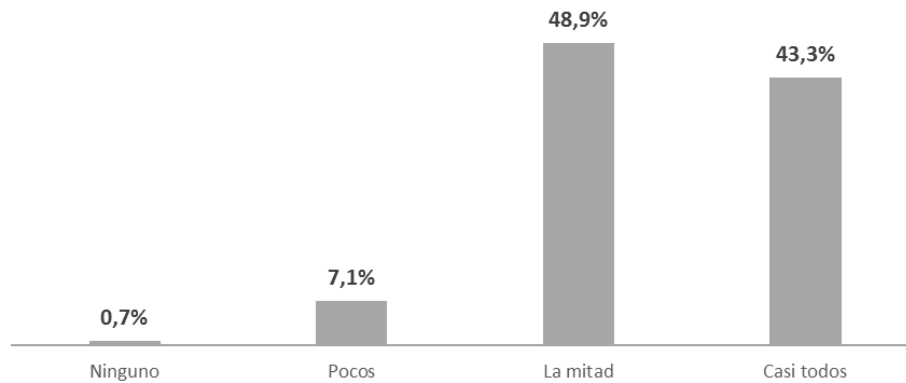
Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a la percepción que los docentes tienen sobre el futuro de sus estudiantes, el 48,9% considera que la mitad de sus estudiantes terminarán su enseñanza media, mientras que un 43,3% considera que casi todos lo lograrán. Así también, el 7,1% considera que solo unos pocos

estudiantes terminarán su cuarto medio. Llama la atención que ningún docente considera que todos sus estudiantes de educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro terminarán la enseñanza media. Este resultado llama la atención, ya que no concuerda a cabalidad con las expectativas que los estudiantes tienen sobre su futuro, donde la mayoría de los estudiantes espera poder continuar con estudios superiores, en este sentido, cabe cuestionarse sobre lo que estos docentes están transmitiéndoles a sus estudiantes sobre las posibilidades de su futuro, sobre todo considerando elementos de reinserción social asociados a la educación.

No es posible dar cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre docentes de establecimientos municipalizados y establecimientos con dependencia particular subvencionada (con $p > 0,05$ y un nivel de confianza de 95%)

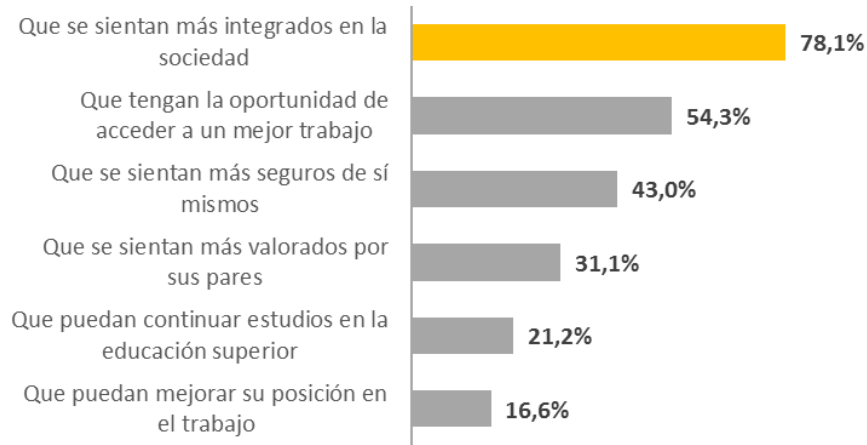
Gráfico N° 215 De todos los estudiantes que tiene en educación de adultos, ¿Cuántos creen que terminarán 4° Medio? Según Tipo de Establecimiento (n=141) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Complementariamente - en cuanto a la percepción que los docentes tienen sobre el futuro de sus estudiantes - es posible dar cuenta de que el 78,1% espera que los estudiantes se sientan más integrados en la sociedad, y un 54,3% espera que sus estudiantes tengan la oportunidad de acceder a un mejor trabajo. En este sentido, la educación dentro de establecimientos educacionales en contexto de encierro, puede ser vista como un elemento de integración y un vehículo para que los estudiantes puedan reinserirse de mejor forma en la sociedad una vez que terminen sus condenas.

Gráfico N° 216 Una vez que terminen la educación de adultos, ¿Qué espera del futuro de sus estudiantes? (Múltiple %>100) (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Al observar estos resultados según la dependencia del establecimiento educacional en el cual se desempeñan los docentes, es posible apreciar que, los docentes de establecimientos particular subvencionado, señalan en mayor medida que esperan que sus estudiantes en el futuro “se sientan más integrados en la sociedad” (89,7% por sobre un 68,7% en establecimientos municipales) o que “tengan la oportunidad de acceder a un mejor trabajo” (69,1% frente a un 42,2% en establecimientos municipalizados), por lo que podría pensarse que estos docentes tienen mayor proyección en la reinserción social y laboral de sus estudiantes al finalizar sus condenas.

Tabla N° 125 Una vez que terminen la educación de adultos, ¿Qué espera del futuro de sus estudiantes? Según dependencia (Múltiple %>100) (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro

	Municipal	Part. Subvencionado	Total
Que se sientan más valorados por sus pares	32,5%	29,4%	31,1%
Que puedan mejorar su posición en el trabajo	16,9%	16,2%	16,6%
Que se sientan más seguros de sí mismos	44,6%	41,2%	43,0%
Que puedan continuar estudios en la educación superior	26,5%	14,7%	21,2%
Que se sientan más integrados en la sociedad*	68,7%	89,7%	78,1%
Que tengan la oportunidad de acceder a un mejor trabajo*	42,2%	69,1%	54,3%

*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

6.3.2. Motivaciones de los docentes

En lo que respecta a las motivaciones de los docentes, y en específico en lo que esperan lograr en sus estudiantes, un 26,4% señala que espera que sus estudiantes **“puedan desenvolverse mejor en su vida social”**, seguido por un 25,7% de docentes que espera que sus estudiantes **“mejoren su calidad de vida”** y por un 16,2% que espera que sus estudiantes **“tengan mayores oportunidades en su vida laboral”**. En ese sentido, se da cuenta que los efectos esperados están en relación a un cambio efectivo sobre las condiciones de vida que permita entregarles, a la vez, un mayor bienestar, específicamente en lo que respecta a la posibilidad de reinserción en la sociedad una vez finalizadas sus condenas.

En lo que respecta al 6,8% de los docentes que esperarían generar otros efectos en sus estudiantes, se destaca que puedan reinsertarse en la sociedad, que no vuelvan a delinquir y por tanto que puedan terminar con el círculo de la delincuencia en sus vidas.

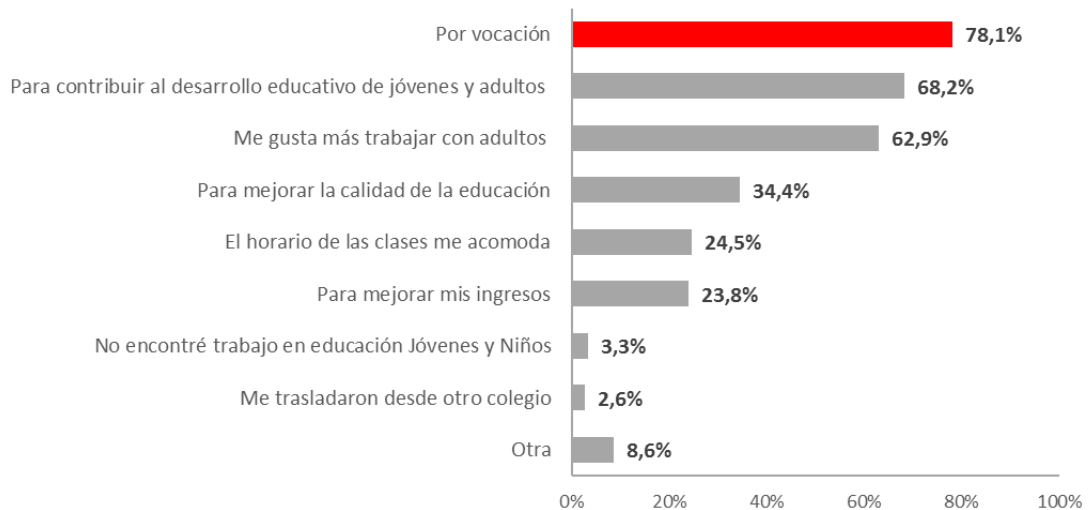
Gráfico N° 217 ¿Qué efectos esperaba lograr usted como docente en sus estudiantes? (Múltiple %>100) (n=148) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a las motivaciones de los docentes para trabajar en la educación para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro, se observa que el 78,1% de ellos indica que lo hace por vocación, seguido de un 68,2% que lo hace para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos, y de un 62,9% de los docentes que señala que le gusta más trabajar con personas adultas.

Gráfico N° 218 ¿Cuáles son sus principales razones para trabajar en la educación de jóvenes y adultos? (Múltiple %>100) (n=148) - DOCENTES E. Contexto de encierro

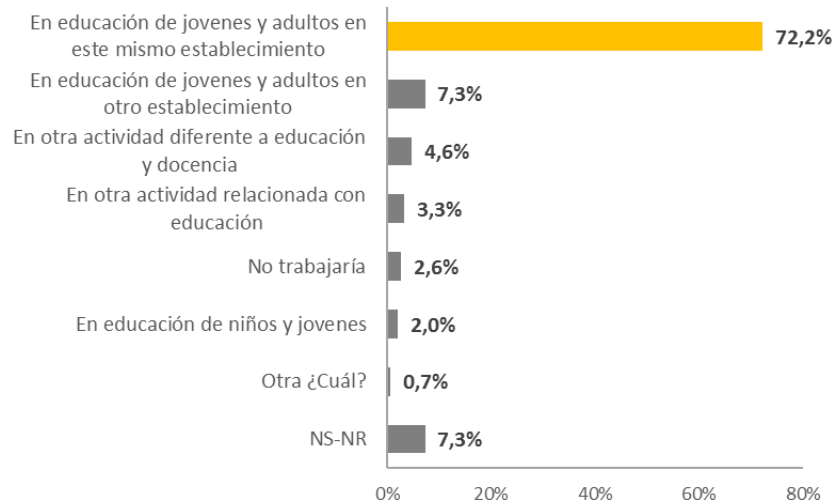


Fuente: Cliodinámica

Relacionado con lo anterior, al consultar a los docentes sobre la posibilidad de modificar su situación laboral actual, la gran mayoría de ellos no cambiaría dicha situación, ya que el 72,2%

señala que trabajaría en educación de jóvenes y adultos en el mismo establecimiento donde está, y un 7,3% seguiría trabajando en la educación de personas jóvenes y adultas pero en otro establecimiento educacional, lo que se condice con las motivaciones para trabajar en este tipo de educación (Vocación y desarrollo de estudiantes).

Gráfico N° 219 Si dependiera de usted, ¿Dónde trabajaría en la actualidad? (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro



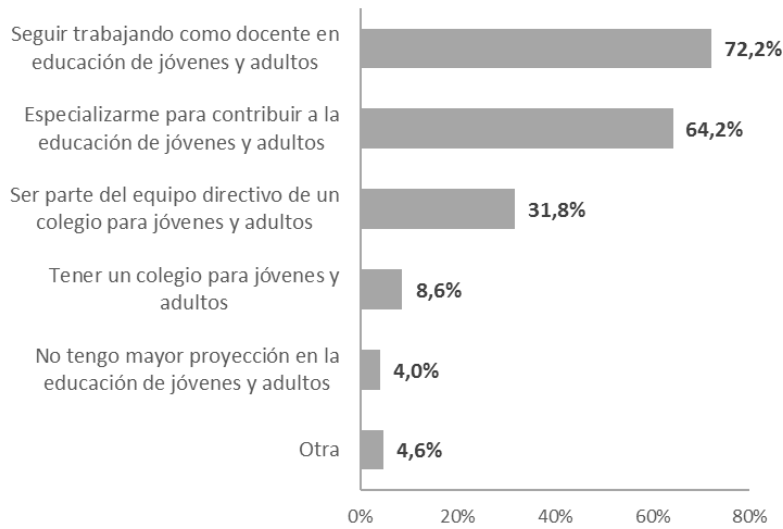
Fuente: Cliodinámica

Finalmente, con relación a proyecciones de los docentes en la educación para jóvenes y adultos, es posible dar cuenta de que, los docentes principalmente esperan seguir trabajando como docentes en la educación para personas jóvenes y adultas (72,2%), y así también esperan poder especializarse en temáticas vinculadas con este tipo de educación para poder contribuir a ella (64,2%), y esperan ser parte de equipos directivos de establecimientos educacionales para personas jóvenes y adultas (31,8%). En menor medida, se observa que una proporción de docentes que señala no tener proyecciones en la educación para personas jóvenes y adultas (4%).

Entre los docentes que señalaron tener otras proyecciones dentro de la EPJA (4,6%), se destacan ideas tales como realizar talleres dentro de la EPJA, trabajar en la educación superior como docente, ser parte del MINEDUC para aportar con su conocimiento y crear una universidad intra penitenciaria para egresados de EPJA en contexto de encierro.

Estos resultados, en conjunto con los anteriores, dan cuenta de que en los docentes que actualmente se desempeñan en la educación para personas jóvenes y adultas en contexto de encierro, existe una fuerte presencia de factores vocacionales, los cuales influirían que muchos de ellos no modificarían su situación actual, y por tanto se seguirían desempeñando como docentes en este tipo de establecimientos.

Gráfico N° 220 De las siguientes alternativas ¿Cuáles son actualmente sus proyecciones personales relativas a la educación de jóvenes y adultos? (Múltiple %>100) (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

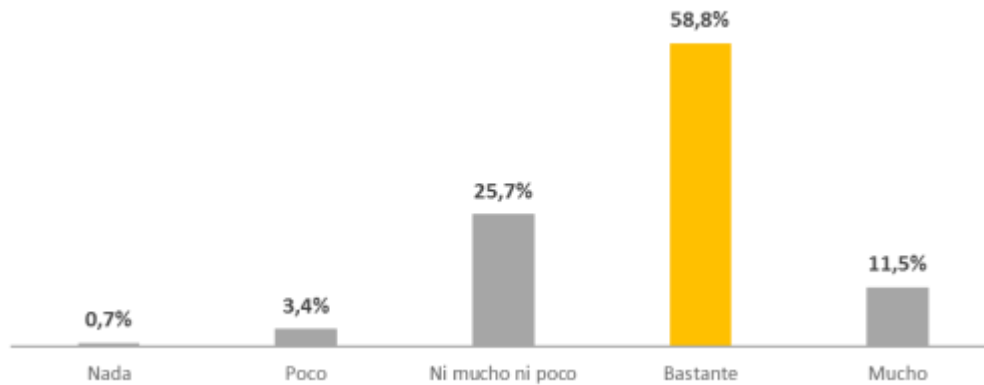
6.1. Estrategias y Procesos Educativos

6.1.1. Marco curricular

Considerando las características del marco curricular, se consultó a los docentes respecto al conocimiento del marco curricular, el conocimiento de su contenido y la adecuación de estos contenidos a las necesidades de los estudiantes.

En primer lugar, respecto al conocimiento del marco curricular, un 58,8% planteó conocerlo bastante, mientras que un 25,7% planteó conocerlo ni mucho ni poco. Llama la atención, un 4,1% de los docentes que indica que lo conoce poco o nada, considerando que en este marco se incorporan los contenidos que se deben tratar en cada nivel.

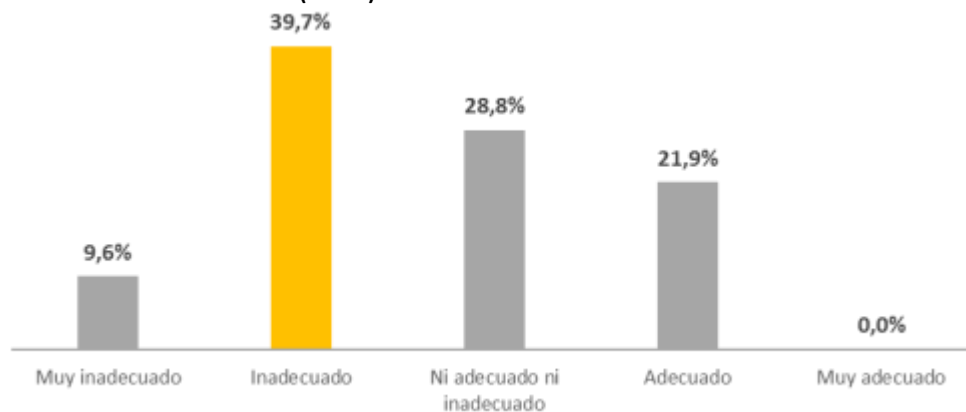
Gráfico N° 221: ¿Cuánto conocimiento tiene usted sobre el marco curricular que rige actualmente la educación de jóvenes y adultos? (n=148) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

En segundo lugar, al consultar respecto de qué tan adecuado consideran el marco curricular, se observó que un 39,7% de los docentes considera que es inadecuado, mientras que un 28,8% considera que no es ni adecuado ni inadecuado. Es importante mencionar, que el porcentaje de quienes indicaron considerarlo inadecuado y muy inadecuado es contundente.

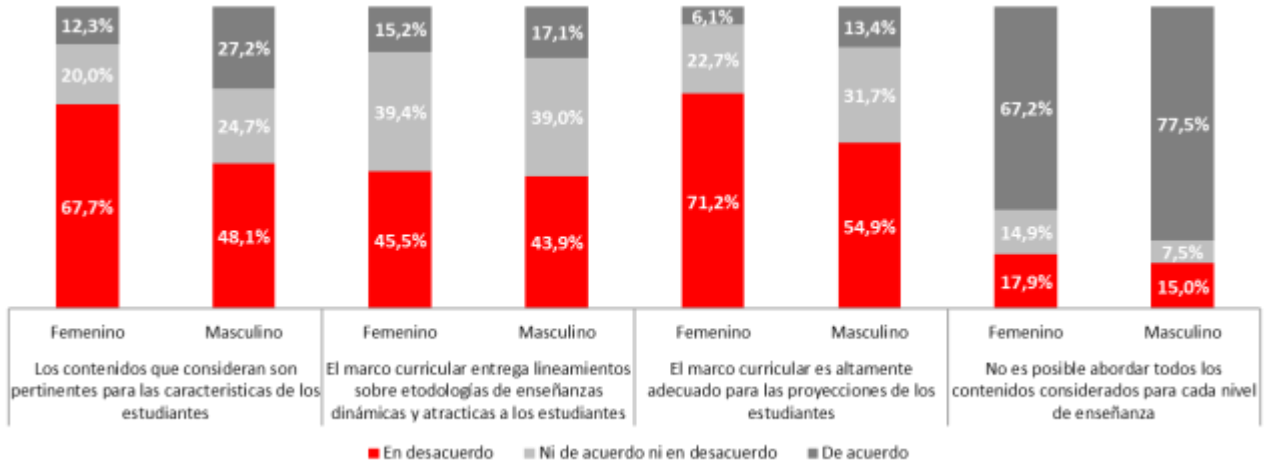
Gráfico N° 222: ¿Qué tan adecuado considera el marco curricular que rige actualmente la educación de jóvenes y adultos? (n=146) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Al consultar respecto a diferentes afirmaciones relacionadas al marco curricular según el sexo de los docentes, se observó que respecto a la afirmación “los contenidos que consideran son pertinentes para las características de los estudiantes”, las mujeres se encuentran en desacuerdo con un 67,7%, en contraposición de un 48,1% de los hombres.

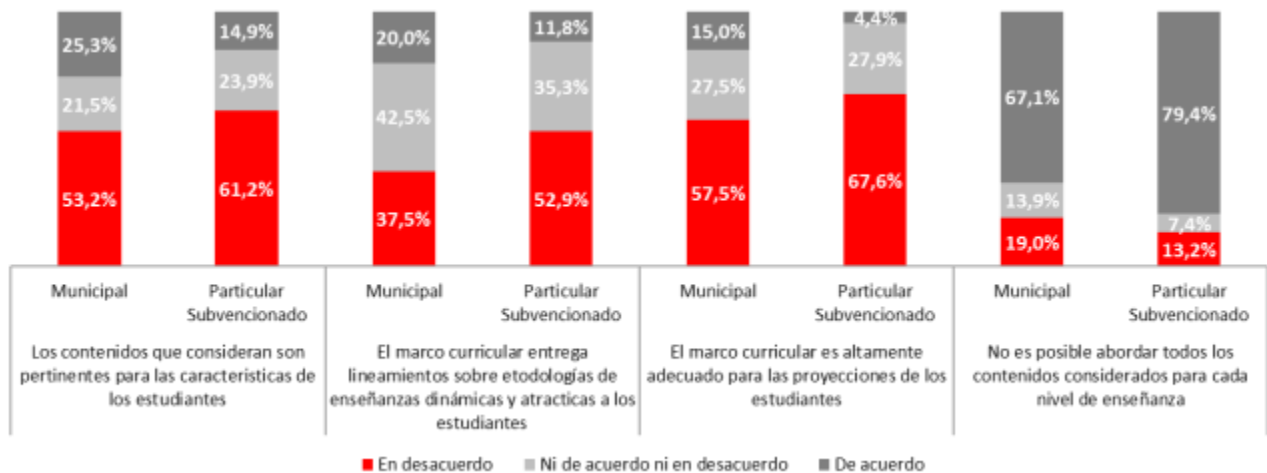
Gráfico N° 223: Considerando el actual marco curricular que rige la educación de jóvenes y adultos, ¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Según sexo (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Otro aspecto importante a recalcar se relaciona con la afirmación “el marco curricular es altamente adecuado para las proyecciones de los estudiantes”, donde las mujeres nuevamente se encuentran en mayor medida en desacuerdo con un 71,2%, en contraste con los hombres que poseen un 54,9% de desacuerdo. Por otro lado, considerando la desagregación según dependencia administrativa, se observó que respecto a la afirmación “el marco curricular entrega lineamientos sobre metodologías de enseñanza dinámicas y atractivas a los estudiantes”, un 52,9% de los docentes de establecimientos particulares subvencionados se encuentra en desacuerdo, en contraposición con un 37,5% de los establecimientos municipales.

Gráfico N° 224: Considerando el actual marco curricular que rige la educación de jóvenes y adultos, ¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Según dependencia (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro



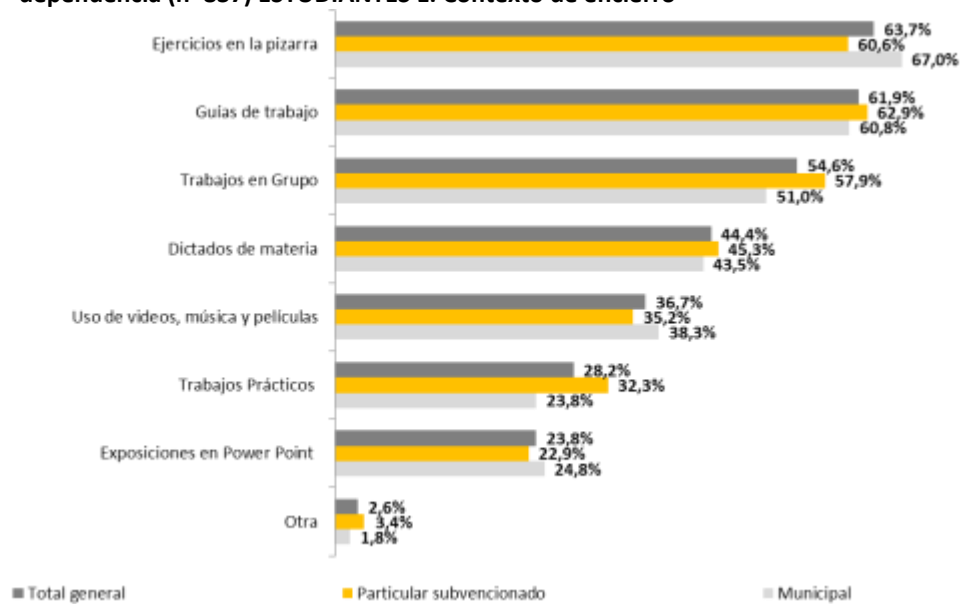
Fuente: Clodinámica

6.1.2. Metodologías de enseñanza

Por otro lado, respecto a las metodologías y formas de enseñanza utilizadas por los docentes, se consultó a los estudiantes cuáles eran las formas de enseñanza que más utilizan sus docentes, la mayoría de los estudiantes identificó los ejercicios en la pizarra (bordeado el 63%), seguidos de las guías de trabajo bordeando el 61%. Por su parte, el 54% de los estudiantes aproximadamente dio cuenta de la utilización de trabajos en grupo como técnica de aprendizaje, mientras que el 44% aproximadamente destacó la existencia de dictados de materia.

De todas las formas de enseñanza que son utilizadas por los docentes, solo el 23% aproximado de los estudiantes en contexto de encierro señala trabajar con exposiciones de Power Point.

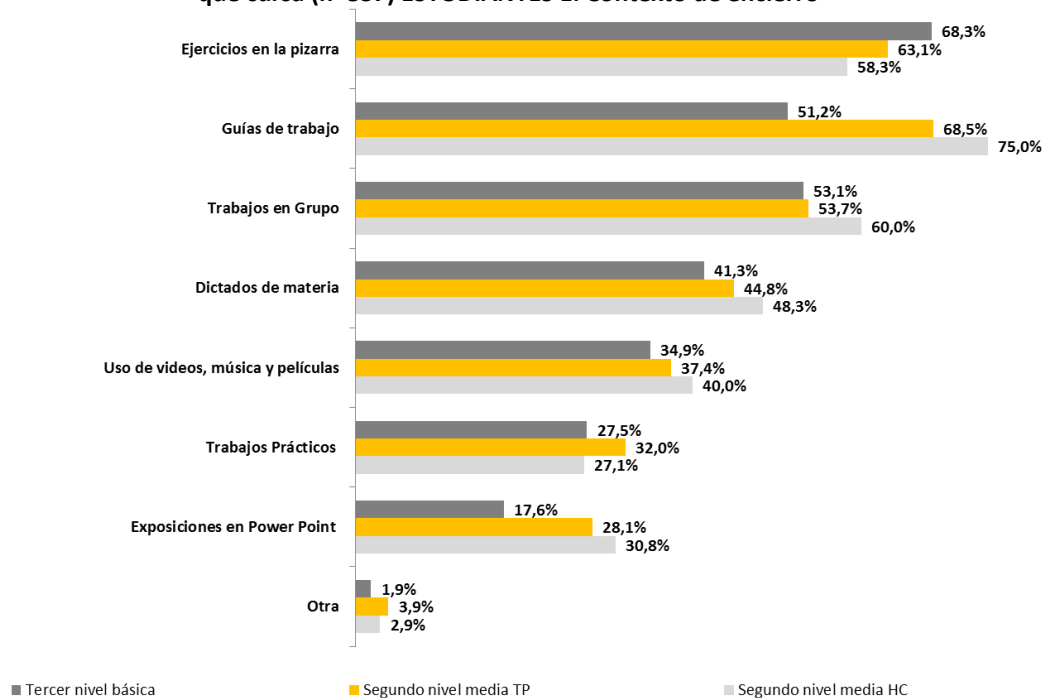
Gráfico N° 225: De las siguientes formas de enseñanza, ¿Cuáles usan más sus profesores? – Según dependencia (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la desagregación según el nivel que cursan los estudiantes, se observa que los estudiantes de tercer nivel básica mencionan en mayor medida los ejercicios en la pizarra, en comparación con los otros niveles de enseñanza, mientras que en el caso de las guías de trabajo, éstas son mayormente mencionadas por quienes cursan segundo nivel media HC, con un 75%, en comparación con el tercer nivel básica y segundo nivel media TP –51,2% y 68,5% aproximadamente– (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$).

Gráfico N° 226: De las siguientes formas de enseñanza, ¿Cuáles usan más sus profesores? – Según nivel que cursa (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinamica

Por otro lado, se consultó a los docentes respecto a la frecuencia con que utilizaban determinadas metodologías de enseñanza. En este punto, el 70,4% afirma realizar ejercicios en la pizarra siempre o casi siempre, mientras que el 57,3% siempre o casi siempre hace uso de material didáctico en sus clases. Asimismo, el 59,9% utiliza siempre o casi siempre la estrategia de trabajos en grupo. Por otro lado, el 47,6% de los docentes indica que utiliza videos, música o películas solo algunas veces. Aquellas actividades menos utilizadas por los docentes en relación a las formas de enseñanza son los dictados de materia, donde el 54,1% de los docentes dice no utilizarlo nunca o pocas veces, y el uso de libros de lectura, actividad que el 36,6% de los docentes señala no utilizar nunca o pocas veces.

Tabla N° 126: Durante el desarrollo de sus clases, ¿Cuán a menudo realiza las siguientes actividades de enseñanza? (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro

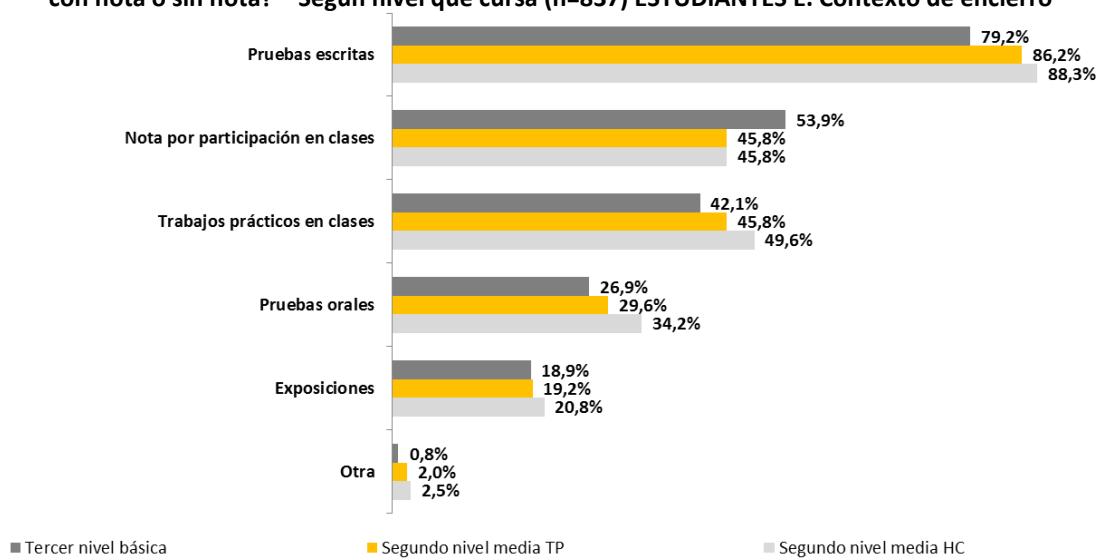
	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Ejercicios en la pizarra	1,4%	1,4%	26,8%	35,2%	35,2%
Uso de material didáctico	0,0%	6,3%	36,4%	37,1%	20,3%
Trabajos en Grupo	0,7%	6,1%	33,3%	41,5%	18,4%
Exposiciones en Power Point	6,4%	19,9%	29,8%	29,1%	14,9%
Actividades en textos escolares	11,3%	14,8%	30,3%	30,3%	13,4%
Uso de libros de lectura	19,0%	17,6%	35,2%	14,8%	13,4%
Uso de videos, música, películas	3,4%	14,5%	47,6%	23,4%	11,0%
Dictados de materia	27,8%	26,3%	33,8%	9,0%	3,0%

Fuente: Clodinámica

6.1.3. Métodos de evaluación

Por otro lado, con el fin de identificar los métodos de evaluación más utilizados por los docentes en contexto de encierro se consultó a los estudiantes cuáles eran las metodologías de evaluación más utilizadas por sus profesores, donde se observó que el 88,3% de los estudiantes de segundo nivel media HC indica que los docentes utilizan las pruebas escritas para dar cuenta de sus avances, lo cual es mencionado en un 79,2% en el caso de tercer nivel básica. Por otro lado, existe una mayor mención de la nota por participación en clases en el caso de los estudiantes de tercer nivel básica, con un 53,9% de las menciones en comparación con un 45,8% de los otros dos niveles. La metodología de evaluación menos mencionada corresponde a las exposiciones, bordeando el 20% de las menciones.

Gráfico N° 227: De las siguientes actividades, ¿Cuáles son las que usan más sus profesores para evaluarlo con nota o sin nota? – Según nivel que cursa (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Al consultar a los docentes respecto de la frecuencia de utilización de ciertas metodologías de evaluación, se observó que una alta mención de los trabajos prácticos en clases, por sobre un 80% que indica utilizarlos siempre o casi siempre. En segundo lugar, se observa un alto uso de la nota por participación en clases con un 56,5% que indica usarla siempre o casi siempre. En el caso de las pruebas orales y las exposiciones, la mayoría de los docentes indica utilizarlas algunas veces.

Tabla N° 127: Del siguiente listado, ¿Cuán a menudo realiza las siguientes actividades para evaluar a sus estudiantes en educación de jóvenes y adultos? (n= 151) - DOCENTES E. Contexto de encierro

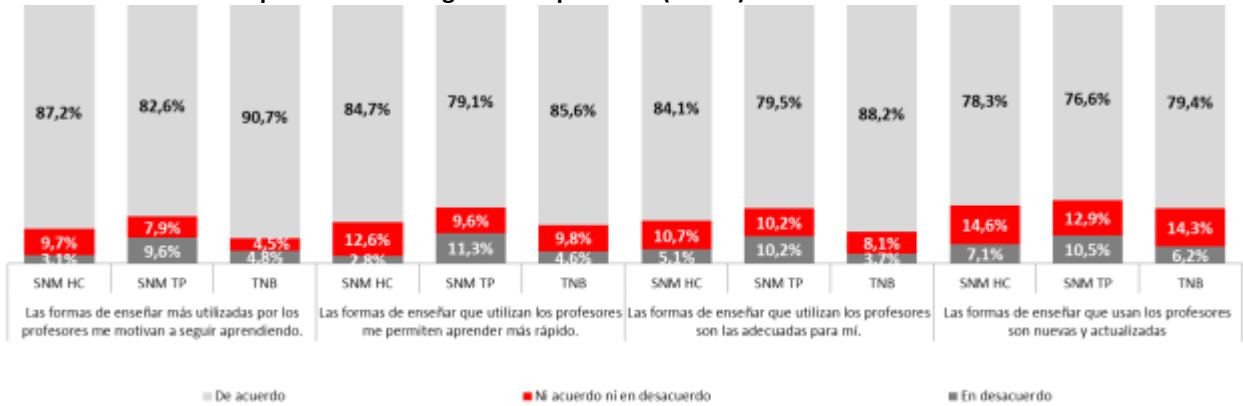
	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Trabajos prácticos en clases	1,4%	1,4%	12,8%	40,5%	43,9%
Nota por participación en clases	6,8%	9,5%	27,2%	31,3%	25,2%
Pruebas orales	13,9%	22,2%	42,4%	14,6%	6,9%
Exposiciones	7,6%	15,2%	53,8%	18,6%	4,8%

Fuente: Cliodinámica

6.1.4. Evaluación de las metodologías de enseñanza

Por otro lado, considerando las metodologías de enseñanza utilizadas por los profesores mencionadas anteriormente, se consultó a los estudiantes respecto de su evaluación de estas metodologías. En cuanto a esto el 85,6% de los estudiantes de tercer nivel básico están de acuerdo con que las formas de enseñar que utilizan los docentes permiten aprender de manera más rápida, mientras que un 79,1% de los estudiantes de segundo nivel medio TP está de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, un 87,2% de los estudiantes de segundo nivel media HC está de acuerdo con que las formas de enseñar más utilizadas por los profesores los motivan a seguir aprendiendo, mientras que un 90,7% de los estudiantes de 3NB está de acuerdo con esto.

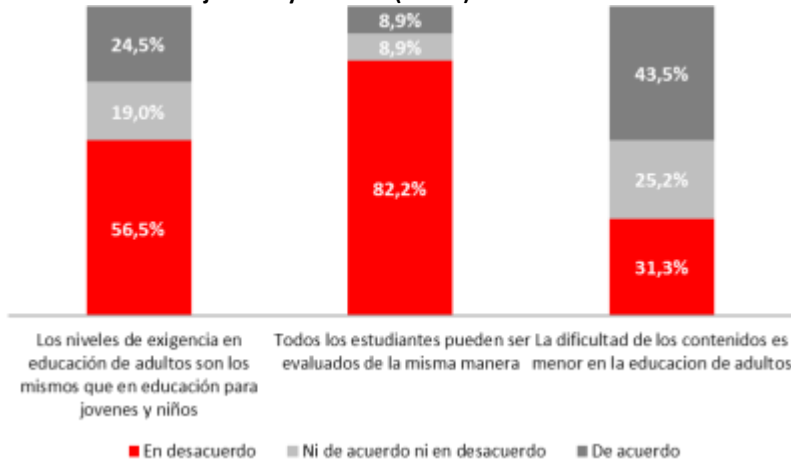
Gráfico N° 228: ¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la forma de hacer clases de sus profesores? – Según nivel que cursa (n=753) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Por otro lado, al consultar a los docentes respecto de afirmaciones relacionadas con los métodos de enseñanza en EPJA, un 82,2% de ellos está en desacuerdo con la afirmación “todos los estudiantes pueden ser evaluados de la misma manera”, lo que indica la existencia de adecuaciones a las metodologías de evaluación considerando los perfiles y características específicas de los estudiantes. Por otro lado, un 56,5% está en desacuerdo con la afirmación “los niveles de exigencia en EPJA son los mismos que en educación para niños y jóvenes”.

Gráfico N° 229: ¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las metodologías de enseñanza en educación de jóvenes y adultos? (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

6.1.5. Evaluación de los docentes y clases

Por otro lado, respecto a la evaluación que hacen los estudiantes de sus docentes y sus clases, se observó que, respecto a la totalidad de las afirmaciones, los porcentajes de acuerdo superan el 70% excepto en un caso (“los profesores no sólo se preocupan de los estudios, sino también de los aspectos personales de los estudiantes” entre las personas entre 25 y 28 años de edad). Se observa en términos generales que existen diferencias significativas en 6 de las siete afirmaciones según la edad de los estudiantes (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05$).

Tabla N° 128: En una escala de 1 a 5, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 es muy de acuerdo, ¿Cuan de acuerdo se encuentra con los siguientes aspectos relacionados a los profesores? – Según edad (n=756) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

		En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
Los profesores siempre se preocupan de explicarles a quienes no entienden.	24 años o menos	4,2%	7,2%	88,6%
	Entre 25 y 28	3,8%	8,3%	88,0%
	Entre 29 y 33	6,7%	3,7%	89,6%
	Entre 34 y 41	4,5%	3,7%	91,8%
	42 años o más	6,3%	3,1%	90,6%
Los profesores no sólo se preocupan de los estudios, sino también de aspectos personales de los estudiantes. *	24 años o menos	14,9%	14,3%	70,8%
	Entre 25 y 28	14,0%	19,4%	66,7%
	Entre 29 y 33	10,6%	13,6%	75,8%
	Entre 34 y 41	14,3%	11,9%	73,8%
	42 años o más	7,9%	10,2%	81,9%
Los profesores se preocupan de hacer las clases entretenidas. *	24 años o menos	4,9%	16,5%	78,7%
	Entre 25 y 28	5,5%	11,7%	82,8%
	Entre 29 y 33	9,1%	12,9%	78,0%
	Entre 34 y 41	5,6%	12,9%	81,5%
	42 años o más	3,8%	3,8%	92,3%
Los profesores siempre contestan las dudas que tenemos. *	24 años o menos	3,6%	7,9%	88,5%
	Entre 25 y 28	1,6%	3,9%	94,5%
	Entre 29 y 33	5,3%	5,3%	89,5%
	Entre 34 y 41	3,9%	3,1%	92,9%
	42 años o más	3,1%	5,5%	91,3%
Los profesores son importantes para seguir adelante con los estudios. *	24 años o menos	4,3%	9,9%	85,7%
	Entre 25 y 28	4,7%	7,9%	87,4%
	Entre 29 y 33	6,8%	4,5%	88,6%
	Entre 34 y 41	5,6%	2,4%	92,1%
	42 años o más	1,6%	3,9%	94,5%
Los profesores tratan a todos los estudiantes de la misma manera. *	24 años o menos	3,7%	7,9%	88,4%
	Entre 25 y 28	4,0%	7,9%	88,1%
	Entre 29 y 33	5,4%	7,0%	87,6%
	Entre 34 y 41	5,7%	7,4%	86,9%
	42 años o más	3,1%	4,7%	92,2%
Los profesores son exigentes para evaluar a los estudiantes. *	24 años o menos	5,6%	17,3%	77,2%
	Entre 25 y 28	2,3%	10,2%	87,5%
	Entre 29 y 33	5,3%	8,3%	86,5%
	Entre 34 y 41	6,4%	4,8%	88,8%
	42 años o más	3,9%	4,7%	91,3%

Fuente: Cliodinámica

En función de las clases y las materias según el nivel que cursan los estudiantes, se observaron diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 6 afirmaciones. En el caso de “las clases deberían tener más actividades y trabajos prácticos” se observan diferencias entre quienes están

en tercer nivel básico (73,3% de acuerdo) con segundo nivel media HC quienes están de acuerdo con un 63,2% (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$).

Tabla N° 129: A partir de su experiencia en este colegio, ¿Cuan de acuerdo se encuentra con los siguientes aspectos relacionados con las clases y materias? – Según nivel que cursa (n=725) ESTUDIANTES E.

Contexto de encierro

		En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
Las clases no duran lo suficiente para poder entender toda la materia.	Segundo nivel media HC	27,1%	22,5%	50,5%
	Segundo nivel media TP	26,7%	23,3%	50,0%
	Tercer nivel básica	26,5%	18,6%	54,9%
Las clases deberían tener más actividades y trabajos prácticos. *	Segundo nivel media HC	16,5%	20,3%	63,2%
	Segundo nivel media TP	18,7%	14,6%	66,7%
	Tercer nivel básica	13,5%	13,2%	73,3%
Las materias que estudiamos en clases ayudan a nuestro desarrollo personal.	Segundo nivel media HC	3,2%	7,4%	89,4%
	Segundo nivel media TP	5,8%	8,7%	85,5%
	Tercer nivel básica	3,9%	4,8%	91,2%
Las materias que estudiamos en clases se adecuan a nuestras necesidades e intereses. *	Segundo nivel media HC	7,3%	16,8%	75,9%
	Segundo nivel media TP	11,6%	15,6%	72,8%
	Tercer nivel básica	5,8%	9,5%	84,6%
Las materias que estudiamos en clases son complicadas y a los estudiantes les cuesta entenderlas*	Segundo nivel media HC	21,8%	30,1%	48,1%
	Segundo nivel media TP	23,0%	29,9%	47,1%
	Tercer nivel básica	24,5%	23,8%	51,7%
Las asignaturas son suficientes para lo que los estudiantes necesitan aprender*	Segundo nivel media HC	9,1%	13,6%	77,3%
	Segundo nivel media TP	13,9%	13,9%	72,3%
	Tercer nivel básica	14,1%	10,0%	75,9%

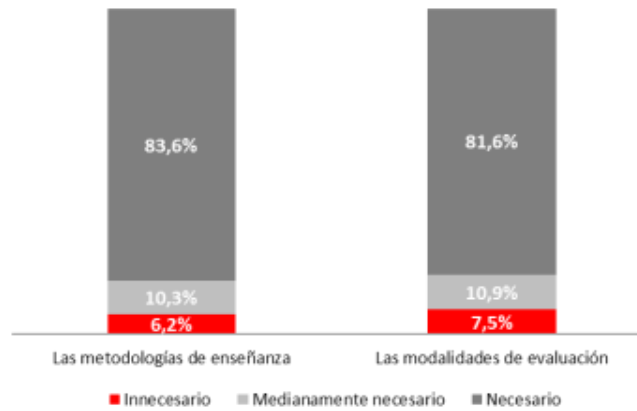
Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, respecto a la afirmación “las materias que estudiamos en clases se adecúan a nuestras necesidades e intereses” se observa que existen diferencias significativas entre quienes se encuentran en tercer nivel básico (84,6% de acuerdo) y quienes están en segundo nivel medio TP (72,8% de acuerdo).

6.1.6. Adecuaciones

Se consultó también a los docentes de educación de adultos en contexto de encierro, respecto de la realización de adecuaciones a las metodologías de enseñanza y evaluación, donde se observó que, en el primer caso, un 83,6% de ellos planteó que se trata de algo necesario, mientras que, en el caso de las modalidades de evaluación, un 81,6% indicó que se trataba de algo necesario. En términos generales, las adecuaciones son consideradas por los docentes como algo necesario dentro de la EPJA, considerando las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes.

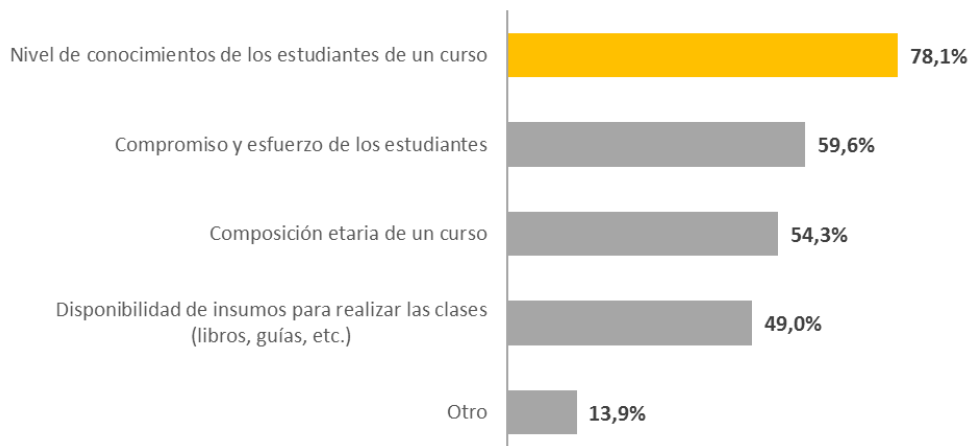
Gráfico N° 230: En educación de jóvenes y adultos y en función del “perfil del estudiante”, ¿Qué tan necesario cree que es adaptar los siguientes aspectos? (n=146) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Al consultar, además, acerca de en función de qué factores se deberían realizar estas adecuaciones, los docentes indican en un 78,1% que se debe considerar el nivel de conocimientos de los estudiantes del curso. Mientras que un 59,6% planteó que se debe considerar el compromiso y esfuerzo de los estudiantes. En tercer lugar, se encuentra la composición etaria del curso (54,3%), mientras que en cuarto lugar la disponibilidad de insumos para la realización de las clases (49%).

Gráfico N° 231: ¿En función de qué factores se deberían realizar estas adecuaciones? (n=151) (Múltiple %>100) - DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

6.2. Satisfacción con la Educación de Jóvenes y Adultos en Establecimientos Educativos en contexto de encierro

A continuación, se presentan los principales resultados en torno a la satisfacción que estudiantes y docentes tienen con la educación para personas jóvenes y adultas en establecimientos educacionales en contexto de encierro, abordando aspectos como la infraestructura, el equipamiento, los materiales e insumos disponibles, la convivencia escolar y la disciplina.

6.2.1. Infraestructura y equipamiento de los establecimientos educacionales en contexto de encierro

En primer lugar, para poder dar cuenta de la satisfacción de los estudiantes y docentes respecto a la infraestructura de los establecimientos educacionales en contexto de encierro, se debe dar cuenta de la disponibilidad de instalaciones, equipamientos y materiales. Es así que, desde la experiencia de los estudiantes, lo que **más disponen los establecimientos en contexto de encierro son libros de lectura o estudio (74,4%)**, seguido de guías de aprendizaje (65,6%) y de sala de computación (63%).

En cuanto a la posibilidad de utilizar y al uso efectivo de estas instalaciones, equipamientos o materiales disponibles en los establecimientos en contexto de encierro, se observa que la proporción disminuye, es decir, a pesar de que ciertas instalaciones, equipamientos o materiales existen en los establecimientos educacionales no son utilizadas por los estudiantes. En este contexto, las guías de aprendizaje y los libros de lectura se establecen como los materiales más utilizados por los estudiantes (39,8% y 39,5% respectivamente)

Tabla N° 130: De las siguientes instalaciones, equipamientos y materiales del colegio, ¿Cuáles hay en el colegio? (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

	Hay en el establecimiento	Se puede usar	Lo uso
Libros de lectura o estudio	74,4%	54,0%	39,5%
Sala de computación	63,0%	40,4%	26,8%
Talleres para oficios	52,8%	34,9%	20,8%
Proyector	57,1%	38,5%	23,3%
Fotocopiadora	51,9%	29,6%	15,7%
Libros de la biblioteca	63,1%	44,0%	29,9%
Textos escolares que entrega el MINEDUC	62,0%	43,7%	32,6%
Guías de aprendizaje	65,6%	49,6%	39,8%

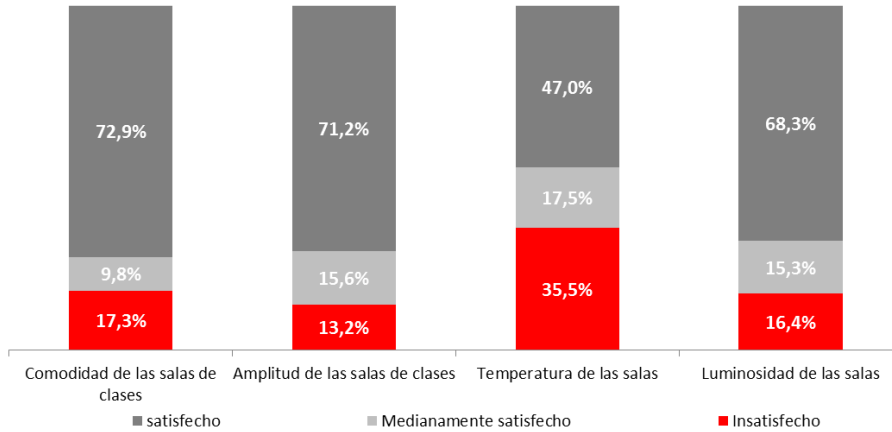
Fuente: Cliodinámica

Resulta interesante que, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (con $p > 0,05$) al analizar según la dependencia del establecimiento educacional en contexto de encierro, lo cual podría ser reflejo de que la disponibilidad de instalaciones, equipamientos y materiales no sería atribuible al sostenedor, sino que más bien podría estar vinculado con que las dependencias – al encontrarse dentro de un recinto penitenciario – dependen principalmente de Gendarmería de Chile y/o de las concesionarias a cargo de estos recintos.

Específicamente, en lo que respecta a la satisfacción de los estudiantes con la infraestructura de los establecimientos educacionales en contexto de encierro, en primer lugar, es posible destacar que **respecto a las salas de clases existen altos niveles de satisfacción**, donde un 72,9% de los estudiantes señala estar satisfecho con la comodidad de las salas de clases, un 71,2% señala estar satisfecho con la amplitud de las salas de clases, un 68,3% se encuentra de satisfecho con la

luminosidad de las salas. A pesar de lo anterior, **la temperatura de las salas se establece como el aspecto con menor satisfacción**, donde solo el 39,3% de los estudiantes se considera insatisfecho.

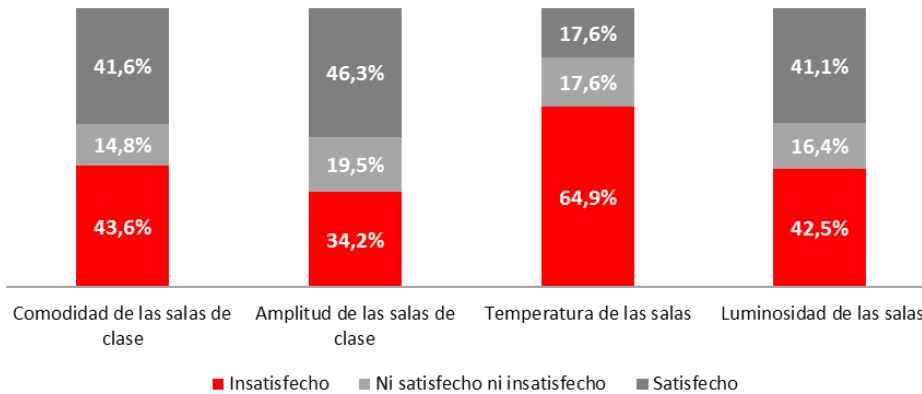
Gráfico N° 232 Satisfacción con la infraestructura SALAS DE CLASES (n=705) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

En complemento, cabe dar cuenta de la percepción que los docentes tienen sobre esta misma temática, donde es posible apreciar que los docentes tienen una percepción más crítica respecto a la evaluación de las salas de clases, ya que sus niveles de insatisfacción son más altos que en los estudiantes. En específico, no es posible dar cuenta de que exista total concordancia entre la opinión de docentes y estudiantes, ya que en docentes – a diferencia de estudiantes - la más alta satisfacción se da con la amplitud de las salas de clases (46,3%), sin embargo, en ambos casos la temperatura de la sala de clases se establece como el aspecto con mayor insatisfacción (64,9%)

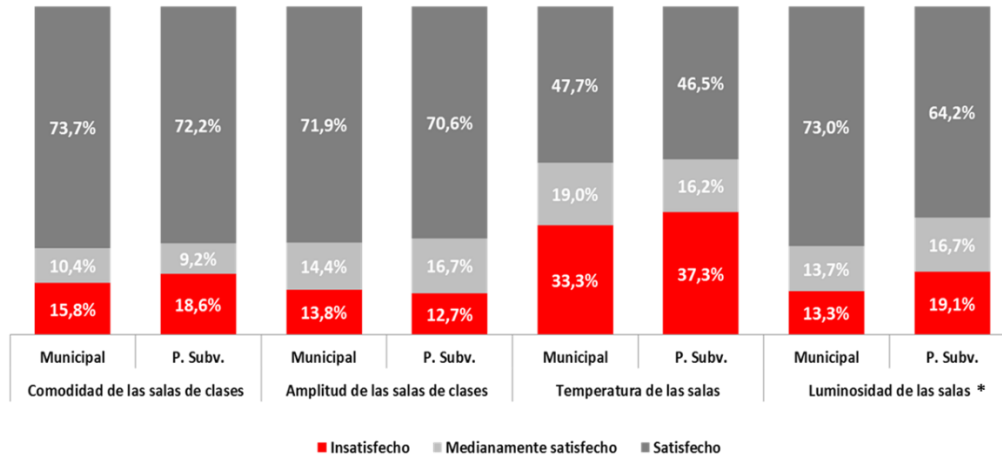
Gráfico N° 233 Satisfacción con la infraestructura SALAS DE CLASES (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Al analizar estos resultados en función de la dependencia del establecimiento educacional en el cual se encuentran los estudiantes, **las principales diferencias se encuentran en la luminosidad de la sala de clases**, aspecto para el cual los estudiantes de establecimientos municipalizados tienen mayor satisfacción que los estudiantes de establecimientos particular subvencionados (73% frente a 64,2%) (diferencias estadísticamente significativas con $p > 0,05$).

**Gráfico N° 234: Satisfacción con la infraestructura SALAS DE CLASES – Según dependencia (n=705)
ESTUDIANTES E. Contexto de encierro**

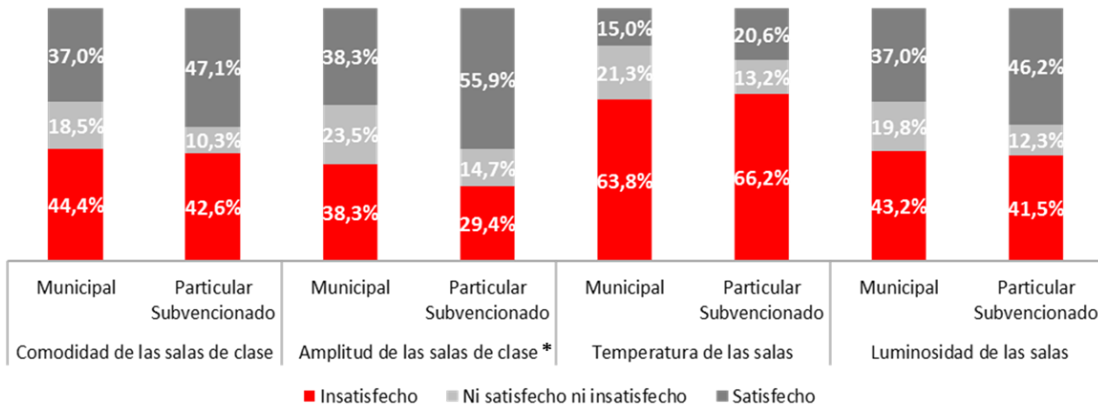


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, al analizar esta dimensión en función de la dependencia de los establecimientos educacionales en contexto de encierro, en el caso de los docentes, se aprecia que **la satisfacción con la amplitud de la sala de clases es mayor en los establecimientos particulares subvencionados**, alcanzando un 55,9% mientras que en los establecimientos subvencionados es de un 38,3%, siendo este el único aspecto con diferencias estadísticamente significativas según la dependencia (con $p > 0,05$)

Gráfico N° 235 Satisfacción con la infraestructura SALAS DE CLASES Según Dependencia del Establecimiento (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro

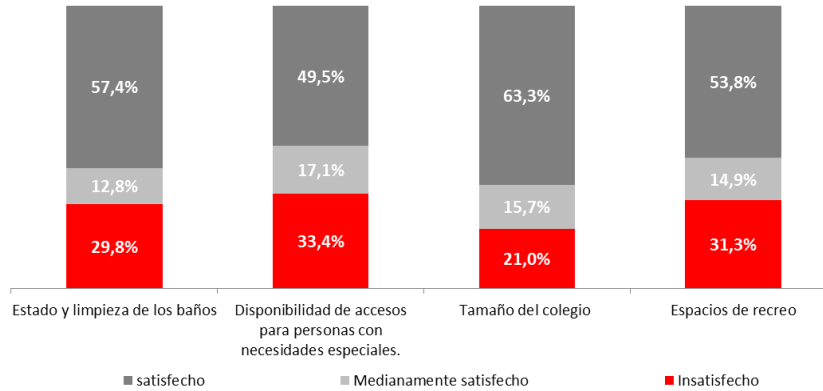


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a la satisfacción de los estudiantes con la infraestructura de los espacios comunes de los establecimientos educacionales en contexto de encierro, se observa que **el aspecto con mayor nivel de satisfacción corresponde al tamaño del colegio** – con un 63,3% de estudiantes satisfechos – mientras que el aspecto con **menor satisfacción corresponde a la disponibilidad de accesos para personas con necesidades especiales** – con un 49,5% de estudiantes insatisfechos-.

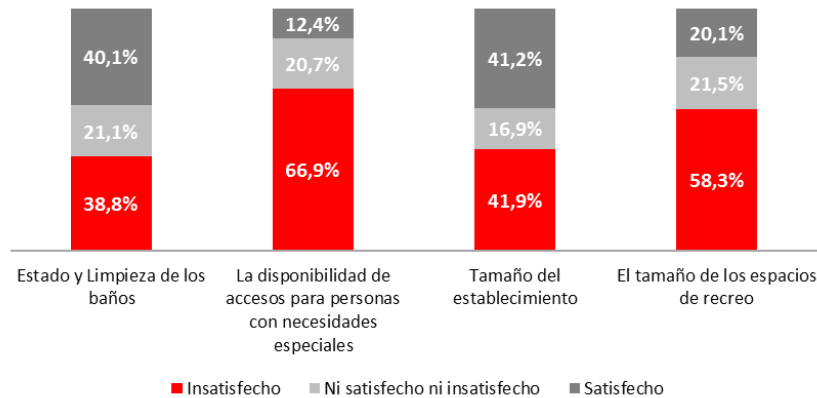
Gráfico N° 236 Satisfacción con la infraestructura ESPACIOS COMUNES (n=705) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Desde la percepción de los docentes, es posible dar cuenta de que – a pesar de que sus niveles de satisfacción son menores y presentan una evaluación más crítica sobre la infraestructura - **la satisfacción se comporta de manera similar a los estudiantes, ya que los niveles más altos de satisfacción son con el tamaño del establecimiento** – 41,2% - y, además, la insatisfacción de los docentes también es mayor en la disponibilidad de accesos para personas con necesidades especiales con un 66,9%.

Gráfico N° 237 Satisfacción con la infraestructura ESPACIOS COMUNES (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

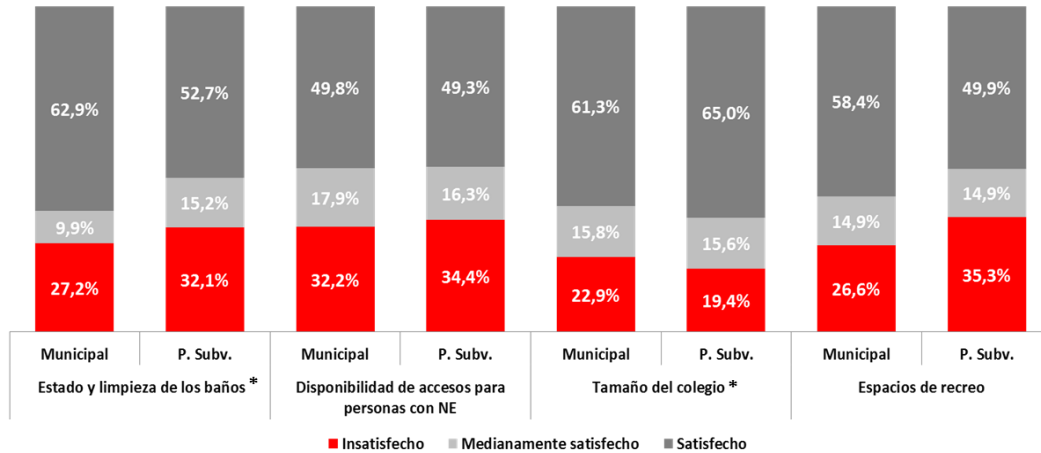
Al analizar la satisfacción con la infraestructura referida a espacios comunes de los establecimientos educacionales en contexto de encierro, según su dependencia, es posible apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los estudiantes de establecimientos municipales y los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados. Específicamente en los siguientes aspectos:

- En primer lugar, los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados presentan se encuentran menos satisfechos con el **estado y limpieza de los baños**, en comparación con los estudiantes de colegios municipalizados. Específicamente, en establecimientos particulares subvencionados, la proporción de estudiantes satisfechos alcanza un 52,7% y la de insatisfechos un 32,1%; mientras que en establecimientos

municipales la proporción de estudiantes satisfechos corresponde al 62,9% y la de insatisfechos un 27,2%.

- Los estudiantes de establecimientos municipales tienen mayor satisfacción con el **tamaño de los espacios de recreo**, alcanzando un 58,4% de satisfacción y un 26,6% de insatisfacción, proporciones que alcanzan un 49,9% y un 35,3% en establecimientos particulares subvencionados.

Gráfico N° 238 Satisfacción con la infraestructura ESPACIOS COMUNES Según Dependencia del Establecimiento (n=705) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

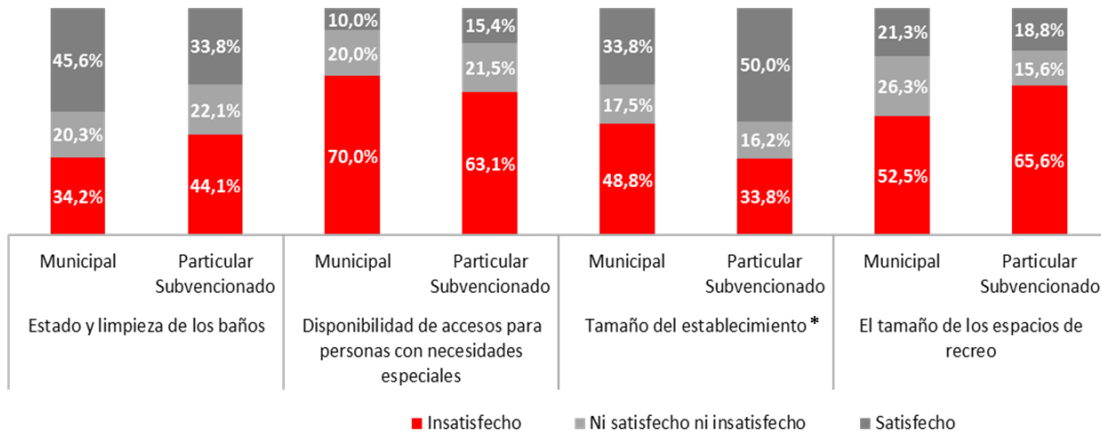


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a los docentes, y analizando en función de la dependencia del establecimiento educacional, se identifican **diferencias estadísticamente significativas solo en la proporción de docentes satisfechos con el tamaño del establecimiento**, donde los docentes de establecimientos en contexto de encierro con dependencia municipal tienen menor satisfacción que los docentes de establecimientos con dependencia particular subvencionada (33,8% y 50% de satisfacción respectivamente). En el resto de los aspectos evaluados, no es posible establecer que la percepción de los docentes difiera estadísticamente según la dependencia del establecimiento donde realizan clases, con un $p > 0,05$.

Gráfico N° 239 Satisfacción con la infraestructura ESPACIOS COMUNES Según Dependencia del Establecimiento (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro

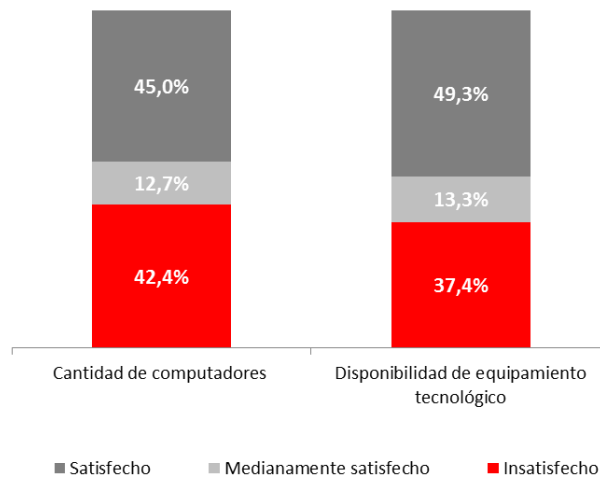


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a la satisfacción que los estudiantes y los docentes presentan con el equipamiento disponible en los establecimientos educacionales, es posible dar cuenta de que los estudiantes presentan un 45% de satisfacción con la cantidad de computadores y un 49,3% de satisfacción con la disponibilidad de equipamiento tecnológico. Este dato resulta interesante, ya que cerca del 40% de los estudiantes no se encuentra satisfecho con los equipamientos tecnológicos disponibles en el establecimiento en el cual estudia, lo cual podría estar directamente relacionado con que la proporción de estudiantes que señala que en su establecimiento no hay sala de computación también es cercana al 40%, y, por tanto, **la insatisfacción podría ser de estudiantes que no cuentan con acceso a este equipamiento.**

Gráfico N° 240 Satisfacción con el EQUIPAMIENTO (n=703) – ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

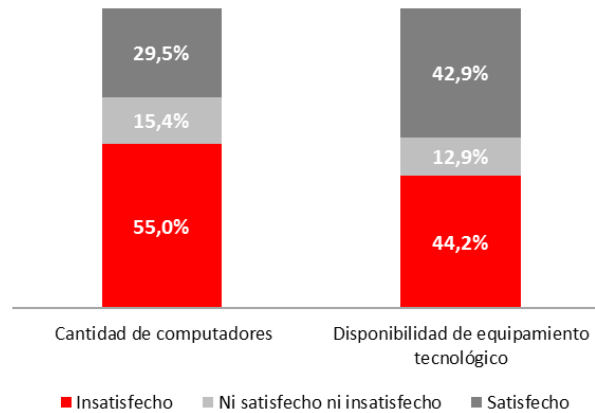


Fuente: Cliodinámica

Al analizar este resultado en los docentes, es posible dar cuenta de que **los niveles de satisfacción son menores que los de los estudiantes**, aumenta la insatisfacción con la cantidad de computadores (55%) y con la disponibilidad de equipamiento tecnológico (44,2%). Sin embargo, a

pesar de estas diferencias en la percepción de estudiantes y docentes, es posible señalar que las opiniones se encuentran en concordancia.

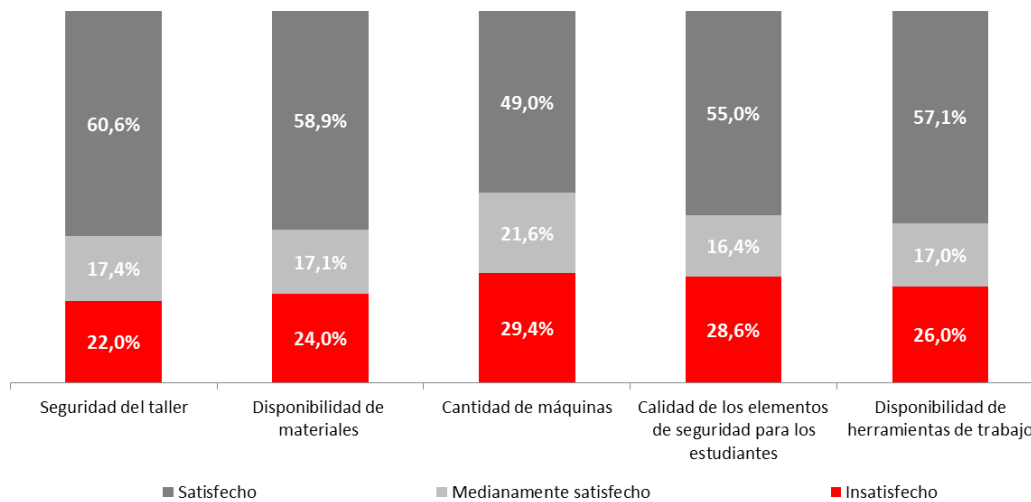
Gráfico N° 241 Satisfacción con el EQUIPAMIENTO (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Por último, un punto importante de ser relevado, corresponde a la satisfacción que los estudiantes presentan con los talleres utilizados para desarrollar un oficio – en enseñanza básica – o una especialidad técnico profesional – en enseñanza media -. Es posible dar cuenta de que los estudiantes presentan mayor satisfacción con la seguridad del taller (60%), a la disponibilidad de materiales y/o herramientas de trabajo (58,9%) y a la disponibilidad de herramientas para trabajar (55%). Sin embargo, al evaluar la satisfacción con la cantidad de máquinas – en relación con la cantidad de estudiantes - los estudiantes presentan menores niveles de satisfacción (49%).

Gráfico N° 242 Satisfacción con los TALLERES para desarrollar un oficio (n=581) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

6.2.2. Insumos para los procesos de aprendizaje

En relación con los insumos utilizados para los procesos de aprendizaje - entendidos como guías, libros, material didáctico, entre otros – en primer lugar, la mayoría señala que elabora su propio

material (86%), seguido de quienes acceden a material a través de internet (81,5%) y por los docentes que utilizan el material de apoyo que les proporciona el Ministerio de Educación (66,9%).

Al analizar estos resultados en función de la dependencia del establecimiento educacional, es posible apreciar que los docentes de establecimientos particular subvencionado señalan en mayor medida que los insumos son entregados por el sostenedor del establecimiento educacional (57,4% frente a 41%), mientras que los docentes de establecimiento municipalizados, señalan en mayor medida elaborar material en conjunto con otros docentes (44,6% frente a 26,5%). Estas diferencias se establecen como estadísticamente significativas con $p > 0,05$.

Tabla N° 131 ¿De dónde saca los insumos que utiliza para realizar sus clases? (Múltiple %>100) (n=151) - DOCENTES E. Contexto de encierro

	Municipal	P. Subvencionado	Total
Los elabora usted mismo	85,5%	86,6%	86,0%
Accede a material a través de internet	84,3%	77,9%	81,5%
Insumos entregados por el sostenedor del colegio*	41,0%	57,4%	48,3%
Elaboran material en conjunto con otros docentes del establecimiento*	44,6%	26,5%	36,4%
Utiliza material de apoyo entregado por el MINEDUC	66,3%	67,6%	66,9%
Otro	4,8%	7,4%	6,0%

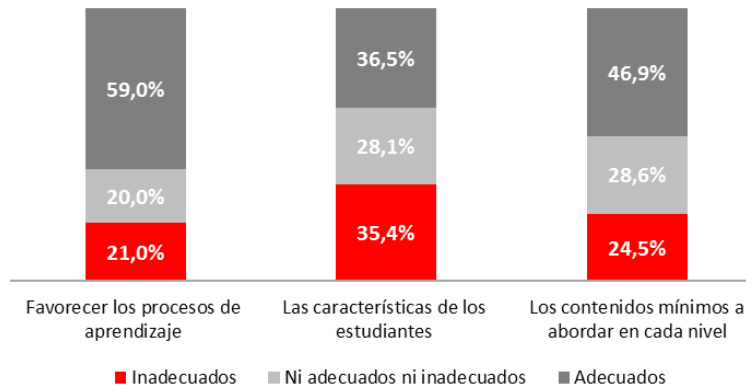
*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En cuanto a los **docentes que utilizan los materiales (guías, libros, material didáctico) que elabora el Ministerio de Educación**, es posible observar lo siguiente:

- Para el 59% de los docentes, los materiales entregados por el Ministerio de Educación son adecuados para **favorecer los procesos de aprendizaje**, mientras que para un 20% no son ni adecuados ni inadecuados, y para un 21% son inadecuados.
- Para el 46,9% de los docentes, los materiales entregados por el Ministerio son adecuados en relación a los **contenidos mínimos que deben ser abordados** en cada nivel educativo, mientras que un 28,6% considera que no ni adecuados ni poco adecuado, y un 24,5% considera que son inadecuados.
- El aspecto más crítico se establece en la adecuación según las **características de los estudiantes**, ya que el 36,5% de los docentes considera que los materiales entregados por el MINEDUC son adecuados para las características de los estudiantes, un 28,6% considera que no son adecuados ni inadecuados, y un 35,4% considera que son inadecuados. Este punto resulta interesante, ya que dentro de las características de los estudiantes se debe considerar que se encuentran privados de libertad en algún establecimiento penitenciario del país.

Gráfico N° 243 ¿Qué tan adecuados son los insumos entregados por el MINEDUC en relación a...? (n=101) – DOCENTES E. Contexto de encierro

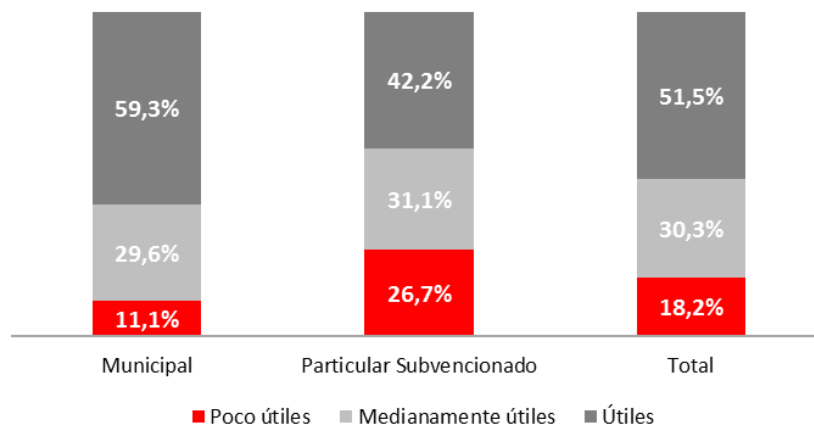


Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la utilidad que estos insumos entregados por el Ministerio de Educación, les reportan a los docentes, es posible dar cuenta de que **gran parte considera que son útiles** (51,4%) o medianamente útiles (30,3%), y una menor proporción de docentes los considera poco útiles (18,2%).

Al analizar este resultado según la dependencia del establecimiento educacional, llama la atención que los docentes de establecimientos municipalizados consideran que el material entregado por el Ministerio de Educación es de mayor utilidad, que los docentes de establecimientos particular subvencionado. Específicamente, en los docentes de establecimientos municipales la proporción de quienes consideran útiles estos materiales, alcanza un 59,3%, mientras que en establecimientos subvencionados alcanza un 42,2% (diferencias estadísticamente significativas con $p > 0,05$)

Gráfico N° 244 ¿Qué tan útiles para el desarrollo de sus clases son para usted los insumos que entrega el MINEDUC? Según dependencia (n=101) DOCENTES E. Contexto de encierro



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

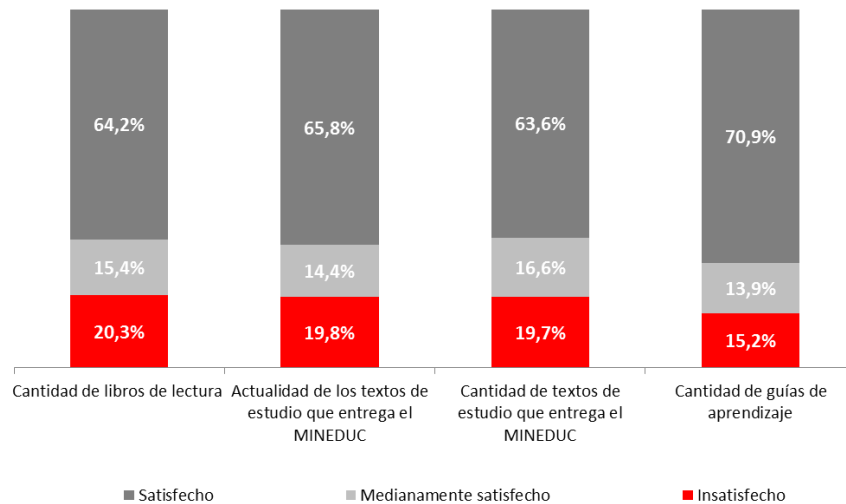
Fuente: Cliodinámica

Complementariamente, cabe dar cuenta de los niveles de satisfacción que presentan los estudiantes respecto a los materiales e insumos utilizados por los docentes en clases – entendidos como libros de la biblioteca y textos escolares – donde los niveles de satisfacción más altos se dan para la **“cantidad de guías de aprendizaje”** con un 70% de estudiantes satisfechos, seguido de un

65,8% de estudiantes que se encuentra satisfecho con la **“actualidad de los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación”**. Además, es posible observar que, los niveles de insatisfacción aumentan para la **“cantidad de libros de lectura”** donde un 20,3% de estudiantes se considera insatisfecho, y para la **“cantidad de textos de estudio que entrega el MINEDUC”**, donde el 19,7% de los estudiantes se encuentra insatisfecho.

A pesar de que los niveles de insatisfacción no son altos, llama la atención que aumenten en los aspectos vinculados a la disponibilidad de libros – ya sean libros de lectura o textos escolares – lo cual podría estar dando cuenta de necesidades de los estudiantes que deben ser cubiertas en este aspecto.

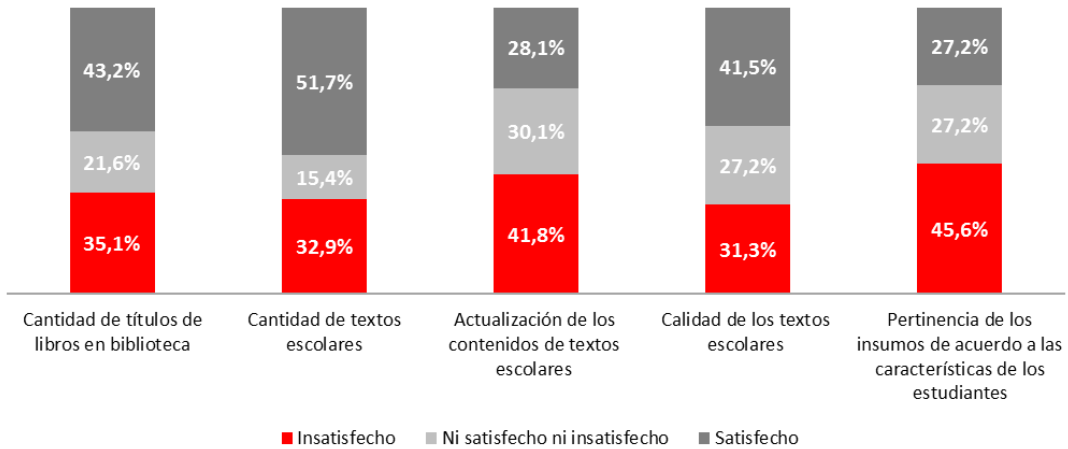
Gráfico N° 245 Satisfacción con los INSUMOS disponibles (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

En complemento, es posible observar la percepción que tienen los docentes sobre los insumos – o materiales – disponibles para la realización de clases, donde el aspecto con mayor nivel de satisfacción corresponde a la **“cantidad de textos escolares”** (51,7%) seguido por la **“cantidad de títulos de libros en la biblioteca”** (43,2%). El aspecto con mayor nivel de insatisfacción corresponde a la **“pertinencia de los insumos de acuerdo a las características de los estudiantes”** (45,6% de insatisfacción) lo cual podría estar directamente relacionado con la percepción que los docentes tienen sobre la adecuación de los materiales elaborados por el Ministerio de Educación a las características de los estudiantes.

Gráfico N° 246 Satisfacción con INSUMOS disponibles (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro

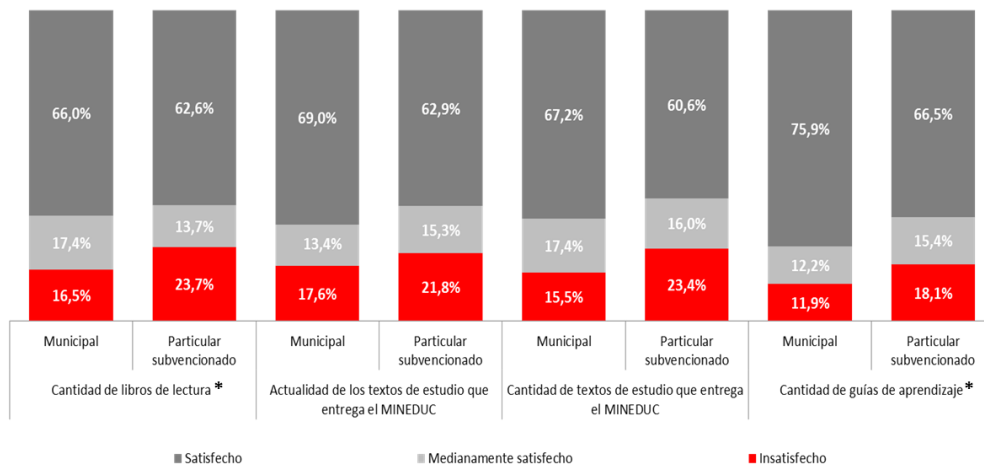


Fuente: Cliodinámica

Al analizar la percepción de los estudiantes y estudiantes en su conjunto, es posible destacar que, para ambos actores, **el aspecto con más insatisfacción corresponde a la cantidad de libros**, sin embargo, para los docentes es más crítica la actualización de los contenidos de los textos escolares con los cuales se trabaja en clases.

Por último, al analizar estos resultados según la dependencia de los establecimientos educacionales, es posible dar cuenta de que los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados presentan mayor insatisfacción - que los estudiantes de establecimiento municipales - con la *cantidad de libros de lectura disponibles* (23,7% frente a un 16,5% de establecimientos municipalizados) y con la *cantidad de guías de aprendizaje* (18,1% frente a un 11,9%), lo cual se refleja en que en ambos aspectos los estudiantes de establecimientos municipales presentan niveles de satisfacción más altos (diferencias estadísticamente significativas con $p > 0,05$, solo en estos aspectos)

Gráfico N° 247 Satisfacción con INSUMOS disponibles Según dependencia (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

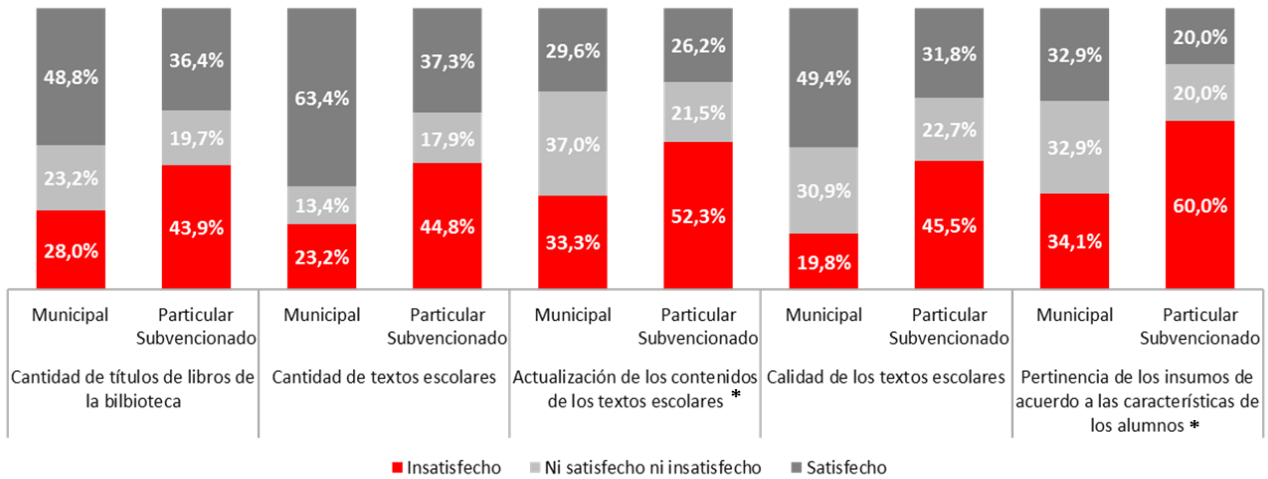


*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

En lo que respecta a los docentes, se aprecian diferencias (estadísticamente significativas con $p > 0,05$) entre la percepción de quienes se desempeñan en establecimientos particulares subvencionados y establecimientos con dependencia municipal. Es así que, **los docentes de los establecimientos con dependencia particular subvencionada, presentan mayores niveles de insatisfacción con todos los aspectos bajo evaluación**, lo cual se hace más patente en “*pertenencia de los insumos de acuerdo a las características de los estudiantes*” y en “*actualización de los contenidos de los textos escolares*”, donde la insatisfacción alcanza un 60% y un 52,3% respectivamente.

Gráfico N° 248 Satisfacción con INSUMOS disponibles Según dependencia (n=151) – DOCENTES E.
Contexto de encierro



*Diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Fuente: Cliodinámica

6.2.1. Convivencia escolar

RELACIONES INTERPERSONALES

Como se mencionó anteriormente, la convivencia escolar constituye hoy en día un tema central en el clima escolar, donde se incluyen aspectos ligados a las relaciones humanas dentro de los establecimientos educacionales.

Tabla N° 132: ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones referidas a la convivencia escolar en su colegio? – Según edad (n=709) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

		En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
Dentro del colegio todas las personas se tratan con respeto.	24 años o menos	9,1%	26,0%	64,9%
	Entre 25 y 28	9,3%	20,3%	70,3%
	Entre 29 y 33	13,1%	16,2%	70,8%
	Entre 34 y 41	18,3%	15,9%	65,9%
	42 años o más	12,6%	19,7%	67,7%
El ambiente en el colegio motiva a terminar los estudios y ser buen estudiante	24 años o menos	9,7%	14,8%	75,5%
	Entre 25 y 28	6,7%	20,8%	72,5%
	Entre 29 y 33	8,9%	10,5%	80,6%
	Entre 34 y 41	6,5%	13,0%	80,5%
	42 años o más	6,6%	12,3%	81,1%
Los profesores les dan un buen trato a los estudiantes.	24 años o menos	4,5%	6,5%	89,0%
	Entre 25 y 28	3,3%	5,0%	91,7%
	Entre 29 y 33	2,5%	5,7%	91,8%
	Entre 34 y 41	1,6%	8,1%	90,3%
	42 años o más	2,5%	3,3%	94,3%
Hay un buen trato entre los gendarmes o cuidadores y los estudiantes*	24 años o menos	37,5%	21,1%	41,4%
	Entre 25 y 28	26,7%	18,1%	55,2%
	Entre 29 y 33	30,1%	16,3%	53,7%
	Entre 34 y 41	33,3%	20,8%	45,8%
	42 años o más	23,4%	21,0%	55,6%
Existe la posibilidad de que profesores y estudiantes se pongan de acuerdo sobre las normas de convivencia del colegio	24 años o menos	6,0%	13,3%	80,7%
	Entre 25 y 28	5,2%	9,6%	85,2%
	Entre 29 y 33	7,3%	12,2%	80,5%
	Entre 34 y 41	5,0%	13,4%	81,5%
	42 años o más	4,2%	13,4%	82,4%
Mis compañeros me aceptan tal cual soy.	24 años o menos	3,4%	10,8%	85,8%
	Entre 25 y 28	0,9%	5,4%	93,8%
	Entre 29 y 33	4,2%	8,3%	87,5%
	Entre 34 y 41	7,6%	7,6%	84,7%
	42 años o más	4,1%	8,3%	87,6%
Las normas de convivencia del colegio son claras y todos los estudiantes las conocen.	24 años o menos	6,6%	12,5%	80,9%
	Entre 25 y 28	4,2%	4,2%	91,6%
	Entre 29 y 33	5,8%	9,9%	84,3%
	Entre 34 y 41	4,1%	9,1%	86,8%
	42 años o más	4,2%	13,3%	82,5%

Fuente: Clodinámica

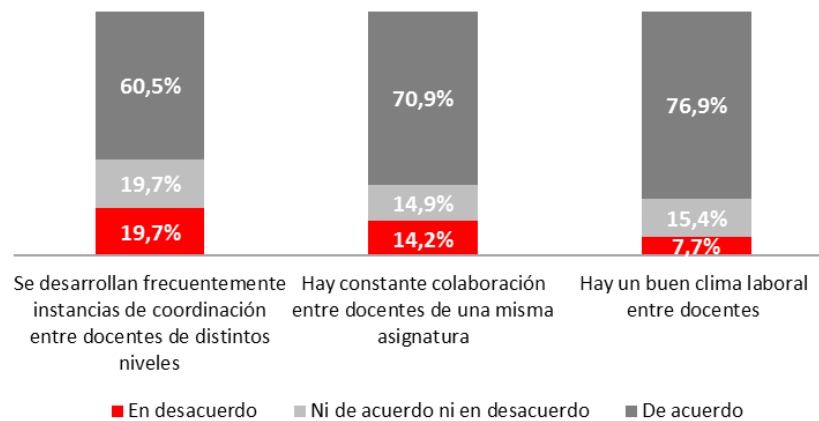
Respecto a este tema, se consultó a los estudiantes su nivel de acuerdo considerando diversas afirmaciones relacionadas a la convivencia escolar. De las siete afirmaciones, una de ellas posee diferencias significativas considerando la edad de los estudiantes, la cual indica que “hay un buen trato entre los gendarmes o cuidadores y los estudiantes” donde existen diferencias significativas entre quienes tienen 42 años o más y 24 años o menos (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$). En otras palabras, las personas que poseen 42 años o más se encuentran en mayor medida de acuerdo con esta afirmación (55,6%) en comparación con quienes tienen 24 años o menos (41,4%). Por el contrario, éstos últimos se encuentran en mayor medida en desacuerdo (37,5%) en comparación con quienes tienen 42 años o más (23,4%).

En términos generales, se observa que las relaciones entre profesores y estudiantes, entre compañeros, el clima del establecimiento y otros aspectos, son evaluados de manera muy positiva, superando en casi todos los casos el 75% y observándose en general una evaluación similar independiente de la edad que se tenga. Sin embargo, cuando se consulta respecto a la

relación con gendarmes, se observa una diferencia significativa considerando el tramo etario al que se pertenece.

Al consultar el mismo aspecto a los docentes, respecto de las relaciones interpersonales dentro de los propios establecimientos, específicamente, la relación con otros docentes, el 76,9% de los docentes está de acuerdo con que existe un buen clima laboral entre el equipo docente en general. Asimismo, el 70,9% de los docentes afirma que existe una constante colaboración entre docentes de una misma asignatura, y un 60,5% señala estar de acuerdo con que se desarrollan frecuentemente instancias de coordinación entre docentes de distintos niveles.

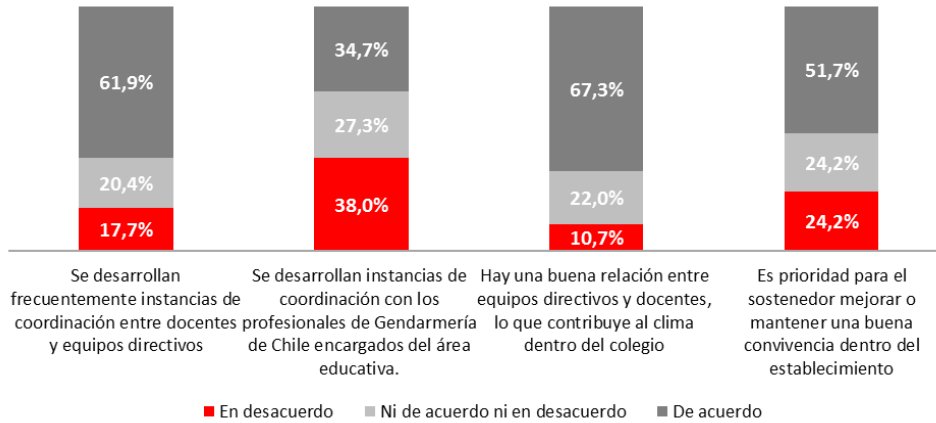
Gráfico N° 249: Nivel de acuerdo con Relación con otros docentes (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Sobre la relación con los equipos directivos y el sostenedor del establecimiento, el 67,3% de los docentes está de acuerdo con que existe una buena relación entre la dirección del establecimiento y el equipo docente. De esta manera, el 61,9% de los docentes señala estar de acuerdo con que se desarrollan instancias de coordinación entre ambos equipos, es decir, el equipo docente y el equipo directivo. Sin embargo, un porcentaje menor (51,7%) de los docentes afirma estar de acuerdo con que es prioridad para el sostenedor mejorar o mantener una buena convivencia dentro del propio establecimiento. A su vez, el 38% está en desacuerdo con que se desarrollan instancias de coordinación con los profesionales de Gendarmería de Chile.

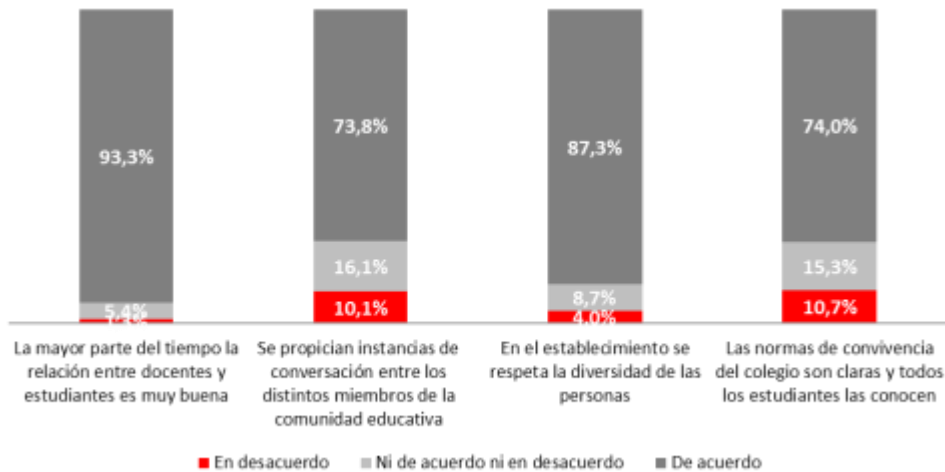
Gráfico N° 250: Nivel de acuerdo Relación con equipos directivos y sostenedor (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Finalmente, en relación a la convivencia entre los mismos estudiantes, el 87,3% de los docentes está de acuerdo con que en el establecimiento se respeta la diversidad de las personas, y un 93,3% indica estar de acuerdo con que la mayor parte del tiempo la relación entre docentes y estudiantes es muy buena. Por su parte, el 73,8% de los estudiantes afirma estar de acuerdo con que se propician instancias de conversación entre los distintos miembros de la comunidad escolar. En síntesis, un 74% de los docentes está de acuerdo con que las normas de convivencia del colegio son claras y todos los estudiantes las conocen.

Gráfico N° 251: Nivel de acuerdo – Relación con estudiantes (n=1.194) – DOCENTES E. Contexto de encierro



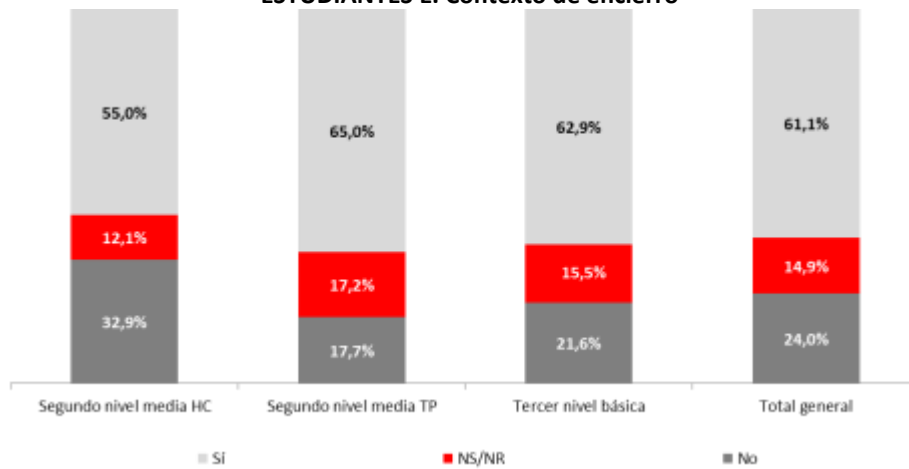
Fuente: Clodinámica

PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Se consultó además tanto a los estudiantes como a los docentes, acerca de la existencia de un plan de convivencia escolar en sus respectivos establecimientos y si conocen de qué se trata (en el caso de que indiquen que existe). Ante esta pregunta, un 61,1% de los estudiantes indicó que sí existe un plan de convivencia escolar. Al desagregar la variable según el nivel que cursa el estudiante, se

observa que quienes se encuentran en segundo nivel media HC indican en menor medida la existencia de un plan de convivencia (55%) en comparación a los otros niveles que lo indican por sobre un 60% (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$).

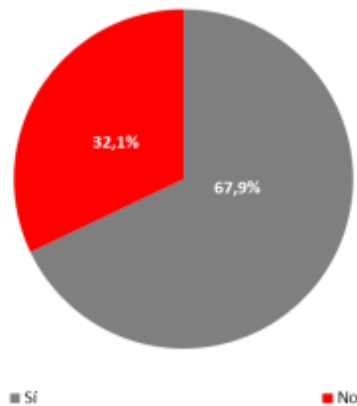
Gráfico N° 252: En su colegio, ¿Existe un PLAN de convivencia escolar? – Según nivel que cursa (n=710) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

En el mismo contexto, al consultar respecto a si conocen o no este plan de convivencia, un 67,9% planteó sí conocerlo, mientras que un 32,1% indicó que no tenía conocimiento respecto de éste.

Gráfico N° 253: ¿Conoce usted el plan de convivencia escolar de su colegio? (n=474²⁰) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

²⁰ N correspondiente a quienes indicaron que sí existe un plan de convivencia en su establecimiento.

En el caso de los docentes, un 84,7% planteó que sí existe un plan de convivencia escolar en su establecimiento, mientras que un 15,3% planteó que no. Al desagregar la variable según la dependencia administrativa, se observó que en el caso de los establecimientos particulares subvencionados, los docentes indicaron en mayor medida la existencia de un plan de convivencia (93,8%).

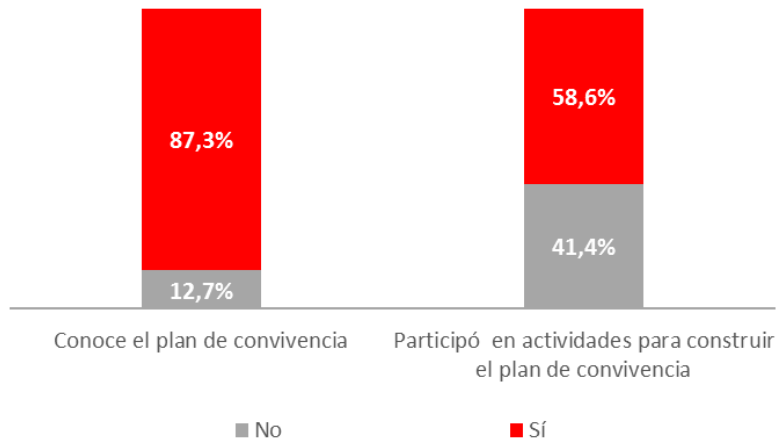
Gráfico N° 254: En este establecimiento ¿Existe un plan de convivencia escolar? – Según tipo de dependencia (n=144) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Al consultar respecto del conocimiento de este plan de convivencia y participación en este plan de convivencia, un 87,3% indicó conocer el plan, mientras que un 58,6% indicó haber participado en su construcción. Esto indica que, si bien existe un conocimiento respecto a la existencia de ciertos planes de convivencia, la participación efectiva en la construcción de estos planes es notablemente más baja.

Gráfico N° 255: ¿Conoce usted el plan de convivencia escolar? – ¿Participó usted en alguna actividad para construir este plan de convivencia? (n=111) – DOCENTES E. Contexto de encierro

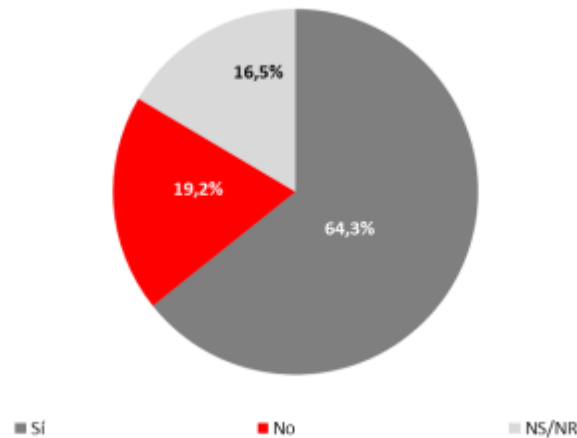


Fuente: Cliodinámica

REGLAMENTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Según el mismo aspecto anterior, se consultó a los estudiantes respecto de la existencia de un reglamento de convivencia escolar, donde un 64,3% indicó que sí existe en su establecimiento un reglamento de convivencia escolar.

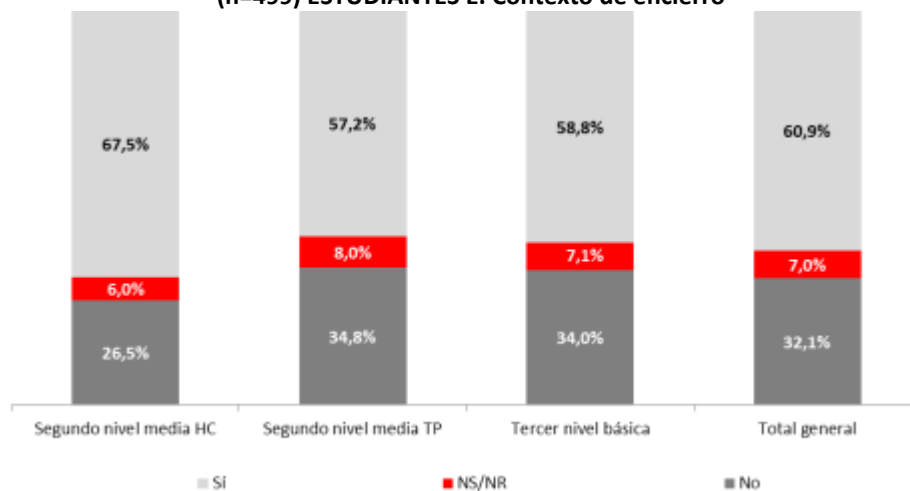
Gráfico N° 256: En su colegio, ¿existe un reglamento de convivencia? (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: ClíoDinámica

Al consultar si conocen este reglamento, un 60,9% indicó sí conocerlo, mientras que un 7% planteó no conocerlo. Al desagregar esta variable según el nivel que cursan, se observó que en el caso de los estudiantes de segundo nivel media HC el conocimiento es mayor (67,5%) en comparación con los otros niveles –57,2% y 58,8% – (diferencias estadísticamente significativas con un $p < 0,05\%$).

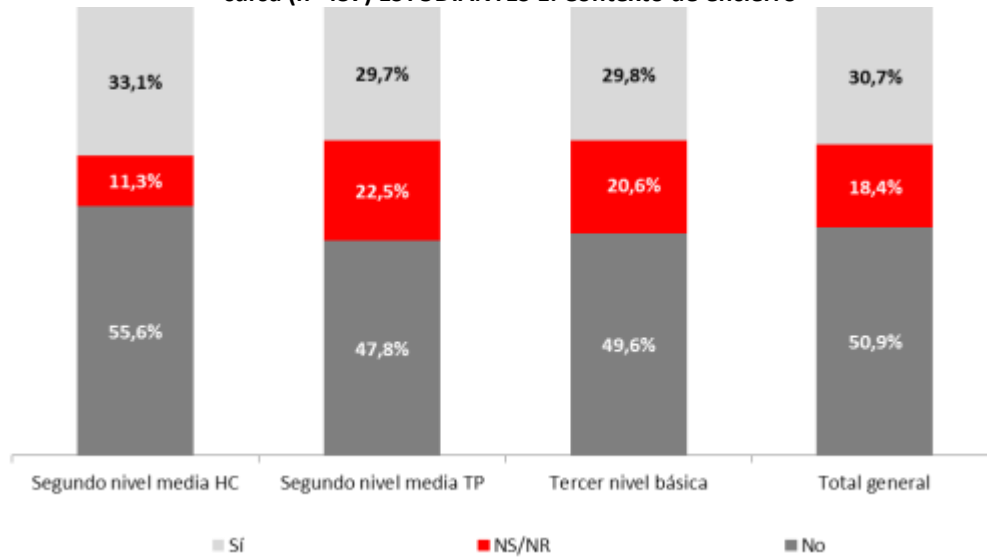
Gráfico N° 257: ¿Conoce usted el reglamento de convivencia de su colegio? – Según nivel que cursa (n=499) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: ClíoDinámica

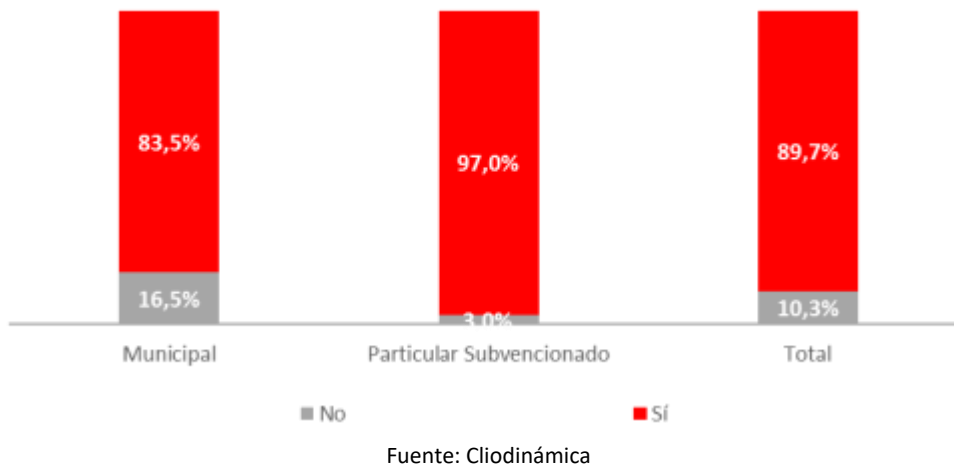
Considerando lo anterior, se consultó respecto del nivel de participación en la construcción de este reglamento, a lo que un 50,9% de los estudiantes indicó no haber participado, mientras que un 30,7% indicó sí haberlo hecho.

Gráfico N° 258: ¿Participó usted en alguna actividad para construir este reglamento? – Según nivel que cursa (n=437) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



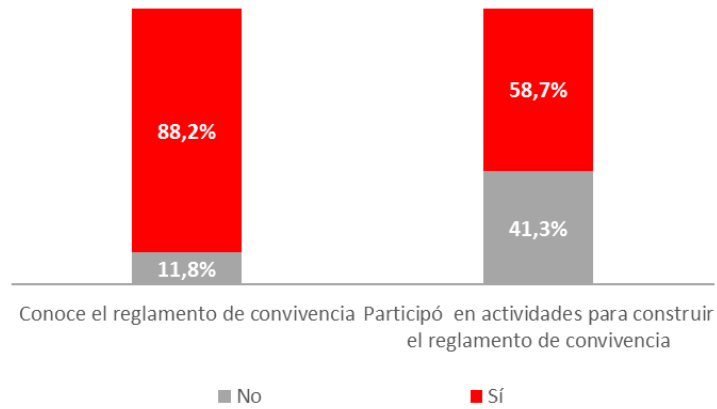
Por otro lado, en el caso de los docentes, un 89,7% indicó que sí existe un reglamento de convivencia, observándose diferencias según la dependencia del establecimiento, donde los docentes de establecimientos particulares subvencionados indican en un 97% que su establecimiento sí posee un reglamento de convivencia, mientras que los que trabajan en establecimientos municipales indican su existencia en un 83,5%.

Gráfico N° 259: En este establecimiento ¿Existe un reglamento de convivencia escolar? – Según tipo de dependencia (n=145) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Finalmente, considerando si se conoce el reglamento de convivencia escolar y si se participó en él, se observa la misma situación que en el caso del plan de convivencia, donde un 88,2% indica conocer el reglamento, pero un 58,7% participa de su construcción.

Gráfico N° 260: ¿Conoce usted el reglamento de convivencia escolar? – ¿Participó usted en alguna actividad para construir este reglamento? (n=127) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

6.2.2. Satisfacción general

SATISFACCIÓN CON ASPECTOS DEL ESTABLECIMIENTO

Finalmente, se consultó a los estudiantes y docentes respecto de su satisfacción con diversos aspectos de sus establecimientos. En términos generales, la satisfacción supera el 50% en todos los casos. Sin embargo, son mucho mejor evaluados los aspectos ligados a las personas y las asignaturas, en contraste con las características físicas y de infraestructura del establecimiento.

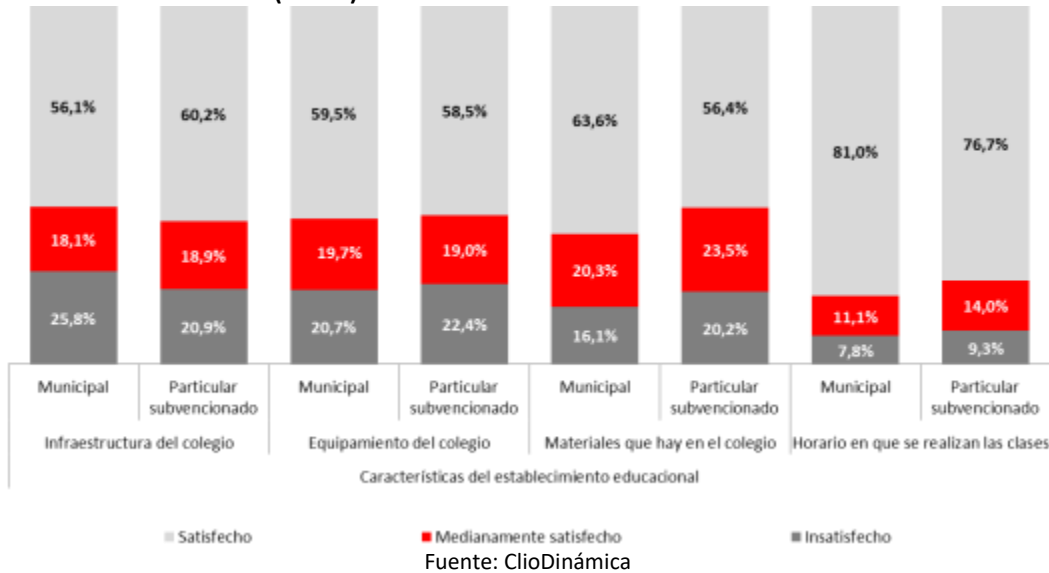
Tabla N° 133: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos del establecimiento educacional y la educación para jóvenes y adultos? (n=651) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

		Insatisfecho	Medianamente satisfecho	Satisfecho
Características del establecimiento	Infraestructura	23,2%	18,5%	58,3%
	Equipamiento	21,6%	19,4%	59,0%
	Materiales	18,3%	22,0%	59,7%
	Horario de clases	8,6%	12,7%	78,7%
Convivencia escolar	Orientaciones recibidas	12,9%	13,3%	73,8%
	Trato de profesores	4,7%	7,5%	87,8%
	Relación entre compañeros	6,3%	13,7%	80,0%
Profesores	Normas de convivencia	8,8%	13,9%	77,3%
	Las clases de los profesores	4,4%	7,4%	88,2%
	La exigencia de profesores	4,7%	7,8%	87,5%
	Actividades de profesores para evaluar	4,6%	8,8%	86,6%
	Formas de los profesores para enseñar	3,5%	9,1%	87,4%
Asignaturas y materias	Cercanía y acompañamiento de los profesores.	4,9%	10,5%	84,7%
	Cantidad de asignaturas	6,4%	11,1%	82,5%
	Exigencia de las materias	6,8%	11,8%	81,4%
	Utilidad de las materias para el desarrollo laboral	8,3%	12,9%	78,9%
	Utilidad de las materias para el desarrollo personal	7,7%	11,4%	80,9%

Fuente: Cliodinámica

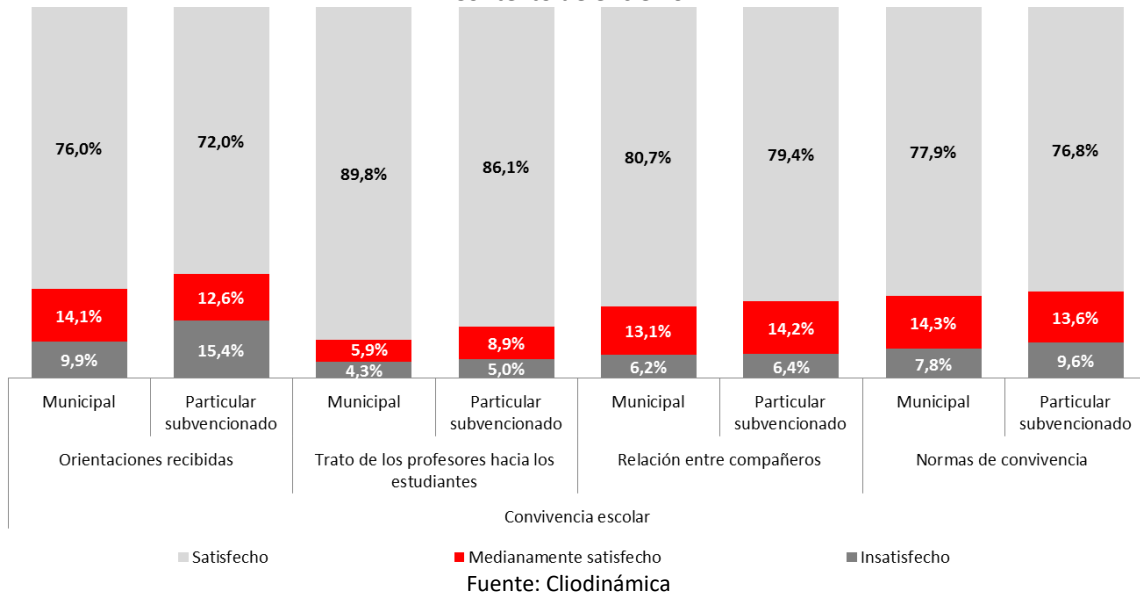
Respecto a las características del establecimiento educacional, considerando infraestructura, equipamiento, materiales disponibles y horarios de clases, se observó que en casi todos los casos los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados están satisfechos en menor medida con los aspectos mencionados (en comparación con los establecimientos municipales) exceptuando el factor “infraestructura del colegio”.

Gráfico N° 261: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos del establecimiento educacional y la educación para jóvenes y adultos? – Características del establecimiento educacional – Según dependencia (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



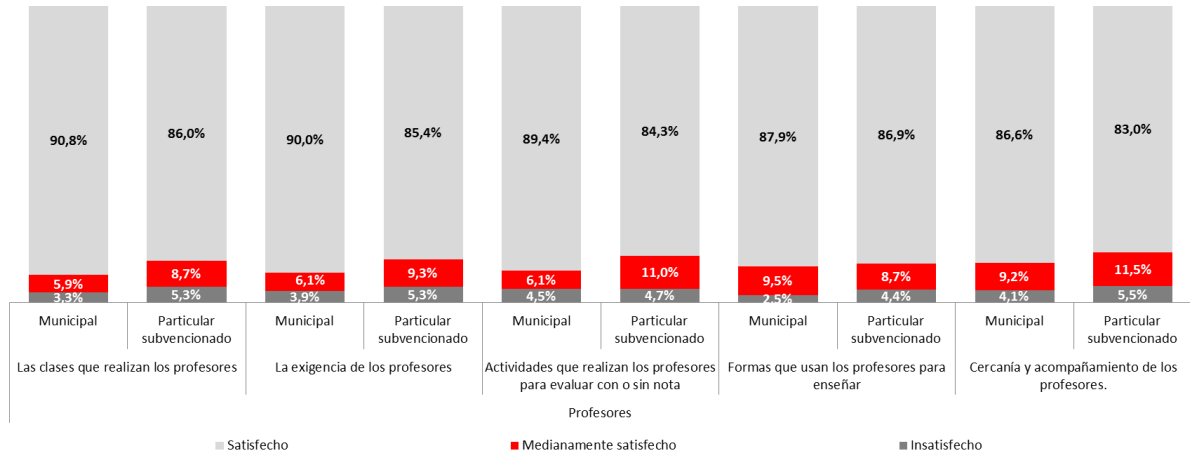
Por otro lado, respecto a la convivencia escolar, se observa una satisfacción similar considerando la dependencia administrativa del establecimiento, percibiéndose una leve mayor satisfacción en el caso de los estudiantes de colegios particulares subvencionados.

Gráfico N° 262: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos del establecimiento educacional y la educación para jóvenes y adultos? – Convivencia escolar – Según dependencia (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



En cuanto a la satisfacción con los profesores, se observa que en casi todos los casos supera el 85% de satisfacción, pudiéndose destacar la existencia de diferencias según dependencia administrativa, donde existe una mayor satisfacción en los establecimientos municipales.

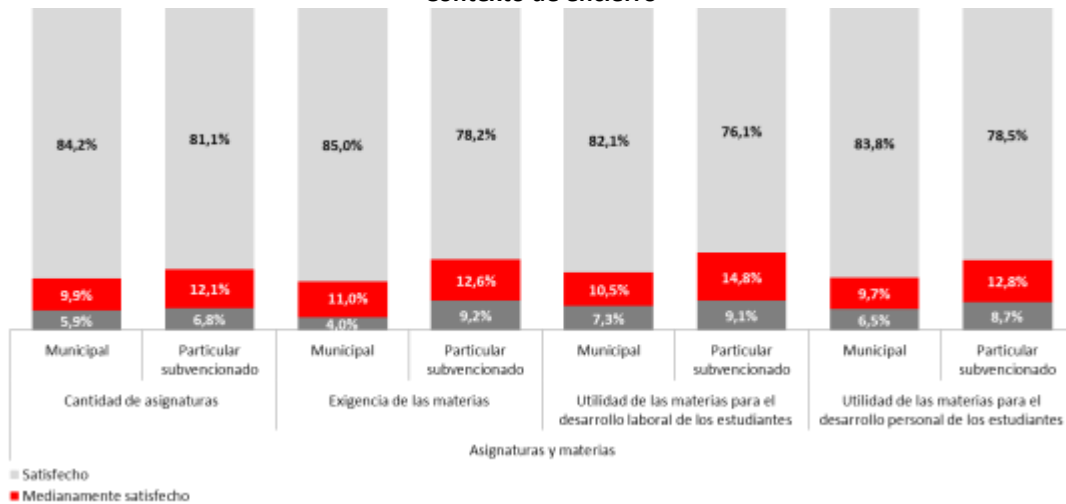
Gráfico N° 263: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos del establecimiento educacional y la educación para jóvenes y adultos? – Profesores – Según dependencia (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

En cuanto a la satisfacción con las asignaturas y materias, se observa una mayor satisfacción en todos los casos (según el tipo de dependencia administrativa) en el caso de los estudiantes que asisten a establecimientos particulares subvencionados.

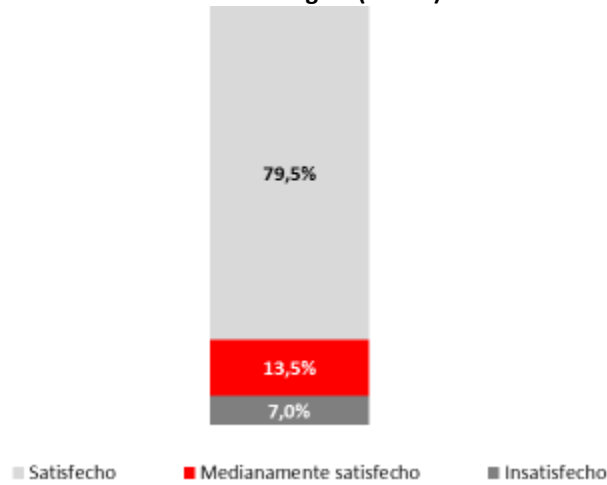
Gráfico N° 264: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos del establecimiento educacional y la educación para jóvenes y adultos? – Asignaturas y materias – Según dependencia (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

Finalmente, al consultar a los estudiantes respecto de su satisfacción con el establecimiento en general, un 79,5% indicó estar satisfecho, mientras que un 13,5% planteó estar medianamente satisfecho.

Gráfico N° 265: ¿Qué tan satisfecho está con su colegio? (n=837) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Por otro lado, al consultar a los docentes respecto de diversos aspectos relacionados a los establecimientos educacionales y a la educación para jóvenes y adultos, se observó que los niveles más altos de insatisfacción se encuentran en la infraestructura, las posibilidades de capacitación y perfeccionamiento, las bases curriculares vigentes para EPJA y el equipamiento de los establecimientos.

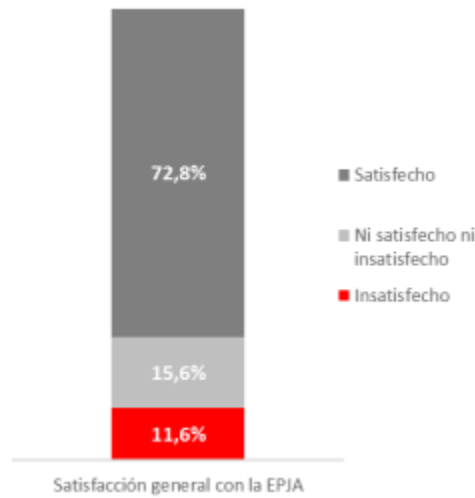
Gráfico N° 266: ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos del establecimiento educacional y la educación para adultos? (n=151) – DOCENTES E. Contexto de encierro



Fuente: Cliodinámica

Por el contrario, la mayor satisfacción se encuentra en el horario en que se realizan las clases, la relación entre docentes y la relación con equipos directivos. Además de lo anterior, considerando finalmente la satisfacción general de los docentes con su establecimiento educacional, se observó que un 72,8% se encuentra satisfecho en contraste con un 11,6% de insatisfacción.

Gráfico N° 267: Tomando en cuenta todos los aspectos evaluados en esta encuesta, ¿Qué tan satisfecho se encuentra con la Educación de Jóvenes y Adultos de ESTE Establecimiento? (n=147) – DOCENTES E. Contexto de encierro

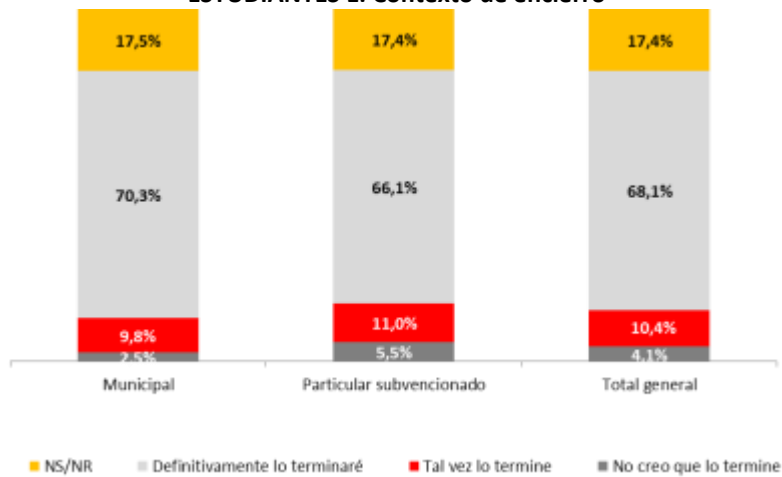


Fuente: Cliodinámica

PROYECCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA EPJA

Finalmente, se consultó a los estudiantes respecto de cuáles son las principales proyecciones de los estudiantes en la EPJA. En primer lugar en relación al nivel que se encuentran cursando, se observó que un 68,1% planteó que definitivamente terminará el nivel, mientras que un 10,4% planteó que tal vez lo termine.

Gráfico N° 268: En relación al nivel que está cursando actualmente... - Según dependencia (n=691) ESTUDIANTES E. Contexto de encierro

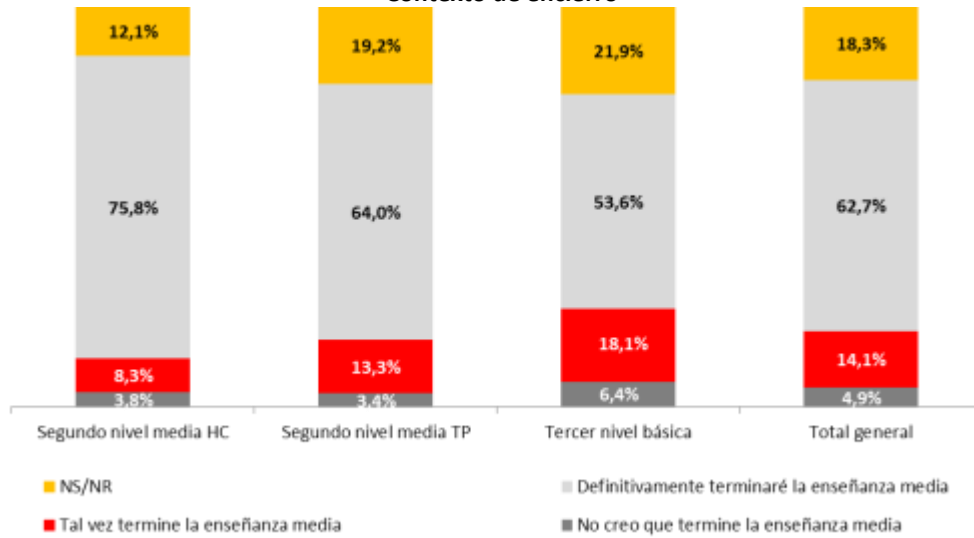


Fuente: Cliodinámica

Finalmente respecto de la enseñanza media, un 62,7% indicó que definitivamente terminará la enseñanza media, en contraste con un 14,1% que planteó que tal vez la terminará. Al desagregar la variable según la dependencia administrativa, se observan diferencias, donde un 75,8% de los

estudiantes de segundo nivel meda HC plantean que definitivamente lo terminarán, mientras que este mismo porcentaje en segundo nivel media TP llega a 64% y en tercer nivel básico a 53,6%.

Gráfico N° 269: En relación con la enseñanza media...- Según dependencia (n=680) ESTUDIANTES E.
Contexto de encierro



Fuente: Clodinámica

7. Historias de Vida

En este apartado se presentan los resultados derivados de la aplicación de las historias o relatos de vida de estudiantes que asisten actualmente a establecimientos de educación de jóvenes y adultos en contextos abiertos.

El propósito de realizar relatos de vida en este estudio radica en la necesidad de complementar los resultados de las aplicaciones cuantitativas y cualitativas con un análisis que permita relevar las experiencias mismas de los sujetos que construyen a su vez diferentes tipos de trayectorias educacionales que se interrelacionan de diferentes maneras con elementos del entorno o contextuales como también con elementos motivacionales que van permeando un relato sobre su vida en torno a la educación.

El propósito de llevar a cabo este análisis permite relevar dos puntos importantes que complementan los objetivos del estudio. En primer aparece como relevante la necesidad de relevar el relato del sujeto en tanto experiencia que permite graficar su relación con el sistema educativo lo que le da más importancia al rol del sujeto en tanto persona que asiste actualmente a EPJA. El segundo punto, está relacionado con la necesidad de abordar exploratoriamente el momento en la vida de los estudiantes que va entre la deserción de la educación de niños y jóvenes hasta el reingreso a la educación de adultos. Esta última mirada permite situar la importancia del periodo previo a la matrícula en EPJA de manera que permita ilustrar la interrelación entre elementos del entorno y motivaciones que incidieron en dicha decisión.

El análisis de los relatos de los estudiantes se centra en la construcción de 4 grandes momentos en sus relatos, a saber:

- Un primer momento que describe sus trayectorias educativas en la educación para niños y jóvenes
- Un segundo momento que relata el momento bisagra de la deserción o retiro de la educación para niños y jóvenes
- Un tercer momento que ilustra el momento entre la deserción y el reingreso a la educación para jóvenes y adultos
- Un cuarto y último momento que da cuenta de los significados actuales de la educación y cómo ellos se relacionan con el proyecto de vida y la visión del futuro que ven los estudiantes.

En cada uno de esos momentos se identificarán los elementos más relevantes y los significados asociados cada uno de ellos en función de las historias y relatos de los estudiantes.

Marco teórico conceptual

Sobre las trayectorias educativas

Según lo planteado por Bois-Redmont (Redmont et al, 2002, Citado en Oyarzún e Irrazabal, 2003) una de las variables que más discrimina las trayectorias de vida y laboral de los jóvenes es el logro educativo y el nivel educativo alcanzado. En función de ello, propone una serie de tipologías de trayectorias educacionales y laborales. El define:

- 1) **Trayectorias directas/precarias.** Se refiere a quienes han abandonado o desertado del sistema educativo en educación primaria o secundaria y que no han completado los 12 años de escolaridad. Las posibilidades de inserción laboral de este grupo están determinadas a empleos sin calificación, bajos ingresos y precarias condiciones laborales, con elevadas tasas de desempleo. Se ubican principalmente en el sector informal de la economía, sin coberturas de seguridad social ni de salud, con un inicio en la vida laboral a temprana edad.
- 2) **Trayectorias directas/precarias y semicualificadas.** Se refiere a quienes alcanzan 12 o 13 años de escolaridad y acceden a una situación de empleo inestable, con alto riesgo de desempleo, que les otorgan elevados niveles de incertidumbre futura, principalmente por la degradación del factor educativo y de los diplomas obtenidos en tiempo presente. Tienen a su favor competir con los bajos niveles de escolaridad de la población adulta y trabajadora.
- 3) **Trayectoria entre semicualificadas y calificadas.** Referido a quienes alcanzan los 14 o 15 años de escolaridad con una certificación validada y reconocida por el mercado laboral, quien a su vez es capaz de recompensar salarialmente dicha calificación, es pertinente con determinados sectores laborales más dinámicos y en expansión. Pueden presentar inserciones laborales más regulares y relativamente estables, con mejores posibilidades de contar con empleos con mayor reconocimiento social, de ascenso social.
- 4) **Trayectorias de tipo profesionales/académicas.** Quienes alcanzan los 16 o 17 años de escolaridad, equivalentes a la formación completa de educación superior en sus diversas modalidades. Este colectivo, siendo minoritario en la población juvenil chilena, pero con una fuerte y sostenida tendencia a la expansión en las últimas décadas, logra encontrar una ubicación relativamente permanente y mejorada en el mercado laboral y salarial.

En el caso de los estudiantes que asisten a la educación de jóvenes y adultos, aparece interesante una función de trayectoria que sería del tipo directa y precaria lo que implica bajas posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida y acceso a beneficios sociales. En ese sentido, el reinsertarse en el sistema educativo retomando con ello la trayectoria educativa aparece ligado a la construcción de un proyecto de vida que buscaría mejorar las condiciones de vida. Señala Oyarzún e Irrazabal que “el proyecto de vida, se establece sobre un futuro que se desea alcanzar y sobre un conjunto de representaciones de lo que no está todavía, pero se desea lograr. Es decir, se apoya sobre representaciones del presente y del pasado, sobre un conocimiento, sobre una interpretación determinada y sobre una cierta selección de hechos pasados y presentes, a la luz de una intención futura. La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto y, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen (Oyarzún e Irrazabal, 2003, pp. 201-202).

Finalmente, se da cuenta de la relevancia de las instituciones para sostener y viabilizar los proyectos de vida de las personas, sobre todo de aquellas con trayectorias educativas más precarias. En ese sentido, se enfatiza que estas instituciones cumplen no sólo un rol educativo, sino también de socialización y de construcción de sentido para el desarrollo de las personas, constituyéndose con ello en un espacio de integración social que permite reinsertarse y dar continuidad al proyecto de vida.

La narración como enfoque de investigación en educación

En el estudio de los fenómenos educativos ha adquirido fuerza en los últimos años el abordaje cualitativo de los fenómenos, liberándose un tanto del predominio positivista que da cuenta de que los fenómenos educativos pueden ser establecidos en función de causa- efecto (Bolívar, 2002; Rivas, 2010). Como contraposición a este predominio aparece el abordaje con una especial connotación el estudio de los fenómenos educativos a través del enfoque narrativo en lo que constituiría un rescate del sujeto y de la subjetividad que en ellos reside. Plantea Rivas que las biografías y análisis de relatos de vida no hablan sólo de los sujetos individuales, sin que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo (Rivas, 2010). En ese sentido, se trata de usar un enfoque metodológico y analítico que permite dar voz a los sin voz con un fuerte componente subjetivo y reflexivo.

Por otro lado, Bolívar (2002) señala que el enfoque de las narraciones en educación permite indagar en la experiencia personal y en la experiencia de otros, en un afanoso intento por ampliar la comprensión de los fenómenos educativos.

En educación, adquiere relevancia la experiencia misma del sujeto en tanto sus relatos adquieren un carácter experiencial, que es estructurado por lo que él mismo releva y que el investigador comprende e interpreta. De esta manera, el uso de los enfoques narrativos, implicaría comprender aquello que los mismos actores relevan como importantes en función de su propia trayectoria y experiencia lo que entrega un valor epistemológico nuevo en la comprensión de los fenómenos educativos.

Un último elemento que da cuenta del valor del enfoque narrativo en educación da cuenta del valor inclusivo de la misma (Susinos, Parrilla, 2008), al abordar elementos que son individuales que configuran una identidad y un discurso que es relevado desde un enfoque que permite abordar la exclusión social de los actores

Enfoque metodológico

El abordaje metodológico que se usará para ello, está dado por el uso de historias de vida como enfoque metodológico. A través de este enfoque, se podrán acceder a conocer las motivaciones internas como los factores del entorno y junto con ello, sopesar cómo e la interrelación entre ambos y cuál es el que podrá tener mayor peso dentro de la decisión de reingresar al sistema educativo.

El uso de narrativas derivadas de las historias de vida permitirá conocer estas interrelaciones a partir de las narrativas y prácticas que los sujetos realizan para lograr el reingreso. Todos estos elementos se considerarán para interpretar lo que Bertaux (citado en Kornblit (2004), denomina “puntos de viraje”, “momento bisagra” o “punto de inflexión”, que se refieren a momentos en donde los sujetos identifican algún suceso en particular de sus vidas tomó un rumbo distinto. En este caso, se identificarán dos momentos bisagra que explicarán el reingreso al sistema educativo.

De acuerdo a lo planteado por Kornblit (2004) los relatos de vida permiten desentrañar las estructuras biográficas y subjetivas que permiten entender y explicar prácticas y significaciones.

Lograr desentrañar las prácticas desde los relatos de vida permitirá comprender por qué los sujetos deciden reincorporarse al sistema educativo.

De esta manera, se espera realizar un análisis de tipo narrativo asociado a la descripción de las trayectorias educativas de las personas y, además, un análisis de contenido cualitativo que permitirá abordar los significados asociados a la educación en función de las trayectorias educativas.

Método Analítico

De igual manera, se retoma lo planteado por Guy de Villiers al momento de desarrollar una metodología para la aplicación de historias o relatos de vida que va desde los elementos previos o introductorios, hasta la fase de apropiación del relato e interpretación de los significados asociados a cada etapa.

El método de Villiers está dado por:

1. **Fase 1: Elementos previos**
 1. Comunicación del contexto en que se desarrolla el estudio
 2. Elementos éticos y confidencialidad de los datos
 3. Determinación y validación común de los relatos construidos en conjunto con el investigador
2. **Fase 2: Construcción del relato**
 1. De Villiers optaba por un método escrito, pero se opta en esta investigación el uso de entrevistas en profundidad con ayuda tópica
3. **Fase 3: Análisis del contenido del relato**
 1. Análisis cronológico de acontecimientos
 2. Análisis de categorías de elementos
 1. Acontecimientos
 2. Representaciones subjetivas
4. **Fase 4: Interpretación, donde se refuerza;**
 1. Los objetivos y las actitudes privilegiadas por el narrador.
 2. Los personajes principales
 3. Las situaciones cruciales para la orientación del recorrido de la trayectoria
 4. Las relaciones de esos acontecimientos con la historia social en el sentido más amplio.
 5. Los polos de aspiraciones del sujeto, tal como ellos se dibujan a partir de las experiencias de satisfacción o de frustración que ha conocido el sujeto a todo lo largo de su historia
5. **Fase 5: Apropiación**
 1. Construcción de un relato interpretado por parte del investigador

Cada una de estas fases da cuenta de la construcción de un relato a partir de las narraciones de la experiencia de los estudiantes en comunión con el rol que juega el investigador en la interpretación de los hechos o acontecimientos y en los sentidos que los actores entregan a ciertas situaciones claves de sus vidas como también frente a elementos que interrelacionan con sus relatos.

Unidad de análisis

Estudiantes, hombres y mujeres que asisten a educación de adultos en establecimiento CEIA Y Tercera Jornada y que cursen segundo nivel de educación media humanista científico.

Muestra

10 historias de vida con estudiantes de EPJA. Para ello se define una muestra desde una lógica estructural según los siguientes criterios de selección. La muestra se construye en función de las siguientes categorías:

- **Sexo:** existe información que da cuenta que los motivos de deserción y reinserción educativa son diferentes en hombres y mujeres
- **Edades:** la población que asiste a la EPJA ha cambiado de manera importante y donde cerca del 75% presenta edades inferiores a los 25 años. Se espera seleccionar a personas mayores de 25 y menores de 25 años.
- **Ocupaciones:** en función de lo anterior, los estudiantes que asisten pueden sólo dedicarse a los estudios o también combinar estos con trabajos remunerados o no remunerados. Se espera seleccionar a estudiantes que estudien y trabajen y otros que sólo estudien.
- **Tipos de establecimiento:** existen 2 tipos de establecimiento que serán abordados en este estudio: los de 3° Jornada que funcionan de modo vespertino y los Centros Educativos Integrales de Adultos (CEIA) que funcionan en jornadas de mañana y tarde.

La muestra se configura de la siguiente manera, en función de las combinaciones relevantes para el estudio:

Tipo	Perfil
CEIA	Hombre que no trabaja mayor de 25 años nivel básica
	Hombre que trabaja menor de 25 años nivel media
	Mujer que trabaja mayor de 25 años nivel básica
	Mujer que no trabaja menor de 25 años nivel media
	Mujer que trabaja menor de 25 años nivel media
TERCERA JORNADA	Hombre que trabaja mayor de 25 años nivel básica
	Hombre que no trabaja menor de 25 años nivel media
	Mujer que trabaja mayor de 25 años nivel básica
	Mujer que no trabaja menor de 25 años nivel media
	Mujer que trabaja menor de 25 años nivel media

Sobre el rol del entrevistador

Dentro del proceso de levantamiento de información a través de relatos, es clave el rol que juega el investigador en el proceso. En ese sentido, se da cuenta que el relato que el estudiante contará se hace a otro directo, quien actúa de interprete y confronta el discurso. En función de que el proceso es dialógico, se da cuenta que el relato es co-construido entre el actor y el investigador, pero en donde este último actúa de modo pasivo a través de la colaboración y orientación de las temáticas del relato en función de lo que busca dar cuenta, respetando la estructura que el actor proponga y relevando sus propios énfasis y significaciones. El investigador por tanto se asume

como parte de la construcción de la información recolectada lo que implica asumir los elementos de reflexividad propios de su tarea investigativa.

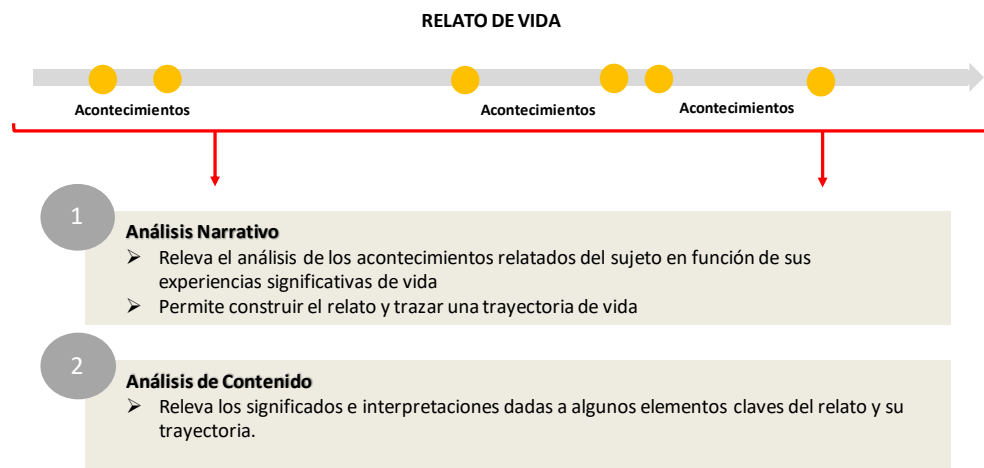
Modelo de análisis

En función de los paradigmas utilizados se espera llevar a cabo un análisis de información cualitativa que permitirá conocer las narraciones a través de los relatos de vida estructurados en función de los momentos de las narraciones y relatos y, por otro lado, se espera llevar a cabo un análisis interpretativo de las significaciones de las significaciones de dichos momentos a través de análisis de contenido cualitativo.

Análisis de la información

La información será analizada a partir de dos análisis complementarios:

- Por un lado, se espera realizar un **análisis narrativo** de los relatos de los sujetos para identificar y comprender los momentos bisagra en los relatos y experiencias de los estudiantes. De esta manera, este tipo de análisis enfatiza en las experiencias de los sujetos (Bernasconi, 2011) estructuradas en su propio relato que será guiado por el investigador.
- Por otro, se espera realizar un **análisis de contenido** para profundizar en las significaciones asociadas a la educación. Este análisis implica profundizar en los discursos que permiten comprender los significados y sentidos que se le atribuyen a la educación.



Resultados

Tipos de Narraciones y momentos bisagras

De acuerdo a lo anteriormente planteado, dentro de los relatos de los estudiantes que participaron del estudio, se pudieron identificar 4 grandes momentos en sus narraciones que actuaron de modo más estructural. Dentro de cada uno de estos momentos se observaron diferentes momentos bisagras que actuaron como factores que modificaron las trayectorias e implicaron cambios en los modos en que se significan los contextos y las diferentes pruebas que enfrentan los sujetos.

Las narraciones de los estudiantes se estructuran en torno a los siguientes momentos analíticos:

- 1) El momento que comprende la narración de las experiencias asociadas a la educación para niños y jóvenes
- 2) La narración del momento asociado a la deserción de la educación para niños y jóvenes
- 3) La narración del momento que comprende la deserción hasta la matrícula en la educación para jóvenes y adultos
- 4) La narración del presente y las proyecciones del futuro

Cada una de las narraciones de articulan en torno a estos grandes momentos, en la medida que todas las experiencias observadas comparten elementos comunes en función de las características de los estudiantes participantes. Además, estos momentos articulan una narración que ordena los eventos y situaciones en orden cronológico.

Tipos de narraciones

En primer lugar, y dadas las características de los estudiantes que asisten actualmente a EPJA, se observaron dos grandes tipos de trayectorias. Las primeras vienen a dar cuenta de narraciones que son más bien continuas, con quiebres en las trayectorias educativas temporalmente cortas. Estas trayectorias se asocian a relatos de vida de jóvenes menores de 25 años. Por el contrario, se observaron otro de tipo de narraciones con mayores interrupciones en las trayectorias y que están dados por los mayores de 25 años.

Ambos tipos de narraciones se relacionan con los dos grandes grupos que coexisten actualmente en EPJA y que dan cuenta, además de diferentes modos de comprender y significar la educación.

Narraciones del momento de enseñanza para niños y jóvenes

Los relatos de los estudiantes entrevistados sobre el momento en que asiste a la enseñanza de niños y jóvenes da cuenta de los siguientes tipos de trayectorias:

- Una primera trayectoria discontinua
- Una segunda trayectoria traumática temprana
- Una tercera trayectoria traumática tardía

a) Trayectorias discontinuas

La **trayectoria discontinua** se articula en torno a las narraciones de los estudiantes menores de 25 años de CEIAS que no están trabajando. En ellos se observa una relación más bien problemática con la educación a través de continuos cambios de establecimiento y problemas académicos tempranos. Esta narración se ilustra en el caso de “C”, mujer de 21 años que asiste a un CEIA que relata haber estado en al menos 8 establecimientos de educación para niños y jóvenes.

“A ver deje contar, (aludiendo a la cantidad de establecimientos) estuve en el Manquepura de acá de ciudad del este, después estuve en el Divina Pastora, después en el Puelche uno que demolieron, estuve en el San Gaspar arcángel, en el Notredame, estuve en uno que era Municipal, ¿o sea del gobierno disculpe se llama Frish? Colleege, después estuve en el José Abelardo Núñez, después estuve en el Garden school y después aquí...”

(Mujer, menor de 25 años, CEIA)

Esta misma situación se observa en el caso de los hombres, donde la trayectoria en la educación para niños y jóvenes está asociada a discontinuidades que se asocian a problemas de salud, pero también de aprendizaje y motivacionales con la educación.

“primero era porque no me gustaba el colegio, o sea entré a uno, después de uno me echaron, fue el único que me echaron, fue el Divina Pastora, los demás no me gustaban, me iba o me molestaban... yo antes era una niña así... que no tenía tanta personalidad entonces me molestaban y les decía a mis papas y me cambiaban, no me gustaba y me iba...”

(Mujer, menor de 25 años, CEIA)

“Bueno, yo tengo 18 años, he pasado por lo menos más de 5 colegios y he repetido 4 veces ya, 4to, 8vo, y dos veces primero medio y después de eso decidí venir aquí para poder recuperar 2 años”.

(Hombre, menor de 25 años, CEIA)

En ambas narraciones, se evidencian elementos que dificultaron las trayectorias. En primer lugar, aparecen los elementos asociados a la repitencia de cursos, a la dificultad de comprensión de los contenidos, al continuo cambio de establecimientos y a la falta de motivación por asistir a los establecimientos por problemas de convivencia.

En este tipo de trayectorias se observan continuas dificultades que construyen un relato asociado a una responsabilidad individual en no lograr terminar la educación para niños y jóvenes. Es interesante notar que, en el relato, estas discontinuidades aparecen como consecuencias de acciones individuales que radican en problemas de aprendizaje que justifican la repitencia y el entrar y salir de los establecimientos como modos de sobrellevar esas dificultades.

“Bueno, fui flojo, bueno bastante flojo y me echaba los ramos, por ejemplo en el último colegio que estuve me eche todo el año porque simplemente de no estudiar y no me gustaba”

(Hombre, menor 25 años, CEIA)

“Lo que pasa es que yo tengo un problema que tengo... como se llama esto... yo antes tenía educación diferenciada, porque yo tengo un aprendizaje lento que no voy al mismo tiempo con mis compañeros, me cuesta un poco más, igual yo he sido como súper esforzada en ese sentido porque me va mal en el colegio, pero no es porque yo quiera, sino que me esfuerzo demasiado pero como que todos piensan que yo estoy al mismo nivel y al final es diferente, por ejemplo le digo yo todavía no se dividir porque me cuesta demasiado”

(Mujer menor de 25 años, CEIA)

Este momento es percibido como problemático para los estudiantes, en la medida que acuña un cierto malestar o ruido que hace que la narración se estructure en forma de problemas que solo son sorteables con el apoyo de la familia. La edad de los estudiantes hace que ellos continúen viviendo con sus padres, quienes actúan como el soporte clave que les ha acompañado.

Sin embargo, se observa que, dentro de los relatos, los problemas familiares aparecen como elementos o situaciones que influyen en cómo se interpretan las trayectorias. En ese sentido, este tipo de trayectorias discontinuas se relacionan con entornos familiares inestables o problemáticos que interfieren en generar estabilidad en los estudiantes.

“mis padres se separaron cuando yo tenía más o menos unos 8 o 9 años. Yo vivo con mi madre y su pareja... Mi papa vive aquí en la cisterna, ambos trabajan en... Por ejemplo, mi padre es conductor de taxi y mi madre es secretaria de laboratorio, las dos cosas las hizo en centro médico, ambos son, no son profesionales, son técnicos. Veo mi padre varias veces y mi hermano que vive en su casa con su madre y mi hermana tiene su pareja que ya tiene familia y yo estoy estancado así, en medio de la casa”.

(Hombre menor de 25 años CEIA)

“Pero bueno en un momento mi papa tuvo un problema en que se puso alcohólico y drogadicto y todo se fue pa’ abajo, mi papá ganaba mucha plata y se estresó y bueno perdió locales perdió una casa. Entonces perdió todo, casi perdió una familia, bueno después no estamos todos súper bien, mi papá lleva 7 años de recuperación, bueno de haber pasado por tantas cosas sigo ahí... yo creo que eso mismo me afectó porque no estaba con mi papá. Yo no entendía... no llegaba en 3, 4 días, bueno mi mama quería dejar a mi papá así de nada... y yo él decía mamá no me quiero quedar sin mi papá entonces igual agradezco a mi mama que lo haya perdonado y que sigamos todos juntos...”

(Mujer menor de 25 años, CEIA)

De esta manera, en este tipo de trayectorias se observa que la educación es vista como algo problemático, que se relacionaría con estas estructuras familiares inestables. La relación entre la educación y estas trayectorias discontinuas, de constante repitencia y entradas y salidas de los establecimientos, construirían una percepción de dificultad de la educación.

b) Trayectoria traumática temprana

El segundo tipo de trayectorias está asociada a una relación más traumática con la educación de niños y jóvenes que da cuenta de una imposición del entorno que implicó el haber dejado de estudiar en la educación de niños y jóvenes. En ese sentido, los relatos de estos estudiantes son de mayor edad y están asociados a experiencias traumáticas que llevaron a que los estudiantes dejaran de estudiar.

“Bueno yo dejé de estudiar cuando tenía como a los 7 años que falleció mi mama, entonces éramos cinco hermanos y mi papa encontró que lo más correcto era sacarme a mí del colegio para cuidar a los más pequeños, pero después pasando el tiempo mi papa rehízo la vida con otra persona y yo tuve que quedarme en la casa, cocinar ahí mi papa me recriminaba de trabajar. Después como a los 21 años pude escaparme y terminé la enseñanza básica en la noche, después de que hacía mis cosas me iba a estudiar, ya después me vine a Santiago, yo soy de la quinta región, de La Calera”

(Mujer, mayor 25 años, 3ª jornada)

En este tipo de trayectorias, la percepción de la educación para niños aparece como un continuo sin mayores dificultades hasta que emerge una situación puntual que gatilla una deserción. Esta trayectoria, a pesar de ser breve en la mayoría de los casos, donde los estudiantes apenas logran terminar la enseñanza básica.

En ese momento, la percepción de la educación es de añoranza. La imposición del entorno por dejar la educación hace que esta adquiera un valor especial, y deviene en una necesidad de poder terminarla. Es interesante señalar que este tipo de trayectorias tiene asociado una motivación interesante en ella, pues se observa una motivación especial por querer terminar el ciclo interrumpido.

“...sufrí mucho cuando me sacaron del colegio y lo otro que también decidí estudiar porque los niños son buenos porque, por ejemplo, a mi me regalaron un notebook cuando yo hice un curso de primero básico. Bueno yo ahora en la escuela tengo que imprimir, tengo que sacar materia entonces a mi me cuesta entrar en el proceso de eso, entonces aprender a estudiar y entonces cualquier cosa que a uno le dicen “es que no sabi, que soy ignorante” entonces dije hasta cuando me van a decir que soy ignorante porque no se las cosas y eso también me ayudó a terminar mis estudios. Yo tenía mucho tiempo de estudiar, terminar pero el trabajo no me dejaba...”

(Mujer, mayor 25 años, 3ª jornada)

Este tipo de trayectoria que presenta un trauma importante en los primeros años están dados principalmente por las condiciones del entorno que dificultan el continuar los estudios. A menudo, los relatos son de pobreza donde los estudiantes señalan que se vieron en la imposibilidad de continuar los estudios, en función de cumplir con otras obligaciones familiares, domésticas o laborales.

c) Trayectoria traumática tardía

Una última trayectoria derivada de los relatos de los estudiantes, aparece principalmente en aquellos estudiantes que trabajan y que señalan que la educación para niños y jóvenes fue abordada como un proceso relativamente normal. Esa normalidad es traducida como un rendimiento regular y sin mayores problemas a nivel familiar, relacional, de salud o conductuales.

“En el colegio normal, bien, super bien, pero a mí me aburría porque yo repetí 8vo en el 2008 y mi mamá me cambió a un colegio más flaute por decirlo así, era fiscal, entonces era como muy distinto el ambiente y me aburrí de eso y al final terminé octavo hice primero medio y me salí y dejé de ir al colegio”.

(Mujer mayor de 25 años trabaja, 3ª Jornada)

“Y estudié ahí primero medio, yo me metí como a mitad de año ahí porque yo primero medio lo empecé a hacer en el Bernardo O’Higgins que era de puras mujeres que queda en Independencia y mi prima se metió en el Amunátegui y yo me cambié ahí a mitad de año cuando yo cuando recién y va hacer mi primer año en la media me cambié a la mitad de año y ahí lo terminé. Después repetí, pues el segundo año igual me estaba yendo medio mal y por ahí como por el 31 de julio falleció mi primera pareja mi primer pololo. Se mató, de todo eso me echaron la

culpa a mí, tuve muchos problemas y me salí, no quise seguir estudiando, o sea, no me salí si no que no iba nomás me dieron la posibilidad de seguir yendo y ayudarme y todo pero yo me di por vencida y no puede seguir yendo no aguantaba llorar y llorar así que me salí”.
(Mujer menor de 25 años, CEIA)

En los relatos se observa que las trayectorias son más bien continuas hasta que son provocadas por algún evento traumático que se desencadena la deserción. En ese sentido, en este primer momento, hay una percepción de que la educación es parte de la vida y que se desarrolla de manera tradicional, sin mayores sobresaltos académicos y sin tematizar en problemas familiares o situaciones que permitan señalar que hubo una imposición del entorno que los obligara a desertar.

En ese sentido, se da cuenta que los soportes en este momento están dados por la familia y los amigos que permiten sortear esta prueba. Sin embargo, cabe notar que no se desarrollan eventos traumáticos o situaciones conflictivas que permitan augurar cambios en la composición de la trayectoria. En ese sentido, se observa una suerte de final trágico en ellas, en la medida que la deserción aparece como consecuencia de situaciones conflictivas puntuales que desencadenaron cambios importantes como la falta de motivación por los continuos cambios y la depresión asociada a una situación estresante y de mucho dolor. En ese sentido, en ellos se viven en ambientes adversos que propician ciertas crisis que devienen en este tipo de deserciones.

La deserción de la educación para niños y jóvenes

Un segundo momento importante en los relatos de vida de los estudiantes está dado por la configuración del momento de la deserción de la educación para niños y jóvenes.

Las trayectorias educacionales en la educación para niños y jóvenes fueron configurando los diversos tipos de deserción observados en los relatos y experiencias de los sujetos. En ese sentido, se observa diferentes tipos de deserciones y significaciones de la misma.

a) Deserciones impuestas

En una primera instancia, se observan aquellas deserciones impuestas por obligaciones familiares o laborales que se impusieron a los estudiantes a temprana edad. Este tipo de deserciones impuestas, redundaron en la generación de un mayor valor y apreciación de la educación. Los estudiantes relatan que este tipo de deserción traumática a temprana edad, devino en la generación de una motivación especial para poder terminar la educación. En ese sentido, esta quedó como un evento inconcluso sobre el cual se observa el deber de terminar.

En este tipo de deserciones impuestas por obligaciones del entorno, se observa la fragilidad de los soportes con los que contaban los estudiantes. Este tipo de deserciones se caracteriza por tener una alta inestabilidad familiar, situaciones de pobreza y carencias afectivas que terminaron minando las posibilidades de continuar los estudios.

“...mi colegiatura fue buena. Las hice ahí en mi pueblo, no había más que sexto año. Entonces, yo me vi en la obligación de salir a trabajar. O sea, mi madre...yo soy la cuarta de las mayores...había hermanos más chicos que estaban por entrar al colegio, otros en el colegio, hermanos enfermos y mi madre sola trabajando...mi padre trabajaba la tierra, era agricultor...”
(Mujer, mayor de 25 años, trabaja, CEIA)

“yo deje de estudiar cuando tenía como a los 7 años que falleció mi mamá, entonces éramos cinco hermanos y mi papa encontró que lo más correcto era sacarme a mi del colegio para cuidar a los más pequeños...”
(Mujer, mayor de 25 años, trabaja, 3° Jornada)

Uno de los elementos importantes en este tipo de deserciones, está asociada a la asociación de que en los tiempos en que los estudiantes desarrollaban la educación para niños y jóvenes, no era obligación que los niños estudiaran y que, era normal que estos se dedicaran a labores domésticas o contribuyeran económicamente con el hogar.

Los soportes familiares no funcionaron y tampoco se observaron actores significativos que permitieran que los estudiantes continuaran los estudios. Estas situaciones son apreciadas como traumáticas por parte de los estudiantes en la medida que los estudiantes no esperaban desertar y que esta fue una obligación. La educación para ellos constituía una oportunidad de desarrollo y aprendizaje dado además porque ella estaba asociada a una situación de privilegio en la medida que quienes podían estudiar era porque tenían solucionados factores estructurales que permitían dicho desarrollo.

“...el que yo no haya podido seguir estudiando, yo no culpo a nadie. No culpo a mis padres, porque no era solo yo...había más hermanos...no había los recursos para que yo saliera afuera a estudiar. Porque muchas veces yo pensé, por qué mi mamá si le dio educación a una hermana mayor que yo...pero íbamos en el mismo curso...en esa ocasión ella dijo “para ella si tengo para mandarla a estudiar afuera...pero para ti no” es como una espinita esa, también. Pero no la culpo...Es difícil, duro. O sea, uno en ese momento lo recrimina...no entiende a los papás, pero después cuando uno pasa por lo mismo empieza a comprender un poco.”
(Mujer, mayor de 25 años, trabaja, CEIA)

b) Deserciones en torno a la relación entre dificultades de aprendizajes y motivación

En segundo lugar, se observan deserciones de la educación de niños y jóvenes que se desarrollan en torno a dificultades de aprendizajes y elementos conductuales que incidieron en falta de motivación para continuar estudiando.

Es interesante notar que este tipo de deserciones aparecen en los estudiantes más jóvenes con trayectorias discontinuas o con un trauma tardío que devino en que dejaron de estudiar. En ambos se observa una falta de motivación, pero también dificultades de aprendizaje que devinieron en continuas repitencia de cursos que implicaron que los estudiantes lo significaran como un fracaso en la educación de manera personal, es decir asumiendo individualmente la responsabilidad, aunque para otros estas repitencias no fueron problemáticas en sí mismas, sino que otros cambios en su vida implicaron que no pudieran seguir estudiando. En este tipo de deserciones, el factor

repetencia adquiere una alta notoriedad. Los estudiantes señalan que la falta de motivación, ligado a problemas familiares, gatillan que no se desarrollen buenos aprendizajes.

Los soportes en este tipo de relatos y experiencias son inestables y frágiles. A menudo la familia tiene un rol secundario, y el estudiante se ve solo frente a la prueba. Ello podría explicar el sentido de responsabilidad individual en la deserción. Si bien señalan que ellos son los principales responsables y aducen principalmente falta de motivación, las estructuras familiares suelen ser inestables o frágiles o se tornan repentinamente frágiles y se ven expuestas a cambios o giros importantes como, un cambio de trabajo, una separación, quiebras, etc.

La deserción para ellos es una doble vía, tanto como problema, pero también como solución. Esta afirmación que puede parecer confusa se explica en la medida que para los estudiantes que se vieron en la necesidad de desertar por continuas repitencias, problemas de aprendizaje y no cumplimiento de los mínimos que exige el sistema educativo, la deserción aparece como una consecuencia problemática, pero que abre la posibilidad de sacarse de encima el peso de no poder continuar en ella.

Este momento que es percibido a la vez como fracaso, abre la posibilidad de una nueva alternativa. En ese sentido, la deserción aparece de la mano con la posibilidad de ingreso a la EPJA, lo que abre el nuevo momento de las trayectorias. De esta manera, se observa en los relatos que a menudo al momento de tomar la decisión de desertar, ya existe la posibilidad de continuar los estudios en la educación para jóvenes y adultos.

Los elementos ligados a ello dan cuenta de la percepción de la educación como el mecanismo que legitima los saberes y entrega posiciones en la estructura social que habilitan mejoras en la calidad de vida de las personas. No se asume en ello la posibilidad de desertar sin tener un proyecto.

En ese sentido, abre las posibilidades de desarrollo educativo continuando en otro plano la trayectoria educacional en la educación para jóvenes y adultos. Lo relevante de ello, aparece en torno a la percepción y significado de la educación como plataforma no sólo para habilitar mejoras en las condiciones de vida, sino también como mecanismo de validación frente al resto, aludiendo incluso al efecto que tiene la educación en el desarrollo de mecanismos de inclusión e integración social.

Periodo de latencia educativa: deserción hasta el ingreso a la educación para jóvenes y adultos

El tercer momento identificado en los relatos de los estudiantes está dado por el momento que va desde la deserción en la educación para niños y jóvenes hasta el momento del ingreso a la educación para adultos. Este momento, denominado como periodo de latencia educativa, a menudo aparece como una caja negra, en la medida que se desconocen el curso de las trayectorias educativas y las experiencias de las personas entre que salen y vuelven a ingresar al sistema educativo.

Tal como se ha ido identificando en los momentos anteriores, los relatos de los estudiantes dan cuenta de diferentes experiencias y mecanismos a través de los cuales las personas que desertaron de la educación para niños y jóvenes logra tomar la decisión de ingresar a la educación para jóvenes y adultos.

En general este momento es tematizado desde diferentes perspectivas en función de los relatos de los estudiantes y las historias y trayectorias de cada uno. Al respecto es posible dar cuenta de la existencia de diferentes modos en que se abordan y tematizan estos momentos en función del tiempo que pasa entre uno y otro evento. Se presentan cada uno en torno a los tipos de trayectorias antes identificadas y que guardan relación con cómo se van configurando las motivaciones y expectativas por ingresar a la educación para jóvenes y adultos y cómo se van construyendo los proyectos de vida de los estudiantes y el rol que juega la educación en ellos.

a) Corto periodo de latencia educativa

Los relatos de los estudiantes que presentaron trayectorias discontinuas con constantes problemas académicos, conductuales y motivacionales como también aquellos que presentaron algún evento traumático tardío que los llevó a desertar, se observa en sus relatos que la educación para jóvenes y adultos se constituyó como el puente entre la educación de niños y jóvenes y la educación para jóvenes y adultos.

Las trayectorias de este grupo son de ingreso rápido a la educación para jóvenes y adultos. Esta alternativa se construyó de dos maneras, una primera referida a una obligación de las familias que vieron en la educación de adultos la oportunidad para terminar la educación en términos de cierre de un ciclo y, la segunda, referida a la educación para jóvenes y adultos como un mecanismo que permite continuar un proyecto educativo o laboral que repercutiría en una mejora de las condiciones de vida.

*Ya después al final ni iba, entonces ya después repetí de curso y yo iba al colegio hice todo lo que pude pero no pude pasar, porque me iba a hacer una prueba para poder pasar de curso pero profesora no quiso, entonces hable con mis papás, habrá que apoyarte no más y vemos un “2 por 1”. Empecé a buscar por internet y yo encontré otro que quedaba en paseo Bulnes que era en la mañana pero no aceptaban a los menores de edad, porque yo tenía 17 yo cumplí los 18 en julio de este año entonces no me aceptaron, entonces justo encontré este, con mi papá lo vinimos a ver y justo me aceptaron, pero quería en la tarde porque en la noche igual me daba miedo, soy media pollita igual...”
(Mujer, menor 25 años, estudia, CEIA)*

En ese sentido, se da cuenta que, si bien los estudiantes manifiestan haber estado poco motivados para continuar estudiando en la educación de niños y jóvenes, ven en la educación para jóvenes y adultos la oportunidad de retomar los estudios y empezar de nuevo. Por otro lado, aquellos que tuvieron problemas académicos ven en la EPJA la posibilidad de retomar los estudios y poder obtener la licencia de educación secundaria.

En el momento en que la educación para jóvenes y adultos se transforma en una posibilidad de continuidad, la figura de la familia aparece como clave para orientar a los estudiantes para matricularse y retomar los estudios. En ese sentido, el entorno cercano de los estudiantes actúa como soporte y, en algunos casos, entrega la posibilidad de continuar los estudios.

*...a mi papa le digo quiero hacer esto y él me dice si dale... o me dice si hácelo pero podi tener estos problemas me dice como lo que me puede pasar pero me apoya...”
(Mujer, menor 25 años, CEIA)*

De esta manera, en estos casos se observa que la trayectoria es más bien discontinua, pero con un ingreso rápido a la educación de adultos, de manera que el periodo de tiempo entre la deserción y el ingreso a la EPJA es corto lo que en algunos casos lleva a los estudiantes a no considerar mayores cambios en los modos de abordar y concebir la realidad social.

Por otro lado, en lo que respecta a las motivaciones aducidas para ingresar a la EPJA, se observa en ellos la necesidad de terminar el cuarto medio como el mecanismo que permite obtener cierta legitimación social, entregando en ello elementos de integración e inclusión social. En efecto, el contar con un certificado avala el cumplimiento de ciertos requisitos mínimos para la obtención de una serie de beneficios sociales. Ello es tematizado por los estudiantes quienes además cuentan con un proyecto de vida relacionado con la continuidad de estudios en la educación superior. Esta motivación es interesante, pues si bien no puede atribuírsele como causa directa al estar en la educación para jóvenes y adultos, da cuenta al menos de la existencia de un proyecto de vida que pasa desde la educación para niños y jóvenes (ENJ) a la educación para jóvenes y adultos (EPJA).

Ello da cuenta que al examinar los relatos de este tipo de estudiantes, no se observan diferencias en torno a los proyectos de vida que pueden tener, por ejemplo, los estudiantes de la Educación de Niños y Jóvenes (ENJ). Ello apunta a ilustrar que las motivaciones de ingreso a la EPJA están dadas por la existencia de proyectos de vida anteriores a ella y que esta actúa como el mecanismo que permite obtenerlos.

Que los estudiantes presenten un corto periodo de tiempo entre ENJ y EPJA da cuenta de la existencia de la consideración constante de la educación como mecanismo que permite obtener ciertos beneficios, ya sea a nivel simbólico, dados por la obtención del cuarto medio, como también otros más pragmáticos que consideran a la educación como una plataforma que habilita para la obtención de un desarrollo posterior a nivel educativo o laboral.

Por otro lado, si bien se da cuenta de la importancia de la educación como mecanismo que habilita o legitima ciertos saberes y actúa como respaldo institucional, es interesante abordar el por qué la elección de este tipo de educación y no de otro tipo de modalidad de regularización de estudios.

“No, no quería dejar de estudiar porque al final me atraso más en la vida y la idea es seguir, entonces yo quería seguir estudiando, hasta hacer exámenes libres, pero no quería dejar de estudiar, primero porque yo soy de esas personas que se aburre, entonces prefiero estar en un colegio aunque sea dos por uno, para seguir estudiando... porque trabar es... ser tan chico uno no sabe entonces prefiero salir maduramente del colegio, estudiar bien y sacar una carrera, porque hay gente que hace o deja de estudiar”.

(Mujer, menor 25 años, CEIA)

En los relatos de este tipo de estudiantes, se observa internalizada la idea de un aprendizaje colectivo como mecanismo real de aprendizaje. En ese sentido, se apela a la importancia de contar con un entorno educativo que motive al logro de ciertos aprendizajes. De esta manera, existe la noción que esta modalidad permite un mejor aprendizaje a la vez que entrega la posibilidad de interactuar con otros dando cuenta con ello que no sólo los conocimientos cuentan, sino también las relaciones que se construyen con otros.

b) Periodo moderado de latencia educativa

Por otro lado, se observa en los relatos de los estudiantes aquellos que indican que, desde la desertión en ENJ hasta el ingreso a la EPJA pasó un periodo moderado de tiempo. En ese periodo estos estudiantes se dedicaron principalmente a trabajar. Si bien, se señala que no había una imposición por trabajar, se opta por ello en la medida que los mantiene ocupados y les entrega dinero para mantenerse.

*“Yo creo, porque no sé, porque al estar no el papá al lado siempre yo creo que uno empieza a decaer, pero después uno con los tiempos empieza a reflexionar que siempre va a estar aquí, independiente que no esté a tu lado. Bueno, hasta el momento me está yendo súper bien. Gracias a, por ejemplo la plata que yo mismo voy juntando me puedo comprar mis cosas, cada vez que voy ganando plata voy juntando y gasto una cierta parte”
(Hombre, menor de 25 años, CEIA)*

La mayor parte de ellos continúa viviendo con los padres, por lo que no pasan por grandes necesidades, pues estas son cubiertas por los padres. Es interesante notar que, en estos relatos, la educación, a diferencia de las anteriores experiencias, no tiene un rol preponderante, sino que adquiere relevancia en un momento particular de su experiencia.

Suele dar que estos estudiantes con un periodo de latencia moderado, desertaron de la ENJ por falta de motivación o problemas conductuales. En ese sentido, para ellos la educación no era una opción una vez consolidada la desertión escolar. Los relatos se articulan en torno al realizar trabajos esporádicos y de baja cualificación que permitían obtener cierto nivel de dinero para costear algunos elementos o pasaban por periodos en que no realizaban actividades remuneradas a pasar por periodos de trabajo intermitente.

*“...yo tenía 17, y entonces para meterme en segundo medio en un colegio normal iba a ser complicado por la edad y porque tenía una amiga que también se había salido y me dijo como “metámonos” y ya, metámonos juntas y nos pusimos a buscar un colegio 2x1 y los hermanos de ella habían estudiado en ese otro colegio. Y ahí llegamos y se pagaban como 3 lucas si es que y nos matriculamos y de allá nos mandaron para acá después, e hice primero y segundo aquí el 2012, todo bien y el 2013 me salí a mitad de año porque mi mamá me pidió trabajar y encontrar un trabajo que me calzara con un horario de 3 a 7 de la tarde para estudiar era complicado entonces fue como ya, me salgo, si había perdido tantos años ya, perder uno más me daba lo mismo y eso fue el 2013, no trabajé al final ese año, fue una pérdida de tiempo, el 2014 empecé a trabajar y el año pasado me vine a matricular pero ya no quedaban vacantes y fui a una en puente alto y no me gustó y al final no me matriculé y vine ahora en el verano...”
(Mujer, mayor de 25 años, CEIA)*

Estas trayectorias dan cuenta de que hubo un momento en que decidieron u optaron por ingresar a la educación de adultos. Dentro de los relatos se evidencian situaciones concretas y personas (otros significativos) que permitieron y habilitaron que se hiciera realidad el ingreso a la EPJA. La motivación para ingresar aparece ligada a los siguientes elementos:

- Necesidad de cerrar una etapa inconclusa
- Necesidad de contar con mayores capacidades que permitan acceder a mejores plazas laborales
- Mayor preparación o madurez emocional

En lo que refiere a los elementos del entorno que posibilitaron el ingreso, surge como soporte la familia como elemento que permite sustentar el nivel de vida de los estudiantes. Asimismo, los amigos y compañeros de trabajo surgen como un entorno que permite construir una motivación por retomar los estudios. De esta manera, se observan en los relatos, personas y situaciones concretas en un entorno inestable que permiten construir la necesidad de terminar los estudios.

c) Mayor periodo de latencia educativa

En un último caso aparecen los relatos de los estudiantes que cuentan con mayor edad y, por lo tanto, configuran un mayor periodo de latencia desde la deserción en ENJ hasta el ingreso a la EPJA. En estos casos, suele observarse una relación interesante entre los motivos de deserción y los motivos por ingresar a la EPJA. En estos relatos, la deserción fue más bien temprana y forzada, ello generó en los estudiantes una sensación de querer terminar la educación apenas les fuera posible.

Ello implicó que tuviera más de un acercamiento a la educación de jóvenes y adultos en sus diversas modalidades con la finalidad de terminar sus estudios. Algunos relatos dan cuenta que este periodo se caracterizó por desarrollar actividades laborales que permitieron construir una vida completa alejada de la necesidad de contar con educación completa. En ese sentido, se da cuenta de la construcción de familias, negocios, trabajos lejos de la necesidad de contar con el cuarto medio.

“...no, lo que pasa es que uno como sola me dedique cien por ciento a mis hijos, uno como sola tiene que tomar otras alternativas como no estar en la casa de manos cruzadas y pensando todos los problemas”.

(Mujer, mayor de 25 años, trabaja, 3° Jornada)

“Yo me vine aquí a Santiago, seguí trabajando de empleada doméstica en casas particulares para arriba...y después me enamoré, a los 17 años ya me enamoré...a los 20 fui mamá...y de ahí, dejé de trabajar y me dediqué a ser mamá y ser dueña de casa, así que ahí dije yo...bueno, siempre tuve la expectativa de seguir mis estudios, de terminar...sacar mi 4to medio...eso siempre era mi sueño...siempre tuve esa idea de estudiar, nunca de quedarme ahí...dije yo “algún día voy a estudiar yo, quiero estudiar, quiero ser profesora” lo cual no se me cumplió. Era profesora o carabinero, eran las dos carreras que me gustaban...”

(Mujer, mayor de 25 años, trabaja, CEIA)

Sn embargo, en ese proceso de construcción de su vida, se evidencia la necesidad de acercarse constantemente a terminar los estudios, en lo que aparece en los relatos como una motivación constante de cerrar ese ciclo en la vida. Es en estos relatos en donde el ingreso a la EPJA está dado por la necesidad de obtener el cuarto medio como una medida de demostrarse a sí mismos que sí podían y de cerrar ese ciclo inconcluso. En estos estudiantes, el periodo de latencia educativa es

extenso y los momentos que llevaron a acercarse a la educación se ilustran en dos momentos principales:

- **Antes del nacimiento de los hijos:** en donde principalmente se desarrollan los estudios de educación básica. En este periodo los soportes son los empleadores y algunos amigos que actúan como otros significativos que alientan a terminar los estudios. En este caso la modalidad por la que optan es la tercera jornada que les permite trabajar y estudiar en la noche.
- **Cuando los hijos son adultos:** el periodo de crianza limita las posibilidades de continuar los estudios sobre todo en el caso de las mujeres quienes se dedican a labores de crianza y trabajos esporádicos y los hombres se abocan a la construcción de familia y al desarrollo de actividades laborales. No obstante, una vez que los hijos están adultos, se abre la posibilidad de que puedan retomar los estudios, esta vez a través de otras modalidades diurnas como las que ofrecen los CEIA.

“Cuando mi hija estaba en sexto año yo voy a entrar a estudiar con ella, así estudiamos las dos...pero tampoco se me dio la oportunidad...porque o trabajaba o estudiaba...y para pagar estudios, además mi hija era epiléptica en esos años, cuando chica...el tratamiento, médico, todo particular, entonces no tuve. Con la enfermedad de mi viejo estuve llena de deudas, estuve como diez años pagando deudas, igual no lo salvé...se me murió igual, pero saqué a mi hija adelante, ella es profesora ahora. Cumplió mi sueño, lo que era mío, pero me siento feliz. Y ahora están mis nietos en 7mo y dije “ya, con mis hijas no pude ir pero con mis nietos sí voy a ir”.

(Mujer, mayor de 25 años, trabaja, CEIA)

“me sacaron del colegio cuando tenía siete años que ahora sería como en segundo básico, después como a los veintiuno comencé a retomar y ahí hice primero de nuevo, dos años en uno, primero y segundo, segundo y tercero y así. Siempre en Quillota y después hice primero medio y ya me colapsé y no pude seguir porque repetí primero medio y después ya me puse a trabajar”

(Mujer, mayor de 25 años, trabaja, 3° Jornada)

De esta manera, en estos estudiantes se observan relatos de acercamientos constantes, pero esporádicos con la educación para jóvenes y adultos en la medida que persiste en ellos la motivación de querer terminar los estudios. El ingreso a la EPJA aparece asociado a una nueva motivación, ya no sólo dada por terminar los estudios, sino también aparejada a la valoración de un aprendizaje colectivo, con compañeros que permitan la socialización y el desarrollo de habilidades sociales. Ello explica el por qué no se desarrollan estrategias ligadas a validación de estudios a través de exámenes u otros, pues persiste en ellos la idea de que la educación debe darse en un ambiente que favorezca el aprendizaje con otro que motive y permita una mejor comprensión.

“Es porque uno no aprende solo, uno necesita de los profesores, de los compañeros...es como estar en el colegio de verdad. Si me quedo en la casa estudiando no me aseguro que aprenda...”

(Mujer, mayor de 25 años, trabaja, CEIA)

*“si un tiene una duda o algo, hay que preguntarle a un profesor, además que igual un se distrae, sale de la casa y tienes compañeros...”
(Mujer, mayor de 25 años, no trabaja, 3° Jornada)*

La narración del presente y las proyecciones del futuro

El último momento a presentar está dado por las narraciones del presente y las proyecciones del futuro en función de los proyectos de vida de los estudiantes.

a) Presente confuso por conductas de riesgo

En primer lugar, se da cuenta que aquellos estudiantes que desertaron por problemas conductuales o de falta de motivación, que a su vez son los que cuentan con un menor periodo de latencia educativa, desarrollan nuevas conductas de riesgo de re deserción. En ese sentido, las condiciones actuales de la EPJA están pensadas para personas adultas, por lo que son menos estrictas y más flexibles. Estas condiciones suelen generar efectos contrarios en los estudiantes con menor periodo de latencia en la medida que su menor edad los expone a nuevas conductas de riesgo tales como nuevos problemas conductuales, inasistencias injustificadas a clases y menor nivel de compromiso académico.

*“Desordenados...hay de todo, son medios flojos...de repente, es digo yo, los encuentro un poco...como que no tienen incentivo, vienen como obligados al colegio”
(Mujer, mayor 25 años, trabaja, CEIA)*

*“(Sobre la oportunidad de volver a estudiar de los jóvenes) No lo aprovechan, eso a mí me duele, que ellos no aprovechen sus oportunidades porque ahora pienso yo que la tecnología por un lado los echa a perder a los pequeños, está la droga, el alcoholismo ya no se puede vivir tranquilo en cada esquina están vendiendo droga y nadie hace nada, entonces eso me asusta y me duele”
(Mujer, mayor 25 años, trabaja, 3° Jornada)*

Los estudiantes señalan que es difícil concentrarse en este nuevo contexto, aunque valoran en gran medida el rol de los docentes para mantenerlos motivados y que no caigan en riesgo de deserción.

En efecto, en el caso de aquellos estudiantes que desertaron principalmente por falta de motivación, el ambiente de EPJA es significado como un ambiente que dificulta en mayor medida el lograr terminar el cuarto medio si se compara con la ENJ. Ello se justifica en la medida que el terminar el cuarto medio recae principalmente en ellos y en la motivación que puedan tener para terminar los estudios. El apoyo de la familia, si bien está, ahora aparece ligado al cumplimiento de ciertas condiciones, por lo que no es tan incondicional.

En el caso de los estudiantes de mayor edad, se abstraen de estas situaciones, pues ellos señalan que asisten para cerrar un ciclo, por lo que en su discurso se constata una mayor valoración de la educación. Esta mayor valoración se da en función de que en los estudiantes de mayor edad, la deserción se dio a través de un contexto de crisis y a menudo traumática, donde se vieron

obligados a dejar de estudiar. Esas situaciones devienen en que los estudiantes de mayor edad se sientan más motivados por terminar la educación secundaria.

*“...porque yo tengo ganas. Tengo muchas ganas de terminar mi 4to medio, como Dios manda...no quiero que me den las notas, quiero ganármelas. (Terminar la educación) Es un sueño para mí. Es cerrar un ciclo para mí... Yo creo que sería, más que nada...demostrarme a mí misma que sí puedo. Que el querer es poder”
(Mujer, mayor 25 años, trabaja, CEIA)*

b) Plataforma educativa

En relación con los proyectos de vida de los estudiantes, se observa que los relatos giran en torno a la necesidad de la mejora de las condiciones actuales de vida, ya sea a través de la obtención de un mejor trabajo, pero por, sobre todo, a través del acceso a la educación superior y al estudiar una carrera profesional. En el caso de los estudiantes de mayor edad, el proyecto de vida aparece ligado a la satisfacción personal de cumplir con una etapa y de auto demostrarse que sí podían enfrentar las dificultades que les impuso la vida y sobreponerse a ellas.

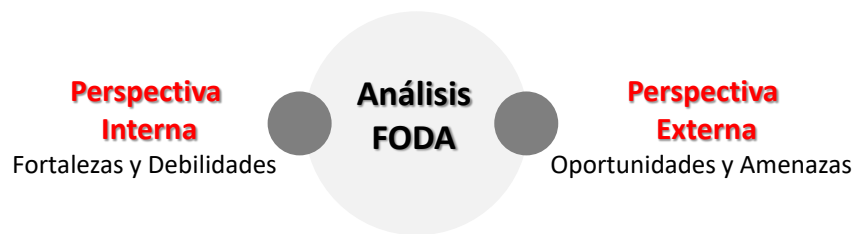
*“Sí, depende de mí y en cómo me vaya en la U si es que voy a estar en la universidad o si no voy a ser técnico, porque depende si es que hay plata para poder ir a la U o ser técnico no más, con mis padres”
(Hombre, menor de 25 años, 3° Jornada)*

En el primer caso, se da cuenta que el proyecto de vida de los estudiantes aparece ligado fuertemente a la necesidad de continuidad educativa y ven en la EPJA la misma función que cumple la ENJ, esto es, de plataforma educativa. Si bien, existe una multiplicidad de carreras y especializaciones, lo interesante de ello es la necesidad de, en primer lugar, validar el cocimiento y obtener una primera certificación que habilite el desarrollo ulterior de la trayectoria educativa.

8. Análisis F.O.D.A

En este apartado se presenta el análisis de Fortalezas y Debilidades (FODA) de la Educación para Jóvenes y Adultos EPJA. Este análisis toma como insumos principales, los resultados derivados de la aplicación cuantitativa y cualitativa a estudiantes y docentes como también de las entrevistas a los directores junto con la revisión de información secundaria.

El análisis FODA es una herramienta analítica que permita trabajar con toda la información relativa a la actividad central y a la gestión institucional, logrando identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que afectan a una institución, organización o sistema. En este caso el FODA se centra en cómo se estructura e implementa la Educación para Jóvenes y Adultos en Chile. El análisis FODA consta de dos perspectivas:



- **Perspectiva Interna:** Está relacionada con las fortalezas y las debilidades de las actividades propias de la organización o sistema, es decir, aspectos sobre los cuales la organización y sus responsables tienen un alto grado de control.
- **Perspectiva Externa:** asimismo, se observan las oportunidades que ofrece el entorno y las amenazas que debe afrontar la organización o sistema, junto con establecer la realidad en donde se desenvuelve y desarrolla. Se trata de identificar estrategias que permitan aprovechar al máximo las oportunidades y anular o minimizar las amenazas, que son las circunstancias sobre las cuales la institución tiene poco o nulo control.

El análisis FODA es una herramienta de análisis probada que se utiliza regularmente en las organizaciones para evaluar inicialmente las oportunidades y amenazas del entorno, así como las fortalezas y debilidades internas de la institución. Sin embargo, el análisis FODA tiene sus limitaciones, convirtiéndose solo en un primer paso para comenzar la discusión estratégica, ya que aporta la materia prima necesaria para iniciar un análisis estratégico más profundo.

Fortalezas

FORTALEZAS	Descripción
Capacidad Inclusiva	La EPJA, en su modalidad regular, presenta la capacidad de brindar una nueva oportunidad de poder terminar los estudios a quienes han desertado o han sido expulsados de la educación de niños y jóvenes. Se convierte además en un espacio que revaloriza al estudiante en tanto persona.
Infraestructura compartida en Establecimientos de Tercera Jornada	Los establecimientos de tercera jornada cuentan con infraestructura y equipamiento que es compartido con la educación de niños y jóvenes. Este hecho permite que los estudiantes de EPJA cuenten con mayores recursos para llevar a cabo sus estudios en la medida

	que puedan acceder a ellos. si se considera las limitaciones de los establecimientos EPJA para acceder a otras fuentes de financiamiento y recursos, el compartir infraestructura con la educación de niños y jóvenes les representa una ventaja para el desarrollo de los procesos educativos.
Flexibilidad de los horarios y jornadas de clases	Uno de los elementos más valorados y rescatados por los actores de EPJA es la flexibilidad de los horarios y jornadas de clases en la medida que ellas permiten destinar tiempo a otras actividades y responsabilidades laborales y parentales. Además, en el caso de los estudiantes de menor edad asumen que la flexibilidad de las clases les permite desarrollar otro tipo de actividades complementarias.
Heterogeneidad de los cursos	Al igual que en la capacidad inclusiva que presenta la EPJA, la heterogeneidad de los cursos se constituye en una importante fortaleza en la medida que aporta un foco de diversidad intergeneracional que contribuye al desarrollo educativo. Asimismo, los docentes valoran esta heterogeneidad en la medida que pueden establecer relaciones diferenciadas con los estudiantes, con mayores niveles de confianza y más horizontales entre estudiantes y docentes.
Vocación de los docentes	Los docentes que trabajan en EPJA lo hacen con un fuerte componente vocacional el que es transversal tanto en hombres como mujeres y según sus diversos niveles de experiencia. La vocación por trabajar en EPJA deviene en un fuerte compromiso no sólo con la educación, sino con el estudiante en tanto persona. En ello reside la valoración del sujeto que asiste a la educación de adultos y en el acompañamiento y orientación que se da con los estudiantes, quienes, además, valoran a los docentes como uno de los elementos motivacionales para seguir estudiando y no desertar de EPJA.
Alta valoración de la modalidad regular como mecanismo de integración social	En los estudiantes se observa una alta valoración de la educación de jóvenes y adultos en modalidad regular en la medida que ella no sólo es definida y conceptualizada como un mecanismo para adquirir conocimiento, sino que se transforma en un espacio de socialización e integración que permite a los estudiantes sentirse valorados y respetados. Este espacio es importante porque permite que los estudiantes, que vienen de sufrir deserciones en niños y jóvenes, que presentan problemas conductuales o familiares, ven en este espacio un lugar para integrarse socialmente y volver a pertenecer.
Valoración de la educación personalizada	La educación de jóvenes y adultos es vista como personalizada en la medida que los docentes se esfuerzan por relevar la posición del estudiante en tanto persona que no sólo necesita de la entrega de conocimientos y contenidos académicos, sino que también es un sujeto que necesita un acompañamiento y orientación que permita entregarles las herramientas necesarias para continuar su desarrollo personal y académico.

Oportunidades

OPORTUNIDADES	Descripción
Recambio generacional de los docentes	Uno de los elementos importantes está dado por el constante recambio generacional de docentes que se inclinan en trabajar en la educación para jóvenes y adultos. Este recambio permite que los

	profesores más jóvenes se dediquen a la EPJA con un fuerte componente vocacional. Sin embargo, se debe cuidar este segmento en la medida que son quienes menos horas tienen de contrato.
Reforma Educacional	Actualmente en el país se encuentra en marcha un proceso de Reforma Educacional que implica la puesta en marcha de una serie de medidas que van en pro de garantizar una educación de calidad para todos los chilenos. En función de ese mismo contexto, la Nueva Carrera Docente, la Ley de Inclusión y también el proyecto de Desmunicipalización de la educación pública se transformarán en importantes puntos para repensar y posicionar la problemática de la educación para adultos dentro de este contexto.
Alta oferta de educación superior	En función de los intereses de los estudiantes, motivaciones y expectativas por ingresar a la EPJA, la existencia de una cada vez mayor oferta educativa técnica y profesional de nivel superior permiten denotar una oportunidad implícita para que la educación de adultos se posicione como una plataforma que permite llegar a estas posiciones educativas más elevadas. En ese sentido, cobra relevancia la participación de ferias de educación superior, entre otras alternativas lo que le permitirá a la EPJA estar en sintonía con las expectativas de sus estudiantes.
Programas de apoyo psicosocial al estudiante	En la actualidad existen una multiplicidad de programas de apoyo psicosocial a los estudiantes que buscan apoyarlos para que estos no deserten de la educación de niños y jóvenes. Estos programas pueden ser perfectamente implementados en los CEIA y establecimientos con Tercera Jornada con la finalidad de apoyar a los estudiantes, sobre todo a aquellos que presentan problemas motivacionales y que requieren de mayor apoyo para lograr terminar la educación secundaria. Por otro lado, también existen incipientes redes de colaboración interinstitucional a nivel municipal y sectorial que permitirían un mayor desarrollo de los estudiantes, tales como programas de salud física, bucal, apoyo para el cuidado de los hijos, entre otros ámbitos.

Debilidades

DEBILIDADES	Descripción
Falta de adecuación entre el marco curricular y las necesidades de los estudiantes	Una de las debilidades observadas de la EPJA está en cómo el marco curricular que actualmente está ejecutándose, no estaría en sintonía con las necesidades y proyecciones de los estudiantes, sobre todo porque no aborda los contenidos mínimos considerados en la PSU. Ello deriva en que la EPJA no esté dando cuenta de los motivos por los cuales los estudiantes desean continuar sus estudios.
Infraestructura y equipamiento mal evaluado en los CEIAS	La infraestructura y equipamiento en los establecimientos de tercera jornada fue considerado una fortaleza, este mismo elemento, en los CEIAS es considerada una debilidad en la medida que dificulta los procesos educativos y deviene en malestar por parte de los estudiantes quienes no pueden acceder a equipamiento científico y tecnológico que posibilite su desarrollo educativo.
Falta de una medida de vulnerabilidad	Actualmente los establecimientos EPJA no cuentan con una medida que permita clasificar y definir en nivel de vulnerabilidad de sus estudiantes lo que dificulta con ello el acceso a otro tipo de

	programas de apoyo a los estudiantes.
Falta de trabajo en red	En términos organizacionales se observaron dispares resultados en torno a la gestión y el trabajo de las autoridades de los establecimientos para posicionar el trabajo educativo en una red mayor ya sea a través de la gestión de trabajo intersectorial o con otros programas que permitan apoyar el trabajo
Docentes poco capacitados	Uno de los elementos interesantes está dado por el bajo nivel de capacitación de los docentes que trabajan en EPJA. Si bien en ellos se aprecia el factor vocacional, aparece como relevante la necesidad de poder capacitarse tanto en estrategias de enseñanza y metodologías, como también en formas de manejo de grupo, de convivencia y apoyo psicosocial en la medida que se definen necesidades no cubiertas de los estudiantes en estos ámbitos.

Amenazas

AMENAZAS	Descripción
Disponibilidad de recursos y fuentes de financiamiento	Una de las principales amenazas está dada por las dificultades con las que cuenta la EPJA para contar y disponer de recursos y fuentes de financiamiento estables que permitan el desarrollo de áreas de trabajo estratégicas como infraestructura y equipamiento, además de fortalecer el trabajo con la comunidad educativa y pago de docentes.
Fortalecer relación entre MINEDUC y GENDARMERÍA	En los establecimientos en contextos de encierro, se observa la necesidad de que el MINEDUC refuerce el trabajo con Gendarmería de Chile para que el acceso a los establecimientos por parte de los estudiantes no se vea afectado.
Bajo posicionamiento de la Educación de Adultos en la discusión por la calidad	En la discusión actual por la calidad de la educación y la Reforma en marcha, la educación de adultos no aparece posicionada como un ámbito de educación importante que acoge a una serie de estudiantes que buscan no sólo finalizar sus estudios, sino desarrollar una trayectoria educativa que devenga en alcanzar una carrera técnica o profesional de nivel superior.
Baja oferta de capacitación a docentes en temas específicos de Educación de Adultos	Actualmente en Chile no existe una oferta de capacitación a docentes que les permita poder profundizar en los elementos específicos de la educación de adultos que se busca desarrollar. A menudo las capacitaciones son pensadas para otro segmento educativo y con otras necesidades diferentes a las de los estudiantes EPJA.

9. Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones elaboradas a partir de los resultados obtenidos del estudio de caracterización, percepción y expectativas de los docentes y estudiantes que asisten a Establecimientos Educativos para Personas Jóvenes y Adultas. Además, cabe dar cuenta de que, estas conclusiones establecen y vislumbran los principales desafíos que se presentan para el desarrollo de la EPJA.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

En términos generales, considerando toda la información recolectada, es posible identificar una tipología de estudiantes, que surge a partir de criterios sociodemográficos y contextuales, además de aspectos como las expectativas, necesidades, trayectoria educacional y motivaciones. Esta tipología se constituye principalmente considerando el factor de tramo etario, conformándose por tres grupos principales:

- Tramo entre 14 y 18: Este tipo de estudiante corresponde al grupo mayoritario presente en la Educación para jóvenes y adultos (45,9%). Se caracteriza principalmente por poseer un menor periodo de deserción (tiempo transcurrido desde que desertó de la educación de jóvenes y niños e ingresó a la EPJA), el cual en algunos casos llega a menos de un año. Respecto a este mismo tema, se observa que los motivos principales de deserción de estos jóvenes corresponden principalmente a factores ligados al individuo –como la falta de motivación para estudiar, la mala conducta, la repitencia de cursos, entre otros–, exceptuando la falta de apoyo familiar (factor contextual) que también es considerado como importante a la hora de desertar. Otro aspecto distintivo de este grupo se constituye por las expectativas que poseen respecto a su propia educación y respecto a la EPJA en general, las cuales dicen relación con una mirada pragmática de la escolaridad, donde el fin primordial es terminar la E. media
- Tramo entre 19 y 25 años: Los estudiantes que forman parte de este segmento se caracterizan principalmente por poseer un tiempo de deserción de alrededor de 5 años. En este caso, los motivos de deserción son mayormente variados, considerando tanto factores internos como la falta de motivación, como factores externos como la falta del apoyo familiar o la necesidad de trabajar. Por otro lado, respecto a las expectativas de los estudiantes, este grupo se caracteriza por tener como principal expectativa la continuidad de estudios en educación superior.
- Tramo mayor a 26 años: Finalmente, el tercer grupo está conformado por los estudiantes que poseen un mayor periodo de deserción, que en algunos casos es mayor a 15 años. En este caso, las causas de deserción se relacionan principalmente a factores externos, como la necesidad de trabajar, la falta de recursos, la falta de apoyo familiar, entre otros aspectos. Del mismo modo, las expectativas de los estudiantes pueden dividirse en dos aspectos; en primer lugar, quienes se encuentran entre 26 y 45 años aproximadamente, poseen mayores expectativas ligadas a la inserción en el mundo laboral o mejora de sus condiciones laborales actuales, mientras que, en segundo lugar, quienes poseen ente 46 o más años, poseen expectativas relacionadas a la realización personal.

Adicionalmente a lo anterior, se realizó una tabla comparativa que incluye a todos los estudiantes encuestados, utilizando como criterio de diferenciación el tipo de establecimiento al que asiste, considerando la tercera jornada, los CEIA y los establecimientos en contexto de encierro. Esta tabla se expone a continuación:

Tabla N° 134: Cuadro comparativo por tipo de establecimiento – ESTUDIANTES

Variables		Tipo de establecimiento		
		Tercera Jornada	CEIA	Contexto encierro
1. Edad	Promedio	24,2 años	22,1 años	32,6 años
2. Sexo ²¹	Femenino	57,8%	54,8%	2,4%
	Masculino	42,2%	45,2%	97,6%
3. Nivel que cursa en EPJA	Tercer nivel básica SO	15,4%	22,3%	27,1%
	Tercer nivel básica CO	2,3%	11,2%	18,7%
	Segundo nivel media HC	41,7%	52,1%	29,3%
	Segundo nivel media TP	40,6%	14,4%	24,8%
4. Jefatura del hogar	Mi padre o madre	52,3%	61,7%	-
	Mi pareja	15,5%	10,5%	-
	Yo soy el jefe de hogar	17,7%	12,1%	-
5. Tenencia de hijos	Sí	49,7%	39,8%	-
6. Situación laboral	Sólo estudio	53,6%	65,6%	35,9%
	Trabajo y estudio	46,4%	34,4%	64,1%
7. Curso hasta el que llegó en E. de N y J	Curso 1	2° Medio 27,4%	8° Básico 20,3%	8° Básico 23,3%
	Curso 2	8° Básico 22,6%	2° Medio 19,5%	7° Básico 12,7%
	Curso 3	1° Medio 14,0%	7° Básico 15,4%	1° Medio 10,5%
8. Motivos de deserción de la E. de N y J	Motivo 1	Repitencia de cursos 26,9%	Repitencia de cursos 35,8%	Necesidad de trabajar 32,6%
	Motivo 2	Falta de motivación para estudiar 29,0%	Falta de motivación para estudiar 31,6%	Falta de motivación personal 32,3%
	Motivo 3	Fui padre/madre 21,8%	Fui padre/madre 16,5%	Tuve problemas conductuales 28,4%
9. Motivos de ingreso a la EPJA	Motivo 1	Obtener mi 4° medio 60,7%	Obtener mi 4° medio 69,3%	Para demostrar a mi familia que puedo cambiar 62,5%
	Motivo 2	Seguir estudiando una carrera 61,0%	Seguir estudiando una carrera 56,3%	Para obtener beneficios 50,8%
	Motivo 3	Cerrar un ciclo en mi vida 39,2%	Cerrar un ciclo en mi vida 38,6%	Para terminar la enseñanza 47,2%
10. Motivos de deserción de la EPJA	Motivo 1	Falta de motivación personal 53,9%	Falta de motivación personal 56,2%	Falta de motivación personal
	Motivo 2	Problemas familiares 44,5%	Problemas familiares 43,9%	Problemas conductuales
	Motivo 3	Falta de apoyo de familiares 39,5%	Falta de apoyo de familiares 40,4%	Falta de interés en lo que enseñan
11. Continuidad de estudios	Sí	89,8%	89,6%	92,5%
12. Proyecciones de terminar 4° Medio	Definitivamente terminaré 4° medio	91,4%	90,3%	62,2%
13. Satisfacción general con la EPJA	Satisfecho	80,2%	75,8%	79,5%
	Medianamente satisfecho	15,3%	18,3%	13,5%
	Insatisfecho	4,5%	5,9%	7,0%

Fuente: ClioDinámica.

²¹ Según los criterios de selección de la muestra de contexto de encierro, se definió sólo un Centro Penitenciario Femenino.

Considerando los datos indicados en la tabla, es posible identificar los siguientes puntos importantes:

- El promedio de edad de los estudiantes es similar en el caso de estudiantes de tercera jornada y de CEIA, sin embargo, logran diferenciarse de la población que se encuentra en contexto de encierro, donde el promedio de edad aumenta a 32,2 años. Se observa también, considerando el nivel que cursan los estudiantes, que en segundo nivel media TP el promedio de edad es de 24,5 años, mientras que en segundo nivel media HC el promedio de edad es de 22,8 años. Finalmente, en el caso de tercer nivel básico, el promedio de edad alcanza los 21,4 años.
- En el caso del medio libre, más de la mitad de la población corresponde población femenina.
- En cuanto a la situación laboral, se observa una importante diferencia en el caso de los estudiantes de CEIA, quienes indican en menor medida que se encuentran trabajando, mientras que, en el caso de contexto de encierro, el porcentaje es mucho más alto.
- En términos generales, los cursos en los que se concentra la mayor cantidad de deserción en la educación de niños y jóvenes corresponden al segundo ciclo básico (7° y 8° básico) y el primer ciclo de enseñanza media (1° y 2° medio).
- En cuanto a los motivos de deserción, se observan similitudes importantes entre los establecimientos de tercera jornada y los CEIA, diferenciándose con el contexto de encierro, en el cual emerge la necesidad de trabajar y la mala conducta como principales motivos.
- Al igual que en el caso anterior, las motivaciones de los estudiantes son similares en el caso de CEIA y tercera jornada, sin embargo, en el caso del contexto de encierro emerge con un alto porcentaje la obtención de beneficios y la necesidad de demostrar a la familia que pueden realizar un cambio en sus vidas.
- La continuidad de estudios es una proyección que posee la mayoría de los estudiantes, independiente del tipo de establecimiento al que asisten.
- La proyección de terminar cuarto medio es mucho más baja –en comparación con CEIA y tercera jornada– en el contexto de encierro.

La satisfacción general con la EPJA es levemente mayor en el caso de los estudiantes de tercera jornada. En general, se observa que los estudiantes de Tercera Jornada están más satisfechos con la infraestructura y equipamiento, que en CEIA. Otro aspecto importante radica en que en los establecimientos con dependencia Particular Subvencionada, los estudiantes tienen una mayor satisfacción con la infraestructura, lo que podría deberse a que este tipo de establecimientos tendría más recursos.

En cuanto a la convivencia escolar, el trato de los profesores hacia estudiantes, la relación entre compañeros y las normas de disciplina y sanciones, son evaluadas de modo positivo.

Finalmente, considerando todo lo expuesto anteriormente y abarcando a la totalidad de estudiantes, es posible plantear la existencia de cambios en el público objetivo de la EPJA. La consideración de los tres tipos de estudiantes indicados anteriormente constituye por sí misma, uno de los principales desafíos que presenta la EPJA en la actualidad. El diseño de la educación de adultos en un comienzo consideró la existencia de un público objetivo adulto, el cual por diversos motivos había desertado de la educación de niños y jóvenes en alguna etapa de su trayectoria de vida, sin embargo, en la actualidad, el público que forma parte de la EPJA está constituido principalmente por estudiantes jóvenes (45,9% de estudiantes entre 14 y 18 años), que poseen un

tiempo de deserción muy bajo (cercano al año) y que además, poseen motivaciones y expectativas diferentes a las del público mayor (superior a los 30 años). Esto requiere, por ende, una concentración de esfuerzos en el rediseño de diferentes aspectos, como el marco curricular, las estrategias de enseñanza, los objetivos de la EPJA, los planes de convivencia escolar, entre otros aspectos, poniendo el foco principalmente en el perfil del estudiante que asiste.

Tabla N° 135: Cuadro comparativo por dependencia del establecimiento – ESTUDIANTES

Variables		Dependencia	
		Municipal	Particular subvencionado
1. Edad	Promedio	23,04	22,57
2. Sexo	Femenino	53,8%	58,9%
	Masculino	46,2%	41,4%
3. Nivel que cursa en EPJA	Tercer nivel básica SO	24,8%	12,5%
	Tercer nivel básica CO	10,3%	4,5%
	Segundo nivel media HC	35,6%	66,6%
	Segundo nivel media TP	29,2%	16,4%
4. Jefatura del hogar	Mi padre o madre	56,8%	60,4%
	Mi pareja	12,3%	12,3%
	Yo soy el jefe de hogar	14,8%	13,3%
5. Tenencia de hijos	Sí	36,3%	35,1%
6. Situación laboral	Sólo estudio	59,0%	64,4%
	Trabajo y estudio	41,0%	35,6%
7. Curso hasta el que llegó en E. de N y J	Curso 1	Entre 1° y 4° Básico (48,3%)	Entre 1° y 2° Medio (39,7%)
	Curso 2	Entre 1° y 2° Medio (33,6%)	Entre 5° y 8° Básico (36,3%)
	Curso 3	Entre 3° y 4° Medio (16,1%)	Entre 3° y 4° Medio (22,2%)
8. Motivos de deserción de la E. de N y J	Motivo 1	Repitencia de cursos 31,3%	Repitencia de cursos 34,4%
	Motivo 2	Falta de motivación para estudiar 30,8%	Falta de motivación para estudiar 30,5%
	Motivo 3	Fui padre o madre 19,0%	Fui padre o madre 17,6%
9. Motivos de ingreso a la EPJA	Motivo 1	Obtener mi 4° medio 65,3%	Obtener mi 4° medio 67,4%
	Motivo 2	Seguir estudiando una carrera 56,8%	Seguir estudiando una carrera 59,6%
	Motivo 3	Cerrar un ciclo en mi vida 37,8%	Cerrar un ciclo en mi vida 40,2%
10. Motivos de deserción de la EPJA	Motivo 1	Falta de motivación personal 52,9%	Falta de motivación personal 59,0%
	Motivo 2	Problemas familiares 44,6%	Problemas familiares 43,3%
	Motivo 3	Falta de apoyo de sus familias 40,8%	Falta de apoyo de sus familias 59,0%
11. Continuidad de estudios	Sí	88,6%	91,2%
12. Proyecciones de terminar 4° Medio	Definitivamente terminaré 4° medio	90,0%	91,5%
13. Satisfacción general con la EPJA <ul style="list-style-type: none"> • Características del establecimiento • Convivencia escolar • Profesores • Asignaturas y materia 	Satisfecho	75,3%	80,5%
	Medianamente satisfecho	19,0%	14,5%
	Insatisfecho	5,7%	5,0%

LAS MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES VARÍAN SEGÚN LA EDAD

Respecto a las motivaciones que tienen los estudiantes al reincorporarse al sistema educativo, en la EPJA, se destaca que para los estudiantes de EPJA regular, la motivación principal corresponde al hecho de finalizar la enseñanza media. A pesar de esto, se comprende que, para la mayor parte de los estudiantes esto podría constituirse como un medio para lograr objetivos posteriores, asociados a su proyección educativa y laboral. Además, se identifica que las motivaciones varían según la edad:

- Los estudiantes de mayor edad, especialmente quienes tienen por sobre 40 años de edad, asocian la oportunidad de estudiar a motivaciones de **carácter simbólico** - tales como cerrar ciclos en la vida o sentirse mejor consigo mismos – producto de la posibilidad de retomar un evento que fue interrumpido en alguna etapa de sus vidas.
- Además, se identifican **motivaciones de carácter pragmático educacional** las cuales están presentes de manera importante en todas las edades, pero cobran mayor fuerza en los estudiantes más jóvenes, especialmente en aquellos **menores de 25 años**, constituyéndose la obtención de cuarto medio como una plataforma para avanzar educativamente y mejorar sus condiciones de vida a través de esta vía.
- Los estudiantes cuya edad fluctúa entre los 30 y 40 años, presentan motivaciones de carácter pragmático laboral, es decir, la posibilidad de obtener cuarto medio se establece como una **oportunidad para mejorar sus condiciones de vida a través de la obtención de un mejor trabajo** o la posibilidad de acceder a mejoras salariales.

Es interesante denotar que estas motivaciones de ingreso a la EPJA no se condicen del todo con las actuales disposiciones estructurales y normativas de la educación para adultos. En efecto, el foco de ésta ha sido mayormente la preparación para el mercado laboral a través de la habilitación académica que permita posicionarse en una plaza laboral o acceder a capacitaciones que permitan una rápida inserción laboral.

Esta estructura se hace patente para un grupo de estudiantes de mayor edad que ve en la EPJA la posibilidad de encontrar una mejor plaza laboral, lo que se condice además con las políticas públicas de preparación al mercado laboral. Sin embargo, los motivos actuales de los estudiantes por ingresar a la EPJA dan cuenta de un desajuste entre este enfoque y sus motivaciones en la medida que lo que se espera es la entrega de conocimientos que permitan aspirar a mejores condiciones laborales junto con un desarrollo académico mayor.

En el caso de los estudiantes de establecimientos educacionales en contexto de encierro, las motivaciones no son tan fluctuantes a la edad, ya que en general los motivos más comunes de reingreso a la educación – a saber, demostrar a la familia que pueden cambiar, obtener beneficios y terminar la enseñanza media – no se identifican diferencias mayores en estudiantes de distintas edades. La única excepción puede apreciarse en que, los estudiantes de menor edad – menores de 24 años – le otorgan mayor importancia a demostrar a sus familias que pueden cambiar y el acceder a beneficios, diferenciándose del resto de los estudiantes. Posiblemente, para estos estudiantes, ya la educación cobra mayor importancia como un mecanismo de reinserción social, bajo el supuesto de que aún están a tiempo de cambiar el rumbo de sus vidas.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES

En primer lugar, y en lo que respecta a las características sociodemográficas, los docentes que actualmente desempeñan su labor en la educación de personas jóvenes y adultas, se caracterizan principalmente por tener un perfil homogéneo, tanto para CEIA, Tercera Jornada y Contexto de Encierro, donde priman los hombres por sobre los 40 años de edad. Más específicamente, los principales elementos de esta caracterización son los siguientes:

- En lo que respecta a la edad de los docentes, se debe tener en cuenta que una proporción importante – sobre todo en contexto de encierro – bordea la edad de jubilación, es decir su edad está por sobre los 60 años de edad, lo cual es más crítico en el caso de los docentes de contexto de encierro. Esto, se entiende como un desafío para la educación de jóvenes y adultos, ya que estos docentes son quienes cuentan con más experiencia desempeñándose en este tipo de educación, y al mismo tiempo son quienes más señalan la motivación como su principal motivación para trabajar en EPJA, y por tanto al dejar de desempeñarse en EPJA podrían dejar un vacío que se debe subsanar.
- Se debe destacar que, las principales diferencias entre los docentes se asocian al sexo, ya que hay una menor participación de mujeres en esta modalidad de educación, lo cual es más patente en quienes se desempeñan en establecimientos de Tercera Jornada. Sin embargo, no hay diferencias entre EPJA regular y contexto de encierro, ya que, a pesar de considerar mayormente recintos penitenciarios de hombres, la proporción de docentes mujeres no disminuye.

Adicionalmente, las docentes mujeres han trabajado por menos años que los hombres en la educación de personas jóvenes y adultas, en promedio son de menor edad y tienen menor cantidad de hijos. Esto podría estar relacionado con que para las docentes mujeres – especialmente para aquellas que tienen hijos(as) – desempeñarse en la jornada vespertina es más complejo para poder compatibilizar con la vida familiar.

En este contexto, se vislumbra como un punto interesante de profundizar en nuevas líneas de investigación, sobre todo indagado en porque, a pesar de lo anterior, las mujeres hacen igualmente clases en tercera jornada, y en cómo los docentes adaptan su vida personal para adecuarse a las exigencias de la jornada vespertina.

Complementariamente, se debe destacar que la experiencia desempeñándose en la EPJA permite diferenciar distintos perfiles de docentes, donde están aquellos docentes que cuentan con gran trayectoria – entendida como años de experiencia - y han desarrollado su labor docente principalmente en este tipo de educación. Además, se encuentran los docentes que cuentan con pocos años de experiencia laboral pero que se han desempeñado primordialmente en la EPJA, y por último, es posible identificar a aquellos docentes que independientemente de los años de experiencia que tienen como docentes, cuentan con poca experiencia en la EPJA, y su experiencia esta principalmente en la educación de niños y jóvenes.

Resulta interesante que estos últimos corresponderían principalmente a docentes que actualmente compatibilizan el trabajo en ambos tipos de educación, y que los docentes con más años de experiencia y especialización en EPJA, serían profesionales con un carácter vocacional más

patente, mientras que el resto – a pesar de contar con un componente vocacional fuerte – tendrían también motivaciones asociadas a mejorar su situación económica.

A partir de lo anterior, es posible dar cuenta que dentro de los aspectos que definirían el perfil de los docentes, se identifica que – a diferencia de los estudiantes – no corresponden mayormente a características sociodemográficas; con la excepción de la variable sexo que podría identificar distintos tipos de docentes, ya que en general el perfil de los docentes es similar para contexto cerrado y EPJA regular.

En este sentido, las motivaciones estarían asociadas con **la disposición de habilidades para desempeñarse en la EPJA**, que les permitan, por ejemplo, trabajar con distintos perfiles de estudiantes dentro de una misma sala de clases, que puedan atender sus distintas necesidades y problemáticas, que puedan abordar a estudiantes con dificultades de aprendizaje, entre otras. Siendo esto último, un elemento que se destaca como transversal a todos los docentes de la EPJA. Esto también, se identifica como uno de los pilares dentro de las necesidades que los docentes tienen por contar con capacitaciones que apoyen su trabajo dentro y fuera del aula.

LAS MOTIVACIONES DE LOS DOCENTES ESTÁN ASOCIADAS A LA GRATIFICACIÓN DEL TRABAJO

El que los docentes – sin distinción – asocien las motivaciones para trabajar en la educación de personas jóvenes y adultas, a la vocación y a la posibilidad de contribuir al desarrollo de sus estudiantes, da cuenta de que **un aspecto fundamental es la gratificación que les entrega desempeñar su labor en la educación de jóvenes y adultos**, ya que los efectos que se pueden generar en los estudiantes son visibles en el corto plazo. Esta gratificación, constituye un carácter simbólico por sobre un carácter económico, ya que los docentes perciben que la remuneración en EPJA es más baja comparando con la educación de niños y jóvenes.

Además, la gratificación se asociaría a la retribución que es posible obtener de los estudiantes, especialmente en aquellos de mayor edad, y que asocian las motivaciones de volver a estudiar a motivos de carácter simbólico.

Esto estaría directamente relacionado con las proyecciones que los docentes hacen de su trabajo en la EPJA, ya que la gran mayoría de ellos considera que seguirán desarrollándose y aportando a esta modalidad de educación. En este sentido, tanto los docentes de EPJA Regular como de contexto de encierro, señalan que no modificarían su situación actual y seguirían trabajando en la EPJA. A pesar de que esta motivación es la primordial para ambos tipos de docentes, se observa que los docentes de EPJA Regular presentan una proporción mayor de quienes no trabajarían en EPJA, y se desempeñarían en temas diferentes a la educación, o trabajarían en establecimientos para niños y jóvenes. En este contexto, podría pensarse que, en los docentes de contexto de encierro, el factor vocacional tiene mayor importancia.

En la tabla a continuación, se da cuenta de las principales características de los docentes que se desempeñan actualmente en establecimientos de personas jóvenes y adultas, comparando entre los docentes de CEIA, Tercera Jornada y contexto de encierro. Esta tabla es ilustrativa tanto de las características sociodemográficas y laborales de los docentes, como de las principales motivaciones y expectativas que tienen de la EPJA.

Tabla N° 136: Cuadro comparativo por tipo de establecimiento – DOCENTES²²

Variables		Tipo de establecimiento		
		Tercera Jornada	CEIA	Contexto encierro
1. Edad	Promedio	43,0 años	42,0 años	44,5
2. Sexo	Femenino	38,70%	44,6%	44,40%
	Masculino	61,30%	55,40%	55,60%
3. Tenencia de hijos	Sí	68,90%	65,20%	77,40%
4. N° colegios en que trabaja	Promedio	1,5	1,4	1,2
5. Cantidad de horas por contrato	Promedio	38,9	36,7	36,8
6. Cantidad de horas en el establecimiento	Promedio	26,5	18,4	34,7
7. Años que trabaja en la EPJA	Promedio	11,3	9	9,3
8. Años que trabaja en ese establecimiento	Promedio	7,6	5,8	6,4
9. Capacitación	Sí	67,40%	63,60%	81,60%
10. Motivaciones para trabajar en la EPJA	Motivación 1	Por vocación 70,2%	Por vocación 70,8%	Por vocación 78,1%
	Motivación 2	Para contribuir al desarrollo educativo 55,2%	Para contribuir al desarrollo educativo 63,3%	Para contribuir al desarrollo educativo 68,2%
	Motivación 3	Me gusta más trabajar con adultos 49,1%	Me gusta más trabajar con adultos 51,0%	Me gusta más trabajar con adultos 62,9%
11. Motivaciones de los estudiantes para ingresar a la EPJA	Motivación 1	Regularizar situación de estudios 83,8%	Regularizar situación de estudios 86,5%	Acceder a beneficios 92,1%
	Motivación 2	Encontrar un mejor trabajo 70,2%	Encontrar un mejor trabajo 66,0%	Regularizar sus estudios 66,2%
	Motivación 3	Cerrar un ciclo en su vida 55,3%	Cerrar un ciclo en su vida 61,6%	Cerrar un ciclo en su vida 45,0%
12. Satisfacción con la infraestructura	Satisfecho	68,5%	50,6%	37,8%
	Medianamente satisfecho	14,7%	19,9%	18,2%
	Insatisfecho	16,8%	29,4%	43,9%
13. Satisfacción con el equipamiento	Satisfecho	50,8%	41,0%	42,2%
	Medianamente satisfecho	23,2%	22,9%	26,5%
	Insatisfecho	26,1%	36,1%	31,3%

²² La muestra de docentes en contexto de encierro no es representativa de la población.

14. Satisfacción con los materiales e insumos para la enseñanza	Satisfecho	43,2%	41,5%	49,0%
	Medianamente satisfecho	23,6%	22,7%	23,8%
	Insatisfecho	33,2%	35,8%	27,2%
15. Satisfacción con el horario en que se realizan las clases	Satisfecho	81,3%	87,9%	79,6%
	Medianamente satisfecho	12,4%	9,0%	10,9%
	Insatisfecho	6,3%	3,2%	9,5%
16. Satisfacción con la relación entre docentes	Satisfecho	92,3%	89,6%	81,0%
	Medianamente satisfecho	4,8%	7,3%	12,2%
	Insatisfecho	2,9%	3,0%	6,8%
17. Satisfacción con la relación con equipos directivos	Satisfecho	81,0%	83,1%	73,8%
	Medianamente satisfecho	14,2%	10,1%	15,2%
	Insatisfecho	4,8%	6,9%	11,0%
18. Satisfacción con las bases curriculares	Satisfecho	52,9%	49,2%	34,5%
	Medianamente satisfecho	29,7%	28,9%	32,4%
	Insatisfecho	17,4%	21,9%	33,1%
19. Satisfacción con las condiciones laborales	Satisfecho	69,1%	69,8%	59,0%
	Medianamente satisfecho	18,4%	16,8%	24,3%
	Insatisfecho	12,5%	13,4%	16,7%
20. Satisfacción con las posibilidades de capacitación	Satisfecho	28,6%	32,7%	36,6%
	Medianamente satisfecho	27,3%	29,1%	29,7%
	Insatisfecho	44,1%	38,2%	33,8%
21. Satisfacción general con la EPJA	Satisfecho	75,80%	77,30%	72,80%
	Medianamente satisfecho	16,80%	15,70%	15,60%
	Insatisfecho	7,40%	7,00%	11,60%

Complementariamente, el siguiente cuadro resume los resultados del estudio en función de la dependencia del establecimiento educacional en el cual fueron encuestados docentes y estudiantes de EPJA:

Tabla N° 137: Cuadro comparativo por dependencia del establecimiento – DOCENTES²³

Variables		Tipo de establecimiento	
		Municipal	Particular Subvencionado
1. Edad	Promedio	44,8	39,9
2. Sexo	Femenino	41,0%	44,5%
	Masculino	59,0%	55,5%
3. Tenencia de hijos	Sí	70,1%	62,7%
4. N° colegios en que trabaja	Promedio	1,4	1,5
5. Cantidad de horas por contrato	Promedio	39	36
6. Cantidad de horas en el establecimiento	Promedio	25	23
7. Años que trabaja en la EPJA	Promedio	11	8
8. Años que trabaja en ese establecimiento	Promedio	8	5
9. Capacitación	Sí	65,5%	64,1%
10. Motivaciones para trabajar en la EPJA	Motivación 1	Por vocación (70,1%)	Por vocación (71,1%)
	Motivación 2	Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos (58,1%)	Para contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos (63,5%)
	Motivación 3	Me gusta más trabajar con adultos (51,8%)	Me gusta más trabajar con adultos (48,9%)
11. Motivaciones de los estudiantes para ingresar a la EPJA	Motivación 1	Regularizar situación de estudios (83,6%)	Regularizar situación de estudios (87,7%)
	Motivación 2	Encontrar un mejor trabajo (68,6%)	Encontrar un mejor trabajo (66%)
	Motivación 3	Cerrar una etapa o un ciclo en su vida (58,8%)	Cerrar una etapa o un ciclo en su vida (60,3%)
12. Satisfacción con la infraestructura	Satisfecho	49,4%	63,6%
	Medianamente satisfecho	18,2%	18,2%
	Insatisfecho	32,4%	18,2%
13. Satisfacción con el equipamiento	Satisfecho	34,7%	53,8%
	Medianamente satisfecho	25,5%	20,4%
	Insatisfecho	39,8%	25,8%
14. Satisfacción con los materiales e insumos para la enseñanza	Satisfecho	32,1%	52,1%
	Medianamente satisfecho	24,6%	21,4%
	Insatisfecho	43,2%	26,6%

²³ Considera solo establecimientos de medio libre, sin incorporar establecimientos en contexto de encierro.

15. Satisfacción con el horario en que se realizan las clases	Satisfecho	84,6%	86,9%
	Medianamente satisfecho	10,7%	9,5%
	Insatisfecho	4,7%	3,6%
16. Satisfacción con la relación entre docentes	Satisfecho	88,4%	92,6%
	Medianamente satisfecho	8,5%	4,5%
	Insatisfecho	3,1%	2,9%
17. Satisfacción con la relación con equipos directivos	Satisfecho	81,6%	83,2%
	Medianamente satisfecho	13,1%	9,6%
	Insatisfecho	5,3%	7,2%
18. Satisfacción con las bases curriculares	Satisfecho	50,6%	50,1%
	Medianamente satisfecho	30,6%	27,8%
	Insatisfecho	18,8%	22,1%
19. Satisfacción con las condiciones laborales	Satisfecho	65,8%	73,4%
	Medianamente satisfecho	19,4%	15,2%
	Insatisfecho	14,8%	11,4%
20. Satisfacción con las posibilidades de capacitación	Satisfecho	30,2%	32,6%
	Medianamente satisfecho	26,4%	30,7%
	Insatisfecho	43,4%	36,7%
21. Satisfacción general con la EPJA	Satisfecho	75,0%	78,6%
	Medianamente satisfecho	17,1%	15,0%
	Insatisfecho	7,9%	6,4%

RELACIÓN ENTRE MOTIVOS DE DESERCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES Y DE JÓVENES Y ADULTOS

En primer lugar, se lograron identificar tres focos principales de deserción en la educación de niños y jóvenes, el primer de ellos involucra factores individuales cognitivos, que dicen relación con variables ligadas a la repetencia de cursos, dificultades para comprender materias y falta de motivación para estudiar, en segundo lugar, se encuentran los factores ligados a las conductas de riesgo, como los problemas delictuales, la adicción y los problemas conductuales en los establecimientos. Finalmente, en tercer lugar, se encuentran los factores asociados al entorno de riesgo, considerando aspectos del entorno que incidieron en que el estudiante desertara de su educación, como la necesidad de un trabajo, del cuidado de un familiar, entre otros.

Por otro lado, en cuanto a la deserción de la EPJA, se logró observar que existen cuatro focos principales que inciden en la deserción. En primer lugar, se encuentra la deserción por factores individuales a nivel del comportamiento, que involucra aspectos como la falta de motivación personal, falta interés, problemas conductuales, entre otros. En segundo lugar, se encuentran el factor asociado a los problemas familiares, que implican la falta de apoyo familiar o conflictos familiares de otro tipo. En tercer lugar, se encuentra el factor de motivos laborales, que involucra principalmente los factores como la necesidad de trabajar y la incompatibilidad de los tiempos. Finalmente, en tercer lugar, se encuentra el factor asociado a los motivos educacionales, los cuales dicen relación principalmente con dificultades en el proceso de aprendizaje.

Considerando todo lo anterior, se observa que los motivos de deserción –tanto en la educación de niños y jóvenes como en la EPJA– se relacionan a factores muy similares, considerando aspectos internos y externos al individuo. Sumado a lo anterior, fue posible identificar el rol preponderante de la falta motivación personal y la carencia de apoyo familiar en la deserción de los estudiantes, lo que se refleja también en la alta valoración que los estudiantes tienen respecto de la figura de apoyo que constituye el docente. Es por esta razón, que uno de los principales desafíos de la EPJA respecto a la deserción escolar se relaciona principalmente con la satisfacción de las carencias relacionadas al apoyo contextual del estudiante.

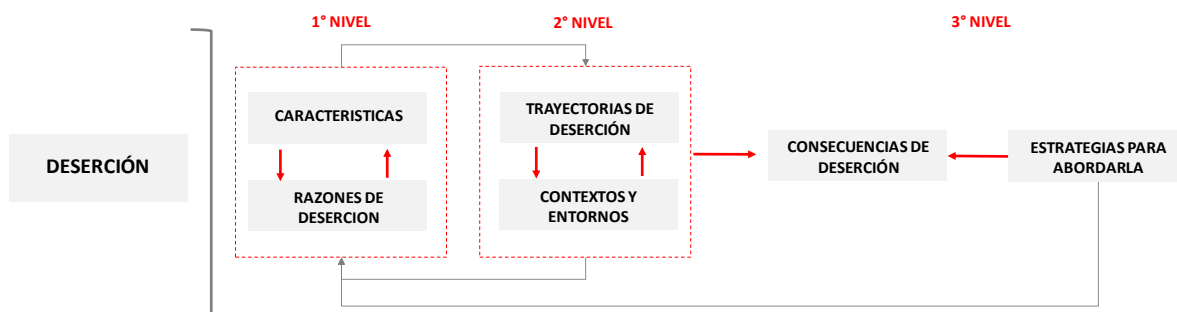
En términos generales, la permanencia en la EPJA requiere de una mayor motivación por parte de los estudiantes, ya que el contexto sin control estricto (de asistencia, del apoderado, entre otros aspectos), otorga mayores libertades, dejando un rol mayor a la motivación propia del estudiante y al apoyo que éste recibe desde el entorno.

ESQUEMA DE LA DESERCIÓN EN EPJA

En complementariedad con lo anterior se construye un esquema conceptual que articula los diferentes resultados en torno a la deserción en la Educación para Jóvenes y Adultos. La figura da cuenta de tres niveles que articulan diferentes momentos de la estructura de deserción, a saber:

- Un primer nivel que da cuenta de manera descriptiva de quiénes y cómo son los estudiantes que han desertado tanto de educación de niños y jóvenes como también de EPJA y cómo estas características se relacionan con las razones que sustentan las deserciones.
- Un segundo nivel está dado en cómo se configuran esas trayectorias de deserción y cómo se interrelacionan con los contextos y entornos de los estudiantes de la EPJA. Asimismo, se especifica un momento en que ambos niveles interrelacionan y se afectan entre sí, en la medida que los entornos y contextos de los estudiantes permiten incidir en las características, motivaciones y razones de deserción a la vez que estos últimos elementos inciden en el cambio de trayectorias y entornos.
- Un último nivel da cuenta de las consecuencias que tendría la deserción y las estrategias que se utilizan para abordarla y prevenirla dando cuenta en ello sobre el nivel en que estas acciones se disponen.

Figura N° 138: Mapa Conceptual deserción en EPJA



Fuente: Cliodinamica Ltda

A continuación, se describen los tres niveles

1° NIVEL DE CARACTERIZACIÓN

Los estudiantes de la EPJA, tanto de establecimientos en medio libre como en contextos de encierro, han desertado mayormente 1 sola vez en la educación de niños y jóvenes, aunque hay un grupo no menor (cerca del 40%) que ha desertado más de 2 veces.

En el caso de la educación para jóvenes y adultos, un 20% de los estudiantes de medio libre declaran haber desertado al menos una vez de la educación de adultos, porcentaje que llega a un 42% en los establecimientos en contextos de encierro. Ello es interesante porque da cuenta que, la deserción en EPJA baja, aunque igualmente importante (1 de cada 5 estudiantes de EPJA ha desertado de esta). De estos estudiantes que han desertado de la EPJA, el fuerte (68,5%), sólo ha desertado una vez, mientras que el 31,5% restante indica que ha desertado más de 1 vez. Este último grupo que se caracterizaría por presentar una trayectoria de constante deserción está

compuesto mayormente por mujeres jóvenes menores de 25 años y que a su vez han desertado más de dos veces de la educación de niños y jóvenes.

Los estudiantes de contextos de encierro presentan una mayor proporción de deserción de la EPJA que los estudiantes de medio libre, suelen ser menores de 24 años y que han tenido un historial de deserción importante con más de 3 deserciones en la educación de niños y jóvenes.

De esta manera se observa que, en términos de proporciones, quienes desertan de la EPJA, es un grupo menor que lo hace principalmente una sola vez. Quienes cuentan con un mayor historial de deserciones suelen ser mujeres jóvenes.

Los estudiantes que desertan de EPJA, tanto de contextos abiertos como cerrados, señalan que la principal razón para desertar está en la falta de motivación con la educación. Le sigue en segundo lugar los problemas familiares y de apoyo familiar, en el caso de medio libre y, problemas de conducta, en establecimientos en contextos de encierro.

Lo interesante de estos resultados dan cuenta de la construcción de un perfil de estudiante que necesitaría un refuerzo motivacional para continuar sus estudios. esto no sólo porque en la educación de adultos indique la necesidad de motivación, sino que esta razón también se observa en los motivos para desertar de la educación de niños y jóvenes. De esta manera, se podría señalar que el perfil del desertor de EPJA, es un estudiante que ha desertado mucho en la educación de niños y jóvenes y que presenta constantes problemas de motivación. Estos problemas incidirían en las dificultades académicas, la frustración y justificaría el trabajo que desarrollan los docentes de motivar a sus estudiantes a continuar estudiando, pero a la vez refuerzan la necesidad de contar con programas de apoyo psicosocial para que los estudiantes, con mayor riesgo de deserción, puedan encontrar ayuda profesional que además es un aporte a la labor docente.

2° NIVEL DE TRAYECTORIAS Y ENTORNOS

Este estudiante que deserta de la EPJA, que presenta constante problemas de motivación, presentan a menudo trayectorias discontinuas o trayectorias que cuentan con un trauma o evento que los hace desertar. Estas trayectorias se justifican en la medida que los problemas académicos, conductuales de los estudiantes incidirían en que generen frustración y falta de motivación la que se proyecta a la educación de adultos. En este sistema educativo, la figura de los docentes adquiere un rol clave en la medida que se transforma en otro significativo que permite evitar una nueva deserción. En ese sentido, se releva con ello que los entornos y soportes de los estudiantes de EPJA son inestables y precarios, sobre todo en los estudiantes de menor edad lo que releva aún más la figura del docente como agente retenedor. Este entorno familiar algo inestable, junto con la flexibilidad normativa de los establecimientos EPJA hacen que los estudiantes se vean en riesgo de mayores deserciones, sobre todo en relación a la falta de motivación para continuar lo que hace que la educación se desarrolle en un contexto altamente frágil que implicaría un mayor apoyo e intervención programática de los estudiantes.

3° NIVEL DE CONSECUENCIAS Y ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA DESERCIÓN

De esta manera, el estudiante que deserta de EPJA se caracteriza por ser un estudiante que presenta problemas de motivación y que vive en entornos de riesgo con soportes frágiles que le impiden avanzar con fuerza para cumplir su objetivo. Este elemento es altamente crítico en la

medida que los estudiantes que lograron retomar sus estudios luego de haber fracasado en la educación de niños y jóvenes, se enfrentan a un entorno más flexible que puede incluso, significar un nuevo nivel de riesgo si es que no se acompaña debidamente.

En ese sentido, los establecimientos han desarrollado una serie de estrategias para hacer frente a esta situación en la medida que ello le genera:

- Pérdida de continuidad de los procesos educativos
- Aumento de la carga laboral de los docentes
- Disminución de los recursos disponibles por pago de subvención escolar

Las estrategias que han llevado a cabo los establecimientos son de dos tipos:

- Las primeras son de tipo programático, es decir, consisten en la implementación de programas de apoyo a los estudiantes para facilitar su permanencia, pero no para evitar su deserción. Estas estrategias son de menor alcance y dependen mayormente de la gestión de los directores.
- Las segundas, son de mayor uso en los establecimientos y presentan un alcance limitado y consisten en adaptar los contenidos a sus necesidades para no generar frustración académica y, por otro lado, también realizan un seguimiento del estudiante para motivar su asistencia al establecimiento.

El análisis de la deserción en EPJA da cuenta de que los estudiantes con mayores posibilidades de desertar lo hacen principalmente por temas motivacionales, lo que da cuenta de que son un perfil joven que necesitan de un apoyo específico que les permita poder terminar los estudios. Los establecimientos por su parte, cuentan con reducidas herramientas para ello y dependen principalmente de la voluntad de los docentes, lo que da cuenta de la necesidad de contar con un apoyo programático importante que apoye a los estudiantes a continuar sus estudios y evitar con ello nuevas deserciones.

Esto se releva aún más cuando se da cuenta que las estrategias desarrolladas por los establecimientos para evitar la deserción se dirigen únicamente al estudiante, pero no actúan sobre su contexto y entorno que también puede ser intervenido para propiciar mejores condiciones que permitan la continuidad de estudios.

ADAPTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO EN FUNCIÓN DE LAS PROYECCIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

Respecto a los desafíos ligados al plan de estudios existente en la actualidad para la EPJA, es posible identificar las siguientes líneas de trabajo:

- **Contenidos (Marco curricular):** Considerando la evolución de la población que asiste a establecimientos que imparten educación para jóvenes y adultos (quienes pasaron a ser mayoritariamente jóvenes), es posible indicar que sus proyecciones respecto de su proceso educativo también cambiaron. En este sentido, el marco curricular de la EPJA fue diseñado bajo la perspectiva de la inserción laboral de adultos que habían desertado de su educación. Sin embargo, en la actualidad, el marco curricular de la EPJA no se encuentra en armonía con las principales proyecciones de los estudiantes, las cuales se relacionan a la continuidad de estudios, ya que no incorpora todos los

contenidos requeridos para rendir esta prueba. Con todo, a pesar de que la Reforma del año 2000 considera a la EPJA como una plataforma de educación permanente, los contenidos asociados, son de alcance limitado y continúan destinándose al cumplimiento de exigencias mínimas para insertarse rápidamente al mercado del trabajo.

- Estrategias de enseñanza y evaluación: Por otro lado, considerando también la transformación del público que asiste a la EPJA en la actualidad, es posible indicar que además de haber cambiado sus proyecciones, cambiaron también sus características. Esto indica la necesidad de que se adecúen las estrategias de enseñanza y educación a las características de los diferentes estudiantes (considerando los problemas de aprendizaje, los altos niveles de ausentismo, entre otros aspectos). Estas adecuaciones, ya están siendo implementadas en la actualidad por los profesores, sin embargo, éstas pasan a ser parte del desempeño individual de cada docente.

Considerando lo anterior, en el contexto del marco curricular, se plantea la necesidad imperante de actualizar los contenidos y adecuarlos a las proyecciones que poseen los estudiantes que asisten a la EPJA. Por otro lado, respecto a las estrategias de enseñanza, se recalca la necesidad de realizar adecuaciones en éstas, considerando las características individuales de cada estudiante, además de complementar la labor de los establecimientos con diferentes programas sociales del sistema público.

En este punto, se destacan las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores, las cuales corresponden a dos perspectivas principales: en primer lugar, la utilización del “autoaprendizaje” y el aprender haciendo, y, en segundo lugar, la utilización de la relación con la vida cotidiana y situaciones familiares.

NECESIDADES DE LOS DOCENTES PARA REALIZAR UN MEJOR TRABAJO EN LA EPJA

A través del proceso de levantamiento de información, se vislumbra que los docentes que actualmente se desempeñan en la EPJA, identifican ciertas necesidades que deben ser cubiertas para mejorar su desempeño, ya que actualmente podrían interferir en su performance dentro del aula. Es así que se destaca lo siguiente:

- En primer lugar, se releva que la principal necesidad corresponde al **tiempo**, traducido específicamente en horas de trabajo no lectivas. En ese sentido, se identifica que la carga laboral de los docentes se vería intensificada por el trabajo extra escolar, es decir, el trabajo asociado al acompañamiento y apoyo a los estudiantes de la EPJA, ya que dedican horas de su tiempo libre para orientar, escuchar y ayudar a los estudiantes, que tienen problemas, principalmente para que no abandonen la educación.

Además, las distintas adaptaciones que los docentes deben realizar a los insumos en función de las características y necesidades de sus estudiantes -tales como dificultades de aprendizaje o las altas tasas de ausentismo - se constituyen como un aumento en la carga laboral, especialmente durante los procesos de evaluación o de cierre de semestre.

- Otra de las necesidades que tienen actualmente los docentes para desarrollar su labor, tiene relación con la **disponibilidad de materiales y recursos educativos** dentro de los

establecimientos educacionales. En este sentido, se identifica – especialmente en los CEIA – que el material disponible es inadecuado, y que los recursos para obtenerlo no existen.

Estas necesidades están asociadas tanto a la falta de recursos tecnológicos, como a la falta de infraestructura y equipamiento, pero por sobre todo a la dificultad para la confección de insumos, especialmente con la reproducción y distribución de pruebas y guías de trabajo a sus estudiantes.

Esto además tiene un correlato interesante en cómo se ha estructurado el marco normativo de la EPJA y la definición de la administración de los CEIAS a manos de los municipios quienes no priorizan a estos establecimientos lo que genera problemas de financiamiento importantes que permitan postular a mejores de infraestructura y equipamiento.

- Por último, otra de las necesidades que identifican actualmente los docentes, hace referencia a la **capacitación**, específicamente en lo que refiere a la posibilidad de perfeccionarse en temáticas asociadas a la educación para personas jóvenes y adultas. Las principales necesidades no se vinculan con el manejo de contenidos, si no que más bien con el conocimiento de **metodologías para trabajar con este perfil de estudiantes**, que faciliten el trabajo en aula y la adaptación de las estrategias de enseñanza en función de las distintas realidades con las cuales se enfrentan los docentes dentro del aula.

10. Anexo Metodológico

En este apartado se presenta, a modo de anexos, los elementos metodológicos que sustentan y explican el trabajo desarrollado en los análisis multivariados, como también los resultados anexos de dichos cálculos.

10.1. Descripción de los análisis multivariados

Dentro el estudio se llevan a cabo tres tipos de análisis multivariados de clasificación con la finalidad de profundizar en algunos puntos importantes de la caracterización de estudiantes y docentes de la Educación para Jóvenes y Adultos EPJA, a saber:

- Análisis factorial
- Análisis de tipologías o k-medias
- Análisis de correspondencias

Descripción del análisis factorial

El análisis factorial es una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos.

El Análisis de Componentes Principales trata de hallar componentes (factores) que sucesivamente expliquen la mayor parte de la varianza total, este método busca hallar combinaciones lineales de las variables originales que expliquen la mayor parte de la variación total. Con la finalidad de profundizar en las respuestas dadas estudiantes y docentes en ciertos ámbitos del estudio, se llevó a cabo un análisis factorial a través de componentes principales que buscaba, precisamente definir las dimensiones que subyacen a las respuestas y que concentran la mayor cantidad de información.

El método utilizado fue el mismo para todos los análisis factoriales que se presentan en el estudio y consiste en:

- Definición automática de factores mayores a 1 (explican más que una variable), con excepción de aquellos casos en donde dejar un factor con menos de 1 mejoraba ostensiblemente la interpretación
- Solicitud de prueba de esfericidad de Bartlett
- Solicitud de índice de KMO
- Exclusión de variables cuyas comunalidades fueran bajas y además dificultaran la interpretación de los factores
- Exclusión de casos ausentes
- Rotación varimax

Descripción del análisis de tipologías o k-medias

La generación de tipologías responde a la necesidad de clasificar elementos en grupos no definidos previamente. Sin embargo, y pese a la versatilidad de esta técnica que permite clasificar casos de distintas procedencias en función de dos o más variables, una utilización apropiada de sus posibilidades requiere de referencias teóricas potentes que le permitan al investigador tomar las

decisiones correctas respecto a las variables a incluir en el modelo, a las medidas de similaridad entre casos y a las técnicas de agrupación; de lo contrario, la clasificación puede resultar absolutamente espuria, los resultados y relevantes y las conclusiones inconsistentes.

A diferencia de otras técnicas multivariadas, la clasificación de casos en grupos se realiza mediante algoritmos sencillos, lo que se refleja básicamente en que en esta técnica no es necesario recurrir a procedimientos propios de la matemática avanzada; para clasificar elementos se utiliza la noción de proximidad que expresa similitud o disimilitud entre los casos sometidos a clasificación, a partir de una medida métrica de similaridad que hace posible la agrupación de elementos de acuerdo a la cercanía observada entre éstos.

Para responder a los objetivos de la presente investigación, se definió la aplicación de una técnica de análisis estadístico llamado análisis de conglomerados de K-medias.

Este método de agrupación es un método de optimización ampliamente utilizado en ciencias sociales, cuyo propósito es formar conglomerados o grupos lo más homogéneos entre sí. Estos grupos son particionados iterativamente, hasta la búsqueda de una solución estadísticamente óptima en términos de la similaridad entre los casos que conforman cada grupo.

Las ventajas principales de este procedimiento para los propósitos del estudio, son:

- En primer lugar, que permite la búsqueda de la solución más óptima de diferenciación entre grupos a través de un proceso iterativo;
- En segundo lugar, y a diferencia de los procedimientos jerárquicos, permite trabajar con muestras de tamaño grande (mayor a los 200 casos), como es la muestra que se aplicará en el presente estudio;
- Y, en tercer lugar, permite definir a priori el número de grupos que se quiere como resultado.

De esta manera, el método utilizado para llevar a cabo este análisis fue el mismo en todos los casos y estuvo dado por las siguientes decisiones:

- Selección de variables adecuadas para la clasificación y están en la misma unidad de medida
- En variables nominales, se dicotomizaron en 0 (ausencia) y 1 (presencia)
- El proceso de clasificación se realiza a partir de la noción de similaridad en función de la distancia euclidiana entre ellas
- La técnica de clasificación utilizada es la de optimización o k-medias que consiste en dividir los elementos en grupos inicialmente arbitrarios, para luego ir reclasificando a los sujetos hasta encontrar la solución adecuada.
- Para ello calcula el centroide de los grupos iniciales en torno al cual va calculando y reubicando a los sujetos
- Se utiliza cuando se trabaja con una muestra numerosa de casos
- En función de ello, se solicitaron análisis de 2 a 5 tipologías, las que fueron comparadas hasta establecer el modelo que tenía una interpretación más lógica.
- Se observa la tabla de ANOVA para ver la significación de las variables para ver el aporte dentro del modelo, así como también se verifica que cada grupo cuente con un mínimo de 50 casos que es el mínimo para una agrupación adecuada

- Posteriormente, cada tipología fue cruzada por una serie de variables de control para definir

Análisis de correspondencias

También se llevó a cabo un análisis de correspondencias que es una técnica de reducción de dimensiones a partir de los resultados arrojados por una tabla de contingencia. El propósito es representar gráficamente la relación entre dos variables cualitativas profundizando la información contenida en la tabla de contingencia. Esta relación se representa gráficamente en un mapa perceptual que refleja la relación entre las variables y la distancia que hay entre sus categorías. El modelo utilizado dentro del estudio fue el mismo para todos y considero:

- Uso de variables de clasificación y tipología antes mencionada, ello aseguró trabajar con variables nominales y categóricas
- Variables relacionadas a través de chi-cuadrado
- Uso de variable de segmentación
- Solicitud de perfil fila y perfil columna
- La distancia entre las categorías se realiza en función de distancia euclidiana
- Método de normalización canónica

10.2. Anexos de resultados

Análisis factorial

Estudiantes

Motivos para dejar de estudiar en Educación para Niños y Jóvenes

➤ PRUEBA DE KMO

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,641
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1098,172
	gl	55
	Sig.	,000

➤ COMUNALIDADES

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P33_1.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Falta de motivación para estudiar	1,000	,381
P33_2.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Problemas de acción	1,000	,550
P33_3.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Repitencia de cursos	1,000	,444
P33_4.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Viví momentos de acoso o bullying en el establecimiento	1,000	,152
P33_5.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Tuve que hacerme cargo del cuidado de un familiar	1,000	,439
P33_6.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Falta de apoyo de mi familia, pareja o amigos	1,000	,340
P33_7.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Dificultad para comprender las materias	1,000	,402
P33_8.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Problema delictual	1,000	,560
P33_9.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Fui padre/madre	1,000	,294
P33_10.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Necesidad de trabajar para generar ingresos	1,000	,428
P33_11.MOTIVOS para dejar la educación de niños y jóvenes: Tuve problemas conductuales en el establecimiento	1,000	,434
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

Docentes

Razones por la que los estudiantes desertan de niños y jóvenes

➤ PRUEBA DE KMO

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,705
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	947,663
	gl	28
	Sig.	,000

➤ **COMUNALIDADES**

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P61_1. Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación para niños y jóvenes, ¿Cuales cree que son los principales motivos por los que desertaron? Problemas Conductuales	1,000	,539
P61_1. Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación para niños y jóvenes, ¿Cuales cree que son los principales motivos por los que desertaron? Problemas Conductuales	1,000	,533
P61_3. Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación para niños y jóvenes, ¿Cuales cree que son los principales motivos por los que desertaron? Problemas Familiares	1,000	,380
P61_4. Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación para niños y jóvenes, ¿Cuales cree que son los principales motivos por los que desertaron? Maternidad o Paternidad	1,000	,365
P61_4. Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación para niños y jóvenes, ¿Cuales cree que son los principales motivos por los que desertaron? Maternidad o Paternidad	1,000	,405
P61_6. Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación para niños y jóvenes, ¿Cuales cree que son los principales motivos por los que desertaron? Falta Interés Estudios	1,000	,455
P61_7. Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación para niños y jóvenes, ¿Cuales cree que son los principales motivos por los que desertaron? Bajo Rendimiento	1,000	,571
P61_8. Respecto a sus estudiantes que cursaron alguna vez la educación para niños y jóvenes, ¿Cuales cree que son los principales motivos por los que desertaron? Falta Oportunidades Continuar Estudios	1,000	,365
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

ESTUDIANTES

RAZONES DE INGRESO A EPJA

➤ **PRUEBA DE KMO**

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,806
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2668,267
	gl	45
	Sig.	,000

➤ **COMUNALIDADES**

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P37_1 Motivos para ingresar a la EPJA: Para comprender mejor lo que pasa en el país	1,000	,639
P37_2 Motivos para ingresar a la EPJA: Para sentirme mejor en la vida	1,000	,517
P37_3 Motivos para ingresar a la EPJA: Encontrar trabajo	1,000	,531
P37_4 Motivos para ingresar a la EPJA: Mejorar mis ingresos	1,000	,576
P37_5 Motivos para ingresar a la EPJA: Cerrar un ciclo en mi vida	1,000	,480
P37_6 Motivos para ingresar a la EPJA: Seguir estudiando una carrera profesional	1,000	,758
P37_7 Motivos para ingresar a la EPJA: Obtener mi 4° medio	1,000	,617
P37_8 Motivos para ingresar a la EPJA: Me lo exigieron en mi trabajo	1,000	,673
P37_9 Motivos para ingresar a la EPJA: Para que las personas no me hagan sentir diferente	1,000	,481
P37_10 Motivos para ingresar a la EPJA: Obtener un mejor trabajo	1,000	,559
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

Docentes

MOTIVOS ESTUDIANTES PARA INGRESAR A LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS

➤ **PRUEBA DE KMO**

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,704
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	759,510
	gl	21
	Sig.	,000

➤ **COMUNALIDADES**

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P62_1. ¿Cuales cree que son los principales motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación para jóvenes y adultos? Obtener mayores ingresos	1,000	,413
P62_2. ¿Cuales cree que son los principales motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación para jóvenes y adultos? Encontrar un mejor trabajo	1,000	,630
P62_3. ¿Cuales cree que son los principales motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación para jóvenes y adultos? Crecimiento personal	1,000	,621
P62_4. ¿Cuales cree que son los principales motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación para jóvenes y adultos? Continuación estudios profesionales	1,000	,504
P62_5. ¿Cuales cree que son los principales motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación para jóvenes y adultos? Regularizar situación de estudios	1,000	,825
P62_6. ¿Cuales cree que son los principales motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación para jóvenes y adultos? Mejorar autoestima	1,000	,637
P62_7. ¿Cuales cree que son los principales motivos que llevaron a sus estudiantes a ingresar a la educación para jóvenes y adultos? Cerrar una etapa o un ciclo en su vida	1,000	,598
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

Estudiantes

MOTIVOS DESERCIÓN EPJA

➤ PRUEBA DE KMO

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,722
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2081,770
	gl	45
	Sig.	,000

➤ COMUNALDADES

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P38_1 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Dificultad de los contenidos abordados	1,000	,573
P38_2 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Falta de apoyo de sus familiares	1,000	,551
P38_3 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Poca flexibilidad horaria en el trabajo	1,000	,648
P38_4 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Falta de motivación personal	1,000	,639
P38_5 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Problemas familiares	1,000	,543
P38_6 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Falta de orientación en los establecimientos	1,000	,525
P38_7 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Incompatibilidad de tiempos	1,000	,686
P38_8 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Problemas conductuales	1,000	,518
P38_9 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Falta de interés en lo que enseñan	1,000	,536
P38_10 Motivos para dejar de asistir a la EPJA: Dificultades económicas	1,000	,537
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

DOCENTES

MOTIVOS ESTUDIANTES DESERTAN EPJA

➤ PRUEBA DE KMO

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,741
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1390,756
	gl	45
	Sig.	,000

➤ **COMUNALIDADES**

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P63_1. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Poca flexibilidad en sus lugares de trabajo	1,000	,409
P63_2. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Distancia entre su casa/trabajo y el establecimiento educacional	1,000	,535
P63_3. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Falta de apoyo familiar	1,000	,547
P63_4. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Distancia entre su casa/trabajo y el establecimiento educacional	1,000	,560
P63_5. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Violencia Intrafamiliar	1,000	,484
P63_6. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Adicciones (alcoholismo, drogadicción)	1,000	,543
P63_7. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Conflictos Familiares	1,000	,480
P63_8. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Cuidados de un hijo(a) u otra persona dependiente	1,000	,366
P63_9. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Falta de interés	1,000	,621
P63_10. ¿Cuales cree que son las principales BARRERAS que enfrentan sus estudiantes para terminar 4° Medio? Problemas Económicos	1,000	,534
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

DOCENTES

RAZONES PARA TRABAJAR EN EPJA

➤ **PRUEBA DE KMO**

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,575
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	357,408
	gl	28
	Sig.	,000

➤ **COMUNALIDADES**

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P39_1 ¿Cuales son sus principales razones para trabajar en la Educacion de Jovenes y Adultos? Por vocación	1,000	,361
P39_2 ¿Cuales son sus principales razones para trabajar en la Educacion de Jovenes y Adultos? Para mejorar mis ingresos	1,000	,709
P39_3 ¿Cuales son sus principales razones para trabajar en la Educacion de Jovenes y Adultos? El horario de clases me acomoda	1,000	,575
P39_4 ¿Cuales son sus principales razones para trabajar en la Educacion de Jovenes y Adultos? Para mejorar la calidad de la educación	1,000	,527
P39_5 ¿Cuales son sus principales razones para trabajar en la Educacion de Jovenes y Adultos? Me trasladaron desde un colegio de educación de jovenes y niños	1,000	,171
P39_6 ¿Cuales son sus principales razones para trabajar en la Educacion de Jovenes y Adultos? Me gusta más trabajar con adultos	1,000	,619
P39_7 ¿Cuales son sus principales razones para trabajar en la Educacion de Jovenes y Adultos? Para contrinuir al desarrollo educativo de jovenes y adultos	1,000	,548
P39_8 ¿Cuales son sus principales razones para trabajar en la Educacion de Jovenes y Adultos? No encontré trabajo en educación de jovenes y niños	1,000	,324
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		